

**KOÇLUK İÇEREN VE İÇERMEYEN
WEB-TABANLI MESLEKİ GELİŞİM
UYGULAMALARININ OTİZMLİ ÖĞRENCİLERLE
ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM
BECERİLERİNİ VE ÖĞRENCİLERİNİN GÜVENLİK
BECERİLERİNİ EDİNMELEİ AÇISINDAN
KARŞILAŞTIRILMASI**

**Doktora Tezi
H. Deniz DEĞİRMENCİ
Eskişehir 2018**

**KOÇLUK İÇEREN VE İÇERMEYEN WEB-TABANLI MESLEKİ GELİŞİM
UYGULAMALARININ OTİZMLİ ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM BECERİLERİNİ VE ÖĞRENCİLERİNİN
GÜVENLİK BECERİLERİNİ EDİNMELEİ AÇISINDAN
KARŞILAŞTIRILMASI**

H. Deniz DEĞİRMENCİ

DOKTORA TEZİ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı/Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü






Temmuz 2018


Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1506E475 no'lu proje kapsamında ve TÜBİTAK 2214-A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı tarafından desteklenmiştir.

T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hatice Deniz DEĞİRMENCİ'nin "Koçluk İçeren ve İçermeyen Web-Tabanlı Mesleki Gelişim Uygulamalarının Otizmlili Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Becerilerini ve Öğrencilerinin Güvenlik Becerilerini Edinmeleri Açısından Karşılaştırılması" başlıklı tezi 05.07.2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR	
Üye	: Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ İFTAR	
Üye	: Prof. Dr. E. Sema BATU	
Üye	: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL	
Üye	: Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU	


Prof. Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

KOÇLUK İÇEREN VE İÇERMEYEN WEB-TABANLI MESLEKİ GELİŞİM UYGULAMALARININ OTİZMLİ ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM BECERİLERİNİ VE ÖĞRENCİLERİNİN GÜVENLİK BECERİLERİNİ EDİNMELERİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Hatice Deniz DEĞİRMENCİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2018

Danışman: Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR

Araştırmada koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının (a) otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sosyal öykülerle öğretim ve video modelle öğretim uygulamalarına yönelik bilgi ve beceri düzeylerinin artırılmasında etkililikleri ve verimlilikleri ve (b) öğretmenlerin öğretim sundukları otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere hedef güvenlik becerilerinin kazandırılmasında sosyal öykülerle öğretim ve video modelle öğretim uygulamalarının etkililikleri ve verimlilikleri karşılaştırılmıştır. Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları ile sosyal öykülerle öğretim ve video modelle öğretim uygulamalarının etkililikleri ve verimlilikleri, uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli ile karşılaştırılmıştır. Katılımcı öğretmenlere ilişkin bulgular her iki web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasının da öğretmenlere hedef öğretim uygulamalarının kazandırılmasında neredeyse eşit düzeyde etkili olduğunu ve benzer düzeyde verimli olduğunu göstermiştir. Katılımcı öğrencilere ilişkin bulgular, sosyal öykülerle öğretim ve video modelle öğretim uygulamalarının hedef güvenlik becerilerinin edindirilmesinde, edinilen becerilerin genellemesinin ve kalıcılığının sağlanmasında neredeyse eşit düzeyde etkili ve verimli olduğunu göstermektedir. Son olarak, katılımcı öğretmenlerin ve katılımcı öğrencilerin ebeveynlerinin araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri genel olarak oldukça olumludur.

Anahtar Sözcükler: Web-tabanlı mesleki gelişim, Otizm spektrum bozukluğu, Güvenlik becerileri, Sosyal öykü, Video modelle öğretim

ABSTRACT

EFFICACY OF WEB-BASED PROFESSIONAL DEVELOPMENT WITH AND WITHOUT COACHING ON TEACHING SKILLS OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS' AND THEIR STUDENTS' OUTCOMES

Hatice Deniz DEGIRMENCI

Department of Special Education

Anadolu University, Graduated School of Educational Sciences, July 2018

Advisor: Dr. Elif TEKIN-IFTAR

This study compared the effectiveness and efficiency of (a) web-based professional development with and without coaching on teaching special education teachers of students with autism spectrum disorder (ASD) to use the Social Stories and video modelling interventions and (b) Social Stories and video modelling interventions on teaching safety skills in their students with ASD. Moreover, the opinions of teachers and parents of students were also examined as the social validity of the study. Three certified special education teachers and their students with autism spectrum disorders participated in this study. An adapted alternating treatments design was used twice simultaneously in a nested manner to compare the differential effects of (a) web-based professional development with and without coaching on teaching the use of Social Stories and video modelling to the special education teachers of students with ASD and (b) social stories and video modeling on teaching safety skills to these students. Findings showed web-based professional development with and without coaching on teaching special education teachers of students with autism spectrum disorders the use of Social Stroies and video modeling interventions were almost equally effective and efficient. In addition to that Social Stories and video modelling interventions acquired were found equally effective and efficient on teaching safety skills in students with ASD. Last, both participant teachers and parents of the participating students' opinions on the study were positive in general.

Keywords: Web-based professional development, Autism spectrum disorder, Safety skills, Social Stories, Video modelling.

ÖNSÖZ

Yaklaşık 14 yıl önce zihinsel engelliler öğretmenliği lisans programında öğrenci olan arkadaşlarımla gerçekleştirdiğim paylaşımlar ile başlayan farkındalığım lisansüstü eğitimime özel eğitim alanında devam etmeme yol açtı. Yüksek lisans eğitimim bambaşka bir alandan çok yeni ve değişik bilgiler öğrenmenin verdiği keyifle geçti. Öğrendiklerimi uygulayabilmek ve uygulama deneyimi kazanabilmek üzere heyecanla ve merakla özel eğitim alanında öğretmenlik yapmaya başladım. Ancak öğretmenlik deneyimim hayal ettiğim şekilde başlamamıştı! Yüksek lisans eğitimim boyunca öğrendiğim pek çok bilgi ve beceriyi öğrencilerle, özellikle otizmlilerle, uygulamada zorlandığımı fark ettim. Fark ettiğim bir diğer nokta ise, öğrendiğim pek çok uygulamanın çalıştığım kurumda uygulanmıyor ve hatta hiç duyulmamış olmasıydı. Bazen bildiklerimi bazen de öğrencilerin öğretim sorumluluğunu paylaşarak birlikte çalıştığım öğretmen arkadaşlarıma faydalı olmaya çalıştım. Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde görev yapmaya başlamam ile birlikte Gelişimsel Destek Birimi'nde görev yapan çok değerli hocalarım deneyimlerine ortak olma fırsatı sunarak kendimi geliştirmeme önemli katkı sağladılar. Farklı bir öğretmenlik alanında aldığım lisans eğitimim ardından özel eğitim alanında eğitimime başladığım ilk günden bu yana yaşadıklarım ve gözlemlerim uzun soluklu olan doktora tez çalışmamı planlamama ve gerçekleştirmeme neden oldu... Tez çalışmamda otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ve öğretmenlerine katkıda bulunabildiğim için mutluyum...

Öğrencisi ve doktorantı olduğum ilk günden bu yana beni her zaman destekleyen ve cesaretlendiren; ihtiyaç duyduğum her konuda beni yönlendiren, bilgisinden ve deneyimlerinden sınırsız yararlanma fırsatı bulduğum; ofisinin ve evinin kapısını her daim açık tutan değerli hocam, danışmanım Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR'a sonsuz teşekkür ederim. Bu süreçte ondan öğrendiğim, gözlediğim ve paylaştığım pek çok şeyin bilime, mesleğime ve hayata karşı bakış açıma çok önemli dokunuşları oldu. Değerli hocama üzerimdeki büyük emeği için sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca, tez çalışmam süresince pek çok kez fedakârlık yapan kızları İnci İFTAR ve İpek İFTAR'a anlayışları için çok teşekkür ederim.

Tez çalışmamın planlama ve uygulama aşamasını pek çok kişinin desteği ile gerçekleştirdim. Ancak öğretmenlik uygulamasında kendimi geliştirme fırsatı elde etmemiş olsaydım tezimde böyle bir çalışmayı gerçekleştirmeyi hedeflemezdim. Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde görev yapmaya başladığım ilk günden bu yana özel

çocuklarla çalışmanın özel olduğunu hissettirdikleri, deneyimlerini benimle paylaştıkları ve beni cesaretlendirerek kendimi geliştirmeme önemli katkıda buldukları için Alper KAPAN, İclal ADALIOĞLU, Gazi ACAR ve Özlem ÇETİN'e çok teşekkür ederim.

Bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen, her zaman desteklerini hissettiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Arzu ÖZEN, Öğretim Görevlisi Dr. Çimen ACAR ve Doç. Dr. Serhat ODLUYURT'a çok teşekkür ederim.

Danışmanım Prof. Elif TEKİN-İFTAR'ın desteği ile Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'ndan Doktora Sırası Araştırma Bursu'yla Amerika Birleşik Devletleri Kentucky Üniversitesi'nde konuk araştırmacı olarak görev aldığım süre içerisinde, öğretmen koçluğu uygulamalarına ilişkin bilgilerini ve deneyimlerini benimle paylaşan, çalışmalarına dahil olma fırsatı veren ve desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Jennifer GRISHAM-BROWN ve çalışma ekibine çok teşekkür ederim.

Tezimin planlama ve uygulama süresince deneyimlerini, görüş ve önerilerini benimle paylaşan ve çalışmama pek çok açıdan önemli katkılarda bulunan Öğretim Görevlisi Dr. Çimen ACAR ve Doç. Dr. Seray OLÇAY-GÜL'e çok teşekkür ederim.

Çalışmaya katılmaya gönüllülük gösteren, özveri ve titizlikle çalışan katılımcı öğretmenlere ve öğrencilerinin ebeveynlerine çok teşekkür ederim. Uygulama süresince kapılarını sonuna kadar açan, çalışmayı gerçekleştirebilmem için her türlü koşulu oluşturan Mehmet TOPSAKAL, Emrah KIRICI ve Hulusi KARTAL'a ve İlkim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ve Ekin Başak Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi personeline çok teşekkür ederim.

Tez izleme komitesinde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Emine Sema BATU ve Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'e ve tez izleme komitesinde yer almamasına rağmen tüm toplantılara katılan değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Dilruba KÜRÜM-YAPICIOĞLU'na tez görüş ve önerilerini paylaşarak çalışmama önemli katkıda buldukları ve destekleri ile beni cesaretlendirdikleri için çok teşekkür ederim.

Tez çalışmamın hazırlık sürecinde pilot çalışmamı gerçekleştiren Özlem DUY, Dilek TURAN'a; uygulama videolarının hazırlanma sürecinde model olan Meleknaz TOPAL, Emir, Uzay ve ailelerine; deneysel analiz sürecini gerçekleştirdiğim öğrencimiz Y. Ali ve ailesine; uygulama süresince enerjisi ve güler yüzü ile bana destek olan sevgili hocam Alper KAPAN ve yardımcı öğretmenleri Ahmet ve Aleyna ile Gelişimsel Destek Birim'i personeline katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Çalışmamın güvenilirlik verilerini toplayan ve her zaman desteğiyle yanımda olan arkadaşım Arş.Gör. Dilay AKGÜN GİRAY, desteklerini her zaman hissettiğim arkadaşlarım Arş. Gör. Ahmet FİDAN, Arş. Gör. Ayşe TUNÇ-PAFTALI, Arş. Gör. Çetin TOPUZ, Çağrı GİRAY, Arş. Gör. Emrah GÜLBOY, Arş. Gör. Esin PEKTAŞ-KARABEKİR, Arş. Gör. Şerife ŞAHİN, Arş. Gör. Şükran ALAN'a çok teşekkür ederim.

Engelliler Araştırma Enstitüsü müdürü değerli hocam Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN'e ve çalışmamın hazırlık ve uygulama aşamasında manevi olarak destek olan, burada adına yer veremediğim tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen aileme, doktora eğitimim ve özellikle tez çalışmam süresince benimle paylaşmak istedikleri pek çok özel anlarına dahil olmadığım yeğenlerim Yağmur, Pelin, Ezgi, Özge ve Kerem'e anlayışları için çok teşekkür ediyorum.

Hatice Deniz DEĞİRMENÇİ

Eskişehir 2018

27/07/2018

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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



H. Deniz DEĞİRMENCİ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
GÖRSELLER DİZİNİ	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xix
1. GİRİŞ	1
1.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi	2
1.2. Etkili Mesleki Gelişim Programları ve Uygulamaları	4
1.2.1. Öğretmen koçluğu	4
1.2.2. Performans geri bildirim	6
1.3. Teknolojik Gelişmeler ve Teknolojiye Dayalı Mesleki Gelişim Uygulamaları	7
1.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Öğretim Sunan Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri	11
1.5. Güvenlik Becerileri	13
1.6. Sosyal Öykülerle Öğretim	15
1.7. Video Modelle Öğretim.....	18
1.8. Gereksinim.....	20
1.9. Amaç.....	29
1.10. Önem	30
2. ALANYAZIN TARAMASI	33
2.1. Bilimsel Dayanaklı Uygulamaların Sınıflarda Kullanımı	33
2.2. Etkili Mesleki Gelişim Uygulamaları	36
2.2.1 Öğretmen koçluğu uygulamaları.....	43
2.2.2. Uzaktan koçluk.....	48
2.3. Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi	53

2.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Öğretim	
Uygulamaları ve Güvenlik Becerileri.....	55
2.4.1. Sosyal öykülerle öğretim	58
2.4.2. Video modellerle öğretim	59
3. YÖNTEM	64
3.1. Katılımcılar	64
3.1.1. Katılımcı öğretmenler	64
3.1.2. Katılımcı öğrenciler	66
3.1.3. Araştırmacı	69
3.1.4. Gözlemci.....	70
3.2. Ortam	71
3.2.1. Katılımcı öğretmenler için ortam	71
3.2.2. Katılımcı öğrenciler için ortam.....	71
3.3. Araç-Gereçler	72
3.3.1. Katılımcı öğretmenlerde kullanılan araç-gereçler	72
3.3.2. Katılımcı öğrencilerde kullanılan araç-gereçler	72
3.4. Araştırma Modeli	73
3.5. Bağımsız Değişken.....	75
3.5.1. Katılımcı öğretmenler için bağımsız değişkenler	75
3.5.1.1. ÖZEMGEP: Özel eğitimde mesleki gelişim portalı.....	75
3.5.1.1.1. ÖZEMGEP bileşenleri.....	76
3.5.1.1.2. ÖZEMGEP içerik.....	78
3.5.1.2. Koçluk içermeyen web tabanlı-mesleki gelişim portalı uygulaması: ÖZEMGEP	82
3.5.1.3. Koçluk içeren web tabanlı-mesleki gelişim portalı uygulaması: ÖZEMGEP+Koçluk	82
3.5.2. Katılımcı öğrenciler için bağımsız değişkenler	83
3.6. Bağımlı Değişken	84
3.6.1. Katılımcı öğretmenler için bağımlı değişkenler	84
3.6.2. Katılımcı öğrenciler için bağımlı değişkenler	85
3.6.2.1. Katılımcı öğrenciler için olası tepki tanımları.....	87
3.7. Genel Süreç	87
3.7.2. Deney süreci.....	89

3.7.2.1. Katılımcı öğretmenlerle yürütülen deney süreci	89
3.7.2.1.1. Katılımcı öğretmenler için başlama düzeyi oturumları	89
3.7.2.1.2. Katılımcı öğretmenlere mesleki gelişim (ön-eğitim) uygulaması	92
3.7.2.1.3. Uygulama oturumları: Katılımcı öğretmenler tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ oturumları	96
3.7.2.1.4. Katılımcı öğretmenler için genelleme oturumları... 97	
3.7.2.1.5. Katılımcı öğretmenler için izleme oturumları..... 97	
3.7.2.2. Katılımcı öğrencilerle yürütülen deney süreci	98
3.7.2.2.2. Katılımcı öğrenciler için öğretim oturumları..... 102	
3.7.2.2.3. Katılımcı öğrenciler için doğal yoklama oturumları..... 106	
3.7.2.2.4. Katılımcı öğrenciler için genelleme oturumları.... 107	
3.7.2.2.5. Katılımcı öğrenciler için izleme oturumları	108
3.8. Güvenirlik	108
3.9. Sosyal Geçerlik	108
3.10. Veri Toplama	109
3.10.1. Güvenirlik verilerinin toplanması	109
3.10.1.1. Katılımcı öğretmenler için güvenirlik verilerinin toplanması..... 110	
3.10.1.1.1. Katılımcı öğretmenler için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması..... 110	
3.10.1.1.2. Katılımcı öğretmenler için uygulama güvenirligi verilerinin toplanması..... 110	
3.10.1.2. Katılımcı öğrenciler için güvenirlik verilerinin toplanması..... 111	
3.10.1.2.1. Katılımcı öğrenciler için gözlemciler-arası güvenirlik verilerinin toplanması..... 111	
3.10.1.2.2. Katılımcı öğrencilerle yürütülen oturumların uygulama güvenirligi verilerinin toplanması..... 111	
3.10.2. Etkililik verilerinin toplanması..... 112	
3.10.2.1. Katılımcı öğretmenlere ilişkin etkililik verilerinin toplanması..... 112	
3.10.2.2. Katılımcı öğrencilere ilişkin etkililik verilerinin toplanması..... 113	

3.10.3. Verimlilik verilerinin toplanması	113
3.10.3.1. <i>Katılımcı öğretmenlere ilişkin verimlilik verilerinin toplanması</i>	113
3.10.3.2. <i>Katılımcı öğrencilere ilişkin verimlilik verilerinin toplanması</i>	114
3.10.4. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması	114
3.11. Verilerin Analizi	114
3.11.1. Güvenirlilik verilerinin analizi.....	115
3.11.1.1. <i>Katılımcı öğretmenler için güvenirlilik verilerinin analizi</i> ..	115
3.11.1.1.1. <i>Katılımcı öğretmenler için gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin analizi</i>	115
3.11.1.1.2. <i>Katılımcı öğretmenler için uygulama güvenirliliği verilerinin analizi</i>	116
3.11.1.2. <i>Katılımcı öğrenciler için güvenirlilik verilerinin analizi</i>	116
3.11.1.2.1. <i>Katılımcı öğrenciler için gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin analizi</i>	116
3.11.2. Etkililik verilerinin analizi	117
3.11.2.1. <i>Katılımcı öğretmenlere yönelik etkililik verilerinin analizi</i>	117
3.11.2.2. <i>Katılımcı öğrencilere yönelik etkililik verilerinin analizi</i> ...	117
3.11.3. Verimlilik verilerinin analizi.....	118
3.11.3.1. <i>Katılımcı öğretmenler için verimlilik verilerinin analiz edilmesi</i>	118
3.11.3.2. <i>Katılımcı öğrenciler için verimlilik verilerinin analiz edilmesi</i>	118
3.11.4. Sosyal geçerlik verilerinin analizi.....	119
4. BULGULAR.....	120
4.1. Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Bulgular	120
4.1.1. Katılımcı öğretmenlere ilişkin etkililik bulguları:	
Edinim ve izleme.	120
4.1.1.1. <i>Sevda Öğretmen'e sunulan koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının etkililikleri</i>	120

4.1.1.2. <i>Esra Öğretmen'e sunulan koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının etkililikleri</i>	124
4.1.1.3. <i>Melda Öğretmen'e sunulan koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının etkililikleri</i>	126
4.1.1.4. <i>Katılımcı öğretmenlere ilişkin için etkililik bulguları: Genelleme</i>	128
4.1.2. <i>Katılımcı öğretmenlere ilişkin verimlilik bulguları</i>	130
4.1.2.1. <i>Sevda Öğretmen'e sunulan koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının verimlilikleri</i>	130
4.1.2.2. <i>Esra Öğretmen'e sunulan koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının verimlilikleri</i>	131
4.1.2.3. <i>Melda Öğretmen'e sunulan koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının verimlilikleri</i>	132
4.2.1. <i>Katılımcı öğrencilere ilişkin etkililik bulguları: Edinim ve izleme</i> ...	135
4.2.1.1. <i>Yasin'e Sevda Öğretmen tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının etkililikleri</i>	135
4.2.1.2. <i>Kenan'a Esra Öğretmen tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının etkililikleri</i>	137
4.2.1.3. <i>Eren'e Melda Öğretmen tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının etkililikleri</i>	139
4.2.2. <i>Katılımcı öğrencilere ilişkin verimlilik verileri</i>	140
4.2.2.1. <i>Yasin'e Sevda Öğretmen tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının verimlilikleri</i>	142
4.2.2.2. <i>Kenan'a Esra Öğretmen tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının verimlilikleri</i>	142
4.2.2.3. <i>Eren'e Melda Öğretmen tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının verimlilikleri</i>	143

4.3. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	143
4.3.1. Katılımcı öğretmenler için sosyal geçerlik bulguları.....	143
4.3.1.1. <i>Uygulama öncesi sosyal geçerlik bulguları</i>	144
4.3.1.2. <i>Uygulama sırası sosyal geçerlik bulguları</i>	146
4.3.1.3. <i>Uygulama sonrası sosyal geçerlik bulguları</i>	149
4.3.2. Katılımcı öğrencilerin ebeveynlerine ilişkin sosyal geçerlik bulguları.....	152
5. TARTIŞMA.....	154
5.1. Sınırlılıklar.....	181
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	182
5.2.1. Sonuç.....	182
5.2.2. Öneriler.....	183
5.2.2.1. <i>Uygulamaya yönelik öneriler</i>	183
5.2.2.2. <i>İleri araştırmalara yönelik öneriler</i>	185
KAYNAKÇA.....	188
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Sosyal öykü cümle türleri.....	16
Tablo 3.1. Katılımcı çiftlerinin demografik özellikleri.....	66
Tablo 3.2. Katılımcı öğretmenler için bağımsız ve bağımlı değişkenler.....	75
Tablo 3.3. ÖZEMGEP-Modül üniteleri.....	80
Tablo 3.4. SÖÖ ve VMÖ uygulama basamakları.....	84
Tablo 3.5. Katılımcı öğrenciler için bağımsız ve bağımlı değişkenler.....	86
Tablo 3.6. Hedef güvenlik becerilerine ilişkin olası tepki tanımları.....	87
Tablo 3.7. SÖÖ uygulaması ve VMÖ uygulamasına ilişkin başlama düzeyi yoklama oturumlarında beklenen öğretmen davranışları.....	92
Tablo. 3.8. SÖÖ oturumu süreci.....	104
Tablo 3.9. VMÖ oturumu süreci.....	105
Tablo 3.10. Katılımcı öğretmenler için gözlemciler arası güvenilirlik verileri...	115
Tablo 3.11. Katılımcı öğrenciler için yoklama oturumları uygulama güvenirliği verileri.....	117
Tablo 4.1. Katılımcı öğretmenler için koçluk uygulaması süresince öğretim uygulaması basamaklarına düzeltici geri bildirim ve sıklıkları.....	123
Tablo. 4.2. Katılımcı öğretmenlere hedeflenen becerilerin öğretimi için sunulan koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin verimlilik bulguları.....	134
Tablo 4.3. Katılımcı öğrencilere hedef güvenlik becerilerinin öğretimi için sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarına ilişkin verimlilik bulguları.....	141

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1. ÖZEMGEP bileşenleri	76
Şekil 3.2. ÖZEMGEP modül bölüm ve içerikleri.....	79
Şekil 3.3. Koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulama akışları.....	83
Şekil 3.4. Katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen deney süreci uygulama akışı.....	90
Şekil 3.5. Web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulama aşamaları.....	93
Şekil 3.6. Öğretim materyali geliştirme aşamaları.....	95
Şekil 3.7. Katılımcı öğrencilerle gerçekleştirilen deney süreci uygulama akışı.....	99
Şekil 4.1. Sevda Öğretmen'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları ile SÖÖ ve VMÖ uygulama basamaklarını edinim düzeyleri.....	121
Şekil 4.2. Esra Öğretmen'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları ile SÖÖ ve VMÖ uygulama basamaklarını edinim düzeyleri.....	124
Şekil 4.3. Melda Öğretmen'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları ile SÖÖ ve VMÖ uygulama basamaklarını edinim düzeyleri.....	127
Şekil 4.4. Sevda, Esra ve Melda Öğretmen'in ön test-son test genelleme oturumlarında SÖÖ uygulaması ve VMÖ uygulamasına ilişkin doğru tepki yüzdeleri	129

Şekil 4.5. Yasin'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde öğretmeni tarafından sunulan SÖÖ uygulaması ve VMÖ uygulaması ile hedef güvenlik becerilerini öğrenme düzeyleri.....	136
Şekil 4.6. Kenan'ın başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde öğretmeni tarafından sunulan SÖÖ uygulaması ve VMÖ uygulaması ile hedef güvenlik becerilerini öğrenme düzeyleri.....	138
Şekil 4.7. Eren'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde öğretmeni tarafından sunulan SÖÖ uygulaması ve VMÖ uygulaması ile hedef güvenlik becerilerini öğrenme düzeyleri.....	140

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 3.1. ÖZEMGEP SÖÖ Modülü sayfa görünümü.....	78
Görsel 3.2. Modül son değerlendirme-grafiksel geri bildirim.....	81

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AFIRM	: Autism Focused Intervention Resources and Modules
AIM	: Autism Internet Modules
MG	: Mesleki Gelişim
NAC	: National Autism Center
NPDC	: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders
OCALI	: Ohio Center for Autism and Low Incidence
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖA	: Özel Eğitim Alanı
ÖZEMGEP	: Özel Eğitimde Mesleki Gelişim Portalı
PGB	: Performans Geri Bildirim
SÖÖ	: Sosyal Öykülerle Öğretim
VMÖ	: Video Modelle Öğretim
UDA	: Uygulamalı Davranış Analizi

1. GİRİŞ

Bilimsel-dayanaklı uygulamalar, öğrenci kazanımları üzerindeki olumlu etkileri nitelikli araştırmalarla ortaya konulan öğretim uygulamaları olarak tanımlanır (Cook ve Cook, 2011; Cook ve Odom, 2013; Odom, Cox ve Brock, 2013). Yetersizliği olan bireylere etkili öğretim yapılabilmesi için öğretim ortamlarında bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanılması önerilmektedir (Brock ve Carter, 2017; Cook ve Cook, 2011; Cook, Landrum, Tankersley ve Kauffman, 2003; Zucker, Perras, Perner ve Gargiulo, 2012). Alanyazında araştırmacıların 2000’li yılların başından bu yana özel eğitim ortamlarında bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanımına ilişkin önemi vurguladıkları görülmektedir (Knight, Huber, Kuntz, Carter ve Juarez, 2018). Ancak buna rağmen; araştırmacılar bu uygulamaların öğretim ortamlarında öğretmenler tarafından sınırlı düzeyde kullanıldığını ve dolayısıyla araştırma ve uygulama arasında bir boşluk oluştuğunu belirtmektedir (Brock ve Carter, 2015; 2017; Burns ve Ysseldyke, 2009; Cook ve Cook, 2011; Cook ve Odom, 2013; Klingner, Boardman ve McMaster, 2013; Knight vd., 2018). Diğer bir yandan; etkileri bilimsel yollarla sınanmamış, etkili olup olmadığı henüz bilinemeyen ya da sözde bilimsel olan uygulamaların hızla çoğaldığı (Travers, 2017) ve yetersizliği olan bireylerin eğitiminde sıklıkla kullanıldığı vurgulanmaktadır (Cook ve Cook, 2011; Knight vd., 2018; Travers, 2017). Genel olarak bu durum, öğrenci kazanımlarında olası olumlu etkiyi yaratmaması dışında masum ya da zararsız olarak görülmektedir. Ancak, yetersizliği olan bireylerin eğitim hizmetlerinden yararlanabilecekleri zamanın kısmen sınırlı olduğu düşünöldüğünde; öğretim ortamlarında olumlu etkisi olmayan bir öğretim uygulamasının kullanımı; materyal, donanım, zaman ve maddi olanaklar gibi birçok önemli kaynağın boşa harcanmasına ve öğrenci açısından öğrenme fırsatlarının kalıcı olarak kaybedilmesine neden olmaktadır. Ayrıca, harcanan çaba ve zamana karşın, öğrenci kazanımlarının geliştirilmesinde yaşanan başarısızlığın; hayal kırıklığı ve mesleki tükenmişlik ile sonuçlanabileceği ve öğretmenlerin mesleklerinden uzaklaşmasına neden olabileceği ileri sürölmektedir (Billingsley, 2004; Travers, 2017).

Öğrenci kazanımlarının geliştirilebilmesi açısından bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanılıyor olması kadar, bu uygulamaların doğru kullanımı; bir diğer deyişle yüksek uygulama güvenilirliğiyle sunulması da oldukça önemlidir (Cook ve Odom, 2013; Durlak ve DuPre, 2008; Fixsen, Blase, Metz ve Van Dyke, 2013; Stahmer vd., 2015). Ancak araştırmacılar, öğretmenlerin sınırlı düzeyde kullandıkları bilimsel-

dayanaklı uygulamaları uygulama güvenilirliği ile sunma konusunda yetersiz kaldıklarını belirtmekte (Alexander, Ayres ve Smith, 2015; Belfiore, Fritts ve Herman, 2008; Browder ve Cooper-Duffy, 2003; Garland, Vasquez ve Pearl, 2012; Hawley ve Valli, 2000; Morrier, Hess ve Heflin, 2011; Odom vd., 2013; Sarokoff ve Sturmey, 2004; Wilczynski vd., 2017) ve bu durumun temel nedenleri arasında kaynak, personel, nitelikli öğretmen eğitimi ve etkili mesleki gelişim fırsatlarının eksikliği olduğunu ileri sürmektedirler (örn., Cook vd., 2014; Greenwood ve Abbott, 2001; Russo-Campisi, 2017). Dolayısıyla, özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında bilimsel-dayanaklı uygulamalara yer vermeleri istenirkeeyetersiz; aynı zamanda bu uygulamaları uygulama güvenilirliği ile sunmalarını sağlayacak planlamalar da yapılmalıdır (Odom, 2009). Bu noktada öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamalara ilişkin performanslarının desteklenmesinin; bu uygulamaların doğru ve güvenilir bir şekilde uygulanma olasılığını arttırabileceği ve öğrenci kazanımlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Fallon, Collier-Meek, Maggin, Sanneti ve Johnson, 2015).

Özel eğitim alanında araştırma ve uygulama arasındaki boşluğun temel nedenlerinden biri hizmet içinde olan uygulamacılara ve öğretmenlere yönelik etkili mesleki gelişim fırsatları yetersizliği olarak ele alınmaktadır (Greenwood ve Abbott, 2001; Klingner vd., 2013; McLeskey ve Billingsley, 2008). Mesleki gelişimin, bilimsel-dayanaklı uygulamaların sınıf ortamlarında kullanımının yaygınlaştırılabilmesine, bu uygulamaların uygulama güvenilirliği ile sunulmasının sağlanabilmesine ve bunun sonucu olarak araştırma ve uygulama arasındaki boşluğun kapatılabilmesine yönelik kullanılacak etkili bir strateji olduğu düşünülmektedir (Guskey, 2002; Kretlow, Cooke ve Wood, 2012; Klingner vd., 2013).

1.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Mesleki gelişime ilişkin alanyazın incelendiğinde; personel geliştirme, hizmet-içi eğitim ve kariyer geliştirme gibi çeşitli kavramların zamanla mesleki gelişim bağlamında kullanıldığı görülmektedir. Henüz tam bir uzlaşma olmamakla birlikte son yıllarda mesleki gelişim ve mesleki eğitim kavramlarının daha yaygın bir biçimde benimsendiği görülmektedir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012). Guskey'e (2000) göre mesleki gelişim, öğrenci kazanımlarını geliştirmek amacıyla öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek üzere düzenlenen süreç ve etkinliklerdir.

Öğretmenlerin tutum ve görüşlerinde bir değişiklik yaratmanın, sınıf içi uygulamaların geliştirilmesi ve bunun sonucunda öğrenci kazanımlarında değişikliğin meydana gelmesi ile mümkün olabileceğini ileri sürmektedir (Guskey, 2000; 2002).

Bir mesleki gelişim programının oluşturulmasında belirleyici değişkenlerin hedef, içerik ve uygulama yapılacak bağlam olduğunu belirten Guskey (2002), etkili bir mesleki gelişim programı oluşturabilmek üzere aynı anda çeşitli mesleki gelişim modellerinden yararlanılabileceğini vurgulamaktadır. Mesleki gelişim programlarının gelişimine bakıldığında; çoğunlukla öğretmenlere kazandıkları becerileri öğrencilerle uygulama fırsatı sunmayan ve izleme desteği içermeyen bir ya da iki günlük seminer ya da kurslar aracılığı ile sunulan eğitimlerden oluştuğu görülmektedir (Knight, 2009; Morrier vd., 2011; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers ve Sugai, 2008; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss ve Shapley, 2007). Oysa çoğu zaman tek seferlik olan bu programlar kapsamında yeni bir uygulama ya da program öğrenen öğretmenler; öğrendiklerini sınıf ortamında uygulama girişiminde bulduklarında birçok sorunla karşı karşıya kalmakta ve bu uygulamaların sınıf ortamlarına doğru biçimde aktarımını yapamamaktadırlar. Bir diğer deyişle, geleneksel yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen mesleki gelişim programları bilgi ve beceri paylaşımı sağlamada etkili olabilmekte; ancak paylaşılan bilgi ve becerilerin öğretmenler tarafından etkili ve güvenilir biçimde kullanılmasını sağlama, öğrenci kazanımlarını geliştirme ve öğretmen davranışlarında uzun süreli değişiklik yaratma konusunda yetersiz kalmaktadır (Guskey, 2002; Knight, 2009; Kretlow ve Bartholomew, 2010; McLeskey ve Billingsley, 2008; Meadan, Ostrosky, Zaghawan ve Yu, 2012; Odom, 2009; Reinke, Stormont, Herman ve Newcomer, 2014; Yoon vd., 2007). Benzer şekilde, bilimsel-dayanaklı uygulamaların yaygınlaştırılması için gerçekleştirilen eğitimlerin de çoğunlukla geleneksel mesleki gelişim sürecinin özelliklerini taşıdığı ve yalnızca konferans/ders ve basılı dağıtımlar (handouts) aracılığı ile bilginin paylaşılmasını içerdiği; dolayısıyla, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirmede etkisiz ya da yetersiz kaldığı ileri sürülmektedir (Bethune ve Wood, 2013). Bu noktada özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sağlamak üzere alternatif ve etkili yaklaşımlara yer verilmesi ve bu anlamda araştırmalar yürütülmesi önemli hale gelmektedir.

1.2. Etkili Mesleki Gelişim Programları ve Uygulamaları

Kraft, Blazar ve Hogan'a (2018) göre geleneksel mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin uygulamalarını ve öğrenci kazanımlarını geliştirmedeki başarısızlığı; araştırmacıların zamanla programların etkisini en üst düzeye çıkarabilecek bileşenlere odaklanarak etkili sonuçlar elde etme arayışlarına neden olmuştur. Bu noktada bir grup araştırmacı etkili mesleki gelişim programlarının; (a) içerik odaklı olma, (b) aktif öğrenme sürecini içermesi, (c) tutarlılık (coherence), (d) sürdürülebilir (sustained duration) olma ve (e) işbirlikçi katılımı içermesi üzere en az beş özelliği taşıması gerektiğini vurgulamıştır (Desimone, 2009; Desimone ve Garet, 2015; Desimone ve Pak, 2017). Buna paralel olarak doğru bileşenler ile yapılandırılmış mesleki gelişim uygulamalarının aynı zamanda bir programa ve öğrenci çıktılarına dayanması, bu bağlamda içerik, amaç ve etkinliklerin tutarlılık göstermesi, işbirlikçi ve interaktif bir biçimde gerçekleştirilen etkinlikleri içermesi ve sürdürülebilir olması önerilmektedir (Hawley ve Valli, 2000; Kedzior ve Fifield, 2004). Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını uygulama güvenirliliği ile sunabilmek üzere izleme desteği olarak bireyselleştirilmiş koçluk oturumlarına gereksinim duydukları son yıllarda sıklıkla ifade edilmektedir (örn., Barton, Chen, Pribble, Pomes ve Yin, 2013; Dede, Ketelhut, Whitehouse, Breit ve McCloskey, 2009; Knight, 2009; Kretlow vd., 2012; Yoon vd., 2007). Bu gereksinimden hareketle araştırmacılar, bilimsel-dayanaklı uygulamaların yaygınlaştırılması ve güvenilir olarak kullanılmasının sağlanabilmesi için; model olma, rol alma, rehberlik altında uygulama, performans geri bildirim, koçluk ve danışmanlık gibi doğru bileşenler ile yapılandırılmış mesleki gelişim programlarına gereksinim duyulduğunu belirtmektedirler (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson ve Orphanos, 2009; Kretlow vd., 2012; Odom, 2009; Scheuermann, Webber, Boutot ve Goodwin, 2003).

1.2.1. Öğretmen koçluğu

İlk kez 1980'li yıllarda Joyce ve Showers (1982) tarafından yeni becerilerin ve bilgilerin öğretim ortamına transfer edilmesi olarak tanımlanan koçluk kavramı zamanla öğretmenlerin kazandıkları becerileri uygulamalarına yansıtılmalarının sağlanmasını ya da desteklenmesini tanımlayan bir kavram haline gelmiştir (Kucharczyk vd., 2012). Koçluk; öğretmenlerin etkili uygulamaları doğru ve güvenilir bir biçimde sunmalarını

desteklemek ve öğrenci kazanımlarını geliştirmek üzere kullanılabilir etkili bir bireyselleştirilmiş izleme desteğidir (Bethune ve Wood, 2013; Knight, 2009; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Kretlow vd., 2012). Koçluk temel olarak; (a) ön eğitim (initial training), (b) bireysel izleme gözlemleri/oturumları ve (c) öğretmen performansına ilişkin koç tarafından sunulan geri bildirimleri içeren bir süreç ile uygulanmaktadır (Kretlow ve Bartholomew, 2010). Koçluk süresince, öğretmenlere yeni kazandıkları becerileri sınıflarında uygulamak üzere ipucu sunulurken; diğer bir yandan performanslarına ilişkin geri bildirim sunulmaktadır (Scheeler, Bruno, Grubb ve Seavey, 2008). Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını desteklemek üzere izleme stratejisi olarak; danışman koçluk, teknik koçluk, bilişsel koçluk, öğretimsel koçluk ve akran koçluğu gibi çeşitli koçluk yaklaşımlarına yer verilebilmektedir (Cornett ve Knight, 2009; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Kretlow vd., 2012). Sıralanan yaklaşımlardan öğretimsel koçluk ya da öğretmen koçluğu izleme desteği olarak tanımlanmakta ve araştırmacılar tarafından son yıllarda genel ve özel eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencilere hizmet veren öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirmek üzere geleneksel mesleki gelişim uygulamalarına alternatif olarak kullanılmaktadır. Öğretmen koçluğunun etkilerinin incelendiği araştırmalar, öğretmen koçluğu uygulamalarıyla özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için hedeflenen öğretmenlik becerilerinin kazandırılabilirliğini göstermektedir (örn., Bethune ve Wood, 2013; Brock ve Beaman-Diglia, 2018; Duchaine, Jolivet ve Fredrick, 2011; Filcheck, McNeil, Greco ve Bernard, 2004; Garland vd., 2012; Neuman ve Cunningham, 2009; Rakap, 2017; Shepley, Lane, Grisham-Brown, Spriggs ve Winstead, 2017; Suhrheinrich, 2011; Tekin-Iftar, Collins, Spooner ve Olcay-Gul, 2017).

Koçluk uygulamasının öğretmen davranışlarındaki olumlu etkisi bireysel izleme oturumlarına dayalı olarak koç ya da uzman tarafından sunulan performans geri bildirim ile ilişkilendirilmektedir (Connor, 2017). Araştırmacılar, performans geri bildirim öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirmesini sağlayan önemli bir bileşen olduğunu (Fallon vd., 2015; Regan, Weiss ve Evmenova, 2017), etkili geri bildirim içermeyen bir koçluk uygulamasının ise etkili olabilmesinin mümkün olmayacağını ileri sürmektedirler (Connor, 2017).

1.2.2. Performans geri bildirim

Performans geri bildirim temel olarak, uygulamacının performansının tanımlanması (Sanetti, Fallon ve Collier-Meek, 2011) ve uygulamacı davranışlarının niteliğine ya da niceliğine ilişkin bilgi sunmayı içeren bir süreçtir. Bu süreç uygulamacının doğrudan gözlenmesi, uygulamaya yönelik veri toplanması, verilerin gözden geçirilmesi ve eylem planı oluşturma aşamalarından oluşmaktadır (Noell, Witt, Slider ve Connell, 2005).

Geri bildirim uygulamacının performansına yönelik olumlu, düzeltici, genel ya da özel açıklamalar olabileceği gibi bunların bir ya da birkaçını da içerebilmektedir (Alvero, Bucklin ve Austin, 2001; Cooper, Heron ve Heward, 2007). Aynı zamanda içeriği gibi sunulma zamanı (örn., uygulama sırasında, hemen sonrasında ya da bir sonraki uygulamadan hemen önce) açısından (örn., Aljadeff-Abergel, Peterson, Wiskirchen, Hagen ve Cole, 2017; Erbaş ve Yücesoy, 2002) ve sunum yöntemi (örn., yazılı, sözel, grafiksel ya da video aracılığıyla) açısından (örn., Barton ve Wolery, 2007; DiGenarrio, Martens ve Kleinmann, 2007; Gorden, 2017; Luck, Lerman, Wu, Dupuis ve Hussein, 2018) da farklılaşabilmektedir. Alanyazında farklı biçimlerde sunulan (örn., yazılı, işitsel ve video) performans geri bildirimlerin ise öğretmen davranışları üzerinde benzer düzeyde etkili olduğunu gösteren araştırma bulguları yer almaktadır (örn., Luck vd., 2018).

Performansa ilişkin geri bildirim sunma sürecinin öğretmen davranışlarının geliştirilmesi amacıyla en sık kullanılan ve öğretmenlere uygulamaları yüksek uygulama güvenilirliğiyle sunmayı kazandırabilen etkili bir strateji (Brock ve Carter, 2017; Fallon vd., 2015) olmasına rağmen geri bildirim sunma süreci yoğun zaman ve insan kaynağı gerektirmektedir. Bu nedenle etkili bir mesleki gelişim stratejisi olarak kabul görmesine karşın; zaman ve kaynak bağlamında verimli bir mesleki gelişim stratejisi değildir. Dolayısıyla, geri bildirim sunma sürecini oluşturan gözlem, veri toplama ve geri bildirim sunma aşamalarında, öğretmenlere bir başka kişiye bağlı olmaksızın, uygulama performanslarına ilişkin geri bildirim sunmayı sağlayacak yenilikçi, etkili ve zaman bağlamında verimli yaklaşımların belirlenmesi oldukça önemlidir (Rispoli vd., 2017).

Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirme ve öğrenci kazanımlarını desteklemedeki etkisi araştırma bulgularıyla ortaya konulan mesleki gelişim uygulamaları ve bu uygulamaları etkili hale getirdiği düşünülen bileşenleri (örn.,

koçluk, performans geri bildirim) incelediğimizde, alanyazında davranışsal beceri eğitimi ya da öğretimi olarak tanımlanan yaklaşım ve bu yaklaşımın bileşenlerini kapsadıkları görülmektedir. Davranışsal beceri eğitimi temel olarak didaktik öğretim, yazılı öğretim, model olma, rol alma ve düzeltici geri bildirim içeren bir doğrudan eğitim yaklaşımıdır (Fetherston ve Sturmey, 2014; Miltenberger vd., 2004; Parsons, Rollyson ve Reid, 2012). Salend'e göre (1984'den aktaran Wilczynski vd., 2017) sıralanan bileşenleri içeren davranışsal beceri öğretimi süreci öğretmenlere kazandıkları becerileri daha fazla uygulama fırsatı sunabilmekte ve bu fırsatlar öğretmenlerin eğitim sona erdikten sonra kazandıkları becerileri sınıf ya da öğretim ortamına aktarabilme ve genelleme olasılığını arttırmaktadır (Wilczynski vd., 2017). Araştırmalar davranışsal beceri öğretiminin yetersizliği olan bireylerin eğitiminden sorumlu ebeveyn, bakıcı, öğretmen ve diğer uygulamacılara farklı becerilerin kazandırılmasında ve kazandırılan becerilerin genellenmesinde etkili bir uygulama olduğunu göstermektedir (Fetherston ve Sturmey, 2014; Sawyer vd., 2017). Ancak, etkili bir mesleki gelişim yaklaşımı olmasına rağmen yüz yüze gerçekleştirilen davranışsal beceri öğretimi yaklaşımı (a) eğitim sürecinin uzman ve öğretmen arasında birçok etkileşimi içermesi ve yoğun zaman gerektirmesi (Dufrene, Lestremau ve Zoder-Martell, 2014), (b) coğrafi sınırlılıkların üstesinden gelememesi (Granpeesheh vd., 2010) ve (c) uzman-öğretmen için uygun çalışma takviminin oluşturulmasında yaşanabilecek zorluklar gibi bazı sınırlılıkları da barındırmaktadır. Bu sınırlılıklar uzmanların hizmet sunma sürecini etkileyebilmekte ve eğitimin etkililiğini sınırlayabilmektedir (Wilczynski vd., 2017). Bu noktada davranışsal beceri öğretimi bileşenlerini içeren ve bilgisayar ve internet teknolojileri aracılığıyla sunulan mesleki gelişim süreçleri geliştirilerek, öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamalara uzaktan erişiminin sağlanabileceği ve geleneksel eğitim modellerinin sınırlılıklarının üstesinden gelinebileceği düşünülmektedir (Scheuerman vd., 2003; Wainer ve Ingersoll, 2013).

1.3. Teknolojik Gelişmeler ve Teknolojiye Dayalı Mesleki Gelişim Uygulamaları

Günümüzde eğitim-öğretim sistemi bilim ve teknoloji alanında meydana gelen hızlı gelişmelerden bütünüyle etkilenmektedir. Bununla birlikte bilgisayar ve internet teknolojilerinin gelişimi eğitim ve öğretime yönelik yeni fırsatları ve uygulama alanlarını beraberinde getirmektedir. Bunlardan biri de uzaktan öğretim ve öğrenme sürecidir (Burma, 2008). Uzaktan öğretim ya da e-öğrenme, öğreten ve öğrenenin

fiziksel olarak aynı ortamda bulunmadan; bilgisayar ve internet teknolojileri kullanılarak gerçekleştirilen bir eğitim tekniğidir (Duran, Önal ve Kurtuluş, 2006). Yıllar içinde farklı yaklaşımlara dayalı olarak (örn., senkron, asenkron, interaktif olan-olmayan, tek-yönlü gibi) ve farklı uzaktan öğrenme unsurları kullanılarak (örn., yazılı metin, e-posta, işitsel araçlar, video konferans, çevrimiçi White Board, DVD-CD-ROM) düzenlenen (Burma, 2008; Duran vd., 2006) bu uygulamalardan biri web-tabanlı uzaktan eğitim modelidir. Bu modelde öğrenen bireyler içerik, destek hizmetleri, iletişim, etkileşim ve ölçme değerlendirme etkinliklerini bilgisayar ve internet teknolojileri aracılığı ile gerçekleştirir (Burma, 2008). Uzaktan öğretim yaklaşımına dayalı geliştirilen eğitim programları metin, ses, grafik ve video gibi birçok bileşeni etkili bir biçimde bir araya getirebilmektedir (Wentling vd., 2000'den aktaran Fisher, 2008).

Öğretmenlere yönelik bir mesleki gelişim uygulaması olarak uzaktan öğretimin (a) bir eğitime gereksinim duymadan her yerde ve her zaman öğrenmeye olanak tanıma, (b) öğrenme akışında (sequence) ve temposunda kontrol sahibi olma fırsatı sunma, (c) etkili uygulamaları içeren mesleki gelişim fırsatlarını ulaşılabilir hale getirme, (d) programın ve öğretim içeriğinin tutarlılığını sağlama, (e) program maliyetini düşürme, (f) izleme stratejileri ve bileşenlerini (koçluk ve geri bildirim) kolaylıkla mesleki gelişim programına dâhil edilebilme, (g) hipotetik durumlar, örnek olgular ve uygulama alıştırılmalarını içeren öğretimsel içerik sunma ve (h) katılımcıların bu içerik ile doğrudan etkileşime girmesine olanak verme gibi çeşitli yararları söz konusudur (Bishop, Giles ve Bryant, 2005; Feil vd., 2008; Fisher, 2008; Granpeesheh vd., 2010; Hamad, Serna, Morrison ve Fleming, 2010; McCulloch ve Noonan, 2013; Wainer ve Ingersoll, 2013).

Alanyazın incelendiğinde, eğitim sistemindeki gelişmelere paralel olarak mesleki gelişim programlarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında bilgisayar ve internet teknolojileri aracılığı ile (örn., internet yayınları, webinar, çevrimiçi kurslar/modüller) sunulan ve uzaktan öğretim modeline dayalı olan alternatif yaklaşımlara yer verildiği görülmektedir (Ginsburg, Gray ve Levin, 2004; Hamad vd., 2010; Heitzman-Powell, Buzhardt, Rusinko ve Miller, 2014; Wilczynski vd., 2017). Buna paralel olarak web-tabanlı ve uzaktan öğretime dayalı mesleki gelişim programlarının öğretmenler ve uygulamacılar üzerindeki etkileri araştırmacılar için bir ilgi odağı olmaya başlamıştır. Bu konudaki araştırma bulguları, katılımcıların programları tamamlamalarının ardından

yöntem ve stratejilere ilişkin performans düzeylerinde anlamlı farklılıklar meydana geldiği, ancak etkinin değişken olduğunu göstermektedir (örn., Fisher, 2008; Fishman vd., 2013; Higbee vd., 2016; Nosik ve Williams, 2011; Pollard, Higbee, Aker ve Brodhead, 2014; Schumaker, Fisher ve Walsh, 2010; Wright, 2008). Benzer şekilde, uzaktan öğretime dayalı eğitim modelinin öğretmen ve üniversite öğrencileri gibi farklı katılımcılarda farklı düzeylerde memnuniyet yarattığı (Fisher, 2008; Schimming, 2008; Thompson, Klass ve Fulk, 2012) ve katılımcıların genelde bu programları tercih edilebilir olarak değerlendirdikleri görülmektedir (Fisher, 2008). Yüz yüze sürdürülen geleneksel eğitim modelleri ile uzaktan öğretim yaklaşımına dayalı olan eğitim programlarının etkililiklerinin karşılaştırıldığı araştırmalar incelendiğinde ise; uzaktan öğrenmeye dayalı programların yüz yüze sürdürülen eğitim programları kadar etkili olduğunu gösteren bulgular (örn., McCulloch ve Noonan, 2013; O’Neal, Jones, Miller, Campbell ve Pierce, 2007) ile birlikte, yüz-yüze sürdürülen uygulamaların daha etkili olduğunu gösteren bulguların yer aldığı (örn., Nosik, Williams, Garrido ve Lee, 2013; Thompson vd., 2012) dikkati çekmektedir. Her ne kadar uzaktan öğretime dayalı uygulamalara yönelik araştırmalardan elde edilen bulgular değişkenlik gösteriyor olsa da uzaktan öğretime dayalı mesleki gelişim programları hem genel eğitim ve hem de özel eğitim alanında son yıllarda geleneksel eğitim yaklaşımına bir alternatif olarak değerlendirilmekte ve öğretmenlerin ya da uygulamacıların sınıf içi uygulamalarını geliştirmede etkili bir mesleki gelişim stratejisi olabileceği düşünülmektedir.

Teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler mesleki gelişim programlarının bir parçası olarak koçluk ve performans geri bildirim uygulamalarını da etkilemiştir. Son yıllarda koçluk ile ilgili alanyazında uzaktan koçluk, web-tabanlı koçluk ya da sanal koçluk kavramlarının gündeme geldiği ve temel olarak yüz yüze etkileşimi içerecek biçimde gerçekleşen koçluk uygulamalarının, gelişen teknoloji ile birlikte farklı biçimlerde uygulandığı görülmektedir (Grisham-Brown, Değirmenci, Snyder ve Luiselli, 2018). Uzaktan koçluk ve web-tabanlı koçluk uygulamaları genellikle öğretmenlerin gerçek uygulama ortamlarındaki uygulama performanslarına ilişkin geri bildirim sunumunu içerirken; sanal koçluk uygulamaları sanal gerçeklik sınıflarındaki uygulama performanslarına ilişkin geri bildirim sunumunu içermektedir (örn., Garland vd., 2012). Uzaktan koçluk ve web-tabanlı koçluk uygulamalarında ise genellikle izleme oturumları ve geri bildirim sunma sürecinin teknolojiye dayalı olarak gerçekleştirildiği görülmektedir (örn., kablosuz kulaklık ile geri bildirim sunma). Tipik

bir koçluk uygulamasını oluşturan temel aşamaların tümünün (ön eğitim, izleme ve performans geri bildirim sunma) bilgisayar ve internet teknolojileri ile uzaktan sunulduğu sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Pianta, Mashburn, Downer, Hamre ve Justice, 2008; Tunç-Paftalı, 2018; Wilczynski vd., 2017).

Performans geri bildirim önceleri yüz yüze ve çoğunlukla işbaşıında sözel olarak sunuluyorken; teknolojik gelişmelerle birlikte farklı geri bildirim sunma uygulamalarına yer verildiği görülmektedir. Günümüzde performans geri bildirim yüz-yüze ve uzaktan olmak üzere iki farklı biçimde sunulmaktadır. Yüz yüze geri bildirim sunma sürecinde uygulamacı ve uzman fiziksel olarak aynı ortamda bulunuyorken; teknolojinin kullanımıyla geri bildirim sunma süreci uygulamacı ve internet üzerinden görüntülü sohbet programları aracılığıyla (örn., skype, face time programı ya da video konferans) uzman ve öğretmenin etkileşime girmesini ve uzmanın daha önceden gerçekleştirilmiş bir öğretim oturumuna ilişkin performans geri bildirim sunmasını içermektedir. Bu uygulamada öğretim oturumuna ilişkin video uzmanla oturum sırasında paylaşılabilceği gibi (örn., Grisham-Brown vd., 2018), oturumdan önce dosya paylaşımını sağlayan çeşitli programlar aracılığıyla (örn., Dropbox) da paylaşılabilir (örn., Nugent, Kunz, Houston, Kalutskaya ve Pedersen, 2017; Owiny, 2014). Alanyazında uzmanın uygulama sırasında canlı olarak öğretmenin performansını izlediği ve performansa ilişkin veri topladığı; performansa ilişkin geri bildirim sunma sürecini ise teknolojiden yararlanarak uzaktan gerçekleştirdiği uygulamalar (örn., Barton, Fuller ve Schnitz, 2016) ve öğretmenler tarafından uygulama oturumlarına ilişkin oluşturulan video görüntülerine dayalı olarak elektronik posta ile geri bildirim sunmayı içeren uygulamalar yer almaktadır (örn., Artman-Meeker, 2010).

Teknolojinin uzaktan koçluk uygulamaları aracılığıyla uzman ve öğretmene mekân ve zaman bağlamında birbirinden bağımsız olma fırsatı sunması, mesleki gelişiminin ulaşılabilir ve esnek olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle uzaktan koçluk ve geri bildirim uygulamalarının, işbaşıında sunulan koçluk ve geri bildirim uygulamalarına göre daha etkili ve daha düşük maliyetli olduğu düşünülmektedir (örn., Artman-Meeker ve Hemmeter, 2013; Barton vd., 2016; Rakap, 2017). Ancak her ne kadar teknoloji koçluk ve bir parçası olarak performans geri bildirim uygulamasının verimliliğini arttırıyor olsa da yüz-yüze ya da bilgisayar ve internet teknolojileri aracılığı ile uzaktan sunulan koçluk uygulamaları yoğun ve bireyselleştirilmiş danışmanlık uygulamasını içermekte ve önemli düzeyde uzman desteği gerektirmektedir. Bu nedenle, alanyazında koçluk

uygulamaları en yüksek maliyetli mesleki gelişim yaklaşımlarından biri olarak kabul edilmektedir (Connor, 2017; Kraft vd., 2018; Wayne, Yoon, Zhu, Cronen ve Garet, 2008).

Bilimsel-dayanaklı uygulamaların, yetersizliği olan bireylerde yeni davranış ve becerileri kazandırdığı ancak bu uygulamaların tüm öğrencilerde etkili olmadığı bilinmektedir. Bu noktada öğretmenlerin halihazırda öğretim sundukları öğrencilerin özelliklerine ve gereksinimlerine dayalı olarak en etkili uygulamayı seçebilme ve uygulayabilme bilgi ve becerisine sahip olmaları oldukça önemlidir (Marder ve deBettencourt, 2015). Dolayısıyla, bir özel eğitim öğretmenin çeşitli bilimsel-dayanaklı uygulamaları doğru ve güvenilir biçimde sunuyor olması beklenmektedir. Gerek Dünya’da gerekse ülkemizde özel eğitim alanında uzman sayısının yetersiz olması dikkate alındığında; koçluk ve performans geri bildirim uygulaması etkili bir strateji olmasına rağmen gerektirdiği uzman desteği ve zaman açısından verimli ve uygulanabilir bir mesleki gelişim stratejisi olamayacağı düşünülmektedir (Rispoli vd., 2017; Simonsen vd., 2008). Öte yandan, alanyazında yüz yüze ya da uzaktan sunulan koçluk uygulamasının bir bileşeni olan ön-eğitimin hemen ardından öğretmenlerin bu ön-eğitim ile kazandırılması hedeflenen uygulamaları %80-90 uygulama güvenilirliğiyle sergileyebilecek düzeyde bir gelişme gösterdiğini ileri süren araştırma bulguları yer almaktadır (örn., Tekin-Iftar vd., 2017; Tunç-Paftalı, 2018). Bu nedenle, özel eğitim alanında hizmet veren öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirmek ve uygulamaları doğru ve güvenilir bir biçimde sunmalarını sağlayabilmek üzere koçluk desteği almadan uygulamalarını geliştirme fırsatı verebilecek ve istenilen zaman ve sıklıkta ulaşılabilir olan alternatif web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının geliştirilmesine ve koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamaların etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılmasına gereksinim duyulduğu ileri sürülebilir.

1.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Öğretim Sunan Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri

Özel eğitim alanında hizmet veren öğretmenlerin öğretim sundukları yetersizlik gruplarından biri otizm spektrum bozukluğudur (OSB). Otizm spektrum bozukluğu, sosyal etkileşim ve iletişimde sınırlılık ve sınırlı ilgi ya da tekrarlayıcı davranışlar ile

kendini gösteren ve yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkan karmaşık bir nöro-gelişimsel bozukluktur (DSM-5 American Psychiatric Association, 2013; Heward, Alber-Morgan ve Konrad, 2017). Genellikle OSB'ye bilişsel ve uyumsal işlevlerde sınırlılığa neden olan zihinsel yetersizlik ve birçok problem davranış eşlik edebilmektedir. Bu durum OSB olan bireylerin eğitsel ve davranışsal gereksinimlerinin de çeşitli ve karmaşık olmasına neden olabilmektedir (Matson ve Shoemaker, 2009; Simpson, McKee, Teeter ve Beytien, 2007; Webber ve Scheuermann, 2008; Wilczynski vd., 2017). Ayrıca, OSB olan bireyler sahip oldukları gelişimsel özellikleri nedeniyle yeni bir beceri ya da davranışı öğrenebilmek üzere spesifik uygulamalara gereksinim duymaktadırlar. Bu nedenle, OSB olan bireylerin gereksinimlerinin karşılanmasında belirgin davranışsal kazanımlar sağlayan ve öğrenci kazanımları üzerindeki etkisi uygulamalı araştırmalarla belirlenen bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanılıyor olması oldukça önemlidir (Sam, Kucharczyk ve Waters, 2017; Wong vd., 2015). Bu uygulamaların kullanılması OSB olan bireylerin önemli kazanımlar elde edebilmelerine olanak sağlayabilmektedir (Sam vd., 2017; Simpson vd., 2007; Tekin-Iftar vd., 2017).

Özel eğitim alanında OSB olan bireyler için bilimsel-dayanaklı uygulamalara yönelik artan ilgiyle birlikte son yıllarda bu uygulamaların tanımlandığı yazılı ve/veya elektronik kaynaklar daha ulaşılabilir hale gelmiştir (örn., Autism Internet Modules [AIM] ve Autism Focused Intervention Resources and Modules [AFIRM]; Ohio Center for Autism and Low Incidence [OCALI]). Ancak kolay ulaşılabilir olmasına rağmen; öğretmenler OSB olan öğrencilerine öğretim sunarken bilimsel-dayanaklı-uygulamaları yeterince kullanmamaktadırlar (Hess, Morrier, Heflin ve Ivey, 2008; Stahmer, Collings ve Palinkas, 2005). Ayrıca, öğretmenlerin ve uygulamacıların OSB olan öğrencileri ve gereksinimlerine yönelik bilimsel-dayanaklı uygulamaları seçme, bu uygulamaları sınıf ortamına aktarabilme açısından yeterli düzeyde eğitim almadıkları, dolayısıyla bu noktada yetersiz kaldıkları görülmektedir (örn., Lerman, Vorndran, Addison ve Kuhn, 2004; Loiacona ve Allen, 2008; Stansbery-Brusnahan ve Collet-Klingenberg, 2010). Bu nedenle, öğretmenlerin öğretim sundukları OSB olan öğrencilerin karmaşık gereksinimlerini karşılamak üzere bilimsel-dayanaklı uygulama seçme ve uygulama güvenilirliği ile sunma açısından donanımlı olmaları için destek sunulması oldukça önemlidir (Morrier, vd., 2011; Wilczynski vd., 2017).

Amerika Birleşik Devletleri Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri (Centers for Disease Control and Prevention [CDC]) 2014 yılında yayınladığı rapor ile OSB'nin

yaygınlık oranının artış gösterdiğini ve her 59 çocuktan birinde görülüyor olduğunu belirtmiştir (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2014). Buna göre OSB'nin yaygınlığının son 10 yılda yaklaşık %100 artış gösterdiği görülmektedir. OSB'nin yaygınlığının giderek artması öğretmenlerin OSB olan öğrencilere öğretim sunma olasılığını da arttırmaktadır.

Bu durum OSB olan öğrencilerin karmaşık gereksinimlerinin karşılanmasında bilimsel-dayanaklı uygulamalara olan gereksinimi daha da önemli hale getirmektedir (Marder ve deBettencourt, 2015; Morrier vd., 2011; Odom vd., 2013; Wong vd., 2015). Dolayısıyla, OSB olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamalara ilişkin bilgi ve becerilerini arttırabilecek yenilikçi, ulaşılabilir, etkili ve verimli mesleki gelişim fırsatlarının sunulması gerekmektedir. Diğer taraftan, OSB bireylerde karmaşık gelişimsel özellikler ile kendini göstermekte ve farklı gelişim alanlarında karmaşık eğitsel ve davranışsal gereksinimlere neden olmaktadır. Ancak, OSB olan bireyler pek çok beceriyi sistematik öğretim almaksızın öğrenememektedir. Güvenlik becerileri sistematik öğretim almaya gereksinim duydukları öğretim alanlarından birisidir (Tekin-İftar, Olçay-Gül, Şirin, Bilmez ve Değirmenci, 2018). Bu araştırmada OSB olan öğrencilere güvenlik becerilerinin öğretimi hedeflendiğinden izleyen bölümde güvenlik becerilerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.5. Güvenlik Becerileri

Güvenlik becerileri kişinin gelişim göstermesiyle birlikte kazandığı ve kendisine zarar verebilecek durum ya da maddelerden kaçınmak üzere içinde bulunduğu çevreyi yönlendirmesini sağlayan birçok beceriyi kapsamaktadır (Jang, Mehta ve Dixon, 2016). Bu bağlamda güvenlik becerileri caddede karşıdan karşıya geçme, asansör kullanma, kesici aletleri kullanma, yabancı bir kişiden kaynaklanabilecek tehlikeli durumlardan kaçınma/korunma (örn., cinsel istismar ya da kaçırılma girişimi), yangın ve kaza gibi acil durumlarda uygun tepkide bulunma ya da kimyasallardan kaynaklanan zehirlenmeden kaçınma gibi günlük yaşamımızı geçirdiğimiz ev, okul ya da toplumsal ortamlarda karşımıza çıkabilecek pek çok durumda sergilenmesi gereken kural ve becerileri tanımlamaktadır (Jang vd., 2016; Winterling, Gast, Wolery ve Farmer, 1992).

Tipik gelişim gösteren bireylerde güvenlik becerileri yaş ve bilişsel düzeylerindeki gelişmelere paralel olarak edinilmektedir. Gelişimsel yetersizliği olan bireyler ise, sahip oldukları gelişimsel özellikleri nedeniyle güvenlik becerilerini

edinmede ve sergilemede sorun yaşamaktadırlar (Jang vd., 2016; Schwebel ve Gaines, 2007; Winterling, vd., 1992). Araştırmalar her yıl çok sayıda çocuğun tehlikeli durum ya da kişilerden kaynaklanan kazaya maruz kaldığını belirtirken bilişsel ve gelişimsel yetersizliği olan çocuk ve gençlerin yaralanma sıklığının normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla iki ya da üç kat daha fazla olduğunu göstermektedir (Lee, Harrington, Chang ve Connors, 2008; Slayter vd., 2006; Xiang, Stallones, Chen, Hostetler ve Kelleher, 2005). Bu bireylerde görülen kazaların ve yaralanmaların çoğunlukla yanma, zehirlenme, yabancı kişilerden gelen zarar, kırık ve çıkıklar ve iç yaralanmalardan oluştuğu vurgulanmaktadır (Rowe, Maughan ve Goodman, 2004).

Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler, spektrumun beraberinde getirdiği gelişimsel özellikler nedeniyle; tehlikeli olan ve olmayan durumları ayırt edememekle birlikte, tehlikeli bir durum ile karşı karşıya kaldıklarında; bu durumu fark edememekte ya da tehlikeli olan ve olmayan durumları ayırt etme, tehlikeli durumu çevresindekileri bildirme gibi birtakım önleyici davranışları edinme ya da sergilemede sorun yaşayabilmektedirler (Scheuermann ve Webber, 2002; Tekin-İftar vd., 2018). Dolayısıyla gelişimsel özellikleri nedeniyle tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha çok yaralanma, zarar görme ya da mağdur olma riski taşımaktadırlar (DiGuseppi vd., 2018; Lee vd., 2008). Bunların yanısıra, “yönergelere uyma davranışının” OSB olan bireylerin öncelikli gereksinimlerinden biri olması ve bu bireylere eğitim yaşantıları boyunca öğretim uygulamalarının bir parçası olarak “yönergelere uyma davranışının” kazandırılmasına yönelik öğretim sunuluyor olması; kötü niyetli kişilerden kaynaklanan tehlikeli durumları ayırt edememelerine ve bu kişilerden gelen talepleri doğrudan yerine getirmeleri ile sonuçlanabilmektedir (Lumley ve Miltenberger, 1997; Tekin-İftar vd., 2018). Diğer bir yandan güvenlik becerilerinde ortaya çıkan sınırlılıklar, ebeveynlerin aşırı korumacı olmalarına neden olabilmekte ve bu durum çocukların bağımsız yaşam becerilerinin gelişimini de etkileyebilmektedir. En önemlisi, çocuk ölümlerinin nedenleri içinde birinci sırada yer alan (%31,1; Heron, 2017) istenmeyen yaralanmalara karşı bu becerilerin öğretilmesi ve geliştirilmesi oldukça önemlidir. Sıralanan tüm bu değişkenler dikkate alındığında bireyin yaşamı boyunca kişisel esenliğini sürdürmesi için gerekli olan ve erken yaşlarda kazandırılması önem kazanan güvenlik becerilerinin geliştirilmesi daha acil bir gereklilik haline gelmektedir (Wiseman, McArdell, Bottini ve Gillis, 2017). Bu nedenle, OSB olan bireyler öncelikli ve oldukça önemli bir öğretim alanı olan güvenlik becerilerinin öğretimi ve öğrendikleri

bu becerileri doğal ortamlarda sergileyebilme açısından sistematik öğretime gereksinim duymaktadırlar (Tekin-İftar vd., 2018). Araştırmalar sistematik öğretim uygulamalarına yer verildiğinde OSB olan bireylerin güvenlik becerilerini edinebildiklerini ve edindikleri becerileri farklı ortam ve durumların varlığında sergileyerek genelleyebildiklerini göstermektedir (Tekin-İftar vd., 2018; Wiseman vd., 2017). Sosyal öykülerle öğretim (SÖÖ) ve video modelle öğretim (VMÖ) uygulamaları bilimsel-dayanaklı uygulamalar arasında olup, OSB olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminin gerçekleştirildiği araştırmalarda kullanılan öğretim uygulamaları arasında yer almaktadır. Bu araştırmada OSB olan öğrencilere güvenlik becerilerinin öğretiminde SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının etkileri karşılaştırıldığından izleyen bölümde bu iki öğretim uygulamasının tanıtımına yer verilmiştir.

1.6. Sosyal Öykülerle Öğretim

Sosyal öyküler bireyin karmaşık ya da zor olan bir durumu anlamasını sağlamak üzere belirli kurallara dayalı olarak yazılan kısa öykülerdir. Bu öykülerin amacı bireylerin karşılaştıkları ve karmaşık buldukları sosyal durumlara karşı uygun ve doğru tepkide bulunmalarını sağlamaktır (Gray ve Garand, 1993; Gray, 2010; Samuels ve Stasfield, 2012). Sosyal öyküler bireye özgü olarak yazılan ve belirli özellikleri taşıyan öykülerdir. Sosyal öykülerin en belirgin özellikleri belirli cümle çeşitlerini ve belirli dil özelliklerini içermesidir.

Bir sosyal öyküde mutlaka yer alması gereken dört cümle türü yer almaktadır. Bunlar (a) betimleyici cümle, (b) yönlendirici cümle, (c) yansıtıcı cümle ve (d) doğrulayıcı cümledir. Bu dört temel cümle türüne ek olarak sosyal öyküde tercihen yer alabilecek iki cümle türü daha vardır. Bunlar kontrol edici cümle ve işbirlikçi cümledir (Gray, 2010; Gray ve Garand, 1993; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012). Sosyal öykü cümle türlerinin tümüne ilişkin ayrıntılı bilgi Tablo 1.1'de yer almaktadır. Gray (2010; 2015) sıralanan cümle türlerinin sosyal öyküde belli bir oranda yer almasını önermektedir. Bu açıdan cümleler arasında bir oran gözetilmesini ifade etmiştir. Buna göre, bir sosyal öyküde yer verilen cümlelere yönelik $[Toplam\ betimleyen\ cümle\ sayısı\ (Betimleyici + Yansıtıcı + Doğrulayıcı) / Toplam\ Yönlendiren\ Cümle\ sayısı\ (Yönlendirici + Kontrol\ edici + İşbirlikçi)]$ formülüyle hesaplama yapılmasını ve bu hesaplamadan elde edilecek sayının en az iki olması önerilmektedir.

Tablo 1.1. Sosyal öykü cümle türleri

Sosyal Öykü Cümle Türleri	
Temel Cümle Türleri	
Betimleyici Cümle	<ul style="list-style-type: none">• Hedef davranışla ilişkili var olan duruma ilişkin bilgiyi içerir.• Hedef davranışa ilişkin “Ne, nerede, ne zaman, kiminle, nasıl ve/veya neden” sorularını (5N1K) yanıtlayan cümledir.
Yönlendirici Cümle	<ul style="list-style-type: none">• Bireyden beklenen uygun tepkinin tanımlandığı, bireyin yapması beklenen davranışın açıklandığı cümledir.• Bireyin kendi davranışlarını yönetmesini sağlar.
Yansıtıcı Cümle	<ul style="list-style-type: none">• Hedef davranışın gerçekleşmesi sırasında ortamda yer alan diğer kişilerin neler hissettiklerini ve düşündüklerini açıklayan cümledir.• Bireyin kendisinden beklenen davranışı ortamda bulunan diğer kişilerin bakış açısından algılamasını sağlamayı hedefler.
Doğrulayıcı Cümle	<ul style="list-style-type: none">• Bireye kazandırılması hedeflenen davranış ya da uygun tepki ile birlikte bu davranış/tepkii destekleyen olumlu tutum ve görüşü içeren cümledir.
Tercihen Yer Verilebilecek Cümle Türleri	
Kontrol Edici Cümle	<ul style="list-style-type: none">• Bireyi öykünün odak noktasını oluşturan hedef davranışa yönelik bilgilendirmek ya da davranışı anımsamasını sağlamayı amaçlayan cümledir.• Temel olarak bireye var olan bir durumda sergilemesi gereken doğru tepkiyi tanımlayan bilgiyi içerir (Sosyal öyküde tercihe yer verilebilir).
İşbirlikçi Cümle	<ul style="list-style-type: none">• Bireyin kendisinden beklenen tepkiyi ya da gerçekleştirirken ya da gerçekleştirebilmek üzere etrafında ya da ortamda olan kişilerin ona nasıl yardım edeceğini belirten cümledir.

Sosyal öykülerle öğretim uygulaması öykünün yazılması ve öykünün uygulanması olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilir. Her iki aşamada da belirli basamakların izlenmesi beklenmektedir. Öykünün yazım sürecinde izlenmesi beklenen basamaklar (a) hedef davranışın belirlenmesi, (b) bilgi toplama, (c) öykünün yazılması ve (d) öyküye uygun başlığın belirlenmesidir (Gray, 2010; Gray ve Garand, 1993). Sosyal öykünün uygulanması aşaması ise (a) öykünün okunması, (b) öyküye ilişkin soruların sorulması ve (c) hedef davranış için fırsat oluşturulması olmak üzere üç temel basamağı içermektedir.

Sosyal öykünün uygulanması aşamasında genel olarak bireyin öyküyü dinlemesi ve hemen ardından öyküye ilişkin soruların sorularını doğru yanıtlaması sağlanarak öyküde yer alan bu bilgiler aracılığıyla kendisinden beklenen uygun tepkileri öğrenmesi hedeflenir (Gray, 2010). Birey var olan durumlarda kendisinden beklenen doğru tepkiyi kendiliğinden sergiler hale geldiğinde öykü sistematik bir şekilde silikleştirilerek öğretim tamamlanır. Sosyal öykülerin etkililiğini inceleyen iki meta analiz çalışmasında

sosyal becerilerin geliştirilmesinde ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında etkili bir şekilde kullanıldığı ifade edilmektedir (Kokina ve Kern, 2010; Test, Richter, Knight ve Spooner, 2011).

Alanyazında SÖÖ uygulaması gerçekleştirilirken öykünün yazılması ve sunulması aşamasında dikkat edilmesi gereken noktalar vurgulanmakta ve bazı önerilerde bulunmaktadır (Andrews, 2004; Gray, 2002; Gray, 2010; Gray, 2015; Gray ve Garand, 1993; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012). Bu önerilerden bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- a. Öykünün odak noktası yalnızca bir durum olmalıdır.
- b. Öykü hedeflenen duruma ilişkin giriş-gelişme ve sonuç bölümlerini içermelidir.
- c. Öykü bireyin gelişimsel özelliklerine uygun bir dilde yazılmalıdır.
- d. Öykü mutlaka olumlu ifadeler ile yazılmalıdır.
- e. Öyküde problem durumun betimlenmesi yerine hedeflenen durum ya da tepkiler betimlenmelidir.
- f. Öykü hazırlanırken mutlaka görsellerden yararlanılmalıdır.
- g. Öykünün sunum biçimi (örn., kitap formatında basılı olarak ya da bilgisayar aracılığı ile dijital olarak) öğrencinin özelliklerine ve ilgileri dikkate alınarak belirlenmelidir.
- h. Öykü bireyin keyif alacağı biçimde okunmalı ve sunulmalıdır.

Davranış kontrolünün sağlanması, sosyal beceriler ve toplumsal becerilerin öğretilmesinde etkili bir şekilde kullanılabilen sosyal öykülerin öğrenciler ve uygulamacılar açısından çeşitli yararları bulunmaktadır (Andrews, 2004; Gray, 2002; Gray, 2004; Kutlu, 2016; Lorimer, Simpson, Smith-Myles ve Ganz, 2002; Mancil, Haydon ve Whitby, 2009; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012; Quirnbach, Lincoln, Feinberg-Gizzo, Ingersoll ve Andrews, 2009). Bu yararlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- a. Düşük maliyetli ve kolay bir uygulamadır.
- b. Öğretmen dışında farklı uygulamacılar tarafından (örn., anne-babalar) kolaylıkla uygulanabilir.
- c. Farklı toplumsal ortamlarda (örn., ev) kullanılabilir.
- d. Öğrenciye birden fazla kez sunulabilir.
- e. Bireye özgü olması ve görselleri içermesi, öğrenci davranışlarında etkili olmasını sağlamaktadır.

- f. Sınıf ya da klinik ortamlarda yaratılması güç olan çeşitli doğal ortamlar/durumları içerecek biçimde hazırlanabilir.
- g. Hedef davranış ya da becerinin sergilendiği doğal ve toplumsal ortamlarda sunulmasına fırsat verir ve davranışın genellenmesine hizmet eder.

1.7. Video Modelle Öğretim

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin çoğunlukla sözel ve yazılı uyaranlara kıyasla görsel uyaranlara daha iyi tepkide bulunmaları, bu tür özellikleri olan bireylerin eğitiminde görsellerin (örn., resim, fotoğraf ve video) kullanımına öncelik verilmesine neden olmuştur (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2017; Kellems ve Morningstar, 2012). Gelişen teknoloji ile birlikte bu bireylerin eğitsel ve davranışsal gereksinimlerinin karşılanmasında teknolojiye dayalı video temelli öğretim uygulamalarına yaygın biçimde yer vermeye başlanmıştır (Banda, Dogoe ve Matuszny, 2011; Mechling, 2005; Nikopoulos ve Keenan, 2006; Quill, 1995; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2017). Bireyin kendisinden beklenen hedef davranış ya da becerinin bir model tarafından sergilendiği videoyu izlemesini ve ardından bu davranış ya da beceriyi yerine getirmesini içeren (Bellini ve Akkulian, 2007; Bellini, Akkulian ve Hopf, 2007; Corbett, 2003; Delano, 2007; Nikopoulos ve Keenan, 2006) video modelle öğretim (VMÖ) bu uygulamalar arasında sıklıkla kullanılanlardandır. Video modelle öğretim uygulaması farklı özelliklerde videoların kullanımını içeren yetişkin model, akran model, videoyla kendine model olma, kişisel görüş açısıyla model olma ve karışık model olmak üzere beş farklı model olma uygulamasını içerebilmektedir (Bellini ve Akullian, 2007; McCoy ve Hermansen, 2007).

Video modelle öğretim uygulaması video görüntüsünün hazırlanması ve video modelle öğretimin uygulanması olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilir. Videonun hazırlanması aşamasında izlenmesi beklenen basamaklar: (a) hedef davranışın belirlenmesi ve tanımlanması, (b) ortam ve araç-gereçlerin hazırlanması, (c) modelin belirlenmesi ve bilgilendirilmesi ve (e) hedef davranışa ilişkin video görüntüsünün hazırlanması olarak sıralanabilir (Genç-Tosun ve Kurt, 2014; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2017). Video modelle öğretimin uygulanması aşaması ise video görüntüsünün izletilmesi ve hedef davranış için fırsat oluşturulması olmak üzere iki temel basamağı içermektedir. Bu süreçte temel olarak bireyin kendisinden beklenen hedef davranışa ilişkin videoyu izlemesi, videoyu izleme davranışının pekiştirilmesi ve

kendisine sunulan fırsatta modeli taklit etmesi sağlanarak hedef davranışı kazanması hedeflenir. Video modelle öğretim uygulamasında birey kendisine sunulan fırsatlarda hedef davranışı sergiler hale geldiğinde; bir başka deyişle, videoyu izlemeden de hedef davranışı sergiler hale geldiğinde uygulamada ipucu niteliğinde olan video silikleştirilir. Video modelle öğretimin gibi pek çok uygun becerinin kazandırılmasında ve uygun davranışların azaltılmasında etkili bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Bellini ve Akkulan, 2007).

Alanyazında bu iki uygulamanın etkililiklerinin karşılaştırıldığı yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır (Acar, Tekin-Iftar ve Yıkmiş, 2017). Araştırmanın bulguları anneler tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının OSB olan çocuklarına hedef sosyal becerilerin kazandırılmasında benzer düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının etkililiklerinin karşılaştırıldığı bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Diğer taraftan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının yalnız ve/veya farklı uygulamalarla birlikte kullanılmasının OSB olan bireylere çeşitli güvenlik becerilerinin kazandırılmasında etkili olabileceği görülmektedir (örn., Akmanoglu ve Tekin-Iftar, 2011; Honsberger, 2015; King ve Miltenberger, 2017; Kutlu, 2016; Morgan ve Miltenberger, 2017; Yavuz, 2017). Ancak OSB olan bireylere güvenlik becerilerinin kazandırılmasında SÖÖ ve VMÖ uygulamalarından hangisinin daha etkili olduğunu inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Otizm spektrum bozukluğu ve farklı gelişimsel yetersizliği olan bireylere pek çok beceri ve davranışın kazandırılmasında etkili bir şekilde kullanılan VMÖ uygulamasının hem uygulamacı hem de öğrenci açısından birçok yararı yer almaktadır (Ayres ve Langone, 2005; Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000; Corbett, 2003; Nikopoulos ve Keenan, 2006). Bu yararlar şu şekilde sıralanabilir:

- a. Öğrencinin belirgin bir alana bakmasını ve ilişkili uyarana (video) odaklanmasını sağlar.
- b. Farklı uygulamacılar (örn., öğretmen, bakıcı, anne-baba vb.) tarafından ve toplumsal ortamlarda kolaylıkla kullanılabilir.
- c. Videonun öğrenciye birden fazla kez sunulmasına ve öğrencinin aynı modeli birden fazla kez gözlemesine fırsat verir.
- d. Düşük maliyetli ve kolay uygulanabilir bir uygulamadır.

- e. Videoların taşınabilir cihazlar ile sunulabilmesi öğrencinin davranış ya da becerinin sergilendiği doğal ve toplumsal ortamlarda modeli gözlemesine fırsat verir ve davranışın genellenmesine hizmet eder.
- f. Videoların sınıf ya da klinik ortamlarda yaratılması güç olan çeşitli doğal ortamlar/durumları içerecek biçimde hazırlanabilmesine fırsat verir.
- g. Hedef davranışın kalıcılığını ve genellemesini kolaylaştırmak için farklı örnekler sunma olanağı sağlar.
- h. Canlı model olmaya kıyasla, hedef davranışa ilişkin en uygun modelin oluşturulmasında uygulamacıya daha fazla kontrol sahibi olabilme fırsatı sunar.

1.8. Gereksinim

Otizm spektrum bozukluğu ve diğer yetersizlik gruplarında yer alan bireylerin karmaşık gereksinimlerinin karşılanabilmesi bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanımı ile mümkün olabilmektedir. Ancak harcanan çabaya rağmen, bilimsel-dayanaklı uygulamaların öğretim ortamlarında kullanımı henüz istenen düzeyde yaygınlaştırılmamıştır. Araştırmacılar özel eğitim öğretmenlerinin öğretim sunarken bilimsel-dayanaklı uygulamalara sınırlı düzeyde yer verdiklerini; bu uygulamalara yer verdiklerinde ise uygulama güvenilirliği ile sunamadıklarını vurgulamaktadırlar (Alexander vd., 2015; Morrier vd., 2011; Wilczynki vd., 2017). Ancak doğru ve güvenilir biçimde sunulmadığı sürece bu uygulamaların vadettiği etkiyi yaratması söz konusu olmayabilmektedir (Odom vd., 2013). Öğretmenlerin öğretim ortamlarında bilimsel-dayanaklı uygulamalara oldukça sınırlı düzeyde yer veriyor olmaları, başka bir önemli sorun olan etkisiz, etkisi belirsiz ya da sözde bilimsel uygulamaların kullanımını gündeme getirmektedir. Araştırmacılar bilimsel-dayanaklı uygulamaların sınırlı düzeyde kullanıldığını belirtirken; etkisi bilimsel yollarla test edilmemiş, etkili olup olmadığı henüz bilinmeyen ya da sözde bilimsel olan uygulamaların hızla çoğaldığını ve özel eğitim ortamlarında sıklıkla kullanıldığını vurgulamaktadırlar (Knight vd., 2018; Travers, 2017). Bu durum öğrenciler ve aileleri açısından oldukça önemli sonuçlar doğuran ciddi bir sorundur. Şöyle ki, Travers'a (2017) göre bir öğretim yılında etkili olmayan uygulamalara maruz kalan bir öğrencinin öğrenim hayatından yılda ortalama dört hafta kaybettiği düşünüldüğünde; bu durum yetersizliği olan bir bireyin 3-22 yaş arasındaki eğitim hayatından toplam 76 hafta (iki öğretim yılından daha uzun bir süre) kaybetmesi ile sonuçlanmaktadır. Travers, etkili olmayan uygulamaların uzun süreli

kullanımı ya da etkili olmayan başka uygulamalar ile birlikte kullanılması durumu dikkate alındığında ise; bu sürenin iki katına kadar çıkabileceğine dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin gelişimleri açısından oldukça önemli ve gerekli olan bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanımının yaygınlaştırılabilmesinde, doğru ve güvenilir biçimde sunulmasının sağlanabilmesinde mesleki gelişim önemli bir rol oynamaktadır (Dede, vd., 2009; Knight, 2009; Kretlow vd., 2012; Odom, 2009; Yoon vd., 2007). Araştırmalar özel eğitim öğretmenlerine yönelik gerçekleştirilen geleneksel mesleki gelişim uygulamalarının, kısa süreli kurs ya da eğitimlerden oluştuğu; öğretim ortamlarındaki uygulamalara ilişkin koçluk uygulaması içermediği ve bunun sonucunda öğretmenlerin öğretim uygulamalarını ve öğrenci kazanımlarını geliştirmede etkisiz olduğunu göstermektedir (Kretlow ve Bartholomew, 2010; Meadan vd., 2012; Odom, 2009; Reinke vd., 2014; Simonsen vd., 2008). Ülkemizde de OSB ve diğer gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere öğretim sunan özel eğitim öğretmenlerine yönelik gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim ve sertifika programlarının öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmede yetersiz olduğunu ve iyileştirilmesinin gerektiği vurgulanmaktadır (örn., Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014). Bununla birlikte özel eğitim alanında gerek öğretmen gerekse uzman sayısı açısından kaynak sıkıntısı yaşanmakta, özel eğitim alanında yetişen öğretmen sayısının halihazırda gereksinim duyulan öğretmen sayısını karşılamamakta ve bu sorunun üstesinden gelebilmek amacıyla farklı lisans programlarından mezun olan öğretmen adayları çeşitli sertifika programları ve eğitimlere katılmak koşulu ile özel eğitim ortamlarına yerleştirilmektedir. Ancak uluslararası alanyazında farklı disiplinlerden gelen, çeşitli sertifika programlarını tamamlayarak özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin özel eğitim programlarından mezun olan özel eğitim öğretmenlerine kıyasla hem öğretim hem de davranış yönetimi ile ilgili alanlarda yetersiz oldukları vurgulanmaktadır (Henderson, Klein, Gonzalez ve Bradley, 2005; Nougaret, Scruugs ve Mastropieri, 2005; Sindelar, Daunic ve Rennells, 2004). Benzer şekilde, ülkemizde gerçekleştirilen bir araştırmanın bulgularına dayalı olarak sertifikalı öğretmenlerin alandaki hızlı gelişmelere ilgi göstermedikleri; bunun sonucunda ise mesleki yetersizliklerine yönelik farkındalık düzeylerinin oldukça düşük olduğu ileri sürülmekte ve ülkemizde düzenlenen özel eğitim sertifika programlarının iyileştirilmesinin gereği vurgulanmaktadır (Ergül vd., 2013). Bunlara ek olarak, ülkemizin coğrafi özellikleri ve

uzman sayısının yetersiz olması mesleki gelişim fırsatlarının öğretmenler için ulaşılabilir olmasını sınırlamaktadır.

Ülkemizde ve Dünya’da özel eğitim alanında önemli bir sorun haline gelen bu durumda atılacak en önemli adım, öğretmenlere etkili mesleki gelişim fırsatları yaratmak ve gelişimlerini desteklemektir (Kretlow vd., 2012). Etkili bir mesleki gelişim stratejisi olan koçluk uygulaması özel eğitim öğretmenlerinin öğretim uygulamalarını geliştirmede etkili bir şekilde kullanılmaktadır (örn., Bethune ve Wood, 2013; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Kretlow, Wood ve Cooke, 2011). Koçluk, temel olarak gözlem, veri toplama ve performans geri bildirim sunma döngüsünden oluşan bir izleme desteğidir. Ancak tipik bir koçluk uygulaması, uzman ve öğretmenin yoğun etkileşimini içermektedir. Dolayısıyla belli ölçüde zaman ve insan kaynağı gerektirmesi nedeniyle yüksek maliyetli bir uygulamadır (Connor, 2017; Kraft vd., 2018; Wayne vd., 2008). Oysa mesleki gelişim programlarının etkili olmasının yanı sıra uygulanabilir, ulaşılabilir, tercih edilebilir ve verimli olması da gerekmektedir (Fisher, 2008). Bu gereksinime paralel olarak özel eğitim alanında hizmet veren öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yürütülen araştırmaların giderek arttığı görülmektedir. Bu konudaki araştırma eğilimlerinin son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmelere paralellik gösterdiği; mesleki gelişim programlarının (örn., Higbee vd., 2016; Nosik ve Williams, 2011; Pollard, vd., 2014; Wilczynski vd., 2017; Zaragoza-Scherman vd., 2015) ya da bunun bir parçası olarak koçluk uygulamalarının (örn., Artman-Meeker ve Hemmeter, 2013; Coogle, Rahn ve Ottley, 2015; Garland vd., 2012; McLeod, Kim ve Resuna, 2018; Owiny, 2014; Tunç-Paftalı, 2018) bilgisayar ve/veya internet teknolojileri aracılığıyla uzaktan sunulduğu görülmektedir. Uzaktan koçluk uygulamaları, coğrafi sınırlılıklar nedeniyle mesleki gelişim fırsatlarına ulaşamayan öğretmenler için alternatif ve umut vaadeden bir uygulama olarak değerlendirilmekte ve yüz-yüze sürdürülen koçluk uygulaması kadar etkili olabileceği görülmektedir (örn., Ruble, McGrew, Toland, Dalrymple ve Jung, 2013). Teknolojiye dayalı olarak gerçekleştirilen uzaktan koçluk uygulamaları, uzman ve öğretmene zaman ve mekân açısından birbirinden bağımsız olma fırsatı sunmakta ve mesleki gelişim fırsatını ulaşılabilir hale getirmektedir. Bu özellikler uzaktan koçluk uygulamasının yüz yüze koçluk uygulamalarına kıyasla kısmen daha verimli ve tercih edilir olmasını sağlamaktadır. Ancak, uzman tarafından sunulan performans geri bildirim içermesi nedeniyle genel olarak koçluk uygulamasının zaman ve uzman kaynağı açısından uygulanabilir ve

verimli bir mesleki gelişim uygulaması olmadığı düşünülmektedir. Benzer şekilde ülkemizin coğrafi özellikleri ve uzman kaynaklarının sınırlı sayıda olması dikkate alındığında yüz-yüze ya da uzaktan koçluk sürecinin ülkemiz için uygulanabilir ve verimli bir mesleki gelişim yaklaşımı olmadığı düşünülmektedir. Dolayısıyla yüz yüze ya da uzaktan koçluk uygulamasının özel eğitim alanında bilimsel-dayanaklı uygulamaların yaygınlaştırılabilmesinde; doğru ve güvenilir biçimde sunulabilmesinin sağlanabilmesinde etkili olmasına karşın; verimli ve uygulanabilir bir mesleki gelişim uygulaması olamayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin koçluk desteğine olan gereksinimini ortadan kaldırabilmeyi ya da en aza indirebilmeyi sağlayabilmek üzere çok bileşenli mesleki gelişim uygulamalarının geliştirilerek etkilerinin değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Böylece, koçluk desteğine olan gereksinimi ortadan kaldırabilecek mesleki gelişim bileşenlerinin belirlenebileceği düşünülmektedir.

Günümüzde bilgisayar ve internet teknolojileri aracılığı ile sunulan eğitim programlarının yüz yüze sürdürülen eğitimler kadar etkili olabileceğini gösteren araştırma bulguları yer almaktadır (örn., McCulloch ve Noonan, 2013). Diğer bir yandan bilgisayar ve internet teknolojileri bilgiyi ve kaynağı ulaşılabilir hale getirmekte, kullanıcılara her yerde ve her zaman öğrenme fırsatı sunmakta (Bishop vd., 2005; Fisher, 2008) ve beraberinde diğer pek çok yararı da (örn., içerikte tutarlılık sağlama, öğrenme temposunda kontrol sahibi olma, program maliyetini düşürme) getirmektedir. Bu nedenle uzaktan öğretime dayalı web-tabanlı eğitim programlarının, yüz-yüze gerçekleştirilen geleneksel eğitim modellerinin bazı sınırlılıklarının (örn., coğrafi sınırlılıklar, yoğun çalışma temposu ve uygun çalışma takvimin oluşturulamaması) üstesinden geleceği düşünülmektedir (Fisher, 2008). Buradan hareketle, günümüze kadar yetersizliği olan bireylere öğretim sunan uygulamacılara yönelik bilgisayar ve/veya internet üzerinden sunulan ve öğrenme modüllerinden oluşan çeşitli öğrenme programları geliştirilmiştir (örn., AIM AFIRM, OCALI). Bilimsel-dayanaklı uygulamaların yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarının geliştirilmesi açısından değerlendirildiğinde; uzaktan öğrenmeye dayalı olan web-tabanlı eğitim programlarının yetersizliği olan çocuklara öğretim hizmeti sunan uygulamacılara (örn., öğretmen, terapist, ebeveyn) uygulamalarını geliştirme fırsatlarının sunulmasında alternatif bir yaklaşım olarak kullanılabilir. Ülkemizde benzer amaç ve içerikte bir eğitim programı henüz geliştirilmemiştir.

Sonuç olarak ülkemizde ve Dünya’da özel eğitim alanında hizmet veren öğretmen ve uygulamacıların bilimsel-dayanaklı uygulamaları uygulama ortamlarına aktarmalarını sağlamak üzere teknolojiye dayalı eğitim modellerinden yararlanılabilir. Bu bağlamda davranışsal beceri öğretimi yaklaşımına dayalı olarak tasarlanmış olan ve çeşitli bileşenler ile desteklenen (örn., uygulama videoları, kontrol listeleri gibi) web-tabanlı mesleki gelişim programlarının etkili, verimli, ulaşılabilir ve tercih edilebilir bir mesleki gelişim uygulaması olabileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle, özel eğitim ortamlarında öğretim sunan öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirebilmek için etkili, verimli ve ulaşılabilir mesleki gelişim uygulamalarını belirleyebilmek üzere; koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında özel eğitim öğretmenlerine bilimsel-dayanaklı uygulamaların kazandırılmasında koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ülkemizde ise, özel eğitim öğretmenlerinin ya da genel eğitim kaynaştırma öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarının geliştirilmesine ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesine yönelik araştırmalar yüz-yüze gerçekleştirilen eğitimleri içermektedir. Araştırmaların işbaşında sunulan performans geri bildirim etkilerinin incelenmesi (örn., Kaymak, 2013; Vuran ve Olçay-Gül, 2012), gecikmeli grafiksel-sözel performans geri bildirim içeren öğretmen eğitimi programının etkisinin incelenmesi (örn., İşcen-Karasu, 2017), işbaşında sunulan farklı geri bildirim uygulamalarının karşılaştırılması (örn., Erbaş ve Yücesoy, 2002) ve işbaşında performans geri bildirim içeren ve içermeyen mesleki gelişim uygulamalarının karşılaştırılması (örn., Gezer-Demirdağlı, 2014) ile sınırlı olduğu görülmektedir. Benzer amaçla gerçekleştirilen ve koçluk uygulamasını içeren iki araştırmaya rastlanmıştır (Arslan-Armutçu, 2017; Tunç-Paftalı, 2018). Tunç-Paftalı’nın (2018) gerçekleştirdiği araştırma uzaktan koçluk uygulaması içeren web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasına yer verilen tek araştırmadır.

Mesleki gelişim programlarının ve uygulamalarının en temel amacı öğrenci kazanımlarının geliştirilmesidir. Öğrenci kazanımlarının geliştirilmesi ise öğretmenin sınıf içi uygulamalarının geliştirilmesi ile mümkün olabilmektedir (Guskey, 2000; 2002). Dolayısıyla, bir mesleki gelişim uygulamasının etkisinin belirlenebilmesinde öğretmen davranışlarının yanısıra; öğrenci kazanımlarının değerlendirilmesi esastır

(Fisher, 2008). Ancak, OSB olan bireylere öğretim sunan özel eğitim öğretmenlerine yönelik web-tabanlı mesleki gelişim uygulamaları ve uzaktan koçluk uygulamalarını içeren araştırmalar incelendiğinde; çoğunlukla mesleki gelişim uygulamasının uygulamacı davranışları üzerindeki etkisinin incelendiği, öğrenci davranışlarına ilişkin sistematik değerlendirmeye sınırlı sayıda araştırmada yer verildiği görülmektedir (örn., Coogle, Ottley, Storie, Rahn ve Burt, 2017; McCulloch ve Noonan, 2013; Wainer ve Ingersoll, 2013; Wilczynski vd., 2017). Bazı araştırmalarda ise, öğretmenlerin hedef öğretim uygulamasına ilişkin performanslarının gerçek öğrenme ortamı yerine rol oynama oturumlarında değerlendirildiği görülmektedir (örn., Zaragoza-Scherman vd., 2015). Mesleki gelişim çalışmalarında önemli olan bir diğer nokta da uygulamacı ve öğrenci davranışlarında meydana gelen değişikliğin kalıcılığının ve genellemesinin sağlanabilmesidir. Ulaşılan araştırmalarda sınırlı sayıda mesleki gelişim uygulamasının uygulamacı davranışları üzerindeki etkisi edinim, genelleme ve kalıcılık düzeyinde değerlendirilmiştir (Barton vd., 2016; Higbee vd., 2016). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere öğretim sunan özel eğitim öğretmenlerine ya da uygulamacılarına yönelik web-tabanlı ve uzaktan mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin ulaşılan araştırmalar arasında mesleki gelişim uygulamasının hem uygulamacı hem de öğrenci katılımcılar üzerindeki etkisinin edinim, genelleme ve kalıcılık düzeyinde değerlendirildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, OSB olan öğrencilere öğretim sunan okul öncesi öğretmenlerine yönelik uzaktan koçluk uygulamasının hem öğretmen hem de öğretim sunulan öğrencilerin hedef davranışları üzerindeki etkisinin edinim, genelleme ve kalıcılık düzeyinde incelendiği bir araştırmaya (Tunç-Paftalı, 2018) ve bununla birlikte OSB olan öğrencilere öğretim sunan genel eğitim sınıfı branş öğretmenlerine uygulanan yüz-yüze koçluk uygulamasının hem öğretmenlerin hem de öğretim sunulan öğrencilerin hedef davranışları üzerindeki etkisinin edinim, genelleme ve kalıcılık düzeyinde incelendiği bir araştırmaya rastlanmıştır (Tekin-Iftar vd., 2017).

Ulaşılan araştırmalarda uygulamacılara, *etkili öğretim stratejileri* (Wilczynski vd., 2017); *ayrık denemelerle öğretim* (Cardinal vd., 2017; Pollard vd., 2014; 2016; Nosik ve Williams, 2011; Zaragoza-Scherman vd., 2015) ve *talep etme öğretimi* (McCulloch ve Noonan, 2012) ve *karşılıklı taklit becerilerinin* geliştirilmesine (Wainer ve Ingersoll, 2013) yönelik mesleki gelişim programlarının uygulandığı görülmektedir. Ülkemizde uzaktan koçluk uygulamasını içeren tek araştırmada ise *eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının kazandırılmasına yönelik bir mesleki gelişim uygulaması* geliştirilmiştir

(Tunç-Paftalı, 2018). OSB olan bireylerin eğitiminde etkili bir biçimde kullanılan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının kazandırılmasını hedefleyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasına yer verilen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için önemli ve öncelikli bir öğretim alanı olmasına rağmen güvenlik becerilerinin öğretimi öğretmenler ve ebeveynler tarafından ihmal edilmektedir (Sirin ve Tekin-Iftar, 2016). Bu durumun üstesinden gelebilmek üzere; öğretmenlerin bu konudaki farkındalığının, tutum ve görüşlerinin, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Öğretmenlerin güvenlik becerilerinin öğretilmesinde etkili olan öğretim uygulamaları kazanmalarının ve öğrencilerine güvenlik becerilerini kazandırmalarının hedeflendiği araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda OSB olan öğrenciler ve bu öğrencilere hizmet sunan öğretmenler için önemli bir öğrenme ve öğretim alanı olan güvenlik becerilerinin öğretiminin hedeflendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin OSB olan öğrencilerine güvenlik becerilerini nasıl ve hangi öğretim uygulamalarıyla öğreteceklerini bilmedikleri, dolayısıyla bu anlamda yönlendirici ve eğitici kaynaklara gereksinim duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir (Sirin ve Tekin-Iftar, 2016).

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere pek çok sosyal becerinin kazandırılmasında etkili olan SÖÖ ve farklı gelişim alanlarından pek çok becerinin kazandırılmasında etkili olan VMÖ uygulamasının yalnız ya da farklı öğretim stratejileri ile birlikte sunulduğu uygulamaların OSB olan bireylere çeşitli güvenlik becerilerinin öğretilmesinde etkili olabileceğini ortaya koyan araştırma bulguları yer almaktadır. Ancak bulgular incelendiğinde; güvenlik becerilerinin kazandırılmasında yalnızca SÖÖ uygulamasının etkisine ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve bulguların olumlu olduğu; VMÖ uygulamasının etkisine ilişkin bulguların genel olarak olumlu olduğu ancak değişkenlik gösterdiği ve yeni araştırmalara gereksinim olduğu dikkati çekmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler ve uygulamacılar açısından OSB olan öğrencilere güvenlik becerilerinin öğretiminde SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının hangisinin daha etkili ve verimli olduğunun belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla OSB olan bireylere farklı becerilerin öğretiminde etkili olduğu bilinen bu iki uygulamanın oldukça önemli ve öncelikli bir öğretim alanı olan güvenlik becerilerinin öğretiminde etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenler tarafından

sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının etkililik ve verimliliklerin karşılaştırıldığı araştırmalara da gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Uygulamalı araştırmalarda hedeflenen davranış değişikliği etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmiş ve olumlu bulgular elde edilmiş olsa bile, söz konusu uygulamanın sosyal geçerliği düşük ise uygulamanın gerçek anlamda etkili olduğunun söylenebilmesi güçleşmektedir (Kurt, 2012). Sosyal geçerlik, bir araştırmanın araştırma ya da uygulamaya dahil olmalarıyla birlikte kişilerin yaşamlarında yarattığı sosyal etkiyi tanımlamaktadır. Söz konusu sosyal etkilerin belirlenmesi ve analiz edilmesi araştırmanın deneysel sürecinde nesnel yollarla elde edilmiş bulguları destekleyerek araştırmanın bulgularını güçlendirmektedir (Schwartz ve Baer, 1991; Kurt, 2012). Alanyazında web-tabanlı mesleki gelişim uygulamaları ve uzaktan koçluk uygulamalarına ilişkin araştırmalarda sosyal geçerliğin değerlendirildiği ve olumlu bulgular elde edildiği görülmektedir (örn., Cardinal vd., 2017; Fisher, 2008; Nosik ve Williams, 2011; Pollard vd., 2014; Tunç-Paftalı, 2018; Wainer ve Ingersoll, 2013; Zaragoza-Scherman vd., 2015). Araştırmalar incelendiğinde, sosyal geçerliğin araştırma ya da uygulama sonunda ortaya çıkan sosyal etki olarak ele alındığı ve bir sonuç olarak değerlendirildiği görülmektedir. Ancak araştırmacılar en doğru yaklaşımın sosyal geçerliğin bir süreç olarak ele alınması olduğunu vurgulamaktadırlar (Foster ve Mash, 1999; Kurt, 2012; Winett, Moore ve Anderson, 1991). Buradan hareketle programın başarısı ve tüketicileri açısından sosyal geçerliğin tüm süreç boyunca değerlendirilmesini, bir başka deyişle uygulama başlamadan önce, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında değerlendirilmesini önermektedirler. Böylece elde edilen bilgiler sürecin farklı aşamalarında tüketicilerin görüşlerinde değişikliği yaratmak üzere kullanılabilir ve sosyal geçerlik verisi toplamayı anlamlı hale getirecektir (Kurt, 2012). Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere web-tabanlı mesleki gelişim uygulamaları ve uzaktan koçluk uygulamalarının etkilerinin incelendiği araştırmalarda uygulama sürecinde farklı aşamalarda sosyal geçerlik verisi toplandığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla umut vadettiği düşünülen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamaları ve uzaktan koçluk uygulamalarına ilişkin sosyal geçerliğin bir süreç olarak değerlendirildiği araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeyi planlayan araştırmalarda çoğu durumda kararların öğretmenler tarafından değil araştırmacılar tarafından yapılıyor olması bir sorun olarak ele alınabilir. Bu

nedenle, bu araştırmada olduğu gibi, öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin uygulama öncesi, sırası ve sonrasında alınması ileride araştırmacıların çeşitli dinamikleri daha iyi anlayabilmelerine olanak sağlayabilir.

Sonuç olarak, ülkemizde ve Dünya’da özel eğitim alanında araştırma ve uygulama arasında var olan boşluğu gidermek, bilimsel-dayanaklı uygulamaların sınıf ortamlarında doğru ve güvenilir şekilde uygulanmasını sağlamak, öğretmen ve uygulamacıların sınıf içi uygulamalarını ve öğrenci kazanımlarını geliştirmek üzere etkili, zaman ve kaynak açısından verimli, uygulanabilir, ulaşılabilir ve tercih edilebilir alternatif mesleki gelişim stratejilerine gereksinim duyulmaktadır. Alanyazında öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirerek yüksek güvenilirlikte uygulama sunmak üzere koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının öğretmen ve öğrenci davranışları üzerindeki etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasına ilişkin sosyal geçerliğin farklı zamanlarda değerlendirilerek bir süreç olarak ele alındığı bir araştırmaya da rastlanmamıştır.

Buradan hareketle, OSB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere etkili, verimli ve ulaşılabilir mesleki gelişim uygulamaları geliştirebilmek üzere (a) koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının geliştirilmesine, (b) koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının öğretmen davranışları üzerindeki etkililik ve verimliliklerinin edinim, genelleme ve kalıcılık düzeyinde incelenmesine, (c) koçluk desteği içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamaları aracılığı ile kazanılan öğretim uygulamalarının öğrenci davranışları üzerindeki etkisinin edinim, genelleme ve kalıcılık düzeyinde incelenmesine ve (d) uygulanan web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin sosyal geçerliğin bir süreç olarak ele alındığı ve birincil tüketiciler olan öğretmenlerden uygulamanın farklı zamanlarında (öncesi, sırası ve sonrasında) sosyal geçerlik değerlendirilmesinin gerçekleştirildiği araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu araştımının genel amacı sıralanan gereksinimlere dayalı olarak OSB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere etkili, verimli ve ulaşılabilir mesleki gelişim uygulamaları geliştirebilmektir.

1.9. Amaç

Bu çalışma kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere web-tabanlı bir mesleki gelişim portalı geliştirilmiş ve Özel Eğitimde Mesleki Gelişim Portalı (ÖZEMGEP) olarak adlandırılmıştır. Bilimsel-dayanaklı uygulamaların yaygınlaştırılması ve uygulama güvenilirliğiyle sunulmasının sağlanabilmesinde yaşanan sorunlar, bu sorunların üstesinden gelebilmek üzere etkili ve verimli alternatif mesleki gelişim uygulamalarına olan gereksinime ve alanyazında bu amaçla gerçekleştirilmiş çalışmalara ilişkin temel sınırlılıklara dayalı olarak bu çalışmanın (a) OSB olan bireylere eğitim hizmeti sunan özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel-dayanaklı uygulamalara yönelik bilgi ve beceri düzeylerinin arttırılmasında koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması ve (b) koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarını tamamlayarak SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını kullanmayı öğrenen öğretmenlerin öğretim sundukları OSB olan öğrencilerinin hedef güvenlik becerilerini öğrenmelerinde SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması olmak üzere iki temel amacı yer almaktadır. Bununla birlikte çalışmada hem katılımcı öğretmenlerin hem de katılımcı öğrencilerin uygulama sırasında kazandıkları becerileri uygulama sona erdikten belli bir süre sonra koruma ve genelleme düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırmada aynı zamanda katılımcı öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin uygulama öncesi, sırası ve sonrası görüşleri ile katılımcı öğrencilerin ebeveynlerinin araştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçları gerçekleştirmek üzere araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranacaktır:

- a. Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan sertifikalı özel eğitim öğretmenlerine SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının (a) kazandırılmasında, (b) kazandırılan öğretim uygulamalarının kalıcılığının ve genellenmesinin sağlanmasında koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları arasında etkililik ve verimlilik açısından farklılıklar var mıdır?
- b. Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere hedeflenen güvenlik becerilerinin (a) kazandırılmasında, (b) kazandırılan güvenlik becerilerinin kalıcılığının ve

genellenmesinin sağlanmasında SÖÖ ve VMÖ uygulamaları arasında etkililik ve verimlilik açısından farklılıklar var mıdır?

- c. Öğretmenlerin kendilerine sunulan koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları hakkında uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrasındaki görüşleri nelerdir?
- d. Katılımcı öğrencilerin ebeveynlerinin çocuklarına güvenlik becerilerinin öğretilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.10. Önem

Bu araştırmanın OSB olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek üzere alternatif mesleki gelişim stratejileri geliştirme gereksinimi ve çabasına yönelik önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulguların bilimsel-dayanaklı uygulamaların doğru ve güvenilir bir biçimde kullanımının yaygınlaştırılmasına, öğrenci kazanımlarının ve özel eğitim hizmetlerinin niteliğinin artmasına hizmet edeceği düşünülmektedir. Ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişimleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen mesleki gelişim programları aracılığı ile desteklenmekte; bu programlar ise genel olarak kalabalık seminer ve toplantılar biçiminde gerçekleştirilmektedir. Ancak bu yaklaşımın öğretmenlerin gereksinimlerini belirlemede yetersiz olduğu ve etkili olmadığı düşünülmektedir (Ergül vd., 2013; Bümen vd., 2012). Bununla birlikte özel eğitim alanında öğretmen açığı farklı disiplinlerden öğretmenlerin geleneksel hizmet içi eğitim modelleri ile eğitilerek özel eğitim sistemine dâhil edilmektedir. Ancak, benzer şekilde, sertifika programlarında yeterince etkili olmadığı ve geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir (Ergül vd., 2013). Dolayısıyla bu araştırma kapsamında geliştirilen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasının ülkemizde sunulan mesleki gelişim hizmetlerine yönelik standardın sağlanmasına hizmet edebileceği ve bu bağlamda hizmet içindeki öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yönelik etkili ve verimli bir mesleki gelişim modeli olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın uluslararası alanyazında OSB olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemede koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı ilk araştırma olması açısından önemli olduğunu

düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulguların OSB ve/veya diğer yetersizliklere sahip öğrencilere öğretim sunan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimini desteklemek üzere etkili, uygulanabilir ve ulaşılabilir olan alternatif mesleki gelişim uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ülkemizde ise özel eğitim öğretmenlerine yönelik web-tabanlı bir mesleki gelişim uygulaması henüz geliştirilmemiştir. Tunç-Paftalı (2018) kaynaştırma uygulaması yürüten okul öncesi öğretmenlerine yönelik eşzamanlı ipucuyla öğretimin kazandırılmasını hedefleyen web-tabanlı bir mesleki gelişim uygulaması geliştirmiş ve uzaktan koçluk uygulaması ile etkilerini sistematik olarak incelemiştir. Bu araştırmanın ülkemizde OSB olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlere yönelik uzaktan koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasının etkisinin sistematik olarak değerlendirildiği ikinci araştırma olması açısından elde edilen bulguların uzaktan koçluk uygulamalarına ilişkin ulusal alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada uzaktan koçluk sunulmadan yalnızca web-tabanlı mesleki gelişim portalını takip ederek öğretmenlerin kendilerine kazandırılması hedeflenen öğretim uygulamalarını edindikleri görülmüştür. Dolayısıyla, çalışma bulguları bu açıdan ele alındığında bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanılmasının yaygınlaştırılması noktasında web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının alternatif bir seçenek olduğu ileri sürülebilir. Bu nedenle, web-tabanlı mesleki gelişim portalının ülkemizde bir prototip olarak benimsenmesi ve öğretmenlere farklı bilimsel-dayanaklı uygulamaların bu yolla kazandırılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Ulusal ve uluslararası alanyazında ulaşılan araştırmalar dikkate alındığında, bu araştırma koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasının öğretmenlerin davranışlarındaki değişikliğin edinim, genelleme ve kalıcılık düzeyinde değerlendirildiği; bununla birlikte mesleki gelişim uygulaması ile kazanılan öğretim uygulamalarının öğrenci davranışları üzerindeki etkisinin edinim, genelleme ve kalıcılık düzeyinde değerlendirildiği ilk araştırmadır. Bu nedenle araştırmadan elde edilen bulguların alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Ulusal ve uluslararası alanyazında OSB olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlere mesleki gelişim uygulamaları ile SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının kazandırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın OSB olan bireylere öğretim sunan öğretmenlere SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının kazandırmak üzere web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının geliştirildiği ve sistematik bir biçimde

kullanıldığı ilk araştırmadır. Bu açıdan araştırmadan elde edilecek bulguların ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma alanyazında bir mesleki gelişim uygulaması kapsamında OSB olan öğrenciler için önemli bir öğrenme ve öğretim alanı olan güvenlik becerilerinin öğretiminin hedeflendiği ilk araştırmadır. Alanyazında özel eğitim öğretmenlerine güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin bilgi ve beceri kazandırılmasının hedeflendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmaların öğretmenlerin daha önce bir öğretim alanı olarak değerlendirmedikleri ve sistematik öğretim sunmadıkları bir beceri alanına ilişkin farkındalık kazanmalarını ve sistematik öğretim sunma deneyimi edinmelerini sağlamış olmasının, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve alanyazına olumlu katkıda sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırma kapsamında geliştirilen web-tabanlı mesleki gelişim portalının (ÖZEMGEP), OSB olan öğrencilere güvenlik becerileri öğretiminde kullanabilecekleri SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının planlama (örn., öğretim materyali hazırlama) ve uygulama aşamalarını nasıl gerçekleştireceklerini içeren bir kaynak olmasının önemli olduğu ve özel eğitim öğretmenlerinin güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin kaynağa olan gereksinimlerinin karşılanabilmesinde değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Araştırma alanyazında SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının OSB olan öğrencilere güvenlik becerilerinin kazandırılmasındaki etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı ilk araştırmadır. Ayrıca öğretmenler tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması açısından da ilk araştırma olduğunu düşünülmektedir. SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının yalnız sunumunun güvenlik becerilerinin kazandırılmasındaki etkililik ve verimliliklerinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen bulguların; gerek OSB olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimine, gerekse SÖÖ ve VMÖ uygulamalarına ilişkin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Son olarak, bu araştırmanın alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin kendilerine uygulanan web-tabanlı mesleki gelişim uygulamaları hakkındaki görüşlerinin uygulama öncesi, sırası ve sonrasında belirlenerek mesleki gelişim uygulamasının tüm sürecine yönelik sosyal geçerliğin değerlendirildiği ilk araştırma olduğu ve bu açıdan araştırmacılara rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

2. ALANYAZIN TARAMASI

2.1. Bilimsel Dayanaklı Uygulamaların Sınıflarda Kullanımı

Araştırmacılar 2000’li yılların başından beri yoğun olarak yetersizliği olan bireylere etkili öğretim sunulabilmesinin bilimsel-dayanaklı uygulamalar ile mümkün olabileceğini belirtmekte (örn., Cook vd., 2003; Cook ve Cook, 2011; Zucker vd., 2012); öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamaları güvenilir biçimde sunmalarını sağlayabilmek için etkili mesleki gelişim uygulamalarına olan gereksinimi vurgulamaktadırlar (örn., Greenwood ve Abbott, 2001; Klingner vd., 2013; Kretlow vd., 2012; McLeskey ve Billingsley, 2008; Tekin-Iftar vd., 2017). Buna paralel olarak bir yandan öğretim ortamlarında bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanımına yönelik var olan durumu ortaya koyabilmek ve bu uygulamaların yaygınlaştırılmamasına neden olabilecek olası nedenlere ya da etmenlere ışık tutabilmek üzere araştırmalar gerçekleştirirken; diğer bir yandan mesleki gelişim uygulamalarının etkisini en üst düzeye taşıyacak bileşenleri belirlemeye odaklanmaktadır. Bu amaçla, alternatif mesleki gelişim uygulamaları geliştirebilmek üzere; çeşitli mesleki gelişim stratejilerinin etkisini değerlendiren çeşitli araştırmalar yürütmektedirler. Bu kapsamda özel eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmaların çoğunlukla otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylere hizmet sunan öğretmenlere yönelik olduğu görülmektedir. Çünkü OSB’li bireylerin gereksinimleri gibi öğrenme özellikleri de diğer yetersizlik türlerine sahip bireylerden oldukça farklılaşabilmektedir (Hendricks, 2011; Jones, 2006). Bu durum OSB olan bireylerin eğitiminde bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanımını önemli kılmaktadır (Sam vd., 2017; Wong vd., 2015). Ancak araştırma bulguları, OSB olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamalara nadiren yer verdiklerini, kullanılan öğretim uygulamalarının çok küçük bir kısmının bilimsel-dayanaklı olduğunu göstermektedir.

Örneğin Hess ve meslektaşları (2008), web-tabanlı bir anket aracılığı ile (The Autism Treatment Survey) OSB olan bireylerin eğitiminde öğretmenler tarafından kullanılan öğretim stratejilerini ve uygulamalarını belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden (n=185) elde edilen bulgulara göre, en çok kullanılan beş öğretim uygulaması ılımlı öğretim (gentle teaching), duyu bütünleme, bilişsel davranışsal müdahale, yardımcı teknolojiler ve sosyal öykü uygulamasıdır. Bulgulara göre, katılımcı öğretmenlerden üçte birinden daha az bir kısmı (%28,6), OSB

olan bireylere yönelik bilimsel-dayanaklı olan ya da umut vadettiği düşünülen uygulamaları kullanmaktadır. Bu katılımcılardan yalnızca %7,7'si bilimsel-dayanaklı uygulamalara yer vermektedir. Elde edilen bu bulgular, yürütülen öğretim uygulamalarının bilimsellikten ne kadar uzak olduğunu ortaya koymaktadır.

Morrier ve meslektaşları (2011) OSB olan öğrencileriyle bilimsel-dayanaklı uygulamaları kullanan ve kullanmayan öğretmenlerin karakteristik özelliklerini belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri çevirim-içi bir anket (The Autism Treatment Survey) aracılığı ile toplanmıştır. Bulgular, katılımcı öğretmenlerden %15'den daha az kısmının üniversite-temelli öğretmen eğitimi programları kapsamında bilimsel-dayanaklı uygulamalara yönelik eğitim aldığını göstermektedir. Araştırmacılar bilimsel-dayanaklı uygulamaların öğretim ortamlarında sınırlı düzeyde kullanıyor olmasında mesleki gelişim uygulamalarının etkisinin olabileceğine dikkati çekmektedirler. Hendricks'in (2011) gerçekleştirdiği araştırmanın bulguları da benzer şekilde OSB olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlerin otizm ve özelliklerine, bu bireylerin temel gelişim alanlarını desteklemeye yönelik stratejilere ve etkili öğretim uygulamalarına yönelik bilgi ve bu uygulamaları uygulama becerilerinin düşük ve orta düzey olduğunu göstermektedir.

Brock, Huber, Carter, Juarez ve Warren (2014) ise, katılımcı öğretmenlerin kendilerine tanımlanan 24 bilimsel-dayanaklı uygulamanın 15'ine yönelik, kendilerini büyük ölçüde yetersiz hissettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde bulgular öğretmenlerin OSB'ye yönelik tanımlanan 11 önemli konu başlığından neredeyse tümüne (n=10) yönelik kendilerini yetersiz hissettiklerini göstermektedir. Araştırmacılar öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmemelerinin bilimsel-dayanaklı uygulamalara ve bu uygulamaları nasıl uygulayacaklarına ilişkin sınırlı olanaklara sahip olmalarından kaynaklanabileceğini ileri sürmektedir.

Bu konuda yapılan güncel bir araştırmada, OSB ve/veya zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere öğretim sunan özel eğitim öğretmenlerinin (n=535) öğrencilerine yönelik kullandıkları öğretim uygulamalarının neler olduğu, öğretim uygulamasını belirleme sürecindeki önceliklerinin neler olduğu ve öğretim alanlarına ilişkin hazır bulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. Bulgular, öğretmenler tarafından öğretim ortamlarında kullanılan bilimsel-dayanaklı uygulamaların sayısının değişkenlik gösterdiğini; öğretmenlerin yarısından çoğu tarafından uygulamalardan bazılarının (örn., çevresel düzenleme, model olma ve doğudan öğretim) neredeyse her gün

kullanılırken; bazılarının ise (örn., videoyla model olma) hiç kullanılmadığını ortaya koymaktadır. Buna karşın, öğretmenlerin bazı etkisiz ya da zararlı uygulamalara bilimsel-dayanaklı uygulamalardan daha sık yer verdikleri (örn., hızlı ipucu sunma uygulaması) dikkati çekmektedir. Bulgulara göre, öğretmenler tanımlanan öğretim alanlarının büyük bir kısmına yönelik (9/13) öğretim sunma konusunda kendilerini hazır hissetmemektedir. Araştırmacılar, bu durumu öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları aracılığıyla belirli öğretim alanlarına yönelik stratejileri kazanıyor olmaları ve yeni öğrendikleri bir stratejiyi farklı bir öğretim alanında öğretim sunmak üzere kullanmada yetersiz kalmaları ile ilişkili olabileceğini düşünmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak; öğretmenlerin mesleki gereksinimlerini ve ilgilerini karşılamak üzere çok yönlü ve çok bileşenli mesleki gelişim uygulamalarının bir gereksinim olduğu ileri sürülmektedir. Güncel olan bu araştırmanın bulguları bilimsel-dayanaklı uygulamaların öğretim ortamlarında kullanımının halen sınırlı düzeyde olduğunu ortaya koymakta ve diğer araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Knight vd., 2018).

Sonuç olarak, araştırma bulguları bilimsel-dayanaklı uygulamaların OSB olan bireylerin öğretim ortamlarında kullanımının tutarsız ve genellikle sınırlı olduğunu; öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamalara ilişkin kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymaktadır. Bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanımını yaygınlaştırabilmek; öğretmenlerin bu uygulamaları uygulama güvenirliliği ile sunabilmelerini ve kendilerini bu konuda yeterli hissetmelerini sağlayabilmek üzere etkili bileşenleri içeren yüksek nitelikli mesleki gelişim uygulamalarına gereksinim duyulmaktadır.

Alexander ve meslektaşları (2015), OSB olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlere bilimsel-dayanaklı uygulamaları kazandırmak üzere gerçekleştirilen eğitimleri incelemek amacıyla bir alanyazın tarama çalışması gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada 1977-2013 yılları arasında yayımlanan ve bilimsel-dayanaklı uygulamalara yönelik eğitimlerin etkilerini deneysel olarak değerlendiren 23 araştırma incelenmiştir. Araştırmaların bağımlı değişkenleri, öğretmenler için belirlenen hedef davranışlar, davranışsal müdahale stratejileri (n=7), doğal öğretim uygulamaları (n=6), ayrık denemelerle öğretim (n=3), olumlu davranışsal destek (n=3), temel tepki öğretimi (n=1) ve diğer stratejiler olarak gruplandırılmıştır. Bulgulara göre, alanyazında OSB olan öğrencilere yönelik bilimsel-dayanaklı uygulamalar için belirlenen 16 olası kategoriden yalnızca beş tanesi araştırmalar kapsamında öğretmenlere kazandırılmıştır. Yalnızca 12 araştırmada öğretim uygulaması ve öğrenci davranışları arasındaki işlevsel ilişki

incelenmiştir. Araştırmaların bağımsız değişkenlerini oluşturan öğretmen eğitimi uygulamalarının sunumuna ilişkin bileşenler ise kendi kendine öğretim (n=9), bireysel öğretim (n=16) ve grup öğretimi (n=9) olmak üzere üç grupta incelenmiştir. Bulgulara göre, en çok yer verilen bileşen bire-bir olarak düzenlenen öğretim oturumlarından oluşmaktadır. Bireysel öğretimi içeren araştırmaların (n=16) yalnızca dört tanesinde öğretim uygulamaları sırasında öğretmenlere geri bildirim sunulmuştur. Öğretmen davranışlarında genelleme ve kalıcılık sınırlı araştırmada ölçülmüştür. İncelenen araştırmalarda katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmını kentsel ya da banliyö bölgelerindeki öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmalardan yalnızca beşte birinin (%20) katılımcılarını kırsal bölgelerde yer alan öğretmenler oluşturmaktadır. Alexander ve meslektaşları elde ettikleri bulgulara dayalı olarak (a) OSB olan bireylere yönelik tanımlanan diğer bilimsel-dayanaklı uygulamalara yönelik mesleki gelişim uygulaması ve eğitimlerin gerçekleştirilmesine, (b) öğretmen eğitiminin etkisini tam olarak değerlendirebilmek üzere öğrenci kazanımlarının incelenmesine, (c) öğretmen davranışlarına yönelik genelleme ve kalıcılığın ve öğretmen eğitimine yönelik sosyal geçerlik değerlendirmelerine ve (d) OSB olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamaları kazandırmak üzere uzaktan eğitim ve öğretim sürecindeki teknolojiye nasıl yararlanabileceğinin belirlenmesini içeren araştırmalara gereksinim duyulduğunu ifade etmişlerdir.

2.2. Etkili Mesleki Gelişim Uygulamaları

Mesleki gelişim, eğitim programı, bilimsel-dayanaklı uygulamalar ya da standartlar gibi yeni bir bilgiye yönelik öğrenme deneyimlerini içeren, bilginin paylaşımını ve yaygınlaştırılabilirliği hedefleyen bir süreçtir (Johnson, 2015). Alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik uygulamaların genellikle bir ya da birkaç günlük didaktik eğitimlerden ve konferanslardan oluştuğu, çoğunlukla öğretmenlerin yeni kazandıkları öğretim stratejilerini ve uygulamalarını uygulama ortamında güvenilir olarak kullanabilmelerini sağlayamadığı uzun yıllardır vurgulanmaktadır (örn., Guskey, 2002; Knight, 2009; Kretlow ve Bartholomew, 2010; McLeskey ve Billingsley, 2008; Morrier vd., 2011; Odom, 2009; Reinke vd., 2014; Simonsen vd., 2008; Yoon vd., 2007).

Teknoloji, bilginin ulaşılabilir olmasını sağlarken; aynı zamanda bilginin paylaşımını zaman ve mekân bağlamında daha esnek hale getirmektedir. Hem öğretmen

hem uzmana zaman ve mekândan bağımsız olma fırsatını sunması ve esneklik özelliği teknolojiye dayalı mesleki gelişim uygulamalarının alternatif mesleki gelişim uygulamaları olarak değerlendirilmesine neden olmaktadır. Alanyazında teknoloji aracılığıyla uzaktan sunulan mesleki gelişim uygulamalarının yüz-yüze gerçekleştirilen uygulamalar kadar etkili olabileceğini gösteren araştırma bulguları yer almaktadır. Örneğin, Granpeesheh ve meslektaşları (2010) 33 terapistin katılımı ile uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı stratejilere yönelik geleneksel didaktik eğitim programı ile bilgisayar ve internet teknolojileri aracılığı ile sunulan eğitim programının etkililiklerini karşılaştırmışlardır. Eğitim programı metin, seslendirme ve video görüntülerinden oluşan eğitim modüllerinden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular; her iki grupta yer alan katılımcıların UDA'ya ilişkin bilgi düzeylerinde artış meydana geldiğini ortaya koymaktadır. Her ne kadar araştırmada, eğitim modüllerinin katılımcıların kazandıkları stratejileri uygulama ortamlarına aktarabilme ve yüksek güvenilirlikte sunabilmeleri üzerindeki etkisi incelenmemiş olsa da elde edilen bulgular özel eğitim alanında bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanımını yaygınlaştırabilmek üzere bilgisayar ve internet teknolojileri aracılığı ile sunulan uzaktan eğitim programlarının alternatif olarak değerlendirilebileceğini düşündürmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, etkili ve ulaşılabilir mesleki gelişim fırsatlarına olan gereksinimi karşılayabilmek üzere araştırmacıların son yıllarda OSB olan öğrencilere öğretim sunan özel eğitim öğretmenlerinin öğretim uygulamalarını ve öğrenci kazanımlarını geliştirmede teknolojiye dayalı mesleki gelişim uygulamalarının, eğitim programlarının ve koçluk uygulamalarının, etkisini belirlemeye yöneldikleri görülmektedir. İzleyen bölümde özel eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirilen teknolojiye dayalı mesleki gelişim programlarının etkisini inceleyen araştırma örneklerine yer verilmiştir.

Nosik ve Williams (2011) ayrıık denemelerle öğretim ve geriye zincirleme yaklaşımına ilişkin (a) videoyla model olmayı içeren bilgisayar temelli öğretim, (b) yazılı geri bildirim ve (c) gözleme dayalı geri bildirim bileşenlerini içeren web-tabanlı eğitim programının üniversite öğrencilerinin performansları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bulgular, katılımcılarından birinin bilgisayar temelli öğretim ve yazılı geri bildirim uygulaması ile %100 doğrulukta performans sergilediğini, üç katılımcının ise ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemede tüm uygulama oturumlarına gereksinim duyduklarını göstermektedir. Bununla birlikte katılımcılardan üçü kalıcılık

oturumlarında yüksek düzeyde performans sergilemişlerdir. Aynı zamanda, katılımcılar ile gerçekleştirilen sosyal geçerlik çalışmasında olumlu bulgular elde edilmiştir.

Pollard ve meslektaşları (2014) yazılı, işitsel ve görsel materyalleri içeren, bilgisayar ve internet teknolojileri aracılığı ile sunulan ve dört modülden oluşan web-tabanlı eğitim programının dört üniversite öğrencisine ayrıık denemelerle öğretim uygulamasının öğretimindeki etkisini incelemişlerdir. Web-tabanlı eğitim programının katılımcıların performansı üzerindeki etkisi tek-denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu başlama düzeyi modeli ile incelenmiştir. Uygulama süreci, rol alma, web-tabanlı modüllerin uygulanması, rol alma oturumları ve geri bildirim (gerektiğinde) ile gerçek öğretim oturumlarını içermektedir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların tümü rol alma oturumlarında ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyebilirken; ikisi OSB olan bir öğrenci ile gerçekleştirilen oturumlarda ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemiştir. Bir katılımcı geri bildirim ve bir katılımcı ise açıklamaya gereksinim duymuştur. Ancak araştırmada öğrenci davranışlarına ilişkin herhangi bir veri toplanamamıştır. Araştırmada sosyal geçerliğe ilişkin olumlu görüşler elde edildiği görülmüştür.

Zaragoza-Scherman ve meslektaşları (2015) yedi üniversite öğrencisine ayrıık denemelerle öğretim uygulamasının kazandırılmasında çevirim-içi eğitim programının etkisi incelemiştir. Katılımcıların performansları ön test-son test oturumlarıyla değerlendirilmiştir. Çalışmada katılımcıların OSB olan bir çocukla gerçek ortamda öğretim sunmasına ilişkin veri toplanmamıştır. Bulgular, bir yetişkinin OSB olan öğrenci olduğu varsayılarak gerçekleştirilen oturumlarda katılımcıların ayrıık denemelerle öğretim uygulamasını uygulayabildiklerini ve kullanılan çevirim-içi eğitimin, programın katılımcıların performanslarında olumlu artış sağladığını göstermektedir.

Higbee ve meslektaşları (2016) aynı web-tabanlı eğitim programının öğretmen adayları ve öğretmenlerin ayrıık denemelerle öğretim uygulamasının öğretimindeki etkisini inceleyen iki çalışma yürütmüşlerdir. Bu araştırma kapsamında Pollard ve meslektaşları (2014) tarafından geliştirilmiş web-tabanlı eğitim programı Portekizce'ye çevrilerek birinci çalışmada dört ve ikinci çalışmada dört olmak üzere toplam sekiz Brezilyalı katılımcıya uygulanmıştır. Web-tabanlı eğitim programının uygulamacı performansı üzerindeki etkisi denekler arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılarak değerlendirilmiştir. Bulgular, katılımcıların tümünün web-tabanlı modülleri

tamamlamalarının ardından ayrıık denemelerle öğretim uygulamasını öğrendiklerini, ancak sekiz katılımcıdan beşinin ölçütü karşılayabilmek üzere geri bildirim gereksinim duyduklarını göstermektedir. Tüm katılımcıların genelleme oturumlarında ayrıık denemelerle öğretim uygulamasını başka becerilerin öğretimine genellebildikleri rapor edilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen ikinci çalışmada öğretmenlerin kazandıkları becerinin kalıcılığını sağlayıp sağlayamadıkları değerlendirilmiş ve bir katılımcı dışında tüm katılımcıların kalıcılığı sağlayabildikleri görülmüştür.

Wilczynski ve meslektaşları (2017), OSB olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin etkili öğretim sunma becerilerini arttırmak üzere etkili ve verimli (zaman ve kaynak bağlamında) mesleki gelişim programı geliştirmek üzere bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmada koçluk bileşeni (geri bildirim) içeren web-tabanlı eğitim programının öğretmenlere etkili öğretim stratejilerini kazandırma ve kazandıkları bu stratejileri güvenilir olarak uygulayabilmeleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma, bir okul öncesi öğretmeni ve OSB olan bir öğrenciden oluşan bir katılımcı çifti ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada web-tabanlı eğitim süreci ticari olarak geliştirilmiş modüller (Autism Internet Solutions) kullanılmıştır. Koçluk uygulaması ise video konferans programı aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve bir form aracılığı ile yazılı geri bildirim sunulmuştur. Çalışmanın bulguları, katılımcı öğretmenin etkili öğretim stratejilerine yönelik bilgi düzeyinde ve bu stratejileri uygulama düzeyinde artış olduğunu göstermektedir. Bulgular katılımcı öğrencinin de kendisine verilen yönergeleri takip etme düzeyinde artış olduğunu göstermektedir.

Sıralanan araştırmalar incelendiğinde; katılımcıların çoğunlukla hizmet öncesi dönemde yer alan öğretmen adayları olduğu görülmektedir. Bulgular genel olarak teknolojiye dayalı olarak sunulan mesleki gelişim uygulamalarının olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Ancak, bir mesleki gelişim uygulamasının etkisinin belirlenebilmesinde öğretmen davranışlarının yanısıra öğrenci davranışları ya da kazanımlarındaki değişimin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Sıralanan araştırmalardan yalnızca bir tanesinde hem öğretmen hem öğrenci performansına yönelik değerlendirmeye yer verilmiştir (Wilczynski vd., 2017). Bir durum çalışmasını içeren bu araştırma yalnızca bir öğretmen ve öğrencinin katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Mesleki gelişim uygulamasının öğretmen davranışları üzerindeki kalıcılık ve genelleme etkisi ise sıralanan araştırmalardan yalnızca bir tanesinde değerlendirilmiş ve olumlu bulgular elde edilmiştir (Higbee vd., 2014).

Alanyazında sıralanan araştırmaların yanısıra, öğrenci kazanımlarını geliştirmek üzere özel eğitim ortamlarında öğretim sunan diğer uygulamacıların, para-profesyonel ve terapistlerin, uygulamalarını geliştirmede teknolojiye dayalı, web-tabanlı, eğitim uygulamalarının etkisinin değerlendirildiği araştırmalar yer almaktadır. İzleyen bölümde özel eğitim uygulamacıları ile gerçekleştirilen ve teknolojiye dayalı mesleki gelişim uygulamalarının etkisini inceleyen araştırma örneklerine yer verilmiştir.

Vismara, Young, Stahmer, Griffith ve Rogers (2009), OSB olan çocuklarla çalışan terapistlere yönelik hazırladıkları DVD'yle sunulan eğitim programının etkililiğini değerlendirmişlerdir. On terapistin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada; katılımcılar öncelikle DVD aracılığı ile bireysel olarak yönettikleri bir ön eğitim almışlardır. Bu eğitimin ardından ise yüz yüze gerçekleştirilen didaktik eğitim ve takım danışmanlığı sunulmuştur. Bulgular DVD'yle sunulan ön eğitimlerin ardından katılımcıların öğretim tekniklerine ilişkin uygulama bilgilerinin artış gösterdiğini; ancak katılımcıların birçoğunun öğretim tekniklerini güvenilir bir biçimde uygulayabilmek üzere bir uzmanın koçluğuna ve desteğine gereksinim duyduklarını göstermektedir.

Hamad ve meslektaşları (2010), "*Otizimde Davranışsal Müdahale*" isimli web-tabanlı eğitim programının; katılımcıların UDA temel ilkelerine ve stratejilerine ilişkin bilgi düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma; profesyonel ve para-profesyonellerin yer aldığı 51 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Eğitim programı üç öğretim modülünden oluşmakta ve her bir modül sözel sunumları ile uygulama örneği videolarını içermektedir. Bulgular katılımcıların UDA'ya ilişkin bilgi düzeylerinde yüksek düzeyde artış meydana geldiğini göstermiştir. Ancak araştırma kapsamında; katılımcıların eğitim modülleri aracılığı ile edindikleri kuramsal bilgiyi uygulama ortamlarına hangi doğruluk düzeyinde aktarabildiklerine ilişkin herhangi bir veri toplanmamıştır. Katılımcılar ile gerçekleştirilen memnuniyet değerlendirmesinde katılımcılar web-tabanlı programa ilişkin yüksek düzeyde memnuniyet belirtmişlerdir.

Navarrete (2011), UDA'ya dayalı stratejilere yönelik eğitim modüllerinin geliştirilerek değerlendirilmesini hedeflemiştir. Araştırma, erken çocukluk eğitimi veren yedi para-profesyonelin katılımı ile gerçekleştirilmiş ve OSB olan çocuklara öğretim sunma ve çocukların davranışlarını yönetme becerilerini geliştirmek üzere UDA'ya dayalı davranışsal müdahalelere yönelik altı eğitim modülü geliştirilmiştir. Her bir modül sesli anlatım ve öğretileri gerçekleştirilen becerinin doğru kullanımına yönelik yazılı açıklamaları içermektedir. Bazı modüller ise, hedef stratejinin doğru ve yanlış

kullanımını içeren video görüntü örneklerini, resimleri ve işitsel öğeleri içermektedir. Bulgular, bilgisayar ve internet teknolojileri aracılığı ile sunulan eğitim modüllerinin katılımcıların UDA stratejilerine yönelik bilgi düzeylerinde artış sağladığını göstermektedir. Ancak, çalışma kapsamında eğitim modüllerinin katılımcıların uygulama ortamlarındaki performansları üzerindeki etkisine yönelik herhangi bir veri toplanmamıştır. Araştırmada kullanılan eğitim modüllerine ilişkin katılımcıların görüşleri değerlendirilmiş ve katılımcıların kullanılan eğitimin açık, anlaşılır ve etkili olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Wainer ve Ingersoll (2013) OSB olan çocukların karşılıklı taklit becerilerinin geliştirilmesine yönelik olan; bilgisayar ve internet teknolojileri aracılığı ile sunulan eğitim programının uygulamacılar (terapist ve ebeveynler) ve öğrenciler üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Araştırma altı terapist-öğrenci çifti ve üç ebeveyn-çocuk çifti olmak üzere dokuz katılımcı çifti ile gerçekleştirilmiş ve tek-denekli araştırma modellerinden çoklu başlama düzeyi modeli ile desenlenmiştir. Araştırmada kullanılan eğitim programı; seslendirilmiş PowerPoint sunuları ve video örneklerini içeren beş modülden oluşmaktadır. Araştırma bulguları, katılımcı uygulamacıların tümünün uygulama stratejilerine yönelik bilgi düzeylerinde ve bu stratejileri kullanım düzeylerinde; katılımcı çocukların ise sergiledikleri taklit davranışlarında artış meydana geldiğini göstermektedir. Ancak katılımcı uygulamacıların büyük bir kısmının stratejileri doğru ve güvenilir biçimde uygulamak üzere eğitim programına ek olarak koçluk uygulamasına gereksinim duydukları gözlenmiştir. Koçluk hizmeti almayan ebeveynler ise, ek destek ve geri bildirim yararlı olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Araştırmada katılımcılar ile gerçekleştirilen sosyal geçerlik çalışmasında olumlu bulgular elde edilmiştir. Katılımcılar eğitim programının faydalı olduğunu ve edindikleri öğretim stratejilerinin kolay uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveyn katılımcılar daha fazla video örneği olmasını tercih ettiklerini belirtmişler ve bunu programın bir sınırlılığı olarak değerlendirmişlerdir.

McCulloch ve Noonan (2013) bilgisayar ve internet teknolojileri aracılığı ile çevrim-içi eğitim videolarının uygulamacıların (para-profesyonel) yetersizliği olan öğrencilerine işlevsel iletişim öğretimi (talep etme eğitimini) uygulamasını kullanabilmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma üç katılımcı uygulamacı-öğrenci çifti ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrencilerden biri OSB olan; diğer ikisi gelişimsel geriliğe sahip öğrencilerdir. Araştırma katılımcılar arası çoklu başlama

düzeıı modeli ile desenlenmiştir. Araştırmada sınıf uygulamalarını içeren görsel (grafik ve metin) ve işitsel uıaranlarla desteklenmiş video görüntüler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ayrıca; uygulamacılara bilgisayar ve internet aracılığı ile sunulan eğitimin öğrencilerin talep etme sıklığındaki etkisi de incelenmiştir. Bulgular, kendini izleme kontrol listesini içeren eğitim programının uygulamacıların (para-profesyonellerin) talep etme süreçlerini doğru ve sık uygular hale gelmelerini sağladığını ve öğrencilerin talep etme davranışlarında artış sağladığını göstermektedir.

Cardinal ve meslektaşları (2017) bireysel ve düzeltici performans geri bildirim sunumu ile desteklenmiş web-tabanlı VM uygulamasının katılımcıların (para-profesyonellerin) ayrıık denemelerle ğretim uygulamasına ilişkin performansları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma bir uygulamacı ve bir OSB olan öğrenciden oluşan dört katılımcı çifti ile gerçekleştirilmiştir ve katılımcılar arası çoklu başlama düzeıı modeli ile desenlenmiştir. Bulgular, web-tabanlı videoyla model olma uygulamasının uygulamacıların lt karşılar düzeyde performans sergilemelerini sağlamada tek başına yetersiz kaldığını, katılımcıların tümünün VM uygulamasını içeren ek video ğretim oturumları düzenlenmesine ve üç katılımcının ise düzeltici geri bildirim oturumlarına gereksinim duyduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, genelleme oturumlarında katılımcıların %100 doğru performans sergileyerek ayrıık denemelerle ğretim uygulamasını farklı becerilerin ğretiminde kullanabildikleri görülmektedir. Araştırmada katılımcı öğrencilerin performans düzeylerine ilişkin sistematik veri toplanmamıştır. Ancak belli aralıklarla toplanan verilerin öğrencilerin performansında meydana gelen olumlu gelişmeleri ortaya koyduğu belirtilmiştir. Katılımcılar ile gerçekleştirilen sosyal geçerlik çalışmasında olumlu bulgular elde edilmiştir. Katılımcılar mesleki gelişim uygulamasını kabul edilir, uygun ve yararlı olarak değerlendirmişlerdir. Edindikleri ğretim uygulamasını sevdiklerini, başkalarına da kullanmaları için önerdiklerini ve ileride kesinlikle kullanacaklarını belirtmişlerdir.

Özel eğitim öğretmenleri ve uygulamacıları ile gerçekleştirilen araştırmalarda elde edilen bulgular genel olarak teknolojiye dayalı mesleki gelişim uygulamalarının olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Ancak uygulanan mesleki gelişim ya da eğitim uygulamasının etkililiğini belirlemek üzere hem uygulamacıların hem de ğretim sunulan öğrencilere yönelik edinim, genelleme ve kalıcılık etkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Sıralanan araştırmalarda kazandırılması ve geliştirilmesi hedeflenen ğretim uygulamalarının etkili ğretim stratejilerini, belirli ğretim

uygulamalarını (örn., ayırık denemelerle öğretim) ya da belirli bir öğretim alanına yönelik öğretim uygulamalarını (örn., taklit becerileri) içerdiği görülmektedir. Araştırmaların çoğunluğunda uygulamacılara ayırık denemelerle öğretim uygulamasının kazandırılması ve uygulamacıların ayırık denemelerle öğretim uygulamasına yönelik performanslarının geliştirilmesi hedeflenmiştir.

2.2.1 Öğretmen koçluğu uygulamaları

Koçluk, temel olarak öğretmenin öğretim uygulamasına yönelik performansını geliştirmek üzere gözlenmesini ve performansına yönelik geri bildirim sunulmasını içermektedir. Kretlow ve Bartholomew (2010) koçluk uygulamasının öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamalara ilişkin uygulama güvenilirliklerini arttırmadaki etkisini değerlendirmek üzere 1989-2009 yıllarını kapsayan bir alanyazın tarama araştırması gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar, koçluk uygulamasının öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamalara yönelik performansları üzerindeki etkisini inceleyen ve çalışmaya dahil edilme ölçütlerini karşılayan 13 çalışmayı çeşitli parametreler açısından incelemişlerdir. Çalışmalar çoğunlukla tek-denekli araştırma modelleri ile desenlenmiştir (n=9). Bu çalışmalarda katılımcılar hizmet öncesi dönemde yer alan öğretmen adaylarından (n=73) ve özel eğitim öğretmenlerinden (n=69) oluşmaktadır. Uygulanan koçluk uygulamalarının bileşenleri ve içerikleri çeşitlilik göstermektedir. Katılımcı öğretmenlere kazandırılması hedeflenen öğretmen davranışları ise bilimsel-dayanaklı uygulamalar ya da etkili öğretim stratejilerini içermektedir. Yalnızca üç çalışmada koçluk uygulamasının öğrenci kazanımları üzerindeki etkisi deneysel olarak ortaya konulmuştur. Çalışmalarda öğretmenler veriye dayalı öğretimsel uyarlamalar yapmak üzere yönlendirilmemiştir. Ancak, Kretlow ve Bartholomew'e göre, öğretmenler öğrencilerinin gelişimini izlediklerinde ve öğrenci kazanımlarında ortaya çıkan gelişimi somut olarak görebildiklerinde öğretim uygulamasını benzer güvenilirlikte sunmaya devam ederler. Bir gelişim görülemediğinde ise öğretim uygulamalarında uyarlamalar yapma eğilimi gösterirler. Koçluk uygulamalarında öğrenci davranışlarının ölçülmesi aynı zamanda öğrencilerin gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanabilmesi için gerekli olan uygulama güvenilirliği düzeyini de görebilmek açısından olanak sağlar. Böylece koçluk belirli bir ölçüte bağlı sunulur. Bulgulara dayalı olarak araştırmacılar, koçluk uygulamasının etkisinin tam olarak belirlenebilmesi için koçluk uygulamasının (a) öğrenci kazanımları üzerindeki etkisinin geçerli ve güvenilir ölçümler ile

değerlendirilmesini, (b) hem öğretmen hem öğrenci davranışlarının kalıcılığının ve genellemesinin sağlanması üzerindeki etkisinin değerlendirilmesini ve (c) özellikle öğretmen davranışlarında olmak üzere uzun dönem kalıcılığın değerlendirilmesini içeren araştırmalara olan gereksinimi vurgulamaktadırlar.

Barton ve meslektaşları (2013), koçluk uygulamasını içeren ve içermeyen mesleki gelişim uygulamalarının okul öncesi özel eğitim öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları üzerindeki etkililiklerini karşılaştırmışlardır. Mesleki gelişim uygulamaları didaktik öğretime dayalı olarak yüz-yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırma katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile iki farklı çalışma olarak tasarlanmıştır. Koçluk içermeyen mesleki gelişim uygulamasının sunulduğu birinci çalışmanın bulgularına göre; öğretmenlere sunulan didaktik eğitim, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını edinme düzeyleri üzerinde etkili olmamışken koçluk uygulamasının dahil edildiği ikinci uygulamada öğretmenlerin öğretim uygulamalarını edinebildikleri görülmüştür. Aynı zamanda, ikinci uygulamada katılımcı öğrencilerin öğretilmesi hedeflenen oyun becerilerine ilişkin performanslarında iyileşme gerçekleşmiştir.

Koçluk uygulamasına yönelik olumlu bulguların elde edilmesine bağlı olarak alanyazında koçluk uygulamasının etkisinin incelendiği çalışmaların arttığı görülmektedir (örn., Bethune ve Wood, 2013; Neuman ve Cunningham, 2009; Tekin-Iftar vd., 2017; Rakap, 2017; Shepley vd., 2017; Suhrheinrich, 2011). Bulgular, koçluk uygulamasının yetersizliği olan öğrencilere öğretim sunan özel ve genel eğitim öğretmenlerinin, sınıf içi uygulamalarını desteklemede etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Alanyazında 2009'dan günümüze kadar gerçekleştirilmiş olan araştırmalar Kretlow ve Bartholomew'in (2010) belirttikleri gereksinimler açısından incelendiğinde; koçluk uygulamasının hem öğretmen hem öğrenci performansı üzerindeki edinim, kalıcılık ve genelleme düzeyindeki etkisinin değerlendirildiği iki araştırmaya rastlanmıştır (Rakap, 2017; Tekin-Iftar vd., 2017). İzleyen bölümde bu araştırmalara ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Tekin-Iftar ve meslektaşları (2017), OSB olan kaynaştırma öğrencilerine öğretim sunan genel eğitim öğretmenlerine koçluk içeren mesleki gelişim uygulamasıyla sistematik öğretim uygulamalarından eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının uygulama basamaklarını kazandırmayı hedeflemiştir. Araştırmada aynı zamanda OSB olan öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarından çeşitli akademik beceriler belirlenerek öğretmenlerin bu becerileri eşzamanlı ipucuyla öğretim ile öğretmeleri

hedeflenmiştir. Araştırma katılımcılar arası (katılımcı çiftleri) çoklu başlama modeliyle desenlenmiştir. Aynı zamanda, araştırmada hem öğretmenler hem de öğrenciler için yürütülen uygulamaların genelleme ve kalıcılık etkileri de incelenmiştir. Öğretmenlere ilişkin bulgular, yüz-yüze gerçekleştirilen koçluk uygulamasının katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı öğretim uygulamasını yüksek uygulama güvenilirliği ile sunabilmelerini, edinilen öğretim uygulamasının uygulama sona erdikten sonra da kalıcılığını ve farklı davranışların öğretime genellemelerini sağlamada etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilere ilişkin bulgular da benzer şekilde, uygulamanın öğrencilerin kendileri için hedeflenen akademik kazanımları edinmeleri, edindikleri kazanımların öğretim uygulaması son erdikten sonra kalıcılığını ve farklı ortam ve kişilere genellemelerini sağlamada etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmada ayrıca koçluk uygulaması kapsamında katılımcı öğretmenlere öğretimsel verimliliği arttırmak üzere hedeflenmeyen bilgi uyarını sunma uygulamasının kazandırılması hedeflenmiştir. Bulgular, koçluk uygulamasının öğretmenlerin hedeflenmeyen bilgi sunma uygulamasını edinmelerinde ve öğrencilerin öğretmenleri tarafından sunulan hedeflenmeyen bilgi uyarılarını edinmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerle ve öğrenciler ile gerçekleştirilen ve olumlu bulgular elde edilen sosyal geçerlik çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişim ve koçluk uygulamalarından yararlandıklarını, edindikleri becerileri diğer öğrencilerle kullanmayı planladıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Rakap (2017) ise, Türkiye’de gelişimsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine öğretim sunan okul öncesi öğretmen adaylarına mesleki eğitim ve koçluk uygulamasıyla gömülü öğretim uygulamasının uygulama basamaklarını kazandırmayı hedeflemiştir. Araştırmada aynı zamanda katılımcı öğretmenler tarafından sunulan gömülü öğretim uygulaması ile öğrencilerinin akademik performanslarının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler için yürütülen uygulamaların genelleme ve kalıcılık etkileri de incelenmiştir. Araştırma katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile desenlenmiştir. Bulgular, yüz-yüze gerçekleştirilen mesleki eğitim ve koçluk uygulamasının öğretmenlerin gömülü öğretim uygulamasını edinmelerinde ve farklı ortamlara genellemelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcı öğretmenler koçluk uygulaması sona erdikten sonra da gömülü öğretim uygulamasını yüksek güvenilirliği ile sunmaya devam edebilmiştir. Öğretmenleri tarafından sunulan gömülü öğretim uygulamasının öğrencilerin kendileri için hedeflenen becerilere ilişkin

performans düzeylerinin artmasını sağladığı görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin edindikleri hedef davranışları belirli düzeyde genelledebildikleri (farklı ortamlara) ve kalıcılığını sağlayabildikleri görülmektedir. Sosyal geçerlik bulgularına göre, öğretmenlerin tümü koçluk uygulamasını ve gömülü öğretim uygulamasını kabul edilebilir olarak değerlendirmişlerdir.

Gezer-Demirdağı (2014) ise, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan öğretmenlere sabit bekleme süreli öğretim ve artan ipucu ile öğretim yöntemlerinin uygulama basamaklarının kazandırılmasında sundukları koçluk uygulamasında performans geri bildirim içeren ve içermeyen mesleki gelişim uygulamalarının etkilerini karşılaştırmıştır. Mesleki gelişim uygulaması seminer, video ile model olma ve rol yapma bileşenlerini içermektedir. Araştırma farklı öğretmenlik alanlarından mezun olmuş üç katılımcı öğretmen ve öğrencileri ile gerçekleştirilmiş ve tek-denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli ile desenlenmiştir. Araştırmada yalnızca öğretmen davranışları edinim ve kalıcılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Bulgular, performans geri bildirim içeren mesleki gelişim uygulamasının daha etkili olduğunu göstermektedir.

Koçluk uygulamasına ilişkin son on yılda gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgular koçluk uygulamasının öğretmenlerin öğretim uygulamalarını ve öğrenci kazanımlarını geliştirmek üzere kullanılabilir etkili bir mesleki gelişim uygulaması olabileceğini desteklemektedir. Connor'a (2017) göre, koçluk uygulamasının en güçlü bileşeni bireysel gözlemlere dayalı olarak sunulan performans geri bildirimdir ve koçluğun öğretmen davranışları üzerindeki olumlu ve güçlü etkisi öğretmenin performansına yönelik sunulan geri bildirim ile ilişkilidir. Diğer bir yandan son yıllarda gerçekleştirilmiş alanyazın tarama ve meta analiz araştırmalarından elde edilen bulgular da performans geri bildirim etkili bir strateji olduğunu ortaya koymaktadır. (örn., Brock ve Carter, 2017; Fallon vd., 2015; Solomon, Klein ve Politylo, 2012). Örneğin, Fallon ve meslektaşları (2015) performans geri bildirim öğretmenin öğretim uygulamalarına ilişkin uygulama güvenilirliklerini arttırmada bilimsel-dayanaklı bir uygulama olup olmadığını belirlemek amacıyla bir sistematik alanyazın tarama çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmada 1960-2011 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş ve dahil edilme ölçütlerini karşılayan 111 araştırmadan (n=111) 29'u model standartlarını karşılamıştır. Bu çalışmalardan 21 tanesi güçlü ya da orta düzeyde etki göstermiştir. Bulgular, performans geri bildirim öğretmenin davranışlarını geliştirmek üzere

kullanılabilecek bilimsel-dayanaklı bir mesleki gelişim uygulaması olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar, öğrenci kazanımlarının geliştirilmesinde bilimsel-dayanaklı uygulamaların seçilmesi ve uygulanmasının önemli olduğu kadar; öğretmenlerin öğretim uygulamalarını desteklemek üzere kullanılan stratejilerin de bilimsel-dayanaklı olmasının gerektiğini ve performans geri bildirim bu bağlamda bilimsel-dayanaklı bir uygulama olduğunu vurgulamaktadırlar.

Alanyazında koçluk ve performans geri bildirim uygulamalarının etkili bir mesleki gelişim uygulaması olduğuna ilişkin uzlaşıya varılmış olsa da son yıllarda bazı araştırmacılar tarafından zaman ve maliyet gibi önemli kaynaklar açısından uygulanabilir bir mesleki gelişim olarak değerlendirilmediği de görülmektedir (Brock ve Carter, 2017; Fallon vd., 2015; Rakap, 2017; Rispoli vd., 2017; Sam vd., 2017). Rakap (2017) yüz yüze sürdürülen tipik koçluk uygulamasına karşın daha düşük maliyetli ve uygulanabilir mesleki gelişim yaklaşımlarına gereksinim duyulduğunu ve bu bağlamda teknolojiye dayalı koçluk uygulamalarına yer verilebileceğini vurgulamaktadır. Brock ve Carter'a (2017) göre öğretmenler tarafından ulaşılabilir ve çok sayıda kişinin ulaşabileceği mesleki gelişim uygulamalarının geliştirilmesine, bu anlamda umut vaadeden uygulamalara ve bu uygulamaların nasıl sunulabileceğine ilişkin araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Sam ve meslektaşları (2017) ise, öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamalar hakkında bilgi ve beceri kazanabilmeleri için (a) kendi kendilerine öğrenme, (b) didaktik ve genel eğitimler alma ve (c) bireyselleştirilmiş, uygulama odaklı koçluk desteği alma olmak üzere üç seçeneklerinin olduğunu belirtmektedirler. Ancak birçok birey için koçluk uygulamaları zaman, maddi olanaklar ya da diğer kaynaklar açısından gerçek dışı bir uygulamadır. Bu bağlamda, öğretmenler açısından en uygun maliyetli seçenek bilimsel-dayanaklı uygulamalara yönelik kendi kendine öğrenme seçeneğidir. Bu bağlamda çevirim-içi öğrenme modülleri, bireylere kendi öğrenme hızlarıyla ve koşullarıyla bilgiye ulaşma ve öğrenme fırsatı sunarak bilginin araştırma ortamından uygulama ortamında aktarılmasını sağlayan platformlardır.

Diğer bir yandan koçluk uygulamasının anahtar bileşeni olan performans geri bildirim etkili olmasına karşın doğası gereği yoğun kaynak gerektirdiği, bu açıdan uygulanabilir ve/veya sürdürülebilir bir mesleki gelişim aracı olarak değerlendirilmediği de görülmektedir (örn., Fallon vd., 2015; Rispoli vd., 2017). Mesleki gelişimin bir bileşeni olan koçluk uygulamasının çeşitli biçimlerde (örn., yüz yüze ya da uzaktan)

gerçekleştirildiğinden daha önce söz edilmiştir. Yüz yüze gerçekleştirilen koçluk uygulamasının sınırlılıkları (örn., yoğun uzman desteği gerektirmesi) bulunduğu için araştırmacılar teknoloji alanında gerçekleşen gelişmeleri de fırsata çevirerek uzaktan koçluk uygulamalarına yönelik araştırmalar yürütmeye başlamışlardır. İzleyen bölümde uzaktan koçluk uygulamalarına ve bu uygulamalara ilişkin araştırma bulgularına yer verilmiştir.

2.2.2. Uzaktan koçluk

Teknolojinin kullanılabilirliğiyle ilgili gelişmelerin, etkili mesleki gelişim uygulamaları olan koçluk ve performans geri bildirim uygulamalarına da esneklik kazandırarak yenilikçi yaklaşımları gündeme getirdiği görülmektedir. İnternet üzerinden sesli ve görüntülü iletişim kurma fırsatı sunan uygulamalar (örn., Skype, Facetime) bir video konferans aracı olarak kullanıldığında; web-temelli koçluk, sanal koçluk ya da elektronik koçluk (e-coaching, kablosuz kulaklıklar aracılığı ile anlık performans geri bildirim sunumu) gibi uzaktan koçluk uygulamalarını mümkün kılmaktadır. Uzaktan koçluk uygulamalarının işbaşında ve yüz yüze gerçekleştirilen koçluk uygulamaları kadar etkili olabileceğini ve alternatif bir mesleki gelişim uygulaması olarak değerlendirilebileceğini gösteren araştırma bulguları yer almaktadır (örn., Powell, Diamond, Burchinal ve Koehler, 2010; Ruble vd., 2013). Örneğin Ruble ve meslektaşları (2013), OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenlere yüz yüze ve uzaktan (web-tabanlı) sunulan koçluk uygulamalarının hedef davranışlar üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Araştırma 49 özel eğitim öğretmeni ve OSB olan öğrenci çiftinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcı öğrenci için dil, bilişsel ve uyumsal davranışlar alanlarından birer tane olmak üzere üçer hedef davranış belirlenmiştir. Web-tabanlı koçluk uygulaması, video konferans uygulaması aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Bulgular, her iki grupta yer alan katılımcıların hedef davranışa ilişkin performanslarında değişim meydana geldiğini ve gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını; öğretmen uygulamalarını destekleme ve koçluk hizmeti sunmada bilgisayar ve internet teknolojileri aracılığı ile sunulan uzaktan koçluk uygulamasının etkili ve umut vaadeden, düşük maliyetli bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular araştırmacıları özel eğitim alanında hizmet veren öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak ve bilimsel-dayanaklı uygulamaları yaygınlaştırmak üzere yüz-yüze

sürdürülen koçluk uygulamalarına alternatif olarak, farklı bileşenlerle desteklenen uzaktan koçluk uygulamalarının değerlendirilmesi konusunda cesaretlendirmiştir.

Özel eğitim alanında gerçekleştirilen uzaktan koçluk uygulamalarını içeren araştırmalar incelendiğinde, genellikle genel ya da özel eğitim ortamlarında yetersizliği olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlere ve diğer uygulamacılara (örn., para-profesyonel) kablosuz kulaklık aracılığı ve video konferans uygulamaları aracılığıyla uzaktan sunulan anlık performans geri bildirimleri ve koçluk uygulamaları ile elektronik posta aracılığı ile uzaktan sunulan gecikmeli performans geri bildirimleri içeren uygulamalarının çalışıldığı görülmektedir. İzleyen bölümde, OSB olan öğrencilere hizmet sunan öğretmenler ile gerçekleştirilen uzaktan koçluk uygulamalarını içeren araştırma örnekleri yer almaktadır.

Coogler ve meslektaşları (2015) kablosuz kulaklık ile uzaktan sunulan anlık geri bildirim içeren koçluk uygulamasının öğretmen adaylarının etkinlik temelli öğretim uygulamasıyla iletişim stratejilerini kullanım performansları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma tek-denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modeli ile desenlenmiştir. Bulgular, kablosuz kulaklık ile uzaktan sunulan anlık geri bildirim içeren koçluk uygulamasının öğretmen adaylarının küçük grup etkinliklerinde iletişim stratejilerini kullanma düzeylerini arttırdığını göstermektedir. Araştırmada sosyal geçerliğe ilişkin olumlu bulgular elde edilmiştir. Katılımcılar uzaktan sunulan koçluk uygulamasını kabul edilebilir bir mesleki gelişim uygulaması olarak değerlendirmişlerdir.

Scheeler ve meslektaşları (2016) ise özel eğitim öğretmenleri tarafından kablosuz kulaklık ile uzaktan sunulan anlık geri bildirim içeren koçluk uygulamasının para-profesyonellerin pekiştirme sunma davranışına yönelik performanslarını geliştirme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma OSB olan öğrencilerin yer aldığı bir sınıfta, iki özel eğitim öğretmeni (koç) ve dört uygulamacı (para-profesyonel) olmak üzere altı katılımcıyla gerçekleştirilmiş ve katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli ile desenlenmiştir. Bulgular, özel eğitim öğretmenleri tarafından kablosuz kulaklık ile uzaktan sunulan anlık geri bildirim içeren koçluk uygulamasının uygulamacılara pekiştirme uygulamasını öğretmede oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sosyal geçerliğe ilişkin olumlu bulgular elde edilmiştir (Scheeler, Morano ve Lee, 2016).

Bir başka araştırmada kablosuz kulaklık ile uzaktan sunulan koçluk uygulamasının okul öncesi kaynaştırma uygulaması yürüten ve OSB olan çocuklara öğretim sunan özel eğitim öğretmenlerin gömülü öğretim stratejisini kullanma düzeylerini, öğrencilerin gömülü öğretim fırsatlarına ilişkin tepkileri ve ifade edici dil becerileri üzerindeki etkileri tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeliyle incelenmiştir (Coogle vd., 2017). Araştırma bir öğretmen ve üç OSB olan öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Bulgular, kablosuz kulaklık ile uzaktan sunulan koçluk uygulamasının katılımcı öğretmenin gömülü öğretim stratejisini kullanımına ilişkin performansını arttırdığını ve bu beceriyi genellemesini sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte araştırmada OSB olan katılımcı öğrencilerin iletişim becerileri üzerinde olumlu etkisi rapor edilmiştir.

McLeod ve meslektaşları (2018) ise, video kendine model olma ve elektronik posta aracılığı ile sunulan eğitim ve koçluk uygulamasının hizmet öncesi dönemde yer alan öğretmenlerinin önerilen uygulamaları (recommended practices) kullanımları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma erken çocukluk özel eğitim programına devam eden iki öğretmen katılımcıyla davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılarak desenlenmiştir. Koçluk uygulaması kapsamında koç, katılımcıların öğretim uygulamalarına ilişkin videolarını izlemiş ve videolara ilişkin örnekleri içeren elektronik posta ile geri bildirim sunmuştur. Bulgular, uzaktan koçluk uygulamasının katılımcıların hedef öğretim uygulamalarını kazanmalarında, edindikleri öğretim uygulamaların kalıcılığının ve genellemesinin sağlanmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Elektronik posta aracılığı ile sunulan uzaktan koçluk uygulamalarına ilişkin araştırmalar incelendiğinde, katılımcıların OSB olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlerin oluşturduğu bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmaların çoğunlukla okul öncesi kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenler (örn., Artman-Meeker ve Hemmeter, 2013) ve öğretmen adaylarıyla (örn., Barton vd., 2016; McLeod vd., 2018) yürütüldüğü görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin öğretim sundukları okullarda OSB olan öğrencilerin yer aldığı bir araştırmaya (Owiny, 2014) ve katılımcı öğrencilerden birinin otistik özellikler gösterdiği bir araştırmaya (Artman-Meeker ve Hemmeter, 2013) rastlanmıştır. Öğretmenlerinin etkili öğretim sunma becerilerini geliştirmede elektronik posta ile sunulan performans geri bildirim etkisini inceleyen araştırma bulguları da benzer şekilde elektronik posta ile uzaktan sunulan performans geri

bildirim ve öğretmen davranışları arasında işlevsel ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Barton ve meslektaşlarının (2013) araştırmadan elde ettikleri bulgular elektronik posta ile sunulan performans geri bildirimlerinin öğretmenlerin performanslarında kalıcılık düzeyinde olumlu etkilerini ortaya koyarken; Barton ve meslektaşları (2016) tarafından gerçekleştirilen diğer araştırmadan elde edilen bulgular değişkenlik göstermektedir.

Artman ve Hemmeter (2013) eğitim ve elektronik posta aracılığıyla sunulan performans geri bildirim içeren mesleki gelişim uygulamasının okul öncesi öğretmenlerin problem davranışlara yönelik önleyici müdahaleleri kullanma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli ile desenlenmiş ve katılımcılara replike edilmiştir. Bulgular eğitim ve elektronik posta aracılığıyla sunulan performans geri bildirim içeren mesleki gelişim uygulamasının öğretmenlerin sınıflarında önleyici müdahaleleri kullanma düzeylerinin artırılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Yalnızca bir öğretmenin öğretim sunduğu sınıfta yer alan öğrencilerin problem davranışlarında azalma meydana gelmiştir.

Owiny (2014) uzaktan koçluk uygulamasının özel eğitim öğretmenlerinin davranışa özgü pekiştirme uygulamasına yönelik performansını geliştirme üzerindeki etkisini katılımcılar arası çoklu yoklama modeli ile incelemiştir. Uzaktan koçluk uygulaması, koç tarafından hazırlanan eğitim videolarının ve yazılı notların (ipucu kartları) dosya paylaşım programı aracılığıyla katılımcılarla paylaşılmasını içeren bir ön eğitim sürecini içermektedir. Eğitim sürecinin tamamlanmasının ardından koçluk oturumları gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler kendi uygulamalarını kaydederek bir dosya paylaşım programı aracılığıyla araştırmacı (koç) ile paylaşmış ve koç paylaşılan videolara dayalı olarak öğretmenlere performans geri bildirim sunmuştur. Performans geri bildirim sunumu içeren koçluk oturumları Skype programı aracılığı ile eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Yalnızca öğretmen katılımcılara yönelik veri toplanan çalışmada, uzaktan koçluk uygulamasının öğretmen davranışları üzerindeki olumlu etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İzleme oturumlarından elde edilen veriler değişkenlik göstermektedir. Araştırmada sosyal geçerliğe ilişkin olumlu bulgular elde edilmiştir. Katılımcılar araştırmadan elde ettikleri deneyimlere ilişkin olumlu görüş bildirmişler, koçluk uygulamasına ve edindikleri pekiştirme uygulamasına ilişkin yüksek düzeyde memnuniyet belirtmişlerdir.

Sıralanan araştırmalardan farklı olarak, Garland ve meslektaşları (2012), OSB zellikleri taşıyan bir avatar karakterini içeren sanal gerçeklik ortamında sunulan koçluk uygulamasının (TLE TeachLive) ğretmenlerin ayrıık denemelerle ğretim stratejisini uygulamaları üzerindeki etkisi denekler arası çoklu yoklama modeli ile değerlendirilmiştir. Bulgular, sanal ortamda sunulan koçluk uygulamasının katılımcıların ayrıık denemelerle öğretime ilişkin uygulama düzeylerinde artış olduğunu göstermektedir. Araştırmada sosyal geçerliğe ilişkin olumlu bulgular elde edilmiştir. Katılımcıların tümü sanal sınıf ve koçluk uygulamasını faydalı bulduklarını ve araştırma süresince elde ettikleri deneyimlerden oluka memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Koçluk uygulamasının verimli ve uygulanabilir bir mesleki gelişim uygulaması olarak değerlendirilebilmesi için uzman ve uygulamacının mümkün olabildiğinde zaman ve mekândan bağımsız olmasını sağlayacak biçimde tasarlanması sağlanmalıdır. Bu bağlamda kazandırılması ve/veya geliştirilmesi hedeflenen ğretim uygulamasına yönelik n eğitim ve ğretmen performansına yönelik geri bildirim sunma süreçlerinin bilgisayar ve internet teknolojileri aracılığı ile web-tabanlı olarak uzaktan gerçekleştirildiği, uzman ve öğretmenin yüz-yüze ya da uzaktan eş zamanlı etkileşimini gerektirmeyen mesleki gelişim uygulamalarına gereksinim duyulmaktadır. Sıralanan araştırmalar incelendiğinde bu gereksinime yönelik bir mesleki gelişim uygulamasını içeren yayınlanmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, Tunç-Paftalı (2018) kaynaştırma uygulaması yürüten okul öncesi öğretmenlerin ğretim uygulamalarını geliştirmede uzaktan koçluk uygulamasının etkililiğini incelemiştir. Uzaktan koçluk uygulaması, tipik bir koçluk uygulamasının temel bileşenlerinin tümünün (n-eğitim, gözlem ve performans geri bildirim) ve kendini izleme bileşeninin, uzman ve öğretmenin eşzamanlı etkileşimini içermeyecek şekilde tasarlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, videoya dayalı kendini değerlendirme bileşenini içeren uzaktan koçluk uygulamasının öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla ğretim uygulamasını edinmelerinin, edindikleri bu ğretim uygulamasının genellenmesini ve kalıcılığını sağlamada etkili olduğunu, ğretim sundukları öğrencilerin ise kendileri için hedeflenen becerileri kazanmaları, genelleme ve kalıcılığını sağlamalarında etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmada sosyal geçerliğe ilişkin olumlu bulgular elde edilmiştir. Katılımcıların tümü uzaktan koçluk uygulamasına ve edindikleri ğretim uygulamasına ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir. Mesleki gelişim uygulamasının uzman ve öğretmenin eşzamanlı olarak bir araya gelmesini gerektirmeden internet ve bilgisayar

teknolojileri aracılığı ile uzaktan gerçekleştirildiği bu araştırmanın bulgularının hem öğretmen hem öğrenci kazanımları açısından olumlu bulgulara ulaşması oldukça önemlidir. Bulgular incelendiğinde; uzaktan öğrenmeye dayalı olarak gerçekleşen mesleki gelişim uygulamasının, ön-eğitimin, tek başına öğretmenlerin öğretim uygulamasına ilişkin performanslarını geliştirmede etkili olduğu ve bir katılımcıda %90 gibi oldukça yüksek düzeyde uygulama güvenilirliği ile sonuçlandığı (geri bildirim sunulmadan önce), bir başka deyişle tasarlanan mesleki gelişim uygulamasının acil etki yarattığı görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, uzman tarafından sunulan koçluk ya da performans geri bildirim içermeyen; ancak etkili bileşenler ile desteklenmiş (örnek uygulama videoları, videoya ve kontrol listelerine dayalı kendini izleme ve değerlendirme) bir mesleki gelişim uygulamasının etkili olabileceğine dikkati çekmektedir.

Benzer acil etki Tekin-Iftar ve meslektaşlarının (2017) yürüttüğü ve yüz yüze koçluk uygulamasını içeren araştırmadan elde edilen bulgularda da söz konusudur. Yüz-yüze ya da uzaktan gerçekleştirilen koçluk uygulamasının etkili olmasına karşın; gerektirdiği uzman kaynağı ve zaman açısından maliyetli bir mesleki gelişim uygulaması olduğu; dolayısıyla verimli ve uygulanabilir olamadığı bilinmektedir. Bilimsel-dayanaklı uygulamaların yaygınlaştırılabilmesi ve uygulama güvenilirliği ile sunulabilmesinin sağlanabilmesinde etkili, verimli, ulaşılabilir ve uygulanabilir mesleki gelişim uygulamalarına olan gereksinim dikkate alındığında söz konusu çalışmadan elde edilen bulgular oldukça önemlidir.

2.3. Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi

Ülkemizde özel eğitim alanında hizmet veren öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik alanyazında doğrudan bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanımına ilişkin durumu saptamayı hedefleyen araştırmalar olmasa da özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla gerçekleştirilen uygulamalı araştırmalar yürütülmeye başlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde araştırmacıların; öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve öğretmen davranışlarının geliştirilmesinde performans geri bildirim sunmanın etkisinin incelenmesi gibi konulara odaklandıkları görülmektedir. Yüz-yüze ve uzaktan koçluk uygulamalarının alternatif olarak değerlendirildiği sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (örn., Rakap, 2017; Tunç-Paftalı, 2018).

Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimine yönelik durum saptamaya yönelik araştırmalar öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (örn., Karasu vd., 2014; Ergül vd., 2013), mesleki yeterliliklerine ve gereksinimlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi (örn., Ergül vd., 2013) ve hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerin belirlenmesini (örn., Vuran, Çolak ve Gürgür, 2003) hedefleyen araştırmalar yürütülmüştür.

Örneğin, Karasu ve meslektaşları (2014) mesleki gelişim uygulamalarının öğretmen gereksinimlerine dayalı olarak belirlenen hedef ve içeriğe yönelik olması gerekliliğinden yola çıkarak ülkemizde gelişimsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminden sorumlu öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenebilmesine hizmet edebilmek üzere zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 51 zihin engelliler öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre, katılımcı öğretmenlerin hizmet-içi eğitim gereksinimlerini öncelikli olarak davranış değiştirme, sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri konularında olması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Karasu ve meslektaşlarına göre katılımcıların tümünü üniversitelerin eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümlerinden mezun olmuş öğretmenlerin oluşturduğu bu araştırmada; mevcut lisans eğitimi programının davranış değiştirme, sınıf kontrolü ve öğretime yönelik derslerin yoğunlukta olmasına karşın, sıralanan konuların öncelikli hizmet içi eğitim gereksinimleri olması dikkat çekici bir durumdur.

Ergül ve meslektaşları (2013) ise, ülkemizde özel eğitim alanında çalışan bir grup öğretmen (özel eğitim alan mezunu ve sertifika programını tamamlamış) ve öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri araştırma kapsamında; katılımcıların mesleki yeterliliklerine ilişkin görüşlerini incelemiş ve mesleki gelişimleri için gereksinim duydukları hizmet-içi eğitim konularını belirlemişlerdir. Farklı gruplardan oluşan katılımcı öğretmenlerin kendilerini yetersiz buldukları ve hizmet içi eğitime gereksinim duydukları alanlardan biri “OSB ve OSB olan bireylere öğretim sunma” olarak ifade edilmiştir. Bulgular, katılımcı gruplarından biri olan sertifikalı öğretmenlerin ve branş öğretmenlerinin yetersizliklerine ilişkin farkındalık düzeyinin özel eğitim programı mezunu öğretmenlere göre oldukça düşük olduğunu, bu grubun %11’inin kendini hiçbir alanda yetersiz bulmadığını ifade ettiğini ve bu oranın diğer gruplara göre en yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar tarafından bu durum sertifikalı öğretmenlerin alandaki

hızlı gelişmelere ve yeni bilgilere ilgi göstermemeleri ile ilişkilendirilmiş ve özel eğitim sertifika programlarının iyileştirilmesinin son derece önemli olduğu vurgulanmıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimine yönelik gerçekleştirilen deneysel araştırmalar öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmede işbaşında eğitimin etkisinin incelenmesi (örn., Kaymak, 2013; Vuran ve Olçay-Gül, 2012), geri bildirim öğretmenlerin etkili sınıf yönetimine yönelik davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi (örn., Akalin ve Sucuoglu, 2015), gecikmeli grafiksel-sözel performans geri bildirim içeren öğretmen eğitimi programının önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile öğrenci kazanımları üzerindeki etkisinin incelenmesi (örn., İşcen-Karasu, 2017), geri bildirim uygulamalarının etkisinin karşılaştırılması (örn., Erbaş ve Yücesoy, 2002) ve geri bildirim içeren ve içermeyen öğretim uygulamasının öğretmenlerin uygulamalarını geliştirme üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması (örn., Gezer-Demirdağlı, 2014) gibi uygulamaları içermektedir. Araştırmalar incelendiğinde uygulamaların yüz-yüze gerçekleştirildiği, uygulamacı davranışlarını değiştirmede etkili bir strateji olan performans geri bildirim üzerine yoğunlaştığı ve genellikle öğretmen adaylarını kapsadığı görülmektedir. Etkili bir mesleki gelişim stratejisi olan öğretmen koçluğu kavramı ise ülkemizde henüz çok yeni bir kavramdır. Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere öğretim sunan özel eğitim öğretmenlerine yönelik yüz yüze koçluk uygulamasın gerçekleştirildiği bir araştırmaya (Arslan-Armutçu, 2017) ve OSB'li öğrencilerle kaynaştırma uygulaması yürüten okul öncesi öğretmenlere yönelik uzaktan koçluk uygulamasını içeren bir araştırma yer almaktadır (Tunç-Paftalı, 2018).

2.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Öğretim Uygulamaları ve Güvenlik Becerileri

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin öğrenme özellikleri normal gelişim gösteren bireylerden oldukça farklılaştığı gibi, diğer yetersizlik türlerine sahip bireylerden de farklılaşmaktadır (Jones, 2006; Neisworth ve Wolfe, 2005). Bu durum OSB olan bireylere sunulan öğretim uygulamalarının da farklılaşmasına neden olmaktadır. Bu bireyler karmaşık gereksinimlerinin karşılanabilmesi için öğrenme özelliklerine dayalı olarak geliştirilmiş özel bir öğretim gerektirebilmektedir. Günümüzde OSB olan bireylere yönelik belirlenmiş ve farklı öğretim alanlarının geliştirilmesinde kullanılabilecek çok sayıda bilimsel-dayanaklı uygulama yer

almaktadır. OSB alanında bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesi konusunda etkinlik gösteren Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders [NPDC] ve Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC]) tarafından yayınlanan raporlarda yer alan bilimsel-dayanaklı uygulamalardan iki tanesi sosyal öyküler ve video modellerle öğretimdir. İzleyen bölümde her iki öğretim uygulamasına ilişkin ayrıntılı bilgiye yer verilmiştir.

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin spektrumun getirdiği temel özellikler nedeniyle sosyal, dil ve iletişim, oyun, akademik gibi farklı alanlara ilişkin gereksinimlerinin karşılanabilmesi oldukça önemlidir. Ancak bazı öğrenme alanları bu bireyler için öncelikli ve yaşamsal önem taşımaktadır. Güvenlik becerileri diğer gelişimsel yetersizliği olan bireylerde olduğu gibi OSB olan bireyler için de oldukça önemli, öncelikli ve yaşamsal önem taşıyan bir öğretim alanıdır (Sirin ve Tekin-Iftar, 2016; Tekin-Iftar vd., 2018). Güvenlik becerileri kişinin günlük yaşamda karşılaşılabileceği ve kendisine zarar verebilecek tehlikeli durumlardan kaçınmasını, korunmasını ya da bu durumlara karşı güvenli tepkide bulunmasını sağlayan kural ya da becerilerdir (Jang vd., 2016; Winterling vd., 1992). OSB olan bireyler pek çok beceride olduğu gibi güvenlik becerilerini de öğrenebilmek ve günlük yaşamlarında sergileyebilmek üzere sistematik öğretime ihtiyaç duymaktadırlar. Araştırmalar ise, OSB olan çocuklara güvenlik becerilerinin kazandırılmasında sistematik öğretime yer verilmediğini göstermektedir (örn., Sirin ve Tekin-Iftar, 2016; Tekin-Iftar vd., 2018).

Sirin ve Tekin-Iftar (2016), ülkemizde OSB olan öğrencilerin ebeveynleri ve öğretmenlerinin güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin ve ebeveynlerin güvenlik becerilerinin öğretimini önemli ve gerekli bulduklarını ancak güvenlik becerilerinin öğretimine yönelik herhangi bir sistematik öğretime yer vermediklerini, ebeveynlerin ve öğretmenlerin güvenlik becerilerinin öğretimine yönelik yeterince bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ve bu konuda yapılanların genellikle tehlikeli durumlara yönelik önleyiciyi tedbirler almak ile sınırlı olduğunu göstermektedir. Diğer bir yandan ilgili alanyazında OSB olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimine yönelik araştırmaların, iletişim ve günlük yaşam becerileri ile kıyaslandığında daha sınırlı olduğu görülmektedir (Wiseman vd., 2017). Araştırmacılara göre bu durum OSB olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminin önemine ve bu öneme ilişkin farkındalığa rağmen; güvenlik becerilerinin sistematik

olarak öğretiminin araştırmacılar, uygulamacılar ve anne-babalar tarafından ihmal edildiğini ortaya koymaktadır (Agran ve Krump, 2010; Brown-Lavoie, Viecilli ve Weiss, 2014; Kenny, Bennett, Dougery ve Steele, 2013; Sirin ve Tekin-Iftar, 2016; Summers vd., 2011). Özellikle öğretmenlerin güvenlik becerilerini nasıl öğretebileceklerini bilmediklerini, bu konuda el kitabı ya da kılavuza gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir (Sirin ve Tekin-Iftar, 2016). Güvenlik becerilerinin öğretiminin meta analizini gerçekleştiren iki araştırmada (Tekin-Iftar vd., 2018; Wiseman vd., 2017) ise, araştırmacılar sistematik öğretim uygulamalarına yer verildiğinde OSB olan bireylerin güvenlik becerilerini edinebildiklerini ve genelleyebildiklerini rapor etmişlerdir.

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimini hedefleyen araştırmalar incelendiğinde; kırılmış nesnelere güvenli bir şekilde kaldırma/çöpe atma (örn., Winterling vd., 1992), yangında güvenli tepkide bulunma, ortamı terk etme, (örn., Bigelow, Huynen ve Lutzker, 1993; Garcia, Dukes, Brady, Scott ve Wilson, 2016; Rossi, Vladescu, Reeve ve Gross, 2017), kaybolduğuunda yardım talep etme (örn., Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2012; Hoch, Taylor ve Rodriguez, 2009; Taylor, Hughes, Richard, Hoch ve Coello, 2004), kapı ziline uygun tepkide bulunma (örn., Kutlu, 2016; Summers vd., 2011), kaçırılma girişimine karşı korunma (Godish, Miltenberger ve Sanchez, 2017; Gunby ve Rapp, 2014; Gunby, Carr ve LeBlanc, 2010; Kutlu, 2016; Letbetter-Cho vd., 2106), kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma (örn., Akmanoglu ve Tekin-Iftar, 2011; Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2014), cinsel istismardan korunma/kaçınma (örn., Süzer, 2015), ürünler üzerindeki uyarı etiketlerini okuma (örn., Dogoe, Banda, Lock ve Feinstein, 2011), temizlik malzemeleri ve kimyasallara karşı güvenli tepkide bulunma (örn., King ve Miltenberger, 2017; Summers vd., 2011), ilk yardım becerileri (örn., Ergenekon, 2012; Kearney, Brady, Hall ve Honsberger, 2017), kaygan/ıslak yer işaretlerine karşı güvenli tepkide bulunma (örn., Sokolosky, 2011) ve yaya becerileri (örn., Goldsmith, 2008; Harriage, Blair ve Miltenberger, 2016; Honsberger, 2015; Yavuz, 2017) ve silah güvenliği (örn., Morgan ve Miltenberger, 2017) gibi becerilerin öğretiminin gerçekleştirildiği görülmektedir. Sıralanan araştırmalarda OSB olan bireylere güvenlik becerilerinin kazandırılmasında davranışsal beceri öğretimi paketi, okul-temelli davranışsal müdahaleler, yanlışsız öğretim (örn., ipucunun giderek azaltılması), sosyal öyküler ile öğretim (SÖÖ) video modelle öğretim (VMÖ) uygulamalarının yalnız ya da

farklı uygulama ve stratejilerle birlikte kullanımını içeren uygulamaların kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada SÖÖ ve VMÖ uygulamaları ile OSB olan çocuklara güvenlik becerilerinin öğretimi hedeflendiğinden alanyazında güvenlik becerilerinin öğretimi ile ilgili araştırmalardan yalnızca SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının kullanıldığı araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Sosyal öykülerle öğretim

Sosyal öyküler OSB olan bireylerin karmaşık ve zor olan durumları anlamasını ve bu gibi durumlarda kendilerinden beklenen davranışları sergilemelerini sağlamak üzere geliştirilen kısa öykülerdir. Sosyal öykülerle öğretim OSB olan bireylere, oyun becerileri (örn., Andrews, 2004), günlük yaşam becerileri (örn., Bledsoe vd., 2003), sosyal etkileşim, iletişim ve sosyal beceriler (örn., Acar vd., 2017; Chan ve O' Reilly, 2008), güvenlik becerileri (örn., Kutlu, 2016) gibi farklı becerilerin kazandırılmasında ya da uygun olmayan davranışların azaltılmasında (örn., Beh-Pajoo, Ahmadi, Shokkahi-Yekta ve Asgary, 2011) etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Karkhaneh vd., 2010; Kokina ve Kern, 2010; Test vd., 2011). Teknolojik gelişmelerle birlikte son yıllarda sosyal öykülerin hazırlanması ve uygulanması aşamalarında ya da SÖÖ uygulamasının bir parçası olarak teknolojiden yararlanılarak geleneksel formun dışında uygulamalar gerçekleştirildiği görülmektedir (örn., Chan ve O'Reilly, 2008; Sani-Bozkurt, Vuran ve Akbulut, 2017; Sansosti ve Powell-Smith, 2008).

Alanyazında OSB olan bireylere güvenlik becerilerinin kazandırılmasında SÖÖ uygulamasının yalnız ya da farklı bileşenler birlikte kullanıldığı iki araştırmaya rastlanmıştır. Süzer (2015) yaşları 9-15 arasında değişen OSB olan üç çocuğa cinsel istismardan korunma davranışının öğretiminde çoklu örnekleri içeren SÖÖ uygulamasının etkililiğini tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli ile incelemiştir. Bulgular, SÖÖ uygulamasının katılımcıların tümünün hedef davranışı farklı ortamlarda, farklı kişiler tarafından gerçekleştirilen farklı istismar girişimlerine karşı sergileyerek kazanmalarını ve genellemelerini sağladığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte katılımcılar öğretim sona erdikten üç ve beş hafta sonunda gerçekleştirilen yoklama oturumlarında hedef davranışı sergileyerek genellemenin kalıcılığını sağlamışlardır.

Kutlu (2016) yaşları 10-13 arasında değişen ve OSB olan dört çocuğa yabancı kişilerden korunma becerilerinin (kaçırma girişimi ve kapıyı çalan yabancı kişilerden

korunma) öğretiminde SÖÖ yalnız sunumuyla, VMÖ ile birlikte sunumunun etkililik ve verimlilik açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tek-denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli ile değerlendirmiştir. Çalışmanın etkililik bulguları, dört katılımcıdan üçünün yabancı kişilerden korunma becerilerini her iki uygulamayla da ölçütü karşılar düzeyde öğrendiklerini ve kalıcılığını sağladıklarını, dördüncü katılımcı için davranışların edinim aşamasında SÖÖ'nün yalnız sunulduğu öğretimin daha etkili olduğunu göstermektedir.

2.4.2. Video modelle öğretim

Video modelle öğretim (VMÖ), bireyin hedef davranışın bir model tarafından sergilendiği videoyu izlemesi ve ardından modeli taklit ederek davranışı gerçekleştirmesinin sağlandığı bir uygulamadır. Video modelle öğretim ve/veya VMÖ'nün UDA'ya dayalı diğer öğretim yöntemleriyle birlikte kullanıldığı öğretim süreçleri OSB olan ve farklı yaş gruplarında yer alan bireylere oyun becerileri (örn., Kurnaz ve Yanardağ, 2018), akademik beceriler (örn., Burton, Anderson, Prater ve Dyches, 2013), sosyal beceriler (örn., Nikopoulos ve Keenan, 2003), güvenlik becerileri (örn., Akmanoglu ve Tekin-Iftar, 2011; Gunby vd., 2010), günlük yaşam becerileri (örn., Shipley-Benamou, Lutzker ve Taubman, 2002), özbakım becerileri (örn., Shrestha, Anderson ve Moore, 2013) ve mesleki beceriler (örn., Allen, Wallace, Renes, Bowen ve Burke, 2010) gibi tek-basamaklı ve zincirleme (örn., Acar vd., 2017) bir çok beceri ve davranışın öğretiminde etkili bir şekilde kullanılmaktadır. İzleyen satırlarda sırasıyla güvenlik becerilerinin öğretiminde VMÖ öğretiminin yalnız kullanımını içeren araştırmalar ve VMÖ uygulaması ile farklı etkili öğretim uygulamalarının birlikte kullanımını içeren araştırmalar özetlenmiştir.

Sokolosky (2011) katılımcılarından ikisinin OSB olan çocukların oluşturduğu toplam beş katılımcıya araştırmada, doğal ortamda sunulan VMÖ uygulamasının ıslak/kaygan yer uyarı işaretlerine karşı güvenli tepkide bulunma davranışının öğretimindeki etkisini incelemiştir. Araştırma VMÖ uygulamasının etkililiğini değerlendirmek üzere AB modeli ile desenlenmiş ve katılımcılara yinelenmiştir. Bulgulara göre katılımcı çocuklar hedef güvenlik becerisini doğal ve farklı ortamlarda düzenlenen yoklama oturumlarında sergileyebilmişler ve farklı ortamlara genelleyebilmişlerdir. Ancak katılımcıların edindikleri bu becerinin kalıcılığını sağlayıp sağlayamadıkları değerlendirilmemiştir.

Godish ve meslektaşları (2017) araştırmalarında aileler tarafından sunulan VMÖ uygulamasının 7-8 yaşlarında ve OSB olan dört erkek çocuğa kaçırılma girişiminden korunma davranışının öğretimindeki etkililiğini incelemiştir. VMÖ uygulamasında hedef davranışın modeller tarafından farklı bağlamlarda geręekleřtirilmesini (çoklu örnekleri) ve video klip başlamadan önce videoda neyin olacağını/hedef davranışın nasıl geręekleřeceęini anlatan bir dış anlatıcıyı (narrator) içeren video klipler kullanılmıştır. Araştırma bulguları VMÖ uygulamasının katılımcı çocukların tümüne kaçırılma girişiminden korunma davranışının öğretiminde etkili olduğunu göstermiştir. Katılımcı çocuklardan ikisi kazandıkları beceriyi davranışın öğretilmesi sona erdikten bir, üç beş/yedi hafta sonunda toplumsal ortamda geręekleřtirilen yoklama oturumlarında %100 doğrulukta sergileyerek hedef davranışın kalıcılığını sağlayabilmişlerdir. Bir katılımcı öğretim sona erdikten sonra geręekleřtirilen kalıcılık yoklamalarında davranışa ilişkin değişken performans göstermiş ve kalıcılığın sağlanabilmesinde geręek ortamda öğretime gereksinim duyulmuştur. Bir katılımcıda ise kalıcılık oturumları düzenlenememiştir.

King ve Miltenberger (2017) altı yaşında OSB olan üç çocuğa ilağtan zehirlenmeden kaçınma/korunma davranışının öğretiminde VMÖ uygulamasının etkililiğini tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli ile değerlendirmiştir. Araştırmada geręek ilaçlara benzemesi için beyaz ve renkli boş ilaç kapsülleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları VMÖ uygulamasının tek başına katılımcılara hedef davranışı kazandırmada etkili olmadığını; hedef becerilerin geręek ortamda öğretilmesiyle katılımcılardan ikisinin zehirlenmeden korunma davranışını edinmelerinde ve öğretim sona erdikten birinci, üçüncü ve beşinci hafta sonunda kalıcılığını korumalarında etkili olmuştur. Üçüncü katılımcı için ise, davranışın edinimi için pekiştirme süreçlerinde uyarlamaya gereksinim duyulmuştur.

Morgan ve Miltenberger (2017) altı yaşında OSB olan üç çocuğa ateşli silahtan korunma/kaçınma davranışının öğretiminde VMÖ uygulamasının etkililiğini tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli ile incelemişlerdir. Araştırmada hedef davranışa yönelik altı senaryoyu ve yaşları 6-8 arasında değişen akranların farklı boyutlarda farklı ortamlara yerleştirilmiş silahların varlığında hedef davranışa model olduğu üç video klip hazırlanmıştır. Video klipler model olunacak hedef davranışın betimlendiği bir dış sesi içermektedir. VMÖ ve geręek ortamda öğretim bir katılımcı dışında diğer katılımcıların ebeveynleri tarafından

uygulanmıştır. Araştırma bulguları, ev ortamında sunulan VMÖ uygulamasının üç katılımcıdan yalnızca birinin davranışı edinim düzeyinde kazanmasında etkili olduğunu göstermektedir. Bir katılımcının edinilen davranışın kalıcılığını sağlanmasında iki katılımcıya ise hedef güvenlik becerisinin edinim ve kalıcılık düzeyinde kazandırılmasında VMÖ birlikte gerçek ortamda öğretim uygulamasına yer verilmiştir.

Yavuz (2017) OSB olan çocuklara üst geçit kullanarak karşıdan karşıya geçme becerisinin öğretiminde, kalıcılığının ve genellenmesinin sağlanmasında VMÖ uygulamasının etkililiğini katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile incelemiştir. Çalışmanın katılımcıları 7 ve 8 yaşlarında OSB olan üç çocuktur. Bulgular, VMÖ uygulamasının tüm katılımcılara hedef yaya becerinin öğretiminde, farklı üst geçitlere genellemesinde ve öğretim sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra da becerinin kalıcılığının sağlanmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Sıralanan araştırmalarda tek başına sunulan VMÖ uygulamasının hedef güvenlik becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları yer alırken (Godish vd., 2017; Sokolosky, 2011; Yavuz, 2017); tek başına kullanımın etkisiz ya da sınırlı sayıda katılımcıda etkili olduğunu ve gerçek ortamda öğretim uygulaması ile birlikte kullanıldığında etkili olduğunu gösteren araştırma bulguları da yer almaktadır (King ve Miltenberger, 2017; Morgan ve Miltenberger, 2017).

Gunby ve meslektaşları (2010) davranışsal beceri öğretimi paketinde VMÖ uygulamasına yer vererek yaşları 6-8 arasında değişen ve OSB olan üç erkek öğrenciye kaçırılma girişimine karşı güvenli tepkide bulunma/korunma davranışını öğretmeyi hedeflemişlerdir. Çalışma tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeliyle desenlenmiştir. Bulgular, VMÖ uygulamasını içeren davranışsal beceri öğretimi ve gerçek ortamda geri bildirim içeren uygulama ile katılımcı çocukların tümü okul içinde gerçekleştirilen yoklama oturumlarında hedef davranışı ölçütü karşılar düzeyde sergilediklerini göstermiştir. Bununla birlikte katılımcılardan biri toplumsal ortamda gerçekleştirilen yoklama denemesinde hedef davranışları gerçekleştirerek genellemeyi sağlamıştır.

Akmanoglu ve Tekin-Iftar (2011) yaşları 7-11 arasında değişen OSB olan üç çocuğa kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişiminden korunma becerisinin öğretiminde toplumsal ortamda sunulan ve aşamalı yardımla öğretim ile birlikte kullanılan VMÖ uygulamasının etkililiğini, tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli ile değerlendirmiştir. Bulgular, katılımcıların

tümünün hedef güvenlik becerisini kazandığını, öğretim sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonunda kalıcılığını koruyabildiklerini ve iki hafta sonra genellemenin kalıcılığını sağlayabildiklerini göstermektedir.

Honsberger (2015) yaşları 16-21 arasında değişen OSB olan beş lise öğrencisine yaya becerilerinin öğretiminde video ipuçları ile desteklenen VMÖ uygulamasının etkililiğini incelemiştir. Araştırma katılımcılar arası çoklu yoklama modeli ile desenlenmiştir. VMÖ oturumları katılımcıların öğretim gördükleri okulda, okul personeline ait park alanında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada bir yetişkinin model olduğu, kişinin bakış açısı ile oluşturulmuş ve davranışın sözel olarak betimlendiği sesi içeren video görüntüsü kullanılmıştır. VMÖ uygulamasının ardından katılımcının kendisine sunulan fırsatta hedef davranışa ilişkin eksik ya da yanlış sergilediği bir basamak olması durumunda, katılımcı durdurularak video ipucu sunulmuştur. Bulgular, katılımcıların tümünün dört öğretim oturumu sonunda ölçütü karşılar düzeyde performans (%100) sergilediklerini ve edindikleri beceriyi öğretim sona erdikten bir ve iki hafta sonra da koruduklarını göstermiştir.

Ledbetter-Cho ve meslektaşları (2016) yaşları 9-12 arasında değişen ve OSB olan dört erkek öğrenciye kaçırılma girişiminden korunma davranışının öğretiminde VMÖ uygulamasını içeren davranışsal beceri öğretimi uygulamasının etkililiğini incelemiştir. Araştırma tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli ile desenlenmiştir. Bulgular terapistler tarafından sunulan ve VMÖ uygulamasını içeren davranışsal beceri öğretimi uygulamasının dört katılımcıdan üçünün kaçırılma girişiminden korunma becerisini kazanması ve öğretim sona erdikten dört hafta sonra da kalıcılığının sağlanmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin alanyazın incelendiğinde ise, VMÖ uygulamasının yalnız kullanımının (Godish vd., 2017; King ve Miltenberger, 2017; Morgan ve Miltenberger, 2017; Sokolosky, 2011; Yavuz, 2017) ya da farklı etkili öğretim uygulamaları ile birlikte kullanımının (Akmanoglu ve Tekin-Iftar, 2011; Gunby vd., 2010; Honsberger, 2015; Ledbetter-Cho vd., 2016) güvenlik becerilerinin öğretimindeki etkisinin incelendiği ve araştırma bulgularının değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte alanyazında VMÖ uygulamasının farklı güvenlik becerilerinin öğretimindeki etkililiğinin incelenmesine ilişkin araştırma gereksinimi de vurgulanmaktadır (Godish vd., 2017).

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerinin kazandırılmasında SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının etkililiğini inceleyen sıralanan araştırmalardan farklı olarak Ergenekon (2012) yaşları 7-10 arasında değişen ve OSB olan üç erkek öğrenciye ev kazalarına karşı ilk yardım becerilerinin öğretiminde ev ortamında sunulan öykü ve video temelli öğretim paketinin etkililiğini tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli ile incelemiştir. Araştırmanın bulguları çoklu örnekleri içeren öykü ve video temelli ilk yardım becerileri öğretim paketinin katılımcıların ve davranışların tümünde etkili olduğunu, katılımcıların kazandığı becerileri öğretim sona erdikten iki, dört ve altı hafta sonra da sergileyerek kalıcılığını koruyabildiklerini göstermektedir. Sıralanan araştırmalarda güvenlik becerilerinin öğretiminde OSB olan bireyler için bilimsel-dayanaklı olarak tanımlanan uygulamalar arasında yer alan SÖÖ ve VMÖ etkisi incelenmiştir. Ancak, hangi öğretim uygulamasının kullanılmasıyla en iyi sonuçlara ulaşılabileceğini inceleyen, bir diğer deyişle, iki öğretim uygulamasının güvenlik becerilerinin öğretimi üzerindeki etkilerini karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada bu karşılaştırmanın yapılması planlanmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde (a) katılımcılar, (b) ortam, (c) araç-gereçler, (d) araştırma modeli, (e) bağımsız değişken, (f) bağımlı değişken ve (g) genel süreç başlıklarına ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır. Araştırmanın deney süreci katılımcı öğretmenler ve katılımcı öğrenciler olmak üzere iki katılımcı grubu ile ayrı ayrı ancak iç-içe ve eşzamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle izleyen bölümde sıralanan başlıklar (a) katılımcı öğretmenler ve (b) katılımcı öğrenciler olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır.

3.1. Katılımcılar

Araştırmada (a) katılımcı öğretmenler ve (b) katılımcı öğrenciler olmak üzere iki katılımcı grubu yer almaktadır. Katılımcı öğretmen ve bu öğretmenlerin öğrencilerinden öğretmen-öğrenci çiftleri oluşturulmuştur. Öğretmen-öğrenci çiftlerinden başka, araştırma sürecinde araştırmacı ve bir gözlemci de görev almıştır. İzleyen bölümde, araştırmanın katılımcılarına (öğretmenler ve öğrenciler), araştırmacıya ve gözlemciye ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1.1. Katılımcı öğretmenler

Araştırma üç katılımcı öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin çalışmaya katılabilmeleri için sıralanan önkoşul özellikleri karşılamaları hedeflenmiştir: (a) Özel Eğitim Öğretmenliği dışında farklı bir lisans programından mezun olmak ve Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen “Özel Eğitim Alanında Destek Verecek Uzman Öğretici Yetiştirme Kursu” nu tamamlamış olmak, (b) araştırma sırasında otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan ve araştırma için gerekli önkoşul özellikleri taşıyan öğrencilere öğretim hizmeti sunuyor olmak ve (c) araştırmaya katılmaya gönüllü olmaktır.

Araştırmanın katılımcı öğretmenlerini belirlemek üzere araştırmacı Eskişehir ilinde yer alan ve özel gereksinimli bireylere eğitim hizmetleri sunan özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine ulaşmış, araştırmacı ve danışmanı ilgili merkezlerin yöneticileri ile görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde öncelikle araştırmaya ilişkin bir ön bilgilendirme (örn., amaç, süreç) sunulmuş ve yukarıda sıralanan ilk iki önkoşul özelliği taşıyan katılımcı öğretmen adayları belirlenmiştir. Belirlenen katılımcı öğretmen adaylarıyla araştırmacı bire-bir görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde

katılımcı öğretmen adaylarına araştırmaya ilişkin bir ön bilgilendirme sözlü olarak sunulmuş (örn., amaç, süreç, araştırmanın tahmini süresi) ve “Öğretmen Bilgilendirme ve Onam Formu” (EK-1) aracılığıyla yazılı olarak ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme sürecinin ardından araştırmaya katılmaya gönüllülük gösteren üç öğretmen belirlenmiş ve araştırmacı ile öğretmen arasında iki kopya olarak onam formu (tarafalarda birer kopya kalacak şekilde) imzalanmıştır. Araştırmacı katılım için gönüllülük gösteren öğretmenler ile görüşmeler yapmış ve bu görüşmelerde OSB olan öğrencilerinin beklenen önkoşul özelliklere sahip olup olmadıklarını belirlemiştir. Araştırma için önkoşul özelliklere sahip katılımcı öğrenci adayları belirlendikten sonra öğrencilerin aileleri bilgilendirilmiştir. Araştırmanın katılımcı öğretmenlerinin tümü Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen 240 saatlik “Özel Eğitim Alanında Destek Verecek Uzman Öğretici Yetiştirme Kursu” nu tamamlamıştır.

Sevda Öğretmen 35 yaşındadır. Okul Öncesi Öğretmenliği lisans derecesine sahiptir ve 13 yıl okul öncesi öğretmenliği yapmıştır. Sevda Öğretmen üç buçuk yıldır özel eğitim öğretmenliği yapmaktadır. Esra Öğretmen 33 yaşındadır. Okul Öncesi Öğretmenliği lisans derecesine sahiptir ve altı ay okul öncesi öğretmenliği yapmıştır. Esra Öğretmen iki buçuk yıldır özel eğitim öğretmenliği yapmaktadır. Melda Öğretmen 23 yaşındadır. Melda Öğretmen Çocuk Gelişimi lisans derecesine sahiptir ve altı aydır özel eğitim öğretmenliği yapmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin araştırmanın öğretmenler için bağımsız değişkenlerini oluşturan web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin sistematik bir öğrenme geçmişlerinin olmadığı ve OSB ve farklı gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerine güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin sistematik öğretim uygulamaları yürütmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcı öğretmenlerin araştırmanın bağımlı değişkenleri olan sosyal öykülerle öğretim (SÖÖ) ve video modelle öğretim (VMÖ) uygulamalarına ilişkin deneyimleri yoktur. Katılımcı öğretmen-öğrenci çiftlerinin demografik özellikleri Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Araştırma süresince katılımcı öğretmenlere yönelik bazı etik ilkeler benimsenmiş (örn., gönüllülük, gizlilik) ve araştırma bu etik ilkelere uygun şekilde yürütülmüştür. Söz konusu etik ilkelere katılımcı öğretmenler için geliştirilen onam formunda “gizlilik” başlığı altında ayrıntılı olarak yer verilmiş ve katılımcı öğretmenler ile paylaşılmıştır (Bkz., EK-1).

3.1.2. Katılımcı öğrenciler

Araştırmanın katılımcı öğrencileri araştırmacının öğretmenlerle gerçekleştirdiği birebir görüşmeler sırasında belirlenmiştir. Bu süreçte katılımcı öğrencilerin sıralanan önkoşul özelliklere sahip olmaları beklenmiştir: (a) OSB tanısına sahip olma, (b) 3-8 yaş aralığında olma, (c) en az 10 dakika yerinde oturabilme, (d) kendisine sunulan görsel ve işitsel uyarılara en az 10 dakika dikkatini yöneltebilme, (e) sözel yönergeleri takip edebilme ve (f) kendisine okunan 8-10 cümlelik basit bir öyküyü anlayabilme ve öyküye ilişkin sorulan 5N1K sorularını yanıtlayabilme. Araştırmacı katılımcı öğrenci adaylarının sıralanan önkoşul özelliklerden (c), (d) ve (e) maddelerinde belirtilen becerilere sahip olup olmadığı belirlemek üzere katılımcı öğretmenler ile birebir görüşmeler gerçekleştirmiş ve her bir öğrenciye ilişkin gözlem yapmıştır.

Öğretmen görüşleri ve gözlemlere dayalı olarak belirlenen her bir katılımcı öğrenci adayının ailesi öğretmen ve araştırmacı tarafından iki aşamada bilgilendirilmiştir: (1) Katılımcı öğretmen belirlenen öğrencinin ailesi ile bir görüşme gerçekleştirmiştir. Görüşmede katılımcı öğretmen tarafından aileye araştırmaya yönelik ön-bilgilendirme sunulmuş ve ailenin araştırmaya katılım konusundaki görüşü belirlenmiştir. (2) Araştırmacı olumlu görüş bildiren aileler ile bir görüşme gerçekleştirmiştir. Bu görüşmede “Aile Bilgilendirme ve Onam Formu” (EK-2) aileye sunulmuş ve araştırmaya ilişkin sözlü ve yazılı bilgilendirme yapılmıştır. Ardından araştırmacı ve aile arasında iki kopya olarak (tarafalarda birer kopya kalacak şekilde) onam formu imzalanmıştır. Katılımcı öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Katılımcı çiftlerinin demografik özellikleri

Katılımcı Çiftleri (Öğrt./Öğrn)	Katılımcı Öğretmenler				Öğrenciler			
	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olunan Okul	Sertifika Programı	ÖE Mesleki Deneyim	Cinsiyet	Yaş (yıl, ay)	Tanı
Sevda Öğr.- Yasin	Kadın	35	Okul Öncesi Öğretmenliği	240 saat	3,5 Yıl	Erkek	7 y 7 ay	OSB
Esra Öğr.- Kenan	Kadın	33	Okul Öncesi Öğretmenliği	240 saat	2,5 Yıl	Erkek	4 y	OSB
Melda Öğr.- Eren	Kadın	23	Çocuk Gelişimi	240 saat	6 Ay	Erkek	5y	OSB

Not: Tabloda yer verilen isimler gerçek isimler değildir.
ÖE: Özel eğitim, Öğrn.: Öğrenci, Öğrt.: Öğretmen

Katılımcı öğrencilerin öğretmenleri ve aileleri ile yapılan görüşmelerde katılımcı öğrencilerin SÖÖ ve VMÖ uygulamalarına ve güvenlik becerilerine ilişkin sistematik öğretim alma geçmişine sahip olmadığı ve bazı güvenlik becerilerinin kazandırılmasına gereksinim duydukları belirlenmiştir. Katılımcı öğrencilerin bilişsel ve uyumsal becerilerine ilişkin standart test puanlarına ulaşamamıştır.

Yasin yedi yaşında otistik özellikler gösteren bir erkek öğrencidir. Yasin'e bir devlet hastanesinde atipik otizm tanısı konulmuştur. Hafta içi her gün bir ilköğretim okulunda özel alt sınıfa devam etmekte ve bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden (haftada iki seans bireysel eğitim ve haftada bir seans grup eğitimi) destek özel eğitimi almaktadır. Öğretmen ile yapılan görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen bilgilere göre; Yasin motor gelişim alanında akranlarına göre yetersizlik göstermektedir. Yasin alıcı dil ve ifade edici dil becerilerine sahiptir. Ancak dil gelişimi alanında yetersizlik göstermektedir. Yasin iki basamaklı ve üç basamaklı sözel yönergeleri takip etmede ipucuna gereksinim duymaktadır. Yasin bilişsel ve sosyal gelişim alanlarında akranlarına göre yetersizlik göstermektedir. Temel selamlaşma becerilerine sahiptir. Yardıma ihtiyaç duyduğunda yardım talep etme davranışına sahip değildir. Model olduğunda nezaket sözcüklerini kullanabilmekte ancak bağımsız olarak bu sözcükleri kullanmamaktadır. Oyun becerilerinde yetersizlik göstermektedir. Ailesi Yasin'in ev içinde karşılaştığı deterjan, şurup, ilaç gibi kimyasallara ve kesici aletlere karşı güvenli tepkide bulunduğunu, günlük yaşamda Yasin'in bu uyarılarla karşılaşmaması için herhangi düzenleme yapma gereksinimi duymadıklarını belirtmiştir. Aile ile yapılan görüşmelerde Yasin'in günlük yaşamında alışveriş merkezi ve hastane gibi toplumsal ortamlarda kaygan zemin uyarı levhalarını fark etmediği ve bu tür uyarıcı levhalara karşı güvenli tepkide bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca Yasin'in atık pil gibi kimyasallara karşı güvenli tepkide bulunmadığı belirlenmiştir.

Kenan dört yaşında otistik özellikler gösteren bir erkek öğrencidir. Bir devlet hastanesinde atipik otizm tanısı konulmuştur. Kenan hafta içi her gün normal gelişim gösteren akranlarının yer aldığı bir okulöncesi eğitim kurumuna ve bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine (haftada iki seans bireysel eğitim ve haftada bir seans grup eğitimi) devam etmektedir. Öğretmen ile yapılan görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen bilgilere göre; Kenan'ın ifade edici dil gelişimi normal gelişim gösteren akranlarına benzer özellikler göstermekteyken alıcı dil gelişiminde yetersizlik göstermektedir. Üç basamaklı sözel yönergeleri takip etmede ipucuna gereksinim

duymaktadır. Motor gelişim alanında akranlarına göre yetersizlik göstermektedir. Bilişsel gelişim alanında akranlarına yakın özellikler göstermektedir. Bir nesnenin konumuna ve durumuna ilişkin kavramlarda yetersizlik göstermektedir. Bağımsız olarak etkinlik başlatabilmekte ancak kendisine verilen etkinliği bağımsız olarak sürdürmede sınırlılık göstermektedir. Sosyal gelişim alanında akranlarına göre yetersizlik göstermektedir. Etkinlik sürdürme ve tamamlama, sıra alma, bekleme ve izin isteme davranışlarına sahip değildir. İsteddiği bir nesneye ya da etkinliğe ulaşamadığında vurma, ağlama ve bağırma gibi problem davranışlar sergilemektedir. Ailesi güvenlik becerilerinin öğretimine gereksinim duyduklarını ifade etmiştir. Kenan'ın özellikle şurup olmak üzere; deterjan, ilaç, şurup gibi kimyasallara karşı ilgisi olduğu ve bu uyarıların varlığında güvenli tepkide bulunmadığını (örn., bu maddeleri eline alıp oynama ya da içme gibi) belirtmiştir. Bu nedenle kimyasallar ile karşılaşmaması için sürekli önlemler almaya çalıştıklarını ancak Kenan'ın araştırmadan yaklaşık bir buçuk yıl önce iki kez şurup içme davranışını sergilediğini bildirmiştir. Bu nedenle Kenan için herhangi bir yerde şurup gördüğünde güvenli tepkide bulunma davranışının öğretimine acil gereksinimin olduğuna karar verilmiştir. Aynı zamanda aile Kenan'ın ev ortamında bulunan pilli aletlerin (örn., TV kumandası) pilleri ile oynamayı sevdiğini ve pillere karşı güvenli tepkide bulunma davranışı kazanmaya gereksinim duyduğunu belirtmiştir.

Eren beş yaşında otistik özellikler gösteren bir erkek öğrencidir. Eren'e iki yaşındayken bir devlet hastanesinde atipik otizm tanısı konulmuştur. Eren haftada dört gün Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü bünyesinde faaliyet gösteren Gelişimsel Destek Birimi'nde benzer gelişimsel özelliklere sahip akranları ile birlikte grup eğitimine devam etmekte ve bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden (haftada iki seans bireysel eğitim ve haftada bir seans grup eğitimi) destek özel eğitimi almaktadır. Eren haftada bir gün normal gelişim gösteren akranlarının yer aldığı bir okul öncesi kurumuna devam etmektedir. Eren'in grup eğitimi öğretmeni ile yapılan görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen bilgiye göre; alıcı ve ifade edici dil becerilerine sahiptir ancak dil gelişimi alanında yetersizlik göstermektedir. Üç veya daha fazla sözcüklü cümleler kurabilmekte, benim, senin ve onun kişi zamirlerini uygun şekilde kullanabilmekte, etrafındaki nesnelere adını söyleyebilmekte, kendisine gösterilen basit bir resimdeki olayları anlatabilmektedir. Eren, neden, nasıl kim gibi sorular sormada ve neden sonuç ilişkisi içeren sorulara cevap vermede sınırlılık yaşamaktadır. Eren kendisine sunulan iki basamaklı yönergeleri bağımsız olarak takip edebilmekte, ancak

üç basamaklı yönergeleri takip etmede ipucuna gereksinim duymaktadır. Eren adı söylenen beş vücut bölümünü gösterebilmekte, ancak vücut bölümlerinin işlevini tanımlayamamaktadır. Motor gelişim alanında düğme ilikleme, makas kullanma, sınırlı alanı taşımadan boya yapma gibi motor becerileri yerine getirmekte ipucuna gereksinim duymaktadır. Büyük-küçük ve uzun-kısa olan nesnelere ayırt edebilmekte, eksik olanı söyleyebilmekte, dört ana rengi tanıyabilmekte ve sekiz paçalı bir yapbozu yapabilmektedir. Ancak Eren bilişsel gelişim alanında akranlarına göre bazı becerilerde yetersizlik göstermektedir. Eren bir nesnenin konumuna ve durumuna ilişkin kavramlarda yetersizlik göstermekte, bağımsız olarak eşyaların neden yapıldığını tanımlayamamakta, arka arkaya söylenen dört rakamı tekrar edememekte ve istenilen sayıda nesneyi verememektedir. Eren sorulduğunda adını, soy adını ve yaşını söyleyerek kendini tanıtabilmekte, akranları ile oyun oynayabilmektedir. Aile Eren'in geçmiş yaşantısında pil, telefon bataryası gibi kimyasal içerikli uyarılara karşı yoğun ilgisi olduğunu, bu uyarılarla karşılaştığında uzun süre elinde tutma, ağzına götürme davranışları sergilediğini ancak kendi çabaları ile bu davranışları söndürebildiklerini belirtmiştir. Ayrıca, aile bu dönemde Eren'in bir rahatsızlığa sahip olduğunu ve vücudunun bu tür kimyasallara mümkün olduğunca az maruz kalması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle Eren için günlük yaşamında karşılaşılabileceği pillere ve atık pillere karşı güvenli tepkide bulunma davranışının öğretilmesine acil olarak gereksinim duyduğuna karar verilmiştir. Bununla birlikte aile Eren'in günlük yaşamında alışveriş merkezi ve hastane gibi toplumsal ortamlarda ıslak/kaygan zemin uyarı levhalarını fark etmediğini ve bu tür uyarı levhalarına karşı güvenli tepkide bulunmadığı belirtmiştir.

Araştırma süresince katılımcı öğrenciler ve ailelerine yönelik bazı etik ilkeler benimsenmiş (örn., gönüllülük, gizlilik) ve araştırma bu etik ilkelere uygun şekilde yürütülmüştür. Söz konusu etik ilkelere onam formunda "gizlilik" başlığı altında ayrıntılı olarak yer verilmiş ve katılımcı öğrencilerin aileleri ile paylaşılmıştır (Bkz., EK-2).

3.1.3. Araştırmacı

Araştırmacı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı'nı tamamlamış ve aynı anabilim dalında doktora eğitimine devam etmektedir. Araştırmacı 2011 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde araştırma

görevlisi olarak görev yapmaktadır. Enstitüsü bünyesinde faaliyet gösteren Gelişimsel Destek Birimi'nde farklı gelişimsel yetersizliklere sahip okul öncesi dönemde yer alan öğrencilere bireysel ve grup eğitimi öğretmenliği yapmıştır. Araştırmacı SÖÖ ve VMÖ uygulamalarına ve koçluk desteği (geri bildirim sunma) sunmaya yönelik uygulama deneyimine sahiptir. Araştırmacı doktora tez çalışmasını planlama sürecinde Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'ndan Doktora Sırası Araştırma Bursu'yla öğretmen koçluğu sürecine ilişkin bilgilerini ve deneyimlerini arttırmak üzere Amerika Birleşik Devletleri Kentucky Üniversitesi'nde bir yıl süre ile konuk araştırmacı olarak görev almıştır. Araştırmacı bu süreçte özel eğitim alanyazınında öğretmen koçluğuna ilişkin araştırmalar gerçekleştiren, bu konuda yürütülen proje ve lisansüstü tez çalışmalarında danışman ya da komite üyesi olarak yer alan bir öğretim elemanı danışmanlığında çalışmalarını sürdürmüştür. Araştırmacı ilgili öğretim elemanı ve meslektaşlarının gerçekleştirdiği işbaşında (yüz yüze) ve uzaktan (eş-zamanlı) koçluk olmak üzere iki farklı araştırmada gözlemci olarak yer almıştır. Ayrıca iki dönem Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Dersi kapsamında öğretmen adaylarının sınıf içi öğretim uygulamalarını gözlemiş ve öğretmen adaylarına yazılı ve sözlü performans geri bildirim sunmuştur.

3.1.4. Gözlemci

Araştırmanın deney süreci tamamlandıktan sonra; katılımcı öğretmenler ve katılımcı öğrenciler için bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin güvenilirlik verilerini toplamak üzere Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı'na devam etmekte olan bir araştırmacı araştırmada gözlemci olarak yer almıştır. Gözlemci araştırmanın katılımcı öğretmenleri için bağımlı değişkenlerini, katılımcı öğrenciler için ise bağımsız değişkenlerini oluşturan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarına ilişkin uygulama deneyimine sahiptir. Araştırmacı gözlemciyi araştırmanın her iki katılımcı grubunun bağımlı ve bağımsız değişkenlerine, bu değişkenlere yönelik veri toplamak üzere geliştirilen veri toplama formlarının kullanımına ve deney sürecine ilişkin sözlü olarak bilgilendirmiş ve bu amaçla kullanacağı formlardan bir klasör hazırlayarak gözlemci ile paylaşmıştır.

3.2. Ortam

3.2.1. Katılımcı öğretmenler için ortam

Araştırmanın katılımcı öğretmenleri için bağımsız değişkenleri; koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarıdır. Mesleki gelişim portalı uzaktan öğrenmeye dayalı öğrenme modüllerini içermektedir. Modüller bir web sayfası üzerinden sunulmuştur. Katılımcı öğretmenler mesleki gelişim portalını tablet bilgisayar ve internet bağlantısı aracılığıyla kendilerinin belirlediği ortamlarda tamamlamışlardır. Araştırmanın katılımcı öğretmenlerine yönelik bağımsız değişkenlerden birinin bir bileşeni olan ve performans geri bildirim içeren koçluk uygulaması da geliştirilen mesleki gelişim portalı üzerinden sunulmuştur. Öğretmenler bağımlı değişkenlerini, SÖÖ ve VMÖ, uygulayarak öğrencilerine halihazırda çalıştıkları rehabilitasyon merkezlerinde kendi sınıflarında birebir öğretim sunmuşlardır. Her bir katılımcı öğretmenin sınıfı benzer fiziksel özelliklere sahiptir. İzleyen bölümde, katılımcı öğrenciler için öğretimin gerçekleştirildiği sınıflara ilişkin ayrıntılı bilgi yer almaktadır.

3.2.2. Katılımcı öğrenciler için ortam

Araştırmanın katılımcı öğrencilerine yönelik bağımsız değişkenler SÖÖ ve VMÖ uygulamalarıdır. Katılımcı öğretmenler destek eğitim hizmeti aldıkları rehabilitasyon merkezinde kendi sınıflarında eşleştirildikleri öğrencilerine SÖÖ ve VMÖ uygulamalarıyla öğretim sunmuşlardır. Her bir katılımcı öğrenci için ortam benzer fiziksel özelliklere sahiptir. Öğretimin gerçekleştirildiği bireysel eğitim sınıfları ortalama 3x4 metre boyutlarında olup öğrencilerin fiziksel özelliklerine uygun boyutta bir fasulye masa ve iki adet sandalye yer almaktadır. Sınıflarda bir öğretmen masası, sandalye, materyal dolabı ve kitaplık yer almaktadır. Katılımcı öğrencilerin hedef güvenlik becerilerine ilişkin yoklama oturumları devam ettikleri rehabilitasyon merkezinde sınıf, koridor, mutfak gibi farklı ortamlarda ve Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nde bireysel eğitim sınıfları, koridor, oyun odası, tuvalet ve mutfak gibi farklı ortamlarda gerçekleştirilmiştir.

3.3. Araç-Gereçler

3.3.1. Katılımcı öğretmenlerde kullanılan araç-gereçler

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını uzaktan öğrenme yoluyla öğrenebilmeleri ve öğrencilerine uygulayabilmeleri için sistem kurmak üzere (a) tablet bilgisayar, (b) internet bağlantısı ve (c) tablet bilgisayar sabitleyici kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın belli aşamalarında çeşitli formlar (örn., bilgilendirme ve onam formu, sosyal geçerlik soru formları ve veri toplama formları) kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenler, araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan koçluk içeren ve içermeyen mesleki gelişim portalı uygulamalarını takip etme aşamalarında tablet bilgisayar kullanmışlardır. Öğretmenler öğrencilerine SÖÖ ve VMÖ uygulamaları ile öğretim sunarken video kayıtlarını oluşturmak ve araştırmacı ile paylaşmak üzere tablet bilgisayar ve tablet bilgisayar sabitleyici kullanmışlardır. Ek olarak, portalın hazırlanması sürecinde modül içeriklerinin oluşturulmasında bilgisayar, ses kayıt cihazı, video kamera, video kamera sabitleyici ve araştırmaya ilişkin videoların depolanması için harici bellek kullanılmıştır.

3.3.2. Katılımcı öğrencilerde kullanılan araç-gereçler

Araştırmanın katılımcı öğrencilerine SÖÖ ve VMÖ oturumlarının gerçekleştirilmesinde (a) tablet bilgisayar, (b) sosyal öyküler, (c) video klipler, (d) tablet bilgisayar sabitleyici, (e) öğrencilerin hedef davranışları için gerekli olan araç-gereçler ve (f) formlar (örn., bilgilendirme ve onam formu, sosyal geçerlik soru formu ve veri toplama formları) kullanılmıştır. VMÖ sunarken kullanılan video klipler katılımcı öğretmenler tarafından tablet bilgisayar kamerası ile hazırlanmış ve tablet bilgisayar aracılığı ile video oynatıcı programı kullanarak sunulmuştur. Benzer şekilde sosyal öyküler de öğretmenler tarafından tablet bilgisayarda Microsoft Power Point Programı kullanılarak oluşturulmuş ve sunulmuştur.

Katılımcı öğrenciler Yasin, Kenan ve Eren için “atık pile (bitmiş ya da akmış pil) karşı güvenli tepkide bulunma” davranışın öğretiminde pilli oyuncaklar, kalem piller, akmış görüntüsü oluşturulmuş kalem piller ve planlanan etkinlikler için gerekli materyaller (örn., yap-boz, lego gibi kutulu materyaller ile boyama etkinliği için boya kalemleri) ve plastik atık pil toplama kutusu kullanılmıştır. Atık pil kutuları “Taşınabilir

Pil Üreticileri ve İthalatçıları Derneği” tarafından üretilmiş, dikdörtgen prizma şeklinde ve 13x8x7 boyutlarındadır. Öğrencilerin pil üzerindeki gerçek atıklara erişimini önleyebilmek için üzerleri beyaz daksil ile lekeler oluşturularak bozulmuş/akmış pil görüntüsü verilmiş piller kullanılmıştır. Kenan ve Eren için sunulan doğal yoklama oturumlarındaki fırsatlarda bu piller kullanılmıştır. Yasin ve Eren için “ıslak/kaygan zemin uyarı levhalarına karşı güvenli tepkide bulunma” davranışının öğretiminde ise toplumsal ortamlarda yaygın olarak kullanılan gerçek uyarı levhaları kullanılmıştır. Kenan için “şurup ile karşılaştığında güvenli tepkide bulunma” davranışının öğretiminde, öğrencinin günlük yaşamında sıkça karşılaşılabileceği şurup şişeleri (örn., hastalandığında sıkça kullandıkları şuruplar) aileden öğrenilerek tüm oturumlarda bu şişeler kullanılmıştır. Öğrencinin şurup şişelerinin içindeki ilaçlara maruz kalma riskini ortadan kaldırmak üzere şurup şişelerinin içi temizlenmiş, su ile doldurulmuş ve ağzı güvenli bir şekilde kapatılarak kullanılmıştır.

3.4. Araştırma Modeli

Bu araştırmada OSB olan öğrencilere öğretim hizmeti sunan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere sunulan koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının katılımcı öğretmenlerin SÖÖ ve VMÖ öğretim uygulamasını uygulama becerileri üzerindeki etkililik ve verimliliklerinin ve bu iki öğretim uygulamasının katılımcı öğrencilere güvenlik becerilerini öğretme üzerindeki etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması planlanmıştır. Bu amaçla araştırma uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeliyle tasarlanmış ve bu tasarım iki kez iç-içe ve eşzamanlı uygulanacak biçimde uygulanmıştır. Birinci tasarımda, OSB olan öğrencilere öğretim hizmeti sunan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere sunulan koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının öğretmenlerin SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını edinme düzeylerinde farklılığa yol açıp açmadığı değerlendirilmiştir. İkinci tasarımda ise, SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının OSB olan öğrencilerin hedef güvenlik becerilerini edinme düzeylerinde farklılığa yol açıp açmadığı değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, birinci tasarımda bağımlı değişken olan SÖÖ ve VMÖ uygulamaları ikinci tasarımda hedef güvenlik becerilerinin öğretiminde kullanılan bağımsız değişkenleri oluşturmaktadır. Bu yönüyle araştırmanın tamamında böyle bir iç-içelik durumu söz konusudur.

Tek-denekli araştırma modellerinden biri olan uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli; iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin iki ya da daha fazla ve geriye dönüşü olmayan bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin karşılaştırılmasında kullanılmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinin uygulanması bazı temel esaslara dayanmaktadır. Bunlar: (a) belirlenen bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında eşleme yapılarak iki bağımlı değişkene iki ya da daha fazla sayıda bağımsız değişken uygulanması, (b) geriye dönüşü olmayan davranışlarla çalışmaya olanak tanınması, (c) bağımlı değişkenlerin işlevsel olarak birbirinden bağımsız ve eşit zorluk düzeyinde olması, (d) bağımsız değişkenler dışında bağımlı değişkeni etkileme olasılığı olan tüm değişkenler belirlenerek ya kontrol altına alınması ya da dengeli dağılımın sağlanması, (e) başlama düzeyi evresinin bir gereklilik olmaması (ancak başlama düzeyi evresinin düzenlenmesi deneysel kontrol açısından önerilmektedir), (f) bağımsız değişkenlerin uygulanma sırasının belirlenmesi (değişkenin ard-arda uygulanmasının planlanması durumunda en fazla üç oturum üst üste aynı bağımsız değişkenin uygulanması önerilmektedir), (g) bağımsız değişkenlerin hızlı dönüşümünün sağlanması ve (h) bağımsız değişkenler arasında daha etkili olan değişken belirlendiğinde geriye kalan oturumların bu değişkenle yürütülmesinin gerekliliğidir (Blackhurst, Schuster, Ault ve Dolye, 1994; Holcombe, Wolery ve Gast, 1994; Sindelar, Rosenberg ve Wilson, 1985; Tekin, 2000).

Araştırmanın sıralanan esaslara uygun şekilde gerçekleştirilmesi için öncelikle katılımcı çiftleri için eşit zorluk düzeyinde ancak işlevsel olarak birbirinden bağımsız olan hedef davranışlar belirlenmiştir. Davranışların eşit zorluk düzeyinde olması, belirlenen davranışların önceden belirlenen ölçüt düzeyinde sergilenir hale gelmesi için eşit sayıda ya da yoğunlukta öğretim sürecini gerektirmesini ifade etmektedir (Tekin-İftar, 2012a; Wolery, Gast ve Hammond, 2010). Çeşitli stratejilerle davranışların eşit zorluk düzeyinde olup olmadığı belirlenebilmektedir. Ancak okul öncesi dönemde yer alan çocuklara uyumsal beceriler ve toplumsal beceriler gibi becerilerin öğretilmesi hedeflendiğinde mantık analizi ve deneysel analiz olmak üzere iki farklı stratejiye yer verilmesi önerilmektedir (Tekin-İftar, 2012b; Wolery vd., 2010). Ayrıca deney süreci öncesinde araştırmacı tarafından katılımcı öğretmenlere ve katılımcı öğrencilere yönelik bağımlı ve bağımsız değişkenler yansız atama yoluyla katılımcı çiftleri ile eşleştirilmiş ve değişkenlerin dengeli dağılımı sağlanmıştır. Katılımcı öğretmenler için bağımsız ve bağımlı değişkenlerin dağılımı Tablo 3.2’de yer almaktadır.

Tablo 3.2. *Katılımcı öğretmenler için bağımsız ve bağımlı değişkenler*

Bağımsız Değişkenler	Sevda Öğretmen Bağımlı Değişkenler	Esra Öğretmen	Melda Öğretmen
ÖZEMGEP+ Koçluk	SÖÖ	SÖÖ	VMÖ
ÖZEMGEP	VMÖ	VMÖ	SÖÖ

Katılımcı öğretmenler tarafından bağımlı değişkenlerin uygulanma sırası dayansız atama yoluyla belirlenmiştir (her bir katılımcı öğretmen için bir uygulama çizelgesi oluşturulmuş ve öğretmenler bilgilendirilmiştir). Ayrıca SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının hızlı dönüşümlerini sağlamak üzere uygulama sürecinde her iki öğretim uygulamasının arasında en fazla süre (mümkün olabildiği zamanlarda en az 1 saat, bazen 45-50 dakika) bırakılarak gerçekleştirilmiştir.

3.5. Bağımsız Değişken

3.5.1. Katılımcı öğretmenler için bağımsız değişkenler

Araştırmanın katılımcı öğretmenleriyle kullanılan bağımsız değişkenler (a) koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarıdır. Web-tabanlı mesleki gelişim portalı araştırma kapsamında geliştirilmiş ve Özel Eğitimde Mesleki Gelişim Portalı (ÖZEMGEP) olarak adlandırılmıştır. Koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının katılımcı öğretmenlerin SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını edinim, genelleme ve kalıcılık düzeylerindeki etkililik ve verimliliklerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bağımsız değişkenler arasındaki tek fark araştırmacı tarafından sunulan ve performans geri bildirim içeren koçluk uygulamasıdır. İzleyen bölümde ÖZEMGEP'e, koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarına ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.5.1.1. ÖZEMGEP: Özel eğitimde mesleki gelişim portalı

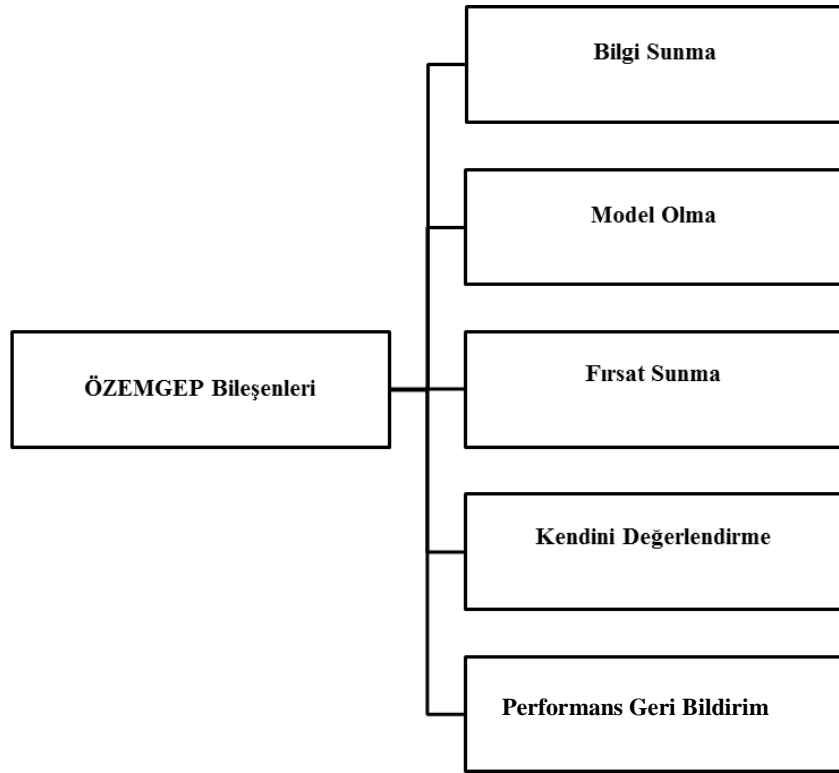
ÖZEMGEP, katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere araştırmacı ve bir web tasarım uzmanının iş birliği ile geliştirilmiştir. ÖZEMGEP, www.ozemgep.com uzantılı web sayfası üzerinden katılımcı öğretmenlere sunulmuştur.

İzleyen bölümde ÖZEMGEP'in bileşenlerine ve içeriğine ilişkin bilgiye yer verilmiştir. ÖZEMGEP'in içeriğine ilişkin ayrıntılı bilgi EK-3'de yer almaktadır.

3.5.1.1.1. ÖZEMGEP bileşenleri

ÖZEMGEP, SÖÖ ve VMÖ uygulamalarına yönelik (a) bilgi sunma, (b) model olma, (c) fırsat sunma, (d) kendini değerlendirme ve (e) geri bildirim sunma bileşenlerini içerecek şekilde davranışsal beceri öğretim paketi uygulamalarından esinlenerek tasarlanmış ve geliştirilmiştir. Şekil 3.1'de ÖZEMGEP bileşenleri yer almaktadır. İzleyen bölümde her bir bileşene ilişkin ayrıntılı bilgi yer almaktadır.

Bilgi sunma süreci, modüller ve modülleri oluşturan üniteler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Üniteler, ilgili öğretim uygulamasının ne olduğu, hangi özellikteki öğrencilere uygulanabildiği, ne tür davranışların kazandırılmasında kullanılabilirliği, nasıl uygulandığı, ilgili öğretim uygulaması ile öğretim sunarken nelere dikkat edilmesi gerektiğine ilişkin bilgileri içermektedir.



Şekil 3.1. ÖZEMGEP bileşenleri

Model olma süreci, öğretim uygulamalarına ve öğretim sürecine yönelik bazı bileşenlere (örn., etkili pekiştirici belirleme) ilişkin örnek uygulama videoları aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Ayrıca SÖÖ ve VMÖ uygulamalarında kullanılan öğretim materyallerine (sosyal öykü ve video klip) ilişkin örneklere de yer verilmiştir.

Fırsat sunma süreci, katılımcı öğretmenlerin modül ve üniteler aracılığı ile kendilerine sunulan bilgiyi (a) bilgi düzeyinde edinmeleri ve (b) beceri düzeyinde gerçekleştirme fırsatları sunarak gerçekleştirilmektedir. ÖZEMGEP, katılımcı öğretmenlerin hedef öğretim uygulamalarına, SÖÖ ve VMÖ, ilişkin modül ünitelerini tamamladıktan sonra son-değerlendirme bölümünü tamamlamasını gerektirecek şekilde tasarlanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin son-değerlendirme bölümünde yer alan değerlendirme sorularını yanıtlamaları sağlanarak, modül üniteleri aracılığıyla kendilerine sunulan içeriği bilgi düzeyinde gerçekleştirme fırsatı oluşturulmaktadır. Portal ayrıca katılımcı öğretmenlerin öğretim uygulamasına ilişkin modülün materyal hazırlama süreciyle ilişkili olan ünitesini tamamlamalarının ardından bir sonraki üniteye geçebilmek üzere öncelikle öğretim materyallerini (sosyal öykü/video klip) geliştirilmeleri sağlanmıştır. Benzer şekilde katılımcı öğretmenlerden modüllerin tüm ünitelerini tamamladıktan sonra öğrencilerine SÖÖ ve VMÖ ile belirlenen hedef güvenlik becerilerine ilişkin öğretim sunmaları beklenmiştir. Katılımcı öğretmenler öğrencilerine düzenli olarak SÖÖ ve VMÖ uygulamasıyla öğretim sunmuşlardır.

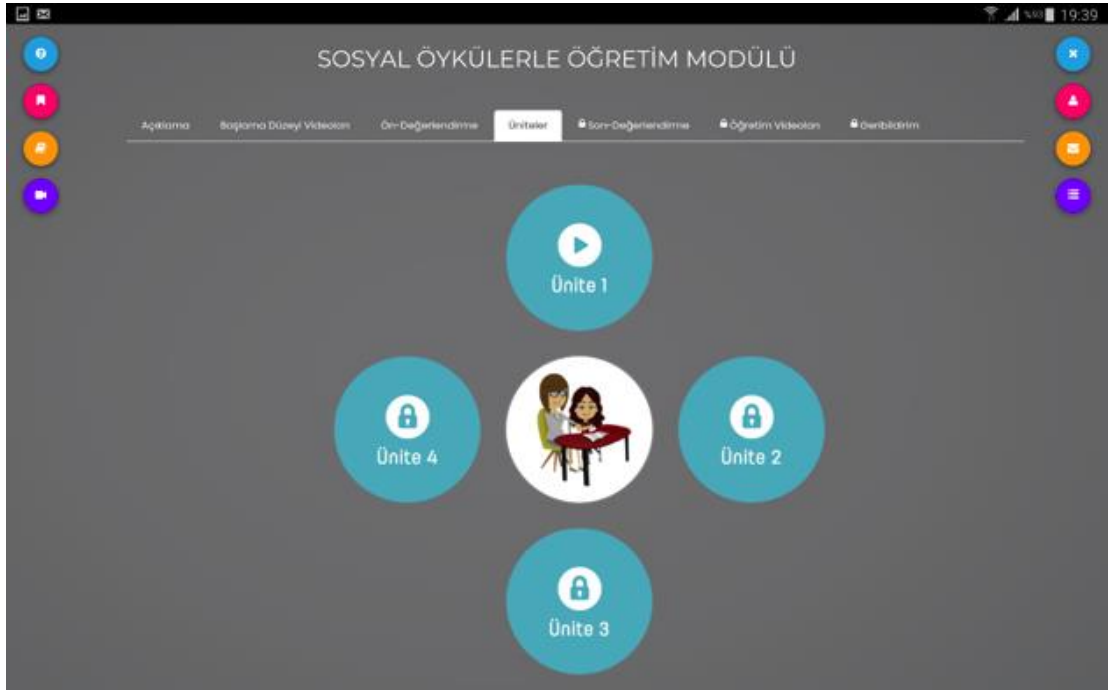
Kendini değerlendirme süreci katılımcı öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir. ÖZEMGEP katılımcı öğretmenlerin hedef güvenlik becerilerini öğretmek üzere gerçekleştirdikleri SÖÖ ve VMÖ oturumlarına ilişkin oluşturdukları ve araştırmacıyla paylaştıkları video görüntülerini izlemeleri, ardından portalda yer alan kontrol listeleriyle öğretim uygulamalarını değerlendirmelerini sağlamaktadır.

Geri bildirim sunma süreci (a) öğretim materyallerine ve (b) öğretim uygulamalarına yönelik gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin öğrencileri ve öğrencileri için belirlenen hedef davranışları dikkate alarak hazırladıkları öğretim materyallerini (örn., video klip ve sosyal öykü) araştırmacı ile paylaşmaları sağlanmıştır. Araştırmacı öncelikle öğretim materyallerini geliştirmek üzere ayrıntılı düzeltici geri bildirimler sunarak öğretmenlerin materyalleri düzenlemelerini sağlamıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasına ek olarak koçluk sürecini içermektedir.

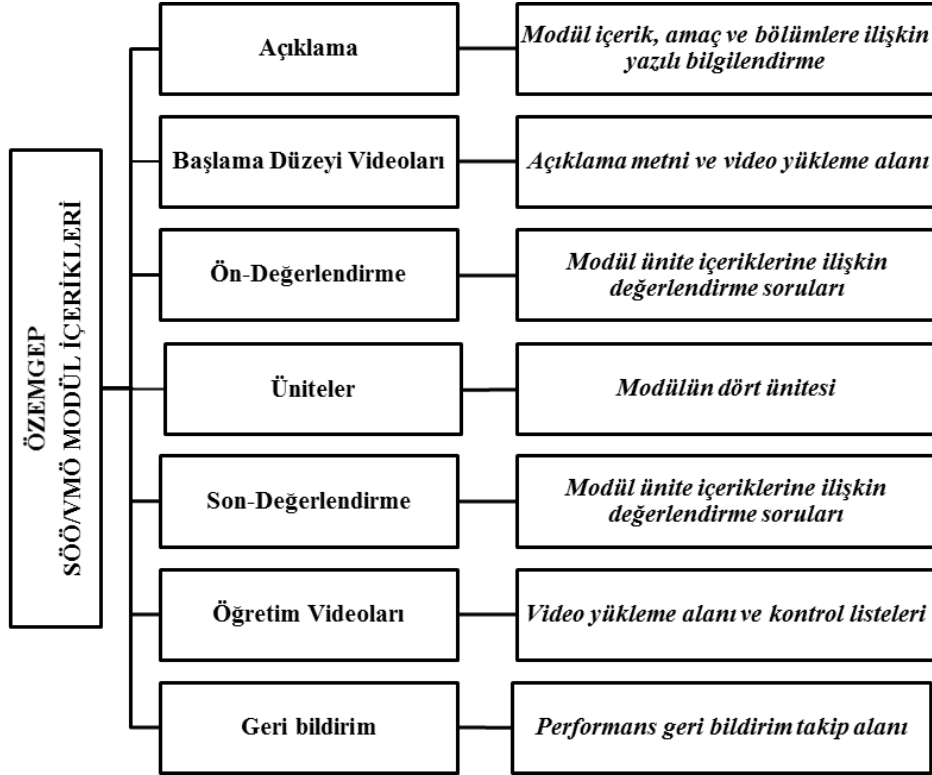
3.5.1.1.2. ÖZEMGEP içerik

ÖZEMGEP, katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere hazırlanmış üç modülden oluşmaktadır: (a) Sistematik Öğretim Uygulamaları Modülü, (b) Sosyal Öykülerle Öğretim Modülü ve (c) Video Modelle Öğretim Modülü. Sistematik Öğretim Uygulamaları Modülü, (a) açıklama ve (b) üniteler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Modülün üniteleri tamamlandığında katılımcı öğretmen “Sosyal Öykülerle Öğretim Modülü” ve “Video Modelle Öğretim Modülü” giriş sayfasına yönlendirilmektedir. Araştırmanın katılımcı öğretmenlerine yönelik bağımlı değişkenlerini oluşturan SÖÖ ve VMÖ modülleri yedi bölümden oluşmaktadır: (a) Açıklama, (b) Başlama Düzeyi Videoları, (c) Ön-Değerlendirme, (d) Üniteler, (e) Son-Değerlendirme, (f) Öğretim Videoları ve (g) Geri Bildirim (Bkz., Görsel 3.1). Modül bölümleri ve bölüm içerikleri Şekil 3.2’de yer almaktadır. Her bölüm bir önceki bölümün tamamlanmasıyla aktif hale gelmektedir.

Açıklama: Bu bölümde katılımcı öğretmenler için ilgili modülün içeriğine, amacına ve modül bölümlerine ilişkin yazılı bilgilendirmeye yer verilmiştir.



Görsel 3.1. ÖZEMGEP SÖÖ modülü sayfa görünümü



Şekil 3.2. ÖZEMGEP modül bölüm ve içerikleri

Başlama Düzeyi Videoları: Bu bölümde bir açıklama metni ve video yükleme alanı yer almaktadır. Katılımcı öğretmenin ilgili öğretim uygulamalarını kullanarak öğrencilerine öğretim sunmaları ve öğretim sunarken oluşturacakları video kayıtlarını sırasıyla ilgili alana yüklemelerine ilişkin bir yönlendirme metni yer almaktadır.

Ön-Değerlendirme: Modül ünitelerine ilişkin değerlendirme soruları (n = 10; dört seçenekli çoktan seçmeli sorular) yer almaktadır. Öğretmenler değerlendirme sorularını yanıtladığında, ekranda grafiksel geri bildirim yer almaktadır. Uygulama öncesinde katılımcı öğretmenlerde olası bir öğrenmeye yol açmamak için yanlış yanıtlanan sorulara ilişkin bir geri bildirim sunulmamaktadır. Bölümün tamamlanması katılımcı öğretmenin tüm soruları eksiksiz olarak yanıtlamasını gerektirmektedir. Ön-değerlendirme bölümü tamamlandığında katılımcı öğretmen üniteler bölümüne geçiş yapabilmektedir.

Üniteler: Bu bölümde ilgili modülün dört ünitesi yer almaktadır. Modül ünitelerinin uzunlukları 3 dakika 48 saniye ile 17 dakika 3 saniye arasında değişmektedir. Modül üniteleri ve sürelerine ilişkin bilgi Tablo 3.3'te yer almaktadır. Ünite içerikleri öncelikle araştırmacı tarafından yazılı doküman olarak hazırlanmış, web tasarım uzmanı tarafından görsel öğeler kullanılarak prezi sunularına

dönüştürülmüş ve video formatına çevrilmiştir. Katılımcı öğretmenler için ÖZEMGEP'in her bir modül ve üniteleri bir kitapçık olarak basılı materyale dönüştürülmüş ve araştırmanın öğretim, genelle ve izleme oturumları tamamlandıktan sonra katılımcı öğretmenlerle paylaşılmıştır.

ÖZEMGEP'de yer alan her bir modülde ilgili üniteye örnek uygulama videoları yer almaktadır. Örnek uygulama videoları araştırma kapsamında kullanılmak üzere OSB olan ve okul öncesi dönemde yer alan öğrenciler ile oluşturulmuştur. Katılımcı öğrenciler için belirlenen hedef güvenlik becerileri tek-basamaklı davranışlar olduğundan sistematik öğretim uygulamaları modülünün zincirleme davranışların değerlendirilmesine ilişkin bilgiyi içeren dördüncü ünitesi katılımcı öğretmenlerin erişimine kapatılmıştır (sistematik öğretim modülü katılımcı öğrenciler için hedef davranışlar belirlenmeden önce olası bir zincirleme hedef davranış söz konusu olabileceği dikkate alınarak hazırlanmıştır).

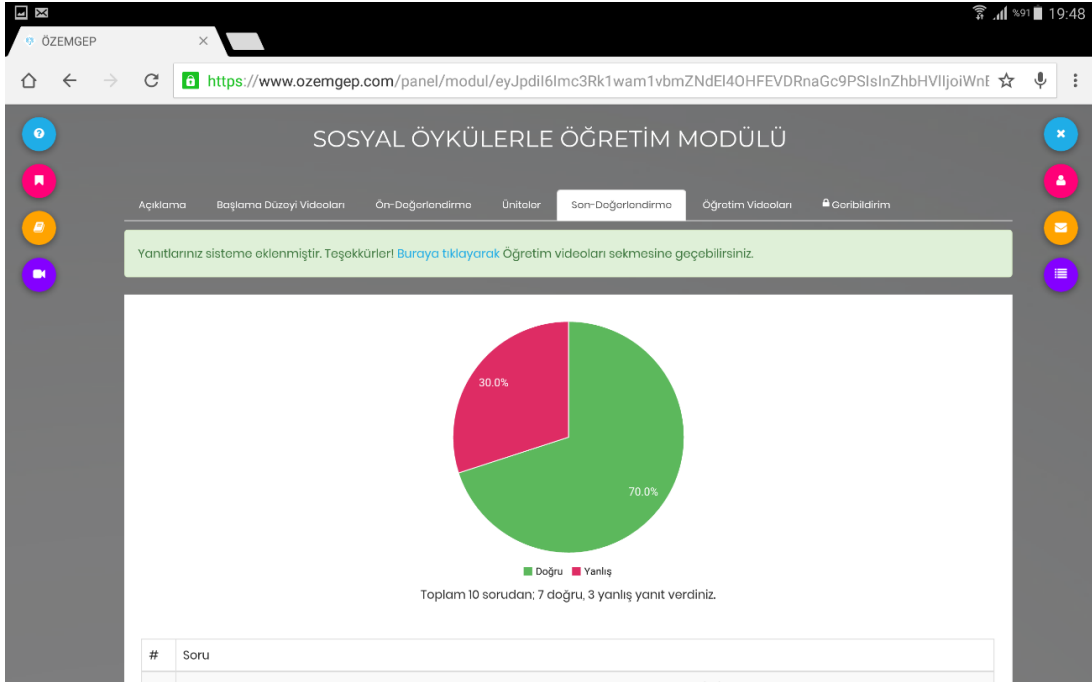
Sosyal öykülerle öğretim modülünün ikinci ünitesi ve VMÖ modülünün üçüncü ünitesi sonunda katılımcı öğretmenlerin öğretim oturumlarında kullanacakları öğretim materyallerini, sosyal öykü ve video klip, hazırlamaları ve portal üzerinden araştırmacı ile paylaşmaları gerekmektedir. Katılımcı öğretmenlerin öğrenci özelliklerini ve hedef davranışları dikkate alarak öğretim materyallerini hazırlamaları beklenmektedir.

Tablo 3.3. ÖZEMGEP-Modül üniteleri

	Modüller		
	Sistematik Öğretim Uygulamaları	Sosyal Öykülerle Öğretim	Video Modelle Öğretim
1. Ünite	Sistematik Öğretimin Temel Öğeleri (03 dk. 48 sn.)	Sosyal Öykülerle Öğretim (14 dk. 28 sn.)	Video Modelle Öğretim (03 dk. 58 sn.)
2. Ünite	Pekiştirme (06 dk. 53 sn.)	Sosyal Öykünün Yazılması (12 dk. 32 sn.)	Planlama ve Hazırlık Süreci (07 dk. 24 sn.)
3. Ünite	Tek Basamaklı Davranışların Değerlendirilmesi (06 dk. 59 sn.)	Planlama ve Hazırlık Süreci (04 dk. 38 sn.)	Öğretim Videosunun Hazırlanması (04 dk. 52sn.)
4. Ünite	Zincirleme Davranışların Değerlendirilmesi (07dk. 58 sn.)	Sosyal Öykülerle Öğretim Uygulaması (17 dk. 03 sn.)	Video Modelle Öğretim Uygulaması (14 dk. 43 sn.)
Toplam Süre	25 dk. 38 sn.	48 dk. 41 sn.	30 dk. 57 sn.

Son-Değerlendirme: Bu bölümde ünitelere ilişkin değerlendirme soruları yer almaktadır. Ön-değerlendirme ve son-değerlendirme bölümünde yer alan değerlendirme soruları aynıdır. Ancak, değerlendirme soruları ve seçenekler rastlantısal sırada sunulmaktadır. Bu bölümde katılımcı öğretmen değerlendirme sorularını yanıtladığında, yanlış yanıtlanan soruların doğru yanıtları belirtilmekte ve genel performansına ilişkin grafiksel olarak geri bildirim sunulmaktadır (Bkz., Görsel 3.2). Bölümün tamamlanması katılımcı öğretmenin tüm soruları eksiksiz yanıtlamasını gerektirmektedir. Katılımcı öğretmen tüm soruları yanıtladığında bir sonraki bölüm, öğretim videoları bölümü, aktif hale gelmektedir.

Öğretim Videoları: Bu bölümde katılımcı öğretmenin ilgili öğretim uygulamasını kullanarak öğrencisine sunduğu öğretim oturumlarına ilişkin video kayıtlarını yükleme alanı ve videoya dayalı olarak öğretim uygulamalarını değerlendirebileceği kontrol listeleri yer almaktadır. Ayrıca hem video yükleme alanında hem de kendini değerlendirme alanında oturuma/uygulamaya ilişkin katılımcı öğretmenin paylaşmak ya da açıklamak istediği bir nokta olması durumunda kullanabileceği bir açıklama alanı yer almaktadır.



Görsel 3.2. Modül son değerlendirme-grafiksel geri bildirim

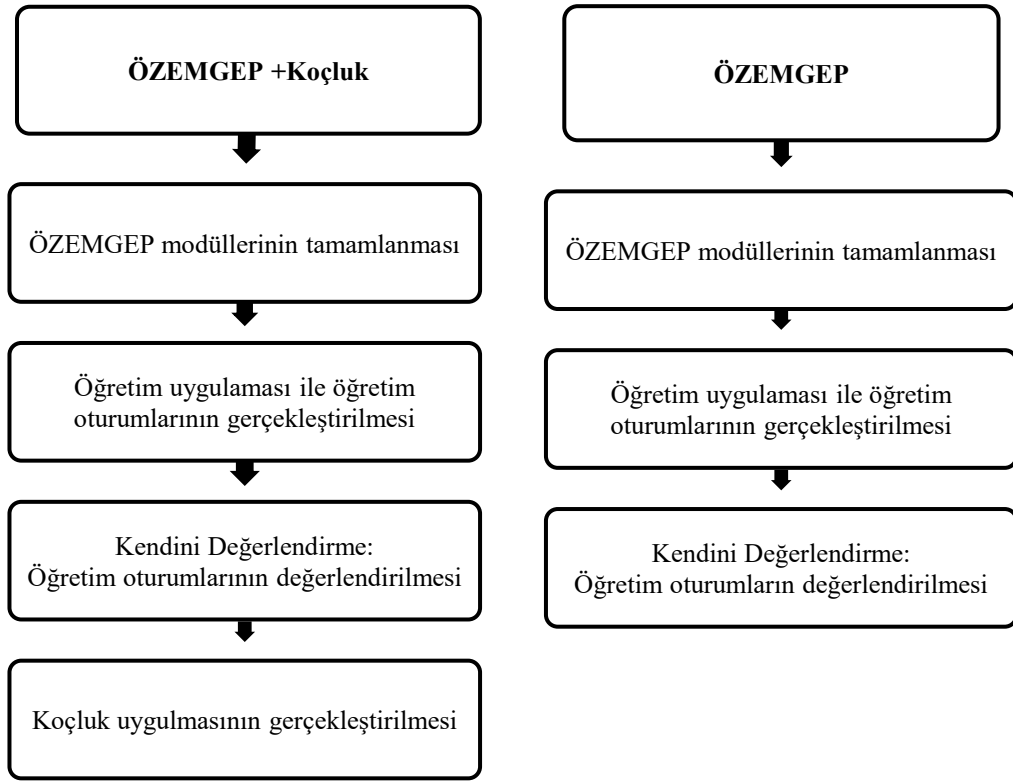
3.5.1.2. Koçluk içermeyen web tabanlı-mesleki gelişim portalı uygulaması: ÖZEMGEP

Araştırmanın katılımcı öğretmenleri için bağımsız değişkenlerinden birisi koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasıdır. Koçluk içermeyen mesleki gelişim portalı uygulaması katılımcı öğretmenlerin (a) ÖZEMGEP modül ünitelerini tamamlama, (b) öğretim uygulamaları ile öğretim sunma ve (c) öğretim uygulaması ile gerçekleştirilen oturumlara ilişkin kendini değerlendirme aşamalarını içermektedir.

3.5.1.3. Koçluk içeren web tabanlı-mesleki gelişim portalı uygulaması: ÖZEMGEP+Koçluk

Araştırmanın katılımcı öğretmenleri için bağımsız değişkenlerinden birisi koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasıdır. Koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulaması katılımcı öğretmenlerin (a) ÖZEMGEP modül ünitelerini tamamlama, (b) öğretim uygulaması ile öğretim sunma, (c) öğretim uygulaması ile gerçekleştirilen oturumlara ilişkin kendini değerlendirme ve (d) öğretim oturumlarına ilişkin koçluk uygulaması kapsamında performans geri bildirim alma süreçlerini içermektedir. Araştırmacı tarafından deney süreci öncesinde katılımcı öğretmenlere hangi öğretim uygulamasına ilişkin koçluk sunulacağı yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Koçluk süresince geri bildirimler araştırmacı tarafından sesli ve yazılı olarak video formatında hazırlanmış ve portal üzerinden uzaktan sunulmuştur.

Katılımcı öğretmenler için bağımsız değişkenleri oluşturan koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının tek farkı bağımlı değişkene; bir diğer deyişle, çalışmada öğretmenler için belirlenmiş olan öğretim uygulamasına ilişkin araştırmacı tarafından düzenli olarak geri bildirim sunulmasını içeren koçluk uygulamasıdır. Her bir öğretmen için iki öğretim uygulaması bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Bunlar SÖÖ ve VMÖ uygulamalarıdır. Katılımcı öğretmenlere hangi bağımlı değişken (öğretim uygulaması) için koçluk uygulanacağı araştırmacı tarafından yansız atama ile belirlenmiştir. Web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarına ilişkin uygulama akışı Şekil 3.3'te yer almaktadır.



Şekil 3.3. Koçluk içeren(ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen(ÖZEMGEP)web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulama akışları

3.5.2. Katılımcı öğrenciler için bağımsız değişkenler

Araştırmanın katılımcı öğrencileri için bağımsız değişkenler öğretmenleri tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarıdır (Bu değişkenler aynı zamanda katılımcı öğretmenler için bağımlı değişkendir). Araştırmada katılımcı öğretmenlerin koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları aracılığı ile kazandıkları ve uyguladıkları SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının öğretim sundukları öğrencilerin hedef güvenlik becerilerine ilişkin edinim, genelleme ve kalıcılık düzeylerindeki etkililik ve verimliliklerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın katılımcı öğrencileri için bağımsız değişkenlerin SÖÖ ve VMÖ uygulamaları olarak belirlenmesinin nedenleri öğrencilerin OSB tanısına sahip olmaları ve SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının OSB olan bireylere pek çok davranışın öğretiminde etkili olan bilimsel-dayanaklı uygulamalar arasında yer almasıdır. Bununla birlikte önceden ifade edildiği gibi, SÖÖ ve VMÖ uygulamaları araştırmanın katılımcı öğretmenleri için bağımlı değişkenlerini oluşturması ve model gereği bu değişkenlerinin eşit zorluk düzeyinde ve işlevsel olarak bağımsız olması

gereğidir. Son olarak bu öğretim uygulamalarının kolay uygulanır olmaları, öğrenciye birden fazla kez sunulabilir olmaları, OSB olan bireylere sosyal beceriler gibi pek çok becerinin kazandırılmasında etkili olmaları gibi yararları nedeniyle bu öğretim uygulamalarının kazandırılması hedeflenmiştir.

3.6. Bağımlı Değişken

3.6.1. Katılımcı öğretmenler için bağımlı değişkenler

Araştırmanın katılımcı öğretmenleri için bağımlı değişkenler katılımcı öğretmenlerin koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları aracılığıyla SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının uygulama basamaklarını edinme düzeyleridir. Katılımcı öğretmenler için bağımlı değişkenleri oluşturan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının eşit zorluk düzeyinde olup olmadığı değerlendirilirken; iki öğretim uygulamasının bilişsel olarak gerektirdiği performans düzeyi dikkate alınmıştır. Katılımcı öğretmenlerin SÖÖ ve VMÖ'ye ilişkin uygulama basamaklarını edinme düzeylerini belirlemek için Tablo 3.4'te yer verilen uygulama basamakları dikkate alınmıştır.

Tablo 3.4. SÖÖ ve VMÖ uygulama basamakları

SÖÖ Uygulama Basamakları	VMÖ Uygulama Basamakları
1. Öğretim için ortamı ve araç-gereçleri hazırlar.	1. Öğretim için ortamı ve araç-gereçleri hazırlar.
2. Öğrencinin dikkatini öyküye çekmek üzere dikkat sağlayıcı ipucunu sunar.	2. Öğrencinin dikkatini videoya çekmek üzere dikkat sağlayıcı ipucunu sunar.
3. Öğrenci hazır olduğunu ya da öyküyü dinlemek istediğini belirttiğinde öğrenciyi pekiştirir.	3. Öğrenci hazır olduğunu ya da videoyu izlemek istediğini belirttiğinde öğrenciyi pekiştirir.
4. Öykünün başlığına dikkat çeker, öyküyü uygun hızda ve uygun bir ses tonu ile okur ve öğrencinin öyküyü dikkatlice takip etmesini sağlar.	4. Öğrenciye videoyu izlemesi için beceri yönergesini sunar.
5. Öğrencinin öyküyü dinleme davranışını pekiştirir.	5. Videoyu başlatır ve öğrencinin başında sonuna videoyu izlemesini sağlar.
6. Öğrencinin dikkatini sorulara yöneltmesini sağlamak üzere dikkat sağlayıcı ipucu sunar ve öğrencinin sorular için hazır olmasını pekiştirir.	6. Öğrencinin videoyu izleme davranışını pekiştirir.
7. Öyküyle ilgili 5N1K sorularını sorar, öğrencinin sorulara ilişkin tepkilerine uygun tepkide bulunur ve öğrenci tepkilerini forma işaretler.	7. Öğrencinin hedef davranışı sergileyebilmesi için uygun fırsatı oluşturur.

Tablo 3.4. (Devam) *SÖÖ ve VMÖ uygulama basamakları*

SÖÖ Uygulama Basamakları	VMÖ Uygulama Basamakları
8. Öyküyle ilgili 5N1K sorularını sorar, öğrencinin sorulara ilişkin tepkilerine uygun tepkide bulunur ve öğrenci tepkilerini forma işaretler.	8. Öğrencinin hedef davranışı sergileyebilmesi için uygun fırsatı oluşturur.
9. Öğrenciyi sorulara yanıt verme ve iş birliği içinde çalışma davranışı için pekiştirir.	9. Öğrencinin sunulan fırsatta hedef davranışa ilişkin gösterdiği tepkiye uygun tepkide bulunur.
10. Öğrencinin hedef davranışı sergileyebilmesi için uygun fırsatı oluşturur.	10. Öğrencinin tepkisini veri toplama formuna kaydeder.
11. Öğrencinin sunulan fırsatta hedef davranışa ilişkin gösterdiği tepkiye uygun tepkide bulunur.	
12. Öğrencinin tepkisini veri toplama formuna kaydeder.	

3.6.2. Katılımcı öğrenciler için bağımlı değişkenler

Araştırmanın katılımcı öğrencileri için bağımlı değişkenler, öğrencilerin SÖÖ ve VMÖ uygulamaları ile öğretimi gerçekleştirilen hedef güvenlik becerilerine ilişkin öğrenme düzeyleridir. Araştırmacı katılımcı öğrencilerin buldukları yaş aralığına uygun olan güvenlik becerilerine yönelik bir liste hazırlamıştır. Araştırmacı ve aile listede yer alan güvenlik becerilerinden öncelikli olan iki güvenlik becerisi seçmiştir. Araştırmacı öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerilerinin (deterjan, ilaç ve şurup gibi kimyasallara karşı güvenli tepkide bulunma, atık pillere karşı güvenli tepkide bulunma ve kaygan/ıslak yer işaretlerine karşı güvenli tepkide bulunma) zorluk düzeyini deneysel analiz yoluyla değerlendirmiştir. Deneysel analiz süreci, katılımcının öğretilmesi hedeflenen her bir davranışı ölçütü karşılar düzeyde sergiler hale gelmesi için gerçekleştirilen öğretim oturumu/deneme sayılarının birbirine eşit olmasının ya da yakın olmasının değerlendirildiği süreci tanımlamaktadır (Tekin-İftar, 2012b; Wolery vd., 2010).

Deneysel analiz süreci OSB olan bir öğrenciyeye SÖÖ uygulaması ile hedef güvenlik becerilerinin öğretilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcı öğrencilerine benzer gelişimsel özellikler taşıyan (örn., yaş ve performans düzeyi) OSB olan bir öğrenciyeye çalışılmıştır. Ardından öğrencinin öğretmeni ve ailesi ile görüşmeler yapılarak hedef güvenlik becerilerinin öğrenci için işlevselliği ve öğrencinin SÖÖ için gerekli önkoşul özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin her bir hedef davranışa ilişkin hali hazırdaki performans düzeyini belirlemek üzere dörder denemeden oluşan üçer başlama düzeyi oturumu düzenlenmiştir. Bu oturumların tamamlanmasının

ardından araştırmacı her bir davranış için bir sosyal öykü yazmıştır. Araştırmanın deney sürecine benzer koşulları oluşturmak üzere sosyal öykülerin tablet bilgisayar aracılığıyla hazırlanarak sunulması planlanmıştır. Ancak ailenin öykünün kitap formatında basılı materyal olarak hazırlanmasını ve sunulmasını tercih etmesi üzerine, öyküler renkli kuşe kâğıtta, baskılı ve spiralli olarak sunulmuştur. Deneysel analiz sürecinde araştırmacı hedef davranışları kazandırmak üzere SÖÖ uygulaması gerçekleştirmiştir. Öğrencinin hedef davranışa ilişkin tepkileri ve performans düzeyini belirlemek üzere öğretim oturumları sonunda yoklama oturumları düzenlenmiştir. Yoklama oturumlarında dört denemeye yer verilmiştir. SÖÖ oturumları öğrenci hedef güvenlik becerisinde ölçütü (%100 doğru performans) karşılar düzeyde performans sergileyinceye kadar gerçekleştirilmiştir. Öğrenci birinci davranışa ilişkin ölçütü karşılar düzeyde performans sergilediğinde sırasıyla diğer davranışların öğretimine geçilmiştir.

Deneysel analiz süreci sonunda öğrencinin her bir hedef davranışa ilişkin ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirilen oturum sayısı karşılaştırılmıştır. Buna göre öğrenci her bir hedef davranışı SÖÖ uygulaması ile gerçekleştirilen iki öğretim oturumu sonunda ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemiştir. Dolayısıyla, katılımcı öğrenciler için hedeflenen güvenlik becerilerinin eşit zorluk düzeyinde olduğu deneysel olarak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından deney süreci öncesinde katılımcı öğrenciler için hangi bağımlı değişkene hangi bağımsız değişkenin uygulanacağı yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Katılımcı öğrenciler için belirlenen bağımlı değişkenler ve bağımsız değişkenler Tablo 3.5'te yer almaktadır.

Tablo 3.5. *Katılımcı öğrenciler için bağımsız ve bağımlı değişkenler*

Bağımsız Değişkenler	Yasin Bağımlı Değişkenler	Kenan	Eren
SÖÖ	Kaygan/ıslak zemin uyarı levhaları ile karşılaştığında güvenli tepkide bulunma	Atık pil ile karşılaştığında güvenli tepkide bulunma	Atık pil ile karşılaştığında güvenli tepkide bulunma
VMÖ	Atık pil ile karşılaştığında güvenli tepkide bulunma	şurup ile karşılaştığında güvenli tepkide bulunma	Kaygan/ıslak zemin uyarı levhaları ile karşılaştığında güvenli tepkide bulunma

3.6.2.1. Katılımcı öğrenciler için olası tepki tanımları

Araştırmanın katılımcı öğrencilerinin hedef davranışa ilişkin fırsatların oluşturulduğu yoklama oturumlarında (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ve (c) tepkide bulunmama olmak üzere üç farklı tepkide bulunmaları beklenmiştir. Tablo 3.6’da her bir hedef güvenlik becerisinin tanımı ve beceriye ilişkin olası tepki tanımları yer almaktadır.

Tablo 3.6. Hedef güvenlik becerilerine ilişkin olası tepki tanımları

Hedef Davranış: Kaygan/ıslak zemin uyarı levhaları ile karşılaştığında güvenli tepkide bulunma	
	Olası Tepki Tanımları
Doğru Tepki	Kaygan/ıslak zemin uyarı levhaları ile karşılaştığında iki levhanın arasında kalan alanın dışından geçerek yürümeye devam etme.
Yanlış Tepki	Kaygan/ıslak zemin uyarı levhaları ile karşılaştığında iki levha ortasından geçerek yürümeye devam etme ya da levhaları kaldırarak yürümeye devam etme.
Tepkide Bulunmama	Kaygan/ıslak zemin uyarı levhaları ile karşılaştığında durma ve yürümeye devam etmeden bekleme ya da geri dönme.
Hedef Davranış: Atık pil ile karşılaştığında güvenli tepkide bulunma	
	Olası Tepki Tanımları
Doğru Tepki	Atık pil (bitmiş ya da akmış pil) ile karşılaştığında pili alma ve atık pil kutusuna atma.
Yanlış Tepki	Atık pil (bitmiş ya da akmış pil) ile karşılaştığında pili alarak elinde tutma ya da pili başka bir yere koyma.
Tepkide Bulunmama	Atık pil (bitmiş ya da akmış pil) ile karşılaştığında herhangi bir sözel ya da motor tepkide bulunmama (örn., pile dokunmama ve pil kutusuna atmama).
Hedef Davranış: Şurup ile karşılaştığında güvenli tepkide bulunma davranışı	
	Olası Tepki Tanımları
Doğru Tepki	Şurup ile karşılaştığında şuruba dokunmadan ortamdaki uzaklaşma ve öğretmene şurup gördüğünü rapor etme/söyleme.
Yanlış Tepki	Şurup ile karşılaştığında (a) şuruba dokunma, ortamdaki uzaklaşmama ve öğretmene rapor etmeme, (b) şuruba dokunma ya da eline alma, ortamdaki uzaklaşma ve öğretmene rapor etme, (c) şuruba dokunmadan ortamdaki uzaklaşma ancak öğretmene rapor etmeme/söylememe.
Tepkide Bulunmama	Şurup ile karşılaştığında herhangi bir sözel ya da motor tepkide bulunmama (örn., şuruba dokunmama, ortamdaki uzaklaşmama ve öğretmene rapor etmeme).

Not: Tepkide bulunmama yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir.

3.7. Genel Süreç

Araştırmanın genel süreci pilot çalışma ve deney sürecinden oluşmaktadır. İzleyen bölümde pilot çalışma ve deney sürecine ilişkin ayrıntılı bilgiye yer verilmiştir. Deney süreci katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen deney süreci ve katılımcı öğrencilerle gerçekleştirilen deney süreci şeklinde iki başlıkta ele alınmıştır.

3.7.1. Pilot çalışma

Araştırma kapsamında geliştirilen web-tabanlı mesleki gelişim portalının, ÖZEMGEP'in, (a) teknik özellikleri açısından kullanılabilirliğini sınamak (örn., kullanıcı bilgileri ile giriş yapma, video yükleme, üniteleri takip etme, mesajlaşma) ve bu bağlamda oluşabilecek olası sorun ve aksaklıkları önceden belirleyebilmek, (b) içeriğin anlaşılabilirliğini değerlendirmek ve (c) sistem ve içeriğe ilişkin olası önerileri (örn., teknik özellikler, kullanılan dil) alabilmek üzere 43 ve 45 yaşlarında, özel eğitim öğretmenliğinden farklı lisans programlarını tamamlamış (Sınıf Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi) ancak özel gereksinimli öğrencilere öğretim hizmeti sunan iki öğretmen ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir.

Pilot çalışmada öncelikle çalışmaya gönüllülük gösteren öğretmenler için kullanıcı giriş bilgileri oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından ÖZEMGEP'in web adresi ve kullanıcı giriş bilgilerinin yer aldığı bir bilgilendirme formu ve tablet bilgisayarlar öğretmenlere verilmiş ve öğretmenlerin mesleki gelişim portalını, ÖZEMGEP'i, takip etmeleri istenmiştir. Pilot çalışma kapsamında bir öğretmenin belirlenen hedef davranış için bir sosyal öykü yazması, bir öğretmenin ise video klip hazırlaması ve sistem üzerinden araştırmacı ile paylaşması sağlanmıştır. Bu süreçte öğretmenlerden herhangi bir öğretim uygulaması gerçekleştirmesi beklenmemiştir. Pilot çalışma kapsamında öğretmenler tarafından hazırlanan materyallere ilişkin araştırmacı düzeltici geri bildirim sunmuştur. Bu süreçte ÖZEMGEP'in teknik özelliklerine ilişkin herhangi bir aksaklık yaşanmamış ve öğretmenler portalda yer alan açıklama ve yönlendirmelerin yeterince açık ve anlaşılır olduğunu, sistemin kullanıcı dostu olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte her iki öğretmen de ÖZEMGEP'in modül içeriklerinin amacına uygun şekilde geliştirildiğini, ünitelerin açık ve anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir. Pilot çalışmayla web-tabanlı mesleki gelişim portalı ÖZEMGEP'in, teknik özelliklerinin ve modül içeriklerinin uygunluğu değerlendirilmiştir.

Araştırmanın katılımcı öğrencilerine hedef güvenlik becerilerinin öğretiminde kullanılan bağımsız değişkenlere yönelik bir pilot çalışma gerçekleştirilmemiştir. Ancak hedef güvenlik becerilerinin eşit zorluk düzeyinde olup olmadıklarının belirlenmesi için gerçekleştirilen deneysel analiz sürecinde araştırmacı altı yaşında OSB olan bir öğrenciye SÖÖ uygulaması sunarak hedef güvenlik becerilerinin öğretimini

gerçekleştirmiştir. Böylece, katılımcı öğretmenlerin deney sürecinde karşılaşılabilecekleri olası sorunları ve aksaklıkları öngörme fırsatını elde etmiştir.

3.7.2. Deney süreci

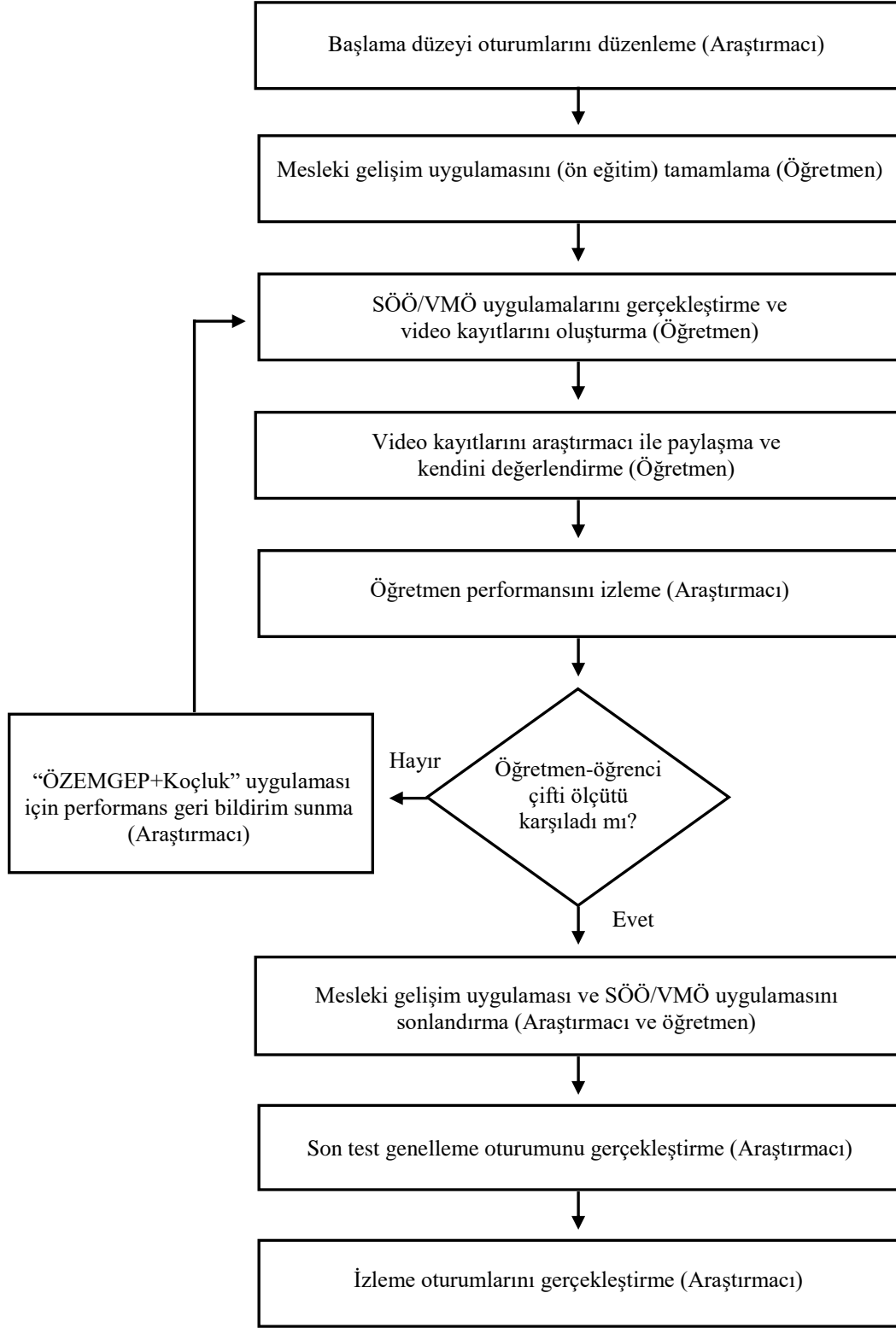
Araştırmanın deney süreci iç içe ve eşzamanlı tasarlanmış iki çalışmadan oluşmaktadır. Birinci çalışmada katılımcı öğretmenlere sunulan koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının, ikinci çalışmada ise, katılımcı öğrencilere güvenlik becerilerinin öğretiminde kullanılan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılmıştır. İzleyen bölümde her iki çalışmanın deney süreci ayrı ayrı anlatılmıştır.

3.7.2.1. Katılımcı öğretmenlerle yürütülen deney süreci

Katılımcı öğretmenlerle uygulama sürecinde başlama düzeyi oturumları, mesleki gelişim uygulaması (ön eğitim), uygulama oturumları, izleme ve genelleme oturumları düzenlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen deney sürecine ilişkin uygulama akışı Şekil 3.4'te yer almaktadır.

3.7.2.1.1. Katılımcı öğretmenler için başlama düzeyi oturumları

Başlama düzeyi oturumları, katılımcı öğretmenlerin hedef öğretim uygulamalarına ilişkin hali hazırdaki performans düzeylerini (SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını uygulama düzeylerini) belirleyebilmek üzere öğretmenlerin web-tabanlı mesleki gelişim portalına erişimleri sağlanmadan önce gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumları araştırmacının rehberliğinde her bir katılımcı öğretmen ile birebir formatta, öğretmenin çalıştığı kurumda kendi sınıfında ve katılımcı öğrencinin ders saatinde düzenlenmiştir. Her bir katılımcı öğretmen ile en az üç kararlı veri elde edinceye kadar sürdürülmüştür. Öğretmen katılımcıların bağımlı değişkenlere yönelik araştırmanın dışında bir öğrenme yaşantısı sağlama olasılığını kontrol altına alabilmek üzere başlama düzeyi yoklama oturumları art arda düzenlenmiştir.



Şekil 3.4. Katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen deney süreci uygulama akışı

SÖÖ uygulaması için başlama düzeyi oturumları: Katılımcı öğretmenlerin SÖÖ uygulamasına ilişkin performans düzeyini belirleyebilmek üzere gerçekleştirilen başlama düzeyi yoklama oturumlarında, öncelikle araştırmacı tarafından öğretmene araştırmadan bağımsız bir sosyal becerinin öğretimine yönelik hazırlanmış bir sosyal öykünün yüklendiği tablet bilgisayar verilmiştir. Ardından öğretmenden öyküyü kullanarak öğrencisine söz konusu sosyal becerinin öğretimine yönelik bir uygulama gerçekleştirmesi istenmiştir (örn., “Sevda Öğretmenim, tablette yer alan öyküyü kullanarak öğrencinize “Merhaba” deme becerisini öğretmek isterseniz, nasıl bir uygulama yaparsınız? Öyküyü kullanarak bir öğretim gerçekleştirir misiniz?”). Bu oturumlarda öyküyle ilişkili 5N1K sorularının yer aldığı soru formunun, öğretmenin buna ilişkin bir talebi olması durumunda paylaşılması planlanmıştır. Katılımcı öğretmene başka herhangi bir bilgi verilmemiştir. Katılımcı öğretmenin bu oturumlarda gerçekleştirdiği uygulama basamakları “+” olarak; yanlış gerçekleştirdiği ya da gerçekleştirmediği uygulama basamakları ise “-” olarak “Sosyal Öykülerle Öğretim Başlama Düzeyi Oturumları Veri Toplama Formu”na (EK-4) kaydedilmiştir.

VMÖ uygulaması için başlama düzeyi oturumları: Öğretmenlerin VMÖ uygulamasına ilişkin performans düzeyini belirleyebilmek üzere, araştırmacı tarafından öğretmene araştırmadan bağımsız bir sosyal becerinin öğretimine yönelik hazırlanmış video klabin yüklendiği tablet bilgisayar verilmiş ve öğretmenden videoyu kullanarak öğrencisine o sosyal becerinin öğretimine yönelik bir öğretim uygulaması gerçekleştirmesi istenmiştir (örn., “Sevda Öğretmenim, tablet bilgisayarda yer alan videoyu kullanarak öğrencinize “Merhaba” deme becerisini öğretmek isterseniz, nasıl bir uygulama yaparsınız? Videoyu kullanarak bir öğretim gerçekleştirir misiniz?”). Katılımcı öğretmene açıklanan bilgilerden başka herhangi bir bilgi verilmemiştir. Katılımcı öğretmenin bu oturumlarda gerçekleştirdiği uygulama basamakları “+” olarak; yanlış gerçekleştirdiği ya da gerçekleştirmediği uygulama basamakları ise “-” olarak “Video Modelle Öğretim Başlama Düzeyi Oturumları Veri Toplama Formu”na (EK-5) kaydedilmiştir.

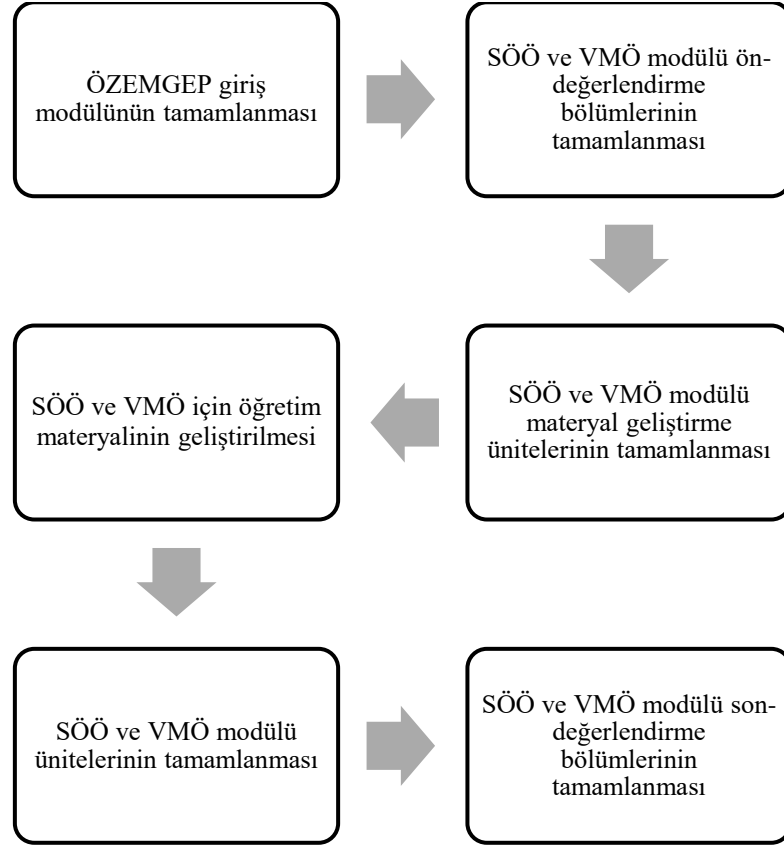
Katılımcı öğretmenlerden SÖÖ ve VMÖ uygulamaları için düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında beklenen öğretmen davranışları ile yoklama oturumlarında beklenen öğretmen davranışları farklılaşmaktadır. Bu oturumlarda öğretmenden beklenen öğretmen davranışları Tablo 3.7’de yer almaktadır.

Tablo 3.7. *SÖÖ uygulaması ve VMÖ uygulamasına ilişkin başlama düzeyi yoklama oturumlarında beklenen öğretmen davranışları*

Sosyal Öykülerle Öğretim	Video Modelle Öğretim
1. Öğrencinin dikkatini öyküye çekmek üzere dikkat sağlayıcı ipucunu sunar.	1. Öğrencinin dikkatini videoya çekmek üzere dikkat sağlayıcı ipucunu sunar.
2. Öğrenci hazır olduğunu ya da öyküyü dinlemek istediğini belirttiğinde öğrenciyi pekiştirir.	2. Öğrenci hazır olduğunu ya da videoyu izlemek istediğini belirttiğinde öğrenciyi pekiştirir.
3. Öykünün başlığına dikkat çeker, öyküyü uygun hızda ve uygun bir ses tonu ile okur ve öğrencinin öyküyü dikkatlice takip etmesini sağlar.	3. Öğrenciye videoyu izlemesi için beceri yönergesini sunar.
4. Öğrencinin öyküyü dinleme davranışını pekiştirir.	4. Videoyu başlatır ve öğrencinin başında sonuna videoyu izlemesini sağlar.
5. Öğrencinin dikkatini sağlamak üzere dikkat sağlayıcı ipucu sunar ve öğrencinin sorular için hazır olmasını pekiştirir.	5. Öğrencinin videoyu izleme davranışını pekiştirir.
6. Öyküyle ilgili 5N1K sorularını sorar, öğrencinin sorulara ilişkin tepkilerine uygun tepkide bulunur ve öğrenci tepkilerini forma işaretler.	
7. Öğrenciyi sorulara yanıt verme ve iş birliği içinde çalışma davranışı için pekiştirir.	

3.7.2.1.2. Katılımcı öğretmenlere mesleki gelişim (ön-eğitim) uygulaması

Araştırmanın katılımcı öğretmenlerine yönelik başlama düzeyi oturumlarının tamamlanmasının ardından öğretmenlerin ön eğitim niteliğinde olan mesleki gelişim portalını tamamlamaları sağlanmıştır. Web-tabanlı mesleki gelişim portalının tamamlanması: (a) Giriş modülünü (Sistemik Öğretim Uygulamaları Modülü) tamamlama, (b) öğretim uygulamasına ilişkin modülün (SÖÖ ya da VMÖ Modülü) materyal geliştirme ünitelerine kadar olan bölüm ve üniteleri tamamlama, (c) öğretim materyalini geliştirme ve (d) modüllerin tamamlanması aşamalarını içermektedir. Mesleki gelişim portalı, ÖZEMGEP, (ön-eğitim) uygulama aşamaları Şekil 3.5'te yer almaktadır. Sıralanan aşamalara ilişkin ayrıntılı bilgiye izleyen bölümde yer verilmiştir. Araştırmacı öğretmenlere web-tabanlı mesleki gelişim portalını takip etme süreci için gerekli araç-gereçler ve ÖZEMGEP'e ilişkin kullanıcı bilgileri vermiştir. Katılımcı öğretmenler tarafından ÖZEMGEP modüllerinde yer alan materyal geliştirme üniteleri (SÖÖ için Ünite-2 ve VMÖ için Ünite-3) tamamlandığında her bir katılımcı öğretmene hangi öğretim uygulaması ile hangi hedef davranışı öğretmesinin beklendiği ve bu hedef davranışların doğru tepki tanımlarının ne olduğu hakkında sözlü ve yazılı bilgilendirme yapmıştır. Katılımcı öğretmenlerin öğrenci özelliklerini ve öğrencilerinin hedef davranışlarını dikkate alarak öğretim materyallerini hazırlamaları istenmiştir.



Şekil 3.5. Web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulama aşamaları

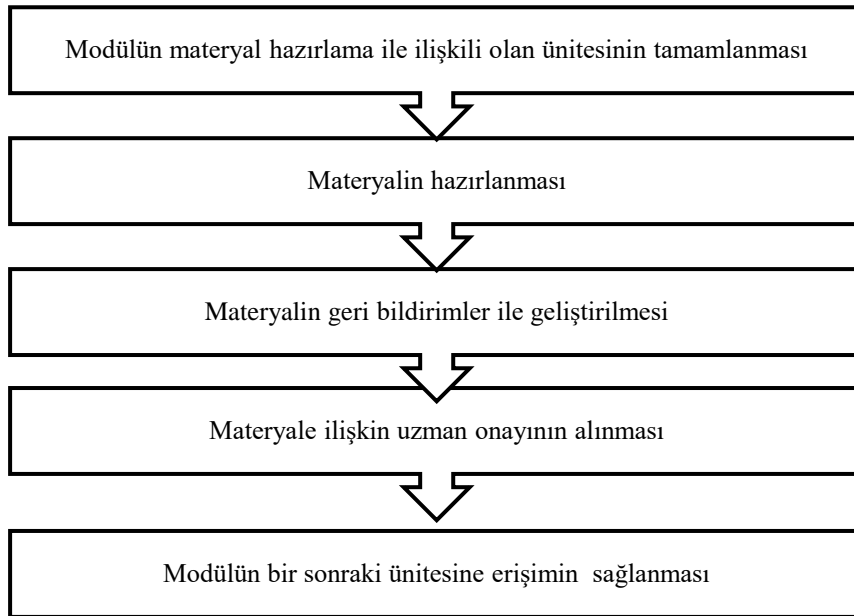
Sosyal öykülerin geliştirilmesi aşamasında, öğretmenlerden öncelikle sosyal öyküyü yazım aşamasını tamamlamaları ve öykü metnini araştırmacı ile paylaşmaları beklenmiştir. Öğretmenler sosyal öykü yazım aşamasını tamamladıktan sonra öykü metnini araştırmacı ile paylaşmışlardır. Araştırmacı her bir sosyal öykü metnini “Sosyal Öykü Değerlendirme Kontrol Listesi” (EK-6) aracılığı ile değerlendirmiş ve öğretmenlere düzeltici geri bildirim sunmuştur. Araştırmacı geri bildirimler ile öğretmenlerin sosyal öykü metinlerini yeniden düzenlemelerini sağlamıştır. Sosyal öykülerin yazım aşaması tamamlandıktan sonra öğretmenlerin öyküleri görsellerle desteklemeleri ve Power Point sunusuna dönüştürmeleri istenmiştir. Her bir sosyal öykü kontrol listesinde (Bkz., EK-6) yer alan tüm özellikleri taşıyor hale gelene kadar araştırmacı ve öğretmenler arasında geri bildirim sunma/alma süreci devam etmiştir. Sosyal öykü hazırlama süreci tamamlandıktan sonra öğretmenlerin SÖÖ modülünün bir sonraki ünitesinin (üçüncü) içeriğine ulaşmaları sağlanmış ve modülü tamamlamaları beklenmiştir. Video görüntülerinin/kliplerin geliştirilmesi aşamasında, katılımcı

öğretmenlerden Sevda Öğretmen ve Esra Öğretmen için, öğretmenlerin talepleri doğrultusunda Gelişimsel Destek Birimi'nde uygun koşullar (ortam, materyaller, akran model) sağlanmış ve öğretmenlerden kendi video kliplerini oluşturmaları istenmiştir. Araştırmanın üçüncü katılımcı öğretmeni, Melda Öğretmen, kendi isteği doğrultusunda video klibi kendi oluşturduğu koşullar altında geliştirmiştir. Araştırmacı her bir video klibi "Video Klip Değerlendirme Kontrol Listesi"ni (EK-7) dikkate alarak incelemiş ve geri bildirim sunmuştur. Öğretmenler araştırmacının geri bildirimleri doğrultusunda videoları tekrar oluşturmuşlardır. Araştırmacı katılımcı öğretmenlerden Sevda Öğretmen ve Esra Öğretmen'in video kliplerine yönelik düzeltici geri bildirimlerini işbaşında ve yüz yüze sunmuştur. Melda Öğretmen tarafından hazırlanan video klip için düzeltici geri bildirimler telefon aracılığı ile uzaktan sunulmuştur. Video klipler kontrol listesinde yer alan tüm özellikleri taşıyor hale gelene kadar araştırmacı ve öğretmenler arasında geri bildirim sunma/alma süreci devam etmiştir. Video klip hazırlama süreci tamamlandıktan sonra öğretmenlerin VMÖ Modülü'nün bir sonraki ünitesinin (dördüncü) içeriğine ulaşmaları sağlanmış ve modülü tamamlamaları beklenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin SÖÖ ve VMÖ modülleri kapsamında öğretim materyali geliştirmeleri aşamaları Şekil 3.6'da yer almaktadır.

Modüller tamamlandıktan sonra araştırmacının geliştirdiği uygulama planı doğrultusunda katılımcı öğretmenlerin öğretim oturumlarını gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Bu öğretim oturumları süresince katılımcı öğretmenlere ÖZEMGEP'e sınırsız erişim fırsatı sunulmuştur. Öğretmenler her hafta öğrencilerinin ders programları kapsamında SÖÖ ve VMÖ uygulamaları ile öğretim sunarak video kaydına aldıkları ikişer oturum düzenlemişler ve portal üzerinden araştırmacıyla paylaşmışlardır. Öğretmenlerin SÖÖ ve VMÖ'ye ilişkin kaydettikleri uygulamalarını kontrol listeleri aracılığıyla değerlendirmeleri sağlanmıştır. Öğretmenlerin performansına ilişkin geri bildirim içermeyen mesleki gelişim programı ile eşleştirilmiş öğretim uygulamasına ilişkin uygulama düzeylerini araştırmacıdan geri bildirim almadan kontrol listeleri aracılığıyla kendilerini değerlendirerek geliştirmeleri beklenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden koçluk içeren mesleki gelişim portalı uygulamasıyla (ÖZEMGEP+Koçluk) eşleştirilen öğretim uygulamasına ilişkin uygulama becerilerini kontrol listesi aracılığıyla değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca, katılımcı öğretmenlerin uygulama becerilerini bu değerlendirmeye ek olarak araştırmacı tarafından sunulan koçluk uygulamasıyla geliştirmeleri hedeflenmiştir. Öğretmenlere, SÖÖ ya da VMÖ

uygulamalarından birine yönelik koçluk sunulmuştur. Koçluk uygulaması öğretim uygulamalarına yönelik performans geri bildirimini içermektedir. Koçluk süresince performans geri bildirim araştırmacı tarafından yazılı ve sesli olarak video formatında portal üzerinden sunulmuştur. Araştırmacı geri bildirim sunarken sıralanan basamakları takip etmiştir: (a) olumlu açılış gerçekleştirme, (b) doğru veya uygun gerçekleştirilen öğretmen davranışlarını betimleme ve pekiştirme, (c) gerçekleştirilmeyen ya da eksik/uygun olmayan şekilde gerçekleştirilen uygulama basamaklarını betimleme ve bu basamaklara ilişkin düzeltici ve iyileştirici geri bildirim sunma ve (d) iş birliği içinde çalışma davranışını pekiştirme. Araştırmacı geri bildirim sunma sürecini sıralanan noktaları dikkate alarak gerçekleştirmiştir: (a) öncelikle uygulama sürecindeki olumlu davranış ve durumlara odaklanma, betimleme ve bu basamakların bundan sonraki öğretim oturumlarında da benzer şekilde gerçekleştirilmesini sağlamak üzere öğretmeni pekiştirme, (b) kavramsal dil kullanımına mümkün olduğunca az yer verme, (c) uzman rolü yerine işbirlikçi rolü üstlenme ve (d) ortak dil kullanma olarak sıralanabilir. Katılımcı öğretmenlerden Esra Öğretmen için hazırlanmış performans geri bildirim örneği EK-8’de yer almaktadır. Video geri bildirimlere ek olarak katılımcı öğretmenler belirli bir performans düzeyine ulaştıklarında bir kez uygulama süresince sergiledikleri performansa ilişkin grafik paylaşılmıştır.



Şekil 3.6. Öğretim materyali geliştirme aşamaları

Katılımcı öğretmenler ÖZEMGEP modüllerini ortalama iki ay içinde tamamlayarak SÖÖ ve VMÖ ile öğretim sunmaya başlamıştır. Katılımcı öğretmenlerin her birinin SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının geliştirilmesi ve %100 doğrulukta uygular hale gelmesi beş hafta sürmüştür. Dolayısıyla web-tabanlı mesleki gelişim portalı her bir katılımcı öğretmen için ortalama üç ayda tamamlanmıştır.

3.7.2.1.3. Uygulama oturumları: Katılımcı öğretmenler tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ oturumları

Katılımcı öğretmenlerden, her iki modülün dördüncü ünitelerini tamamlandıktan sonra, öğrencilerine ders saati içinde SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını kullanarak öğretim sunmaları istenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin SÖÖ ve VMÖ uygulamaları ile gerçekleştirdikleri bu öğretim oturumları kendileri için yoklama oturumlarını ve bu oturumlardaki performans düzeyleri de yoklama verisini oluşturmaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi, araştırmada kullanılan deneysel model ve uygulama süreci açısından bir iç-içelik durumu söz konusudur. Bu nedenle katılımcı öğretmenler tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ oturumları aynı zamanda katılımcı öğrenciler için öğretim oturumlarını oluşturmaktadır. Bu oturumların düzenlenme sıklığının planlanmasında öğretmen-öğrenci çiftinin ders programı belirleyici olmuştur. Her bir öğretmen eşleştirildiği öğrencisi ile haftada iki seans eğitim gerçekleştirmektedir. Bu nedenle, her bir öğretmenden her seansta birer kez olmak üzere haftada ikişer kez SÖÖ ve VMÖ oturumu düzenlemeleri ve öğrencilerine hedef güvenlik becerilerinin öğretimini gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Dolayısıyla, her bir öğretmenin SÖÖ ve VMÖ uygulamalarına ilişkin performanslarının değerlendirilebileceği haftada iki oturum gerçekleşmiştir. Bu oturumlarda araştırmacı ortamda (sınıfta) bulunmamış, öğretmenler tablet bilgisayar ve sabitleme standı kullanarak öğretim uygulamalarını kaydetmişler ve ÖZEMGEP aracılığıyla kayıtları araştırmacı ile paylaşmışlardır. Araştırmacı her bir video kaydını incelemiş ve öğretmenlerin beklenen uygulama basamaklarını (Bkz., Tablo 3.7) gerçekleştirip gerçekleştirmediğini veri toplama formunda işaretleyerek SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının uygulama düzeylerini belirlemiştir.

Öğretmenler tarafından SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının gerçekleştirildiği öğretim oturumlarında beklenen öğretmen davranışları başlama düzeyi yoklama oturumunda beklenen davranışlardan farklılık göstermektedir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında belirtilen uygulama basamaklarına ek olarak, yoklama oturumlarında

öğretmenlerden “ortamı ve araç-gereçleri hazırlama” ve “yoklama denemesi düzenleme” basamaklarını gerçekleştirmeleri beklenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin öğretim sundukları öğrencilerine hedef davranışı sergilemeleri için en az bir yoklama denemesi düzenlemeleri istenmiştir.

3.7.2.1.4. Katılımcı öğretmenler için genelleme oturumları

Araştırmanın katılımcı öğretmenlerinin mesleki gelişim programı aracılığı ile kazandıkları SÖÖ ve VMÖ öğretim uygulamalarını farklı becerilerin öğretimine genelleyip genelleyemediklerini değerlendirmek üzere ön test-son test değerlendirme sürecine yer verilmiştir. Katılımcı öğretmenler için düzenlenen başlama düzeyi yoklama oturumlarında öğretmenlerden kendilerine verilen sosyal öykü ve video klipleri kullanarak öğrencilerine “Merhaba deme” davranışını öğretmek üzere öğretim sunmaları istenmiştir. Bu oturumlarda hedeflenen davranış bir sosyal beceridir ve araştırma bağımlı değişkenleri ise güvenlik becerileridir. Bu nedenle başlama düzeyi yoklama oturumları öğretmenler için aynı zamanda davranışlar arası genelleme için ön test oturumu olarak kabul edilmiş ve bu oturumlardan bir tanesi yansız atama ile belirlenerek aynı zamanda ön test genelleme oturumu olarak değerlendirilmiştir. Son test genelleme oturumları ise katılımcı öğretmenler öğretim uygulamalarına ilişkin %100 doğruluk düzeyinde performans sergileyerek ölçütü karşıladıktan sonra düzenlenmiştir. Genellemeye ilişkin son test değerlendirme oturumlarında öğretmenlerden farklı sosyal beceri ya da güvenlik becerilerinin öğretimi için hazırlanmış video klip ve sosyal öyküleri kullanarak diz üstü bilgisayar aracılığı ile sunmaları istenmiştir. Bu oturumlarda öğretmenlerin SÖÖ ve VMÖ uygulamasına ilişkin uygulama becerilerini davranışlar arası ve araç-gereçler arası genelleme düzeyleri değerlendirilmiştir. SÖÖ ve VMÖ’ye ilişkin düzenlenen son test genelleme oturumlarında beklenen öğretmen davranışları, öğretim oturumlarında beklenen davranışlarla aynıdır.

3.7.2.1.5. Katılımcı öğretmenler için izleme oturumları

Araştırmanın katılımcı öğretmenlerinin uygulama sürecinin tamamlanmasından dört, 10 ve 14 hafta sonra, (Melda Öğretmen için dört ve 10 hafta sonra) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarını takip ederek kazandıkları SÖÖ ve VMÖ

uygulama becerileri ne düzeyde koruduklarını belirlemek üzere üç farklı izleme oturumu düzenlenmiştir. Her bir öğretmen için izleme oturumları farklı tarihlerde ve farklı aralıklarda düzenlenebilmiştir. İzleme oturumlarında öğretmenlerin her iki öğretim uygulaması ile öğretim sunmaları beklenmiştir. Bu oturumlarda yoklama oturumlarına benzer süreç izlenmiştir.

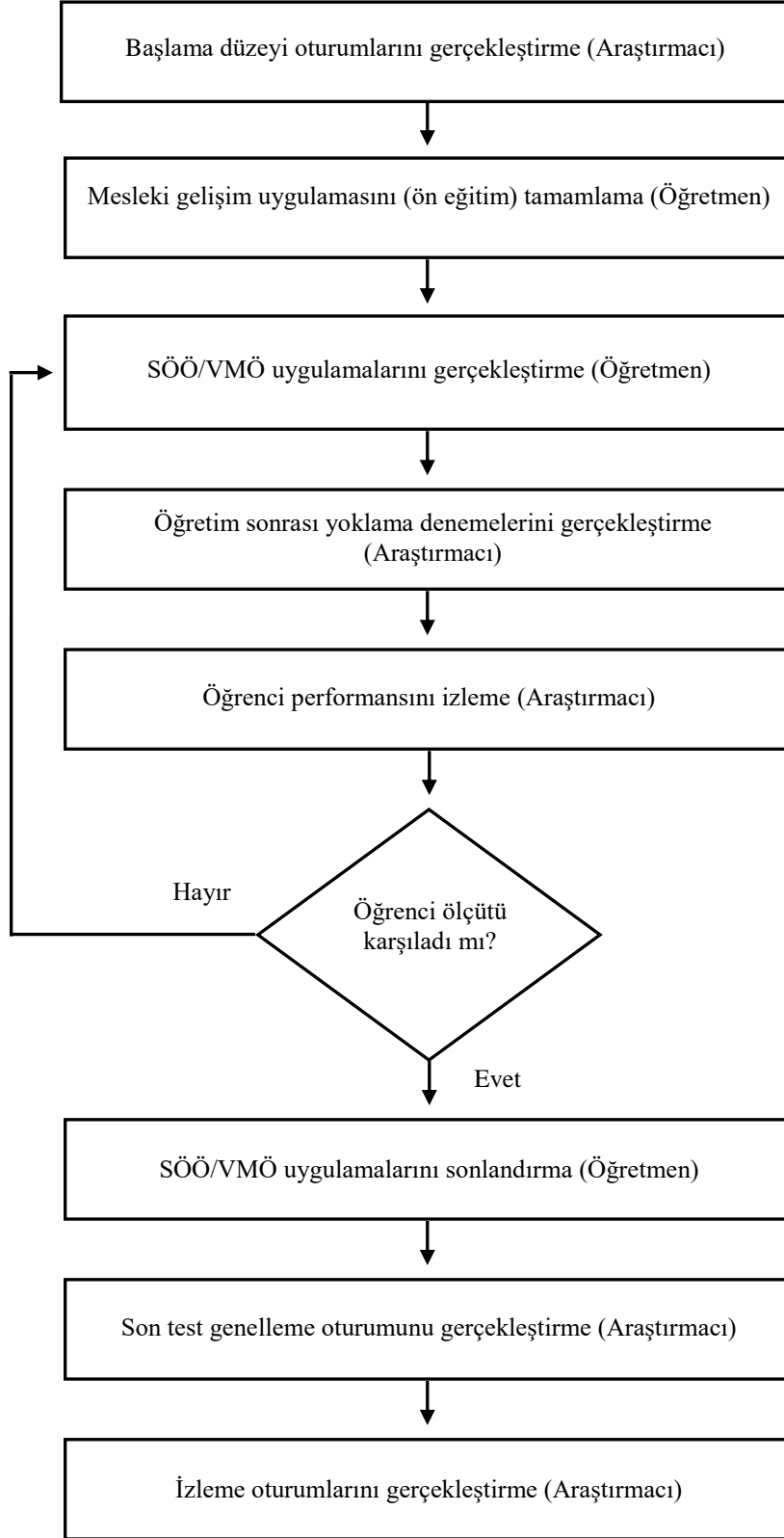
3.7.2.2. Katılımcı öğrencilerle yürütülen deney süreci

Katılımcı öğrencilerle uygulama sürecinde başlama düzeyi oturumları, öğretim oturumları, izleme ve genelleme oturumları düzenlenmiştir. Katılımcı öğrencilerle gerçekleştirilen deney sürecine ilişkin uygulama akışı ise Şekil 3.7’de yer almaktadır.

3.7.2.2.1. Katılımcı öğrenciler için başlama düzeyi oturumları

Katılımcı öğrencilerin hedef güvenlik becerilerine ilişkin var olan performans düzeylerini belirlemek üzere öğretime başlamadan önce araştırmacı tarafından başlama düzeyi oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar doğal dağınık yoklama denemeleri şeklinde düzenlenmiştir. Dağınık sunulan denemelerde araştırmacı ya da öğretmen tarafından öğrencilere hedef davranışları sergilemeleri için doğal fırsatlar oluşturulmuş ve öğrencilerin tepkileri doğru “+” ya da yanlış “-” tepki olarak veri toplama formuna kaydedilmiştir. Araştırmanın katılımcı öğrencileri için tüm yoklama oturumları benzer şekilde dağınık yoklama denemeleri olarak düzenlenmiştir.

Başlama düzeyi oturumları öğrencinin eğitim programlarının yoğunluğu, eğitim aldıkları kurumun fiziksel özellikleri ve hedef davranışların özelliklerine bağlı olarak devam ettikleri rehabilitasyon merkezinde ve Gelişimsel Destek Birimi’nde olmak üzere farklı ortamlarda düzenlenmiştir. başlama düzeyi yoklama oturumlarından yansız olarak seçilen bir oturuma ait veriler katılımcı öğrenciler için aynı zamanda genellemeye ilişkin öğretim öncesi veriler olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın katılımcı öğrencilerinin programlarının yoğunluğu, hedef davranışların güvenlik becerileri olması ve doğal fırsatlar bağlamında değerlendirilebilmesi ile güvenlik becerilerine ilişkin ardışık yoklama denemelerin sunulmasının öğrenci için uygun bulunmaması nedeniyle (örn., üst üste katılımcı öğrenciyi bozuk pil ya da şurup şişesine maruz bırakmamak için) başlama düzeyi oturumunu oluşturan fırsatlar/denemelerden bazıları gün ve hafta içerisinde dağınık yoklama oturumları olarak düzenlenmiştir.



Şekil 3.7. Katılımcı öğrencilerle gerçekleştirilen deney süreci uygulama akışı

Hedef güvenlik becerilerine ilişkin başlama düzeyi oturumlarını oluşturan dağınık yoklama denemelerinde; araştırmacı tarafından öğrencinin hedef güvenlik becerisini sergilemesi için ortamda gerekli koşullar oluşturulmuş, uyarılar sunulmuş ve öğrencinin tepkide bulunması beklenmiştir. Her bir katılımcı öğrenci ile her bir hedef davranışa yönelik en az 12 fırsat dağınık şekilde oluşturulmuş, bu fırsatlar dörder denemeden oluşan üç başlama düzeyi oturumu olarak değerlendirilmiştir. Bu oturumlar katılımcı öğrenciden en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edinceye kadar sürdürülmüştür.

Yasin için ıslak/kaygan zemin uyarı levhalarına güvenli tepkide bulunma davranışına yönelik düzenlenen başlama düzeyi yoklama oturumlarında devam ettiği rehabilitasyon merkezi ve Gelişimsel Destek Birimi'nde farklı ortamlara (örn., koridor, mutfak girişi, ön ofis girişi, veli bekleme salonu girişi) kaygan / ıslak zemin levhaları yerleştirilmiş ve Yasin'in bu levhalar ile karşılaşması ve levhalar arasında kalan alanın dışından yürümeye devam ederek güvenli tepkide bulunmasını gerektirecek fırsatlar yaratılmıştır. Her bir fırsatta Yasin'in ıslak/kaygan zemin uyarı levhaları ile karşılaştığında güvenli tepkide bulunup bulunmadığı, hedef davranışı gerçekleştirip-gerçekleştirmede, gözlenerek "Kontrollü Olay Kaydı Veri Toplama Forumu" nda (EK-9) "+" ya da "-" olarak kaydedilmiştir. Örneğin, Yasin ıslak/kaygan zemin uyarı levhalarının arasından geçerek yanlış tepkide bulunduğu anda veri toplama formuna "-" olarak işaretlenmiştir. Yasin için atık pillere karşı güvenli tepkide bulunma davranışına yönelik düzenlenen başlama düzeyi yoklama oturumlarında devam ettiği rehabilitasyon merkezinde kendi sınıfında ve Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'nde çeşitli pilli oyuncaklarla oyun oynama, boyama, legolarla oynama ve yapboz yapma gibi materyal kullanımını gerektiren etkinlikler planlanmıştır. Bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi sırasında Yasin'in atık pil ile karşılaşarak güvenli tepkide bulunmasını, pilli atık pil kutusuna atmasını, gerektirecek fırsatlar yaratılmıştır. Her bir fırsatta Yasin'in atık pil ile karşılaştığında güvenli tepkide bulunup bulunmadığı, hedef davranışı gerçekleştirip-gerçekleştirmede, gözlenerek ilgili veri toplama formuna (Bkz., EK-9) "+" ya da "-" olarak kaydedilmiştir. Örneğin, Yasin boyama etkinliği sırasında boyaların arasındaki atık pilli fark ederek pilli eline aldığı anda ve boyama etkinliği sırasında bir eliyle pilli tutmaya devam ettiğinde, bu tepki veri toplama formuna "-" olarak işaretlenmiştir.

Kenan için şurup ile karşılaştığında güvenli tepkide bulunma davranışına yönelik düzenlenen başlama düzeyi yoklama oturumlarında devam ettiği rehabilitasyon merkezi

ve Gelişimsel Destek Birimi'nde farklı yer ve ortamlara (örn., sınıf, mutfak ve materyal odası) şurup kutuları yerleştirilmiş ve Kenan'a çeşitli yönergeler verilerek bir yetişkinin görüş alanı dışında şurup ile karşılaşması için doğal fırsatlar yaratılmıştır. Her bir fırsatta Kenan'ın şurubu gördükten sonra, şuruba dokunmadan uzaklaşarak öğretmenine şurup gördüğünü haber vermesi beklenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında Kenan'ın şurup ile karşılaştığında güvenli tepkide bulunup bulunmadığı, hedef davranışı sergileyip sergilemediği, gözlenerek ilgili veri toplama formuna (Bkz., EK-9) "+" ya da "-" olarak kaydedilmiştir. Örneğin, şurup şişesi ders öncesinde Kenan'ın sevdiği oyuncak arabaların bulunduğu rafa yerleştirilmiş, rutin bir öğretim etkinliği sonunda Kenan'ın bu oyuncak arabalarla oynamasına izin verilerek raftan arabaları alması istenmiştir. Kenan oyuncak arabaları raftan alırken şurup ile karşılaştığında şurup şişesini eline alarak rafın diğer kenarına koyduğunda ya da hiçbir tepkide bulunmayarak oyuncak arabaları aldığı anda, bu tepki veri toplama formuna "-" olarak işaretlenmiştir. Kenan için atık pillere karşı güvenli tepkide bulunma davranışına yönelik düzenlenen başlama düzeyi yoklama oturumlarında çeşitli pilli oyuncaklarla oyun oynama, boyama, legolarla oynama ve yapboz yapma gibi materyal kullanımını gerektiren etkinlikler planlanmıştır. Bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi sırasında Kenan'ın atık pil ile karşılaşarak güvenli tepkide bulunmasını, atık pili sınıfta bulunan atık pil kutusuna atmasını gerektirecek fırsatlar yaratılmış ve her bir fırsatta Kenan'ın hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediği gözlenerek veri toplama formuna (Bkz., EK-9) "+" ya da "-" olarak kaydedilmiştir. Örneğin, ders öncesinde Kenan'ın sevdiği ya da ilgisini çekebileceği düşünülen birkaç pilli oyuncağın içine bitmiş ya da bozulmuş görüntüsü yaratılmış bir pil yerleştirilmiştir. Kenan'ın rutin bir öğretim etkinliği sonunda bir oyuncakla oynamasına izin verilmiştir. Kenan'ın oyuncakla oynamak istediğinde, oyuncağın çalışmadığını fark etmesi ve bitmiş ya da bozulmuş pil ile karşılaşması sağlanmıştır. Öğretmen ya da araştırmacı oyuncağa yeni pil takarken Kenan atık pili eline alarak elinde tutmaya devam ettiğinde ya da eline alarak evine götürmek ve evde oynamak üzere çantasına ya da başka bir torbaya koyduğunda bu tepki veri toplama formuna "-" olarak işaretlenmiştir.

Eren için ıslak/kaygan zemin uyarı levhalarına güvenli tepkide bulunma davranışına yönelik düzenlenen başlama düzeyi yoklama oturumlarında devam ettiği rehabilitasyon merkezi ve Gelişimsel Destek Birimi'nde farklı ortamlara (örn., koridor, mutfak girişi, ön ofis girişi, veli bekleme salonu girişi) kaygan/ıslak zemin levhaları

yerleştirilmiş ve Eren'in bu levhalar ile karşılaşarak güvenli tepkide bulunmasını, iki levha arasında kalan alanın dışından geçerek yürümeye devam etmesini, gerektirecek fırsatlar yaratılmıştır. Her bir fırsatta Eren'in ıslak/kaygan zemin uyarı levhaları ile karşılaştığında güvenli tepkide bulunup bulunmadığı gözlenerek ilgili veri toplama formuna (Bkz., EK-9) "+" ya da "-" olarak kaydedilmiştir. Örneğin, Eren ıslak/kaygan zemin uyarı levhalarının arasından geçerek yanlış tepkide bulunduğu ya da uyarıcı levhaları yerinden kaldırmak istediğinde bu tepki veri toplama formuna "-" olarak işaretlenmiştir. Eren için atık pillere karşı güvenli tepkide bulunma davranışına yönelik düzenlenen başlama düzeyi yoklama oturumlarında devam ettiği rehabilitasyon merkezinde kendi sınıfında ve Gelişimsel Destek Birimi'nde çeşitli pilli oyuncaklarla oyun oynama, legolarla oynama, yapboz yapma ve balık tutma gibi materyal kullanımını gerektiren etkinlikler planlanmıştır. Bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi sırasında Eren'in atık pil ile karşılaşarak güvenli tepkide bulunmasını, atık pili sınıfta bulunan atık pil kutusuna atmasını gerektirecek nitelikte fırsatlar yaratılmıştır. Her bir fırsatta Eren'in atık pil ile karşılaştığında güvenli tepkide bulunup bulunmadığı gözlenerek ilgili veri toplama formuna (Bkz., Ek-9) "+" ya da "-" olarak kaydedilmiştir. Örneğin, Eren pille çalışan oyuncak bir dinazorun çalışmadığını fark ettiğinde, öğretmen ya da araştırmacı tarafından oyuncağın pillerinden birinin bozulduğunun vurgulanması ve oyuncağa yeni bir pil takılması sırasında atık pili eline alarak uzun süre avcunda tuttuğunda ya da oyuncakla oynarken sürekli pili eline alıp bir süre tutup geri bıraktığında öğrencinin bu tepkileri yanlış tepki olarak kabul edilmiş ve veri toplama formuna "-" olarak işaretlenmiştir.

3.7.2.2.2. Katılımcı öğrenciler için öğretim oturumları

Katılımcı öğrencilere hedef güvenlik becerilerini kazandırmak üzere öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen SÖÖ ve VMÖ uygulamaları, araştırmada öğrenciler için öğretim oturumlarını oluşturmaktadır. Araştırmacı öğretim uygulamalarının (SÖÖ ve VMÖ) dengeli dağılımı sağlayabilmek ve iç geçerliği etkileyen etmenleri kontrol altına alabilmek üzere her bir katılımcı çiftine yönelik uygulama çizelgesi hazırlanmış ve öğretim uygulamalarının dönüşümlü uygulanması sağlanmıştır. Her bir katılımcı öğretmen-öğrenci çifti için SÖÖ ve VMÖ oturumlarına yönelik oluşturulan uygulama planı deney süreci öncesinde öğretmenler ile yazılı olarak paylaşılmıştır. Katılımcıların SÖÖ ve VMÖ oturumlarına yönelik uygulama çizelgesi EK-10'da yer almaktadır.

SÖÖ oturumları

Araştırmada öğretmenler tarafından sunulan SÖÖ oturumları her bir öğrencinin halihazırdaki ders programına bağlı olarak ders saati içerisinde araştırmacı tarafından oluşturulan uygulama planına göre gerçekleştirilmiştir. Her bir ders saatinde bir oturum olmak üzere haftada iki kez SÖÖ oturumu düzenlenmiştir. SÖÖ oturumlarında hedef güvenlik becerisine ilişkin sosyal öykü tablet bilgisayar aracılığıyla sunulmuştur. SÖÖ oturumlarında öğrenci ve öğretmen yan-yana oturmuş ve tablet bilgisayar öğrencinin öyküyü rahatlıkla takip edebileceği şekilde masanın üzerine yerleştirilmiştir. SÖÖ uygulama oturumları üç aşamada gerçekleştirilmiştir: (a) öykünün okunması, (b) öyküye ilişkin soruların sorulması ve (c) hedef davranışa ilişkin yoklama denemesinin (fırsatın) oluşturulması. SÖÖ oturumlarında öğretmenin kendisinden beklenen uygulama basamaklarını (Bkz., Tablo 3.7) takip ederek öğrencisine öğretim sunması sağlanmıştır. Öğretim sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi Tablo 3.8’de yer almaktadır.

Öyküye ilişkin soruların yönetilmesi aşamasında öğrenciye yanlış tepkide bulunduğu ya da tepkide bulunmadığı sorulara ilişkin tekrar tepki fırsatı sunmak üzere öğretmenlerin uygulama basamaklarını takip ederek öyküyü tekrar okunmaları beklenmiştir. Öykünün ikinci kez okunmasının hemen ardından, öğretmenlerin uygulama basamakları takip ederek öğrencinin yanlış tepkide bulunduğu ya da tepkide bulunmadığı soruları tekrar sorması ve öğrencinin sorulara verdiği tepkilere uygun tepkide bulunarak veri toplama formuna kaydetmesi sağlanmıştır. Öykünün ikinci kez okunmasının ardından öğrencinin yanlış tepkide bulunduğu ya da tepkide bulunmadığı soruların olması durumunda, öğrenciye tekrar tepkide bulunma fırsatı sunmak üzere öykünün yalnızca sorularla ilişkili cümlelerinin okunması ve ilişkili soruların sorulması beklenmiştir. Öğrencinin yine yanlış tepkide bulunması ya da tepkide bulunmaması durumunda, öğretmenin soruların yanıtlarını içeren cümleleri tekrar okuması, öğrenciye model olması ve hemen ardından öğrenciye tepki fırsatı sunması istenmiştir. Katılımcı öğretmenlerden öğrencileri ile gerçekleştirdikleri her SÖÖ oturumunda öğrencinin; (a) dikkatini öyküye yöneltme, (b) öyküyü dinleme/takip etme, (c) öyküyle ilişkili sorulara doğru bir şekilde yanıt verme ve (d) iş birliği içinde çalışma davranışlarını sözel olarak pekiştirmesi beklenmiştir (örn., “Aferin sana öykümüzü dikkatlice dinledin. Harikasın!”).

Tablo. 3.8. SÖÖ oturumu süreci

Sosyal Öykülerle Öğretim Oturumu	
<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen öğrencinin dikkatini öyküye çekmek üzere dikkat sağlayıcı ipucunu sunar.	“Yasin senin için bir öykü hazırladım. Şimdi seninle bu öyküyü okuyacağız. Öyküyü dinlemeye hazır mısın?” der.
<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen öğrenci sözel ya da sözel olmayan tepkilerle hazır olduğunu ya da öyküyü dinlemek istediğini belirttiğinde öğrenciyi pekiştirir.	“Aferin sana! harikasın” der.
<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen öykünün başlığına dikkat çekerek öyküyü okur ve öğrencinin öyküyü dikkatlice takip etmesini sağlar.	“Öykümüzün adı <i>Dikkat Yerler Kaygan, Düşebilirsiniz!</i> ” der ve öyküyü uygun hızda ve ses tonu ile okur. Öğrenci öyküyü dinlemez ya da dikkatini başka bir şeye yöneltirse; öğretmen öğrencinin dikkati tekrar öyküye çeker.
<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen öğrencinin öyküyü dinleme davranışını pekiştirir.	“Yasin, öyküyü çok güzel dinledin, aferin sana harikasın!” der.
<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen öğrencinin dikkatini sorulara yöneltmesini sağlamak üzere dikkat sağlayıcı ipucu sunar.	“Şimdi sana öykümüzle ilgili birkaç soru soracağım, senin de sorulara cevap vermeni istiyorum. Sorular için hazır mısın?” der.
<ul style="list-style-type: none">• Öğrenci sözel ya da sözel olmayan tepkilerle sorular için hazır olduğunu belirttiğinde öğretmen öğrenciyi pekiştirir.	“Aferin sana, harikasın!” der.
<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen öğrenciye sıra ile öyküyle ilgili soruları sorar ve öğrencinin tepkide bulunması için bekler.	
<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen öğrencinin sorulara ilişkin verdiği tepkilere uygun tepkide bulunur ve öğrencinin tepkilerini forma kaydeder.	
<ul style="list-style-type: none">• Öğrenci doğru tepkide bulunursa (doğru cevap verirse) coşkulu bir şekilde pekiştir ve forma (+) olarak işaretler.	“Aferin sana, harikasın!” der.
<ul style="list-style-type: none">• Öğrenci yanlış tepkide bulunursa, görmezden gelir ve forma (-) olarak işaretlenir.	
<ul style="list-style-type: none">• Öğrenci tepki vermez ise öğretmen soruyu tekrar sorar. Öğrenci yine tepki vermez ise öğretmen görmezden gelir ve forma (-) işareti koyar.	
<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen öğrenciyi sorulara yanıt verme ve iş birliği içinde çalışma davranışı için pekiştirir.	“Aferin sana, bugün öykümüzü dikkatlice dinledin, sorulara yanıt verdin ve benimle çok güzel çalıştın. Teşekkür ederim” der.

Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen her SÖÖ uygulaması oturumu sonunda; öğrencinin hedef güvenlik becerisini sergilemesini gerektirecek bir durum yaratılması, öğrencinin tepkisine uygun tepkide bulunulması ve öğrenci tepkisinin kaydedilmesini içeren yoklama denemesi düzenlenmesi beklenmiştir. Yoklama denemesinde öğrencinin hedef güvenlik becerisini sergileyerek doğru tepkide bulunması durumunda sözel olarak pekiştirilmesi (örn., “Kaygan yer işaretlerini görünce durman ve işaretlerin yanından yürümen çok doğru. Aferin sana, harikasın!”), yanlış tepkide bulunması ya da tepkide

bulunmaması durumunda ise görmezden gelinmesi beklenmiştir. Öğrenci hedef güvenlik becerisine ilişkin en az üç oturum üst üste %100 doğruluk düzeyinde performans sergiler hale gelinceye kadar SÖÖ oturumları gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ve öğrencilere yönelik ölçüt karşılandıktan sonra SÖÖ uygulaması sonlandırılmıştır.

VMÖ oturumları

Araştırmada VMÖ oturumları öğrencinin halihazırdaki ders programına bağlı olarak ders saatinde araştırmacı tarafından oluşturulan ve öğretmenlere önceden verilmiş olan uygulama planına göre gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler tarafından her bir ders saatinde bir oturum olmak üzere haftada iki kez VMÖ oturumu düzenlenmiştir. VMÖ oturumları video klipin öğrenciye izletilmesi ve hedef davranış için fırsat oluşturulması olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. VMÖ öğretim oturumlarında bir akran modelin hedef davranışa model olduğu video klip tablet bilgisayarla sunulmuştur. Oturumlarda öğrenci ve öğretmen yan yana oturmuş ve tablet bilgisayar öğrencinin video klipi rahatlıkla izleyebileceği şekilde masanın üzerine yerleştirilmiştir. VMÖ uygulaması oturumlarında öğretmenin kendisinden beklenen uygulama basamaklarını (Bkz., Tablo 3.7) takip ederek öğrencisine öğretim sunması sağlanmıştır. Öğretim sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi Tablo 3.9’da yer almaktadır. Öğretmenlerden gerçekleştirdikleri her VMÖ oturumunda öğrencilerinin dikkatlerini videoya yöneltme ve videoyu izleme davranışlarını sözel olarak pekiştirmeleri (örn., “Aferin sana videoyu dikkatlice izledin!”) beklenmiştir.

Tablo 3.9. *VMÖ oturumu süreci*

Video Modelle Öğretim Oturumu	
• Öğretmen öğrencinin dikkatini videoya çekmek için dikkat sağlayıcı ipucunu sunar.	“Şimdi seninle bir video izleyeceğiz. Video izlemeye hazır mısın?” der.
• Öğrenci sözel ya da sözel olmayan tepkilerle hazır olduğunu ya da videoyu izlemek istediğini belirttiğinde öğretmen öğrenciyi pekiştirir.	“Aferin sana, harikasın!” der.
• Öğretmen videoyu izlemesi için öğrenciye beceri yönergesi sunar.	“Videoyu izle” der.
• Öğretmen videoyu başlatır ve öğrencinin başından sonuna kadar videoyu izlemesini sağlar.	Öğrenci videoyu takip etmez, ya da dikkatini başka bir şeye yöneltirse, öğretmen öğrencinin dikkati videoya çekmek üzere videoyu durdurulabilir, tekrar dikkat çekici ipucu sunulabilir ve hemen ardından tekrar yönerge sunulur videoyu izlemesi sağlanabilir.
• Öğretmen öğrencinin videoyu izleme davranışını pekiştirir.	“Videoyu dikkatlice izledin, aferin sana harikasın!” der.

Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen her VMÖ uygulaması oturumu sonunda; öğrencinin hedef güvenlik becerisini sergilemesini gerektirecek bir durum yaratılması, öğrencinin tepkisine uygun tepkide bulunulması ve öğrencinin tepkisinin kaydedilmesini içeren yoklama denemesi düzenlenmesi beklenmiştir. Yoklama denemesinde öğrencinin hedef güvenlik becerisini sergileyerek doğru tepkide bulunması durumunda öğrencinin sözel olarak pekiştirilmesi, yanlış tepkide bulunması ya da tepkide bulunmaması durumunda ise görmezden gelinmesi beklenmiştir. Öğrenci, öğretmen ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilen yoklama denemelerinde hedef güvenlik becerisine ilişkin en az üç oturum üst üste %100 doğruluk düzeyinde performans sergiler hale gelinceye kadar öğretmenler VMÖ oturumlarını düzenlemişlerdir.

SÖÖ ve VMÖ oturumlarından sonra öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini sınamak üzere öğretmenler tarafından düzenlenen yoklama denemesinde öğrencinin hedef davranışa ilişkin doğru tepkiyi eksik sergilemesi durumunda (örn., şuruba dokunması, incelemesi ve ardından öğretmene şurup gördüğünü rapor etmesi durumunda), bu tepki yanlış tepki olarak kabul edilmiş ve veri toplama formuna “-” olarak işaretlemesi ancak güvenlik becerileri söz konusu olduğu için öğrencinin bu tepkisinin sözel olarak pekiştirilmesi ve doğru tepkinin tanımını içerecek şekilde bir açıklama (örn., “Kenan, şurup gördüğünü bana haber vermen çok güzel! Ancak bir daha okulda ya da evde şurup gördüğünde, şuruba dokunmadan, oradan uzaklaşman ve öğretmenine ya da annene haber vermen gerekiyor”) yapılması planlanmıştır.

Katılımcı öğretmenler tarafından her hafta gerçekleştirilen SÖÖ ve VMÖ oturumlarına ilişkin yoklama oturumları (öğretim sonu değerlendirme) düzenlenmiştir. Katılımcı öğrencilerin hedef güvenlik becerilerine ilişkin ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemeleri bu oturumlarda gerçekleştirilen dağınık yoklama denemelerinde gösterdikleri tepkiler ve elde edilen veriler dikkate alınarak belirlenmiştir.

3.7.2.2.3. Katılımcı öğrenciler için doğal yoklama oturumları

Katılımcı öğrencilerin öğretmenleri tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamaları ile öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerilerine ilişkin performans düzeylerini belirlemek üzere öğretim sonu değerlendirmesi olarak dağınık (farklı zamanlarda) yoklama oturumları düzenlenmiştir. Denemelerin düzenlenme sayısının ve

sıklığının planlanmasında öğretmen-öğrenci çiftinin ders programı belirleyici olmuştur. Buna göre öğrencilere ders programları kapsamında öğretmenleri tarafından her ders saatinde birer kez olmak üzere haftada ikişer kez öğretim gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretim uygulamasına yönelik haftalık düzenlenen ikinci öğretim oturumu sonrasında ilişkili hedef davranışa yönelik dört tane doğal fırsat oluşturulmuş ve bu fırsatlar dağınık denemelerle gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ve öğrenci çiftlerinin programları ve hedef güvenlik becerilerinin doğası gereği bir fırsatın, denemenin, öğretmen tarafından ikinci öğretim oturumu sonunda ve öğretim sunulan sınıfta ya da kurumda gerçekleştirilmesi sağlanmış, diğer üç denemenin ise araştırmacı tarafından dağınık yoklama denemeleri şeklinde Gelişimsel Destek Birimi'nde ve/veya öğrencinin devam ettiği rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir. Yoklama oturumlarını oluşturan dağınık denemelerde araştırmacı ya da öğretmen tarafından öğrencilere hedef davranışları sergilemeleri için fırsatlar oluşturulmuş ve öğrencilerin tepkileri doğru “+” ya da yanlış “-” tepki olarak veri toplama formuna kaydedilmiştir. Araştırmanın uygulama süresince öğretmen ve araştırmacı tarafından farklı ortamlarda düzenlenen doğal yoklama denemeleri aynı zamanda hedef güvenlik becerilerinin öğrenciler tarafından genellemesinin sağlanmasına fırsat vermiştir.

3.7.2.2.4. Katılımcı öğrenciler için genelleme oturumları

Araştırmanın deney sürecinin katılımcı öğretmen ve öğrenci çiftlerinin ders saati kapsamında gerçekleştirilmesi ve 45 dakikalık seans kapsamında yürütülmesinden dolayı katılımcı öğrencilere ilişkin başlama düzeyi ve doğal yoklama oturumları öğrencinin devam ettiği rehabilitasyon merkezi ve Gelişimsel Destek Birimi'nde olmak üzere iki farklı kurumda farklı ortamlarda düzenlenmiştir. Yoklama oturumlarını oluşturan dağınık fırsatlar/denemeler de hem araştırmacı hem öğretmen olacak şekilde düzenlenmiştir. Dolayısıyla, deney süreci öğrencilerin hedef güvenlik becerilerini farklı ortamlarda ve farklı kişiler varlığında sergilemesini içermektedir. Öğretim sona erdikten sonra; katılımcı öğrencilerden Yasin için atık pile karşı güvenli tepkide bulunma davranışının, Kenan için ise atık pile ve şuruba karşı güvenli tepkide bulunma davranışlarına ilişkin kişiler arası genellemenin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini değerlendirmek üzere Gelişimsel Destek Birimi'nde başka bir uygulamacı tarafından hedef davranışa ilişkin birer fırsat oluşturulmuş ve öğrencilerin bu fırsatlarda gösterdiği tepkiler değerlendirilmiştir. Ayrıca, Yasin ve Kenan'ın devam ettiği rehabilitasyon

merkezinde başka bir öğretmen tarafından gerçekleştirilen grup eğitimi sırasında öğretmenin bu davranışlara yönelik fırsat oluşturması ve öğrencilerin tepkilerinin gözlenmesi istenmiştir. Eren için devam ettiği Gelişimsel Destek Birimi'nde düzenlenen yoklama denemelerinde (öğretim sonu değerlendirme) Eren'in beceriyi ortamda bulunan farklı kişilerin varlığında (grup eğitimi öğretmen, diğer öğretmenler, yardımcı öğretmenler, çalışan personel) sergilemesi sağlanmıştır.

3.7.2.2.5. Katılımcı öğrenciler için izleme oturumları

Araştırmanın katılımcı öğrencilerinin, öğretmenleri tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamaları ile öğrendikleri güvenlik becerilerini öğretim sona erdikten dört, 10 ve 14 hafta sonra, (Eren için dört ve 10 hafta), edindikleri becerileri sergileyip sergileyemediklerini değerlendirmek üzere üç izleme oturumu düzenlenmiştir. İzleme oturumları Yasin ve Kenan için devam ettikleri rehabilitasyon merkezinde; Eren için ise Gelişimsel Destek Birimi'nde ve öğretmenlere yönelik izleme oturumlarından önce olacak şekilde düzenlenmiştir. İzleme oturumlarında yoklama oturumlarına benzer süreç izlenmiştir.

3.8. Güvenirlilik

Araştırmanın katılımcı öğretmenleri ve katılımcı öğrencileri için bağımsız değişkenlere (uygulama güvenirliliği) ve bağımlı değişkenlere (gözlemciler arası güvenirlilik) yönelik olmak üzere iki tür güvenirlilik verisi toplanmıştır.

3.9. Sosyal Geçerlik

Araştırmanın sosyal geçerliğini değerlendirmek üzere katılımcı öğretmenler ve katılımcı öğrencilerin ebeveynlerinin araştırmaya ilişkin görüşleri alınmıştır. Katılımcı öğretmenlerin web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları öncesinde, sırasında ve sonrasında araştırmaya yönelik görüşleri (örn., bağımlı ve bağımsız değişkenlere), geliştirilen sosyal geçerlik soru formları aracılığı ile alınmıştır. Sosyal geçerlik soru formları katılımcı öğretmenler ve katılımcı öğrenciler için (a) araştırmanın amacı, (b) amaca ulaşmak üzere kullanılması planlanan ya da kullanılan yöntemlerin ve (c) araştırmanın sonunda elde edilmesi planlanan ya da elde edilen sonuçların uygunluğunu

ve sosyal geçerliğini belirlemek üzere geliştirilmiş Evet/Hayır sorularını ve açık uçlu soruları içermektedir.

Katılımcı öğretmenlere uygulanan sosyal geçerlik soru formları öğretmenlerin araştırmanın çeşitli boyutlarına yönelik görüşlerini (örn., mesleki gelişim ve önemi, web-tabanlı mesleki gelişim uygulamaları, performans geri bildirim, SÖÖ ve VMÖ uygulamaları, güvenlik becerilerinin öğretimi) belirlemeyi amaçlayan Evet/Hayır soruları ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Araştırmanın uygulama süreci öncesinde uygulanan sosyal geçerlik soru formu toplam sekiz sorudan oluşmaktadır (EK-11). Uygulama sırasında uygulanan sosyal geçerlik soru formu toplam 10 sorudan oluşmaktadır (EK-12). Uygulama sona erdikten sonra uygulanan sosyal geçerlik soru formu ise toplam beş sorudan oluşmaktadır (EK-13).

Benzer şekilde, uygulama sonunda katılımcı öğrencilerin ebeveynlerinin araştırma kapsamında çocuklarına sunulan öğretimin amacı, içeriği ve sonuçlarına ilişkin görüşleri geliştirilen sosyal geçerlik soru formu aracılığı ile alınmıştır. Katılımcı öğrencilerin ebeveynlerine uygulanan sosyal geçerlik soru formu; ebeveynlerin araştırmanın katılımcı öğrenciler için amacı, amaca ulaşmak üzere kullanılan yöntemlere ve elde edilen sonuçlara ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik geliştirilmiş toplam yedi açık uçlu sorudan oluşmaktadır (EK-14).

3.10. Veri Toplama

Araştırmanın deney sürecinde (a) güvenilirlik, (c) etkililik, (c) verimlilik ve (d) sosyal geçerlik verileri iki grup katılımcı için ayrı ayrı toplanmıştır. İzleyen bölümde her iki katılımcı grubu için veri toplama sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.10.1. Güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırmada katılımcı öğretmenler ve katılımcı öğrenciler için bağımlı değişkenlere yönelik (gözlemciler arası güvenilirlik) ve bağımsız değişkenlere yönelik (uygulama güvenirliliği) olmak üzere iki tür güvenilirlik verisi toplanmıştır. Güvenirlik verileri bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik verileri toplanırken kör kodlayıcılık ilkesi takip edilmiştir. Kör kodlayıcılık, güvenilirlik verilerinin toplanması sürecinde gözlemcinin araştırma sonuçlarına ilişkin bir beklenti oluşturmasını önlemek ve olası önyargıları en aza indirebilmek üzere kullanılan bir uygulamadır (Burghardt vd., 2011). Kör kodlayıcılık sürecinde araştırmacı uygulama

evrelerine ilişkin renk kodları oluşturmuş ve güvenilirlik veri toplama formlarını uygulama evresine ya da oturumuna ilişkin herhangi bir bilgiye yer verilmeyecek şekilde düzenlemiştir. Gözlemci izlediği oturumların hangi evrelere ait olduğu konusunda hiçbir şekilde bilgilendirilmemiştir. Böylece, gözlemcinin gözleyeceği oturumları herhangi bir beklenti içine girmeden izlediği varsayılmıştır.

3.10.1.1. Katılımcı öğretmenler için güvenilirlik verilerinin toplanması

3.10.1.1.1. Katılımcı öğretmenler için gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması

Katılımcı öğretmenler için SÖÖ ve VMÖ uygulamalarından oluşan bağımlı değişkene yönelik gözlemciler arası güvenirliliğin belirlenmesi için her bir katılımcıda her bir deneysel evrede (yoklama, uygulama ve izleme) düzenlenen oturumların en az %30'u yansız olarak belirlenmiş ve bir oturum havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacı belirlenen oturumlara ilişkin video görüntülerini gözlemci ile paylaşmıştır. Gözlemci kendisi ile paylaşılan video görüntülerini izleyerek ve “Sosyal Öykülerle Öğretim Uygulama Güvenirliliği Veri Toplama Formu” (EK-15) ve “Video Modelle Öğretim Uygulama Güvenirliliği Veri Toplama Formu”nda (Ek-16) öğretmen tarafından gerçekleştirilen uygulama basamakları için “+”, gerçekleştirilmeyen uygulama basamakları için ise “-” olarak işaretleyerek gözlemciler arası güvenilirlik verilerini toplamıştır (Gözlemciye veri toplama formları verilirken kör kodlama ilkesini sağlayabilmek için verilen EK-15 ve EK-16’da yer alan formlarda veri toplama formu ismi kullanılmamış “Öğretmen Uygulama Güvenirliliği Formu” ismi kullanılmıştır). Katılımcı öğretmenlerin bağımlı değişkenleri aynı zamanda araştırmacının katılımcı öğrencileri için bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Bu nedenle katılımcı öğretmenlere ilişkin elde edilen etkililik verileri aynı zamanda katılımcı öğrenciler için uygulama güvenirliliği verisidir.

3.10.1.1.2. Katılımcı öğretmenler için uygulama güvenirliliği verilerinin toplanması

Araştırmacının katılımcı öğretmenleri için uygulama güvenirliliği verisi bağımsız değişkenlerin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmacının katılımcı öğretmenleri için bağımsız değişkenleri

koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarıdır. Her iki bağımsız değişken web-tabanlı olarak uzaktan sunulmuştur. Araştırmanın deney süresince katılımcı öğretmenlerin portal modüllerini tamamlamaları ÖZEMGEP'e ilişkin uygulama güvenilirliği verisi olarak değerlendirilmiştir. Katılımcı öğretmenler için koçluk bileşenine yönelik uygulama güvenilirliği verileri gözlemci tarafından toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlere koçluk uygulanan duruma yönelik gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması için yansız olarak belirlenen oturumlar ile ilişki olan (araştırmacı tarafından bu oturumlara yönelik sunulan) video geri bildirimler gözlemci ile paylaşılmıştır. Gözlemci video geri bildirimlerin sunulduğu oturumları (videolarını) dikkate alarak geri bildirimleri değerlendirmiş ve “Koçluk Süreci Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Forumu”nda (EK-17) yer alan basamakları “+” ve “-” olarak işaretleyerek veri toplamıştır.

3.10.1.2. Katılımcı öğrenciler için güvenilirlik verilerinin toplanması

3.10.1.2.1. Katılımcı öğrenciler için gözlemciler-arası güvenilirlik verilerinin toplanması

Katılımcı öğrenciler için bağımlı değişkenlere yönelik gözlemciler arası güvenilirliğin belirlenmesi için her bir katılımcı öğrencide her evrede (yoklama, uygulama ve izleme) düzenlenen oturumların en az %30'u yansız olarak belirlenerek bir oturum havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacı belirlenen oturumlara ilişkin video görüntülerini gözlemci ile paylaşmıştır. Gözlemci kendisi ile paylaşılan video görüntülerini izleyerek ve katılımcı öğrenci tarafından gerçekleştirilen doğru tepkileri “+” ve yanlış tepkileri “-” işaretleyerek gözlemciler arası güvenilirlik verilerini toplamıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri katılımcı öğrencilere sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarına ilişkin etkililik verilerinin toplanmasında da kullanılan veri toplama formu aracılığı ile toplanmıştır (Bkz., EK-9).

3.10.1.2.2. Katılımcı öğrencilerle yürütülen oturumların uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması

Araştırmanın katılımcı öğrencileri için bağımsız değişkenlerinin, SÖÖ ve VMÖ, öğretmenler tarafından planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek üzere

uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Katılımcı öğrencilere ilişkin bağımsız değişkenler aynı zamanda araştırmanın katılımcı öğretmenleri için bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır. Bu nedenle katılımcı öğretmenler için belirlenen etkililik verileri aynı zamanda katılımcı öğrenciler için uygulama güvenilirliği verisidir.

Katılımcı öğrencilere yönelik öğretim yoklama, genelleme ve izleme oturumları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından düzenlenen bu oturumlara ilişkin uygulama güvenilirliği belirlemek üzere katılımcı öğrenciler için gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması için belirlenen oturum ve videolar kullanılmıştır (Gözlemci bu oturumları hem öğrenci davranışı hem de oturumu düzenleyen araştırmacının davranışları açısından değerlendirmiştir). Gözlemci oturumlara ilişkin videoları “Sosyal Öykülerle Öğretim Uygulamasına İlişkin Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu” (EK-18) ve “Video Modelle Öğretim Uygulamasına İlişkin Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu” (EK-19) aracılığı ile değerlendirmiştir. (Gözlemciye bu veri toplama formları verilirken kör kodlama ilkesini sağlayabilmek için “Uygulama Güvenirliği Formu” ismi kullanılmıştır). Gözlemci araştırmacı tarafından gerçekleştirilen basamakları “+” gerçekleştirilmeyen basamaklarını “-” şeklinde forma işaretleyerek uygulama güvenilirliği verilerini toplamıştır.

3.10.2. Etkililik verilerinin toplanması

3.10.2.1. Katılımcı öğretmenlere ilişkin etkililik verilerinin toplanması

Katılımcı öğretmenlerin bağımsız değişkenlerini oluşturan koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki uygulamalarına ilişkin etkililik verileri, öğretmenlerin eşleştirilen bağımlı değişkenlere, SÖÖ ve VMÖ uygulama düzeylerine, ilişkin olarak toplanmıştır. Etkililik verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Sosyal Öykülerle Öğretim Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” (Bkz., EK-15) ve “Video Modelle Öğretim Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” (Bkz., EK-16) kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin öğrencilerine hedef güvenlik becerilerini kazandırmak üzere gerçekleştirdikleri SÖÖ ve VMÖ uygulama oturumlarında sergiledikleri doğru tepkiler “+” ve yanlış tepkiler ya da tepkide bulunmama davranışları “-” olarak

değerlendirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin SÖÖ ve VMÖ uygulamalarına ilişkin performanslarındaki değişikliğin kalıcılığını değerlendirmek üzere izleme verileri toplanmıştır. İzleme verileri öğretmenler ve öğrenciler hedef davranışlara ilişkin %100 doğruluk düzeyinde performans sergiler hale geldikten dört, 10 ve 14 hafta sonra toplanmıştır (Melda Öğretmen için dört ve 10 hafta sonra). İzleme oturumlarına ilişkin etkililik verileri yoklama oturumlarına benzer şekilde toplanmıştır.

3.10.2.2. Katılımcı öğrencilere ilişkin etkililik verilerinin toplanması

Katılımcı öğrencilere sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarına ilişkin etkililik verilerinin toplanmasında “Kontrollü Olay Kaydı Veri Toplama Formu” (Bkz., EK-9) kullanılmıştır. Katılımcı öğrencilerin yoklama oturumlarında düzenlenen dağınık yoklama denemelerinde hedef davranışlara sergiledikleri doğru tepki “+” ve yanlış tepkiler ya da tepkide bulunmama davranışları “-” olarak değerlendirilmiştir. Katılımcı öğrencilerin hedef güvenlik becerilerine ilişkin performans düzeylerindeki görülen değişikliğin öğretim sona erdikten sonra kalıcılığını değerlendirmek üzere izleme verileri toplanmıştır. İzleme verileri öğrencilerinin hedef davranışlara ilişkin %100 doğruluk düzeyinde performans sergiler hale geldikten dört, on ve 14 hafta sonra toplanmıştır. İzleme oturumlarına ilişkin etkililik verileri yoklama oturumlarına benzer şekilde toplanmıştır.

3.10.3. Verimlilik verilerinin toplanması

3.10.3.1. Katılımcı öğretmenlere ilişkin verimlilik verilerinin toplanması

Katılımcı öğretmenlerin hedef öğretim uygulamalarını, VMÖ ve SÖÖ, uygulama düzeylerini arttırmak ve yüksek uygulama güvenilirliği ile uygulamalarını sağlamak üzere uygulanan koçluk içeren (ÖZEMGEP+koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının verimlilik açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere araştırmanın deney süresince verimlilik verisi toplanmıştır. Verimlilik verileri her bir katılımcı öğretmenin hedef öğretim uygulamasını ölçütü karşılar düzeyde gerçekleştirir hale gelinceye kadar gerçekleşen (a) ÖZEMGEP’e toplam giriş sayısı, (b) ÖZEMGEP’te ilgili öğretim modülüne giriş sayısı, (c) ÖZEMGEP’te ilgili modülünün öğretim ünitesine (dördüncü ünite) giriş sayısı, (d) ilgili modül ve üniteleri için harcadığı toplam süre, (e) uygulama oturumu sayısı ve (f)

toplam yanlış tepki sayısı ve yüzdesi hesaplanarak toplanmıştır. Sıralanan parametrelerden ilk dördüne ilişkin veriler uygulama süresince ÖZEMGEP sistemi üzerinden geliştirilen yazılım aracılığı ile arka planda toplanan veriler aracılığı ile toplanmıştır.

3.10.3.2. Katılımcı öğrencilere ilişkin verimlilik verilerinin toplanması

Katılımcı öğrencilerin öğretmenlerinin web-taban mesleki gelişim programları aracılığı ile kazandıkları ve hedef güvenlik becerilerini öğretmek üzere gerçekleştirdikleri, SÖÖ ve VMÖ uygulamalarına ilişkin verimlilik verileri her bir katılımcı öğrencinin hedef güvenlik becerisine ilişkin ölçüt karşılar düzeyde performans sergileyinceye kadar gerçekleştirilen toplam (a) oturum sayısı, (b) deneme sayısı, (b) yanlış tepki sayısı ve yüzdesi ve (c) öğretim süresi hesaplanarak toplanmıştır.

3.10.4. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Araştırmanın sosyal geçerliğini değerlendirmek katılımcı öğretmenlerin ve katılımcı öğrencilerin ebeveynlerinin araştırmaya ilişkin görüşleri alınmıştır. Sosyal geçerlik verileri araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal geçerlik soru formları kullanılarak öznel değerlendirme yoluyla ile toplanmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında görüşlerini belirlemek üzere “Uygulama Öncesi Sosyal Geçerlik Soru Formu” (Bkz., EK-11), “Uygulama Sırası Sosyal Geçerlik Soru Formu” (Bkz., EK-12), ve “Uygulama Sonrası Sosyal Geçerlik Soru Formu” (Bkz., EK-13) katılımcılara yüz-yüze ya da öğretmenlerin kendileri tarafından uygulanmıştır. Katılımcı öğrencilerin ebeveynlerine (Yasin ve Eren için) yönelik sosyal geçerlik verileri “Ebeveyn Sosyal Geçerlik Soru Formu” (Bkz., EK-14) uygulanarak toplanmıştır. Sosyal geçerlik soru formu araştırmanın sonunda ve yüz-yüze uygulanmıştır.

3.11. Verilerin Analizi

Araştırmanın deney sürecinde toplanan (a) güvenilirlik, (c) etkililik, (c) verimlilik ve (d) sosyal geçerlik verileri her iki grup için ayrı ayrı analiz edilmiştir. İzleyen bölümde verilerin analizine ilişkin ayrıntılı yer verilmiştir.

3.11.1. Güvenirlik verilerinin analizi

3.11.1.1. Katılımcı öğretmenler için güvenirlik verilerinin analizi

3.11.1.1.1. Katılımcı öğretmenler için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi

Katılımcı öğretmenler gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analiz edilmesinde “(Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100” formülü kullanılmıştır (Alberto ve Troutman, 2006; Billingsley, White ve Munson, 1980; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). Gözlemciler arası güvenirlik verileri Tablo 3.10’da yer almaktadır.

Sevda Öğretmen’in SÖÖ uygulamasına ilişkin başlama düzeyi oturumundan elde edilen gözlemciler arası güvenirlik katsayısı %100 iken; öğretim oturumları için ortalama %91 (ranj=%82-%100), genelleme ve izleme oturumları için ise %90,7’dir. VMÖ uygulamasına ilişkin başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumlarından elde edilen gözlemciler arası güvenirlik katsayısı %100; genelleme oturumundan elde edilen ise %89’dur. Esra Öğretmen için SÖÖ uygulamasına ilişkin tüm oturumlarda gözlemciler arası güvenirlik %100’dür. VMÖ öğretim uygulamasına ilişkin başlama düzeyi, genelleme ve izleme oturumlarından elde edilen gözlemciler arası güvenirlik verileri %100; öğretim oturumlarından elde edilen veriler ise ortalama %91,7’dir (ranj=%78-%100). Melda Öğretmen için SÖÖ uygulamasına ilişkin başlama düzeyi ve izleme oturumlarında gözlemciler arası güvenirlik katsayısı %100’dür. Öğretim oturumlarında ortalama %95,5 (ranj=%91-%100) ve genelleme oturumlarında ise %91’dir. Melda Öğretmen’in VMÖ uygulamasına ilişkin başlama düzeyi, genelleme ve izleme oturumlarından elde edilen gözlemciler arası güvenirlik verileri %100; öğretim oturumundan elde edilen ise ortalama %97,25 (ranj=%89-%100) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.10. Katılımcı öğretmenler için gözlemciler arası güvenirlik verileri

Katılımcı Öğretmenler	Oturumlar		Öğretim		Genelleme		İzleme	
	Başlama Düzeyi		SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ
Sevda	%100	%100	%91	%100	%90,7	%89	%90,7	%100
Esra	%100	%100	%100	%91,7	%100	%100	%100	%100
Melda	%100	%100	%95,5	%97,25	%91	%100	%100	%100

3.11.1.1.2. Katılımcı öğretmenler için uygulama güvenilirliği verilerinin analizi

Koçluk uygulamasına yönelik uygulama güvenilirliği verilerinin analiz edilmesinde “(Gözlenen Uygulamacı Davranışı/Planlanan Uygulamacı Davranışı) x 100” formülü (Billingsley vd.,1980; Tekin-İftar ve Kırcaali İftar, 2016) kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin hedef öğretim uygulamasını geliştirmek üzere araştırmacı tarafından sunulan koçluk uygulamasına ilişkin uygulama güvenilirliği %100 olarak hesaplanmıştır.

3.11.1.2. Katılımcı öğrenciler için güvenilirlik verilerinin analizi

3.11.1.2.1. Katılımcı öğrenciler için gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi

Katılımcı öğrenciler için toplanan gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analiz edilmesinde “(Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100” formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). Katılımcı öğrencilerin bağımlı değişkenlerine yönelik elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı tüm oturumlarda %100’dür.

3.11.1.2.2. Katılımcı öğrenciler için uygulama güvenilirliği verilerinin analizi

Katılımcı öğrenciler için öğretmenleri tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ oturumları ve araştırmacı tarafından sunulan yoklama oturumları olmak üzere iki ayrı uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Katılımcı öğrencilere öğretmenleri tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri aynı zamanda katılımcı öğretmenlere yönelik elde edilen etkililik verileridir.

Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen yoklama oturumlarına ilişkin yönelik uygulama güvenilirliği verilerinin analiz edilmesinde (Gözlenen Araştırmacı Davranışı/Planlanan Araştırmacı Davranışı) X 100 formülü (Billingsley vd.,1980; Tekin-İftar ve Kırcaali İftar, 2016) kullanılmıştır. Katılımcı öğrencilere yoklama, uygulama, genelleme ve izleme evlerinde araştırmacı tarafından düzenlenen yoklama oturumlarına ilişkin elde edilen uygulama oturumlarına yönelik uygulama elde edilen uygulama güvenilirliği verileri Tablo 3.11’de yer almaktadır. Tabloda görülebileceği gibi katılımcı öğrencilerden Yasin, Kenan ve Eren için araştırmacı tarafından düzenlenen yoklama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği %100 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.11. *Katılımcı öğrenciler için yoklama oturumları uygulama güvenilirliği verileri*

	Oturumlar		Uygulama	Genelleme	İzleme			
	Başlama Düzeyi				SÖÖ	VMÖ		
Katılımcı Öğrenci	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ
Yasin	% 100	% 100	%91	%100	% 100	%100	% 100	% 100
Kenan	% 100	% 100	% 100	%92	% 100	%100	% 100	% 100
Eren	% 100	% 100	% 100	%100	% 100	%100	% 100	% 100

3.11.2. Etkililik verilerinin analizi

Araştırmanın katılımcı öğretmenlerine ve katılımcı öğrencilerine uygulanan bağımsız değişkenlerine ilişkin toplanan etkililik verileri grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. İzleyen bölümde katılımcı öğretmenler ve katılımcı öğrenciler için etkililik verilerinin analizine ilişkin ayrıntılı bilgi yer almaktadır.

3.11.2.1. Katılımcı öğretmenlere yönelik etkililik verilerinin analizi

Katılımcı öğretmenlere uygulanan koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) mesleki gelişim portalı uygulamalarının öğretmenlerin hedef öğretim uygulamalarına, SÖÖ ve VMÖ, ilişkin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiklerine ilişkin toplanan veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin SÖÖ ve VMÖ uygulamalarına ilişkin doğru tepki yüzdesi “*Doğru Tepki Sayısı/Doğru Tepki Fırsatı X 100*” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali İftar, 2016).

3.11.2.2. Katılımcı öğrencilere yönelik etkililik verilerinin analizi

Katılımcı öğrencilere öğretmenler tarafından uygulanan bağımsız değişkenler, SÖÖ ve VMÖ uygulamaları, aracılığı ile kazandırılması hedeflenen güvenlik becerilerine ilişkin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiklerine ilişkin toplanan veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin yoklama oturumlarında düzenlenen dağınık yoklama denemelerinde hedef davranışa ilişkin gösterdiği doğru tepki yüzdesi “*Doğru Tepki Sayısı/Doğru Tepki Fırsatı X 100*” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali İftar, 2016).

3.11.3. Verimlilik verilerinin analizi

Araştırmanın her iki katılımcı grubuna uygulanan bağımsız değişkenlerin verimlilik açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bazı parametrelere ilişkin (toplam oturum sayısı, toplam yanlış tepki sayısı, yanlış tepki yüzdesi, toplam öğretim süresi) veriler toplanmış ve bu veriler karşılaştırılarak analiz edilmiştir. İzleyen bölümde katılımcı öğretmenler ve katılımcı öğrenciler için bağımsız değişkenlere yönelik verimlilik verilerinin analizine ilişkin ayrıntılı bilgi yer almaktadır.

3.11.3.1. Katılımcı öğretmenler için verimlilik verilerinin analiz edilmesi

Katılımcı öğretmenlere uygulanan koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının verimlilik açısından farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek üzere katılımcı öğretmenlerin her bir hedef öğretim uygulamasını ölçüt karşılar düzeyde gerçekleştirinceye kadar (a) ÖZEMGEP'e toplam giriş sayısı, (b) ÖZEMGEP'te ilgili öğretim modülüne giriş sayısı, (c) ÖZEMGEP'te ilgili modülünün öğretim ünitesine (dördüncü ünite) giriş sayısı, (d) ilgili modül ve üniteleri için harcadığı toplam süre, (e) uygulama oturumu sayısı ve (f) toplam yanlış tepki sayısı ve yüzdesi hesaplanarak karşılaştırılmıştır. Verimlilik verilerinin analiz edilmesi sürecinde her bir katılımcı öğretmen için hata analizi sürecine yer verilmiştir. Hata analizi sürecince her bir yoklama oturumunda katılımcı öğretmenler tarafından yanlış/eksik gerçekleştirilen ya da hiç gerçekleştirilmeyen davranışlar yönelik hata analizi gerçekleştirilmiştir.

3.11.3.2. Katılımcı öğrenciler için verimlilik verilerinin analiz edilmesi

Katılımcı öğrencilere hedef güvenlik becerilerin öğretilmesinde uygulanan öğretim uygulamalarının ve bu uygulamaların eşleştirildikleri mesleki gelişim programlarının verimlilik açısından farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek üzere katılımcı öğrencilerin, hedef güvenlik becerisinde ölçüt karşılar düzeyde performans sergileyinceye kadar gerçekleşen (a) oturum sayısı, (b) yanlış tepki sayısı, (c) yanlış tepki yüzdesi ve (d) toplam öğretim süresi parametrelerine ilişkin toplanan veriler karşılaştırılmıştır.

3.11.4. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Katılımcı retmenlere ve katılımcı rencilerin ebeveynlerine uygulanan soru formları aracılığı ile elde edilen sosyal geçerlik verileri betimsel olarak analiz edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu araştırmada katılımcı öğretmenler ve katılımcı öğrenciler için etkililik ve verimlilik verilerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Ayrıca, araştırmanın sosyal geçerliğini değerlendirmek üzere katılımcı öğretmenlerden ve katılımcı öğrencilerin ebeveynlerinden bulgular elde edilmiştir. İzleyen bölümde araştırmadan elde edilen bulgular (a) katılımcı öğretmenlere ilişkin bulgular ve (b) katılımcı öğrencilere ilişkin bulgular olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

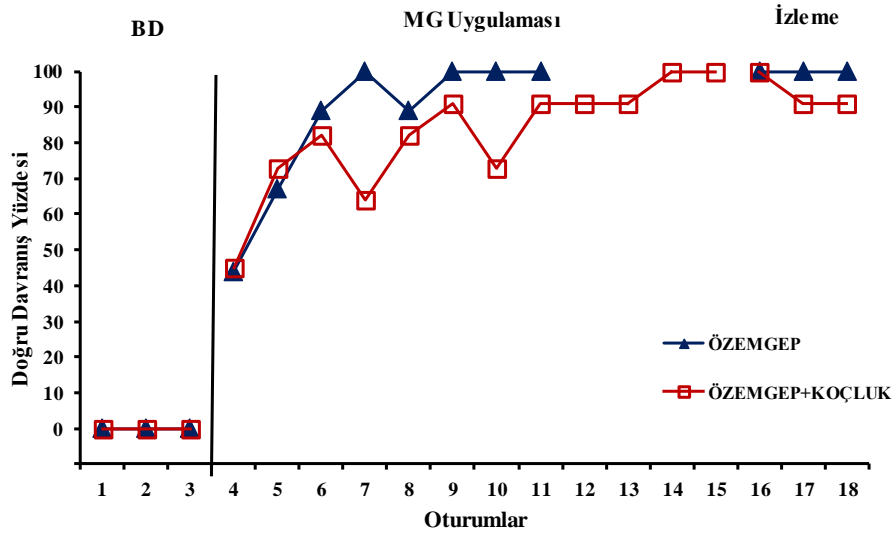
4.1. Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Bulgular

4.1.1. Katılımcı öğretmenlere ilişkin etkililik bulguları: Edinim ve izleme

Koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının Sevda, Esra ve Melda Öğretmen'in SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiklerine ilişkin veriler her bir katılımcı öğretmen için sırasıyla Şekil 4.1, 4.2 ve 4.3'te verilmiştir. Çizgi grafiğinde her bir katılımcı öğretmenin bağımlı değişkenlere ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdikleri doğru tepki yüzdeleri yer almaktadır. Tüm katılımcı öğretmenler için öğrenme ölçütü her iki öğretim uygulamasında da son üç oturumun ortalama %95 ve üzerinde doğruluk düzeyiyle tepkide bulunması olarak belirlenmiştir. Tablo 4.1'de ise, koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasının takip edildiği durumlar için öğretmen katılımcılara öğretim uygulaması sırasında hangi basamaklar için düzeltici geri bildirim sunulduğu ve bu düzeltici geri bildirimlerin ne sıklıkla sunulduğuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir. İzleyen bölümde her bir katılımcı öğretmenin performansına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

4.1.1.1. *Sevda Öğretmen'e sunulan koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının etkililikleri*

Sevda Öğretmen'in performansına ilişkin veriler incelendiğinde (Bkz., Şekil 4.1), web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarından [(ÖZEMGEP+Koçluk) ve (ÖZEMGEP)] önce düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında Sevda Öğretmen'in SÖÖ ve VMÖ'nün uygulama basamaklarının hiçbirine yer vermediği görülmektedir.



Şekil 4.1. Sevda Öğretmen'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları ile SÖÖ ve VMÖ uygulama basamaklarını edinim düzeyleri (MG: Mesleki Gelişim)

Koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasını (ÖZEMGEP+Koçluk) takip ederek SÖÖ uygulama basamaklarını edinmesinin hedeflendiği uygulamada uygulama evresinde ortalama %82 düzeyinde (ranj=%45-%100) ve son üç oturumda da sırasıyla %91, %100 ve %100 (ortalama %97) düzeyinde performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır. Sevda Öğretmen'in yalnızca web-tabanlı mesleki gelişim portalını (ÖZEMGEP) takip ederek VMÖ uygulama basamaklarını edinmesinin hedeflendiği uygulamada ise uygulama evresinde ortalama %86 düzeyinde (ranj=%44-%100) ve son üç oturumda ise %100 performans sergileyerek ölçütü karşıladığı görülmüştür. Sevda Öğretmen'in her iki uygulamayla da hedeflenen öğretim uygulamalarını edindiği görülürken; koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasıyla (ÖZEMGEP) VMÖ uygulamasını; koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasıyla (ÖZEMGEP+Koçluk) SÖÖ uygulamasından daha önce edindiği görülmüştür. Sevda Öğretmen'in her bir uygulamada başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri incelendiğinde ÖZEMGEP+Koçluk ve ÖZEMGEP uygulamalarının her ikisinin de acil etkilerinin %67 olduğu görülmektedir (Not: Çalışmada acil etki başlama düzeyi evresindeki son üç veri noktasının ortalaması ile uygulama evresindeki ilk üç veri noktasının ortalaması farkı alınarak hesaplanmıştır).

İzleme oturumlarına ilişkin veriler incelendiğinde, mesleki gelişim uygulaması sona erdikten dört, 10 ve 14 hafta sonra gerçekleştirilen oturumlarda; Sevda Öğretmen'in koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP+Koçluk) ile kazandığı SÖÖ uygulamasını ortalama %94 (ranj=%91-%100) doğrulukta uyguladığı; koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP) aracılığı ile kazandığı VMÖ uygulamasını ise tüm oturumlarda %100 doğrulukta uyguladığı görülmüştür. Bu nedenle, koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının uygulama sonrası etkililikleri açısından bir farklılık olmadığı ileri sürülebilir.

Sevda Öğretmen koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP+Koçluk) ile kazandığı SÖÖ'yü ölçütü karşılar düzeyde uygular hale gelebilmek üzere; altı haftalık bir sürede toplam 12 SÖÖ uygulama oturumu gerçekleştirmiş, kontrol listeleri aracılığıyla her bir oturuma ilişkin kendi uygulamasını değerlendirmiş ve son iki öğretim oturumu hariç her bir oturuma ilişkin video performans geri bildirim (n=10) almıştır. Koçluk uygulaması süresince geri bildirim verilen SÖÖ uygulaması uygulama basamakları Tablo 4.1'de yer almaktadır.

Tablo 4.1 incelendiğinde; Sevda Öğretmen'e koçluk uygulaması süresince en fazla düzeltici geri bildirim (n=10) "öyküye ilişkin 5N1K sorularının sorulması"nın içeren uygulama basamağı için sunulduğu görülmektedir. Ardından, ikinci sırada en çok düzeltici geri bildirim (n=4) "öğrenciye sorulan sorulara yanıt verme ve iş birliği içinde çalışma davranışını pekiştirme ve öğrenci verilerini kaydetme" basamakları için sunulmuştur. Diğer taraftan, Sevda Öğretmen'in "ortamı ve araç-gereçleri hazırlama, öğrenci dikkatini sağlamak için ipucu sunma, hazır olduğunu belirttiğinde pekiştirme ve hedef davranışın sergilenmesi için fırsat sunma" uygulama basamakları için düzeltici geri bildirim alma gereksinimi olmamıştır. Sevda Öğretmen performansına ilişkin geri bildirim içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP) ile kazandırılan VMÖ'yü ölçütü karşılar düzeyde uygular hale gelebilmek üzere ise; dört hafta boyunca toplam sekiz VMÖ uygulama oturumu gerçekleştirmiş ve kontrol listeleri aracılığı her bir oturuma ilişkin ile kendi uygulamasını değerlendirmiştir.

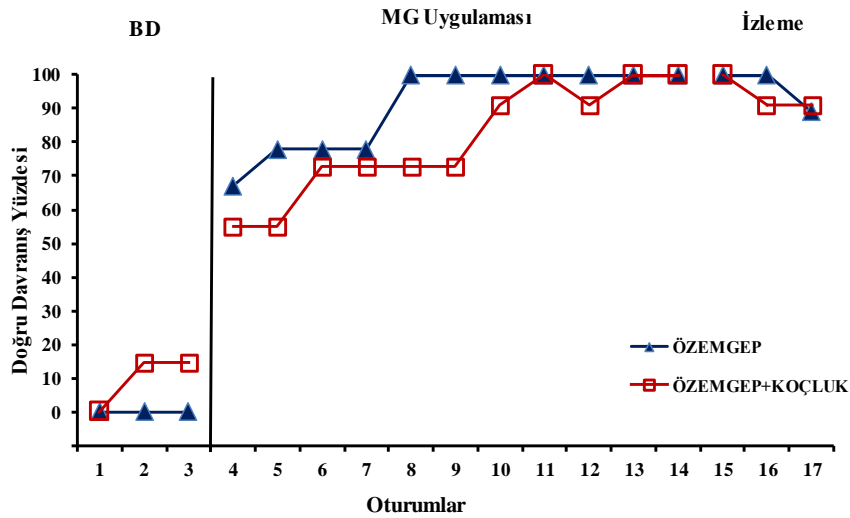
Tablo 4.1 Katılımcı öğretmenler için koçluk uygulaması süresince öğretim uygulaması basamaklarına düzeltici geri bildirim ve sıklıkları

Uygulama Basamağı	Düzeltilici Geri Bildirim Sunulma Sayısı/Sıklığı		Uygulama Basamağı	Düzeltilici Geri Bildirim Sunulma Sayısı/Sıklığı
	Sevda Öğretmen	Esra Öğretmen		
Sosyal Öykülerle Öğretim			Video Modelle Öğretim	
1. Ortamı ve araç-gereçleri hazırlama	0	0	1. Ortamı ve araç-gereçleri hazırlama	0
2. Öğrencinin dikkatini öyküye çekmek üzere dikkat sağlayıcı ipucunu sunma	0	0	2. Öğrencinin dikkatini videoya çekmek üzere dikkat sağlayıcı ipucunu sunma	0
3. Öğrenci hazır olduğunu ya da öyküyü dinlemek istediğini belirttiğinde öğrenciyi pekiştirme	0	1	3. Öğrenci hazır olduğunu ya da videoyu izlemek istediğini belirttiğinde öğrenciyi pekiştirme	2
4. Öykünün başlığına dikkat çekme, öyküyü uygun hızda ve uygun bir ses tonu ile okuma ve öğrencinin öyküyü dikkatlice takip etmesini sağlama	3	2	4. Öğrenciye videoyu izlemesi için beceri yönergesini sunma	1
5. Öğrencinin öyküyü dinleme davranışını pekiştirme	1	0	5. Videoyu başlatma ve öğrencinin başında sonuna videoyu izlemesini sağlama	0
6. Öğrencinin dikkatini sorulara yönelmesini sağlamak üzere dikkat sağlayıcı ipucu sunma ve öğrencinin sorular için hazır olmasını pekiştirme	1	5	6. Öğrencinin videoyu izleme davranışını pekiştirme	1
7. Öyküyle ilgili 5N1K sorularını sorma, öğrencinin sorulara ilişkin tepkilerine uygun tepkide bulunma ve öğrenci tepkilerini forma işaretleme	10	7	7. Öğrencinin hedef davranışı sergileyebilmesi için uygun fırsatı oluşturma	0
8. Öğrenciyi sorulara yanıt verme ve iş birliği içinde çalışma davranışı için pekiştirme	4	2	8. Öğrencinin sunulan fırsatta hedef davranışa ilişkin gösterdiği tepkiye uygun tepkide bulunma	1
9. Öğrencinin hedef davranışı sergileyebilmesi için uygun fırsatı oluşturma	0	1	9. Öğrencinin tepkisini veri toplama formuna kaydetme	2
10. Öğrencinin sunulan fırsatta hedef davranışa ilişkin gösterdiği tepkiye uygun tepkide bulunma	1	2		
11. Öğrencinin tepkisini veri toplama formuna kaydetme	4	3		

4.1.1.2. Esra Öğretmen'e sunulan koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının etkililikleri

Esra Öğretmen'in performansına ilişkin veriler incelendiğinde (Bkz., Şekil 4.2), web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarından (ÖZEMGEP+Koçluk ve ÖZEMGEP) önce düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında; SÖÖ uygulamasına yönelik ortalama %10 (ranj=%0-%14,4) performans sergilediği, VMÖ'ye yönelik uygulama basamaklarının ise hiçbirine yer vermediği görülmektedir.

Esra Öğretmen'in koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasını (ÖZEMGEP+Koçluk) takip ederek SÖÖ uygulama basamaklarını edinmesinin hedeflendiği uygulamada uygulama evresinde ortalama %80 düzeyinde (ranj=%55-%100) performans sergilediği ve son üç oturumda da sırasıyla %91, %100 ve %100 (ortalama %97) performans sergileyerek ölçütü karşıladığı görülmüştür. Esra Öğretmen'in yalnızca web-tabanlı mesleki gelişim portalını (ÖZEMGEP) takip ederek VMÖ uygulama basamaklarını edinmesinin hedeflendiği uygulamada ise uygulama evresinde ortalama %85 düzeyinde (ranj =%67- %100) performans sergilediği ve son üç oturumda ise %100 performans sergileyerek ölçütü karşıladığı görülmüştür.



Şekil 4.2. Esra Öğretmen'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları ile SÖÖ ve VMÖ uygulama basamaklarını edinim düzeyleri (MG: Mesleki Gelişim)

Esra Öğretmen'in her iki uygulamayla da hedeflenen öğretim uygulamalarını edindiği görülürken; koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasıyla (ÖZEMGEP) VMÖ uygulamasını; koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasıyla (ÖZEMGEP+Koçluk) SÖÖ uygulamasından daha önce edindiği görülmektedir. Esra Öğretmen'in öğretim uygulamalarına ilişkin ölçütü karşılamasına rağmen öğretim sunduğu katılımcı öğrenci Yasin hedef güvenlik becerisinde henüz ölçütü karşılayamadığı için, Esra öğretmen VMÖ uygulamasını sunmaya devam etmiş ve bu oturumlarda da %100 performans sergilemiştir. Esra Öğretmen'in başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri incelendiğinde ÖZEMGEP+Koçluk uygulamasında %51,4 ve ÖZEMGEP uygulamasında ise %74,3 acil etki meydana geldiği görülmektedir.

İzleme oturumlarına ilişkin veriler incelendiğinde, mesleki gelişim uygulaması sona erdikten dört, 10 ve 14 hafta sonra gerçekleştirilen oturumlarda; Esra Öğretmen'in koçluk içeren mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP+Koçluk) ile kazandığı SÖÖ uygulamasını ortalama %94 (ranj= %91-%100) doğrulukta uyguladığı; koçluk içermeyen mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP) aracılığı ile kazandığı VMÖ uygulamasını ise ortalama %96 (ranj=%89-%100) doğrulukta uyguladığı görülmüştür. Dolayısıyla, koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının uygulama sonrası etkililikleri açısından bir farklılık olmadığı görülmüştür.

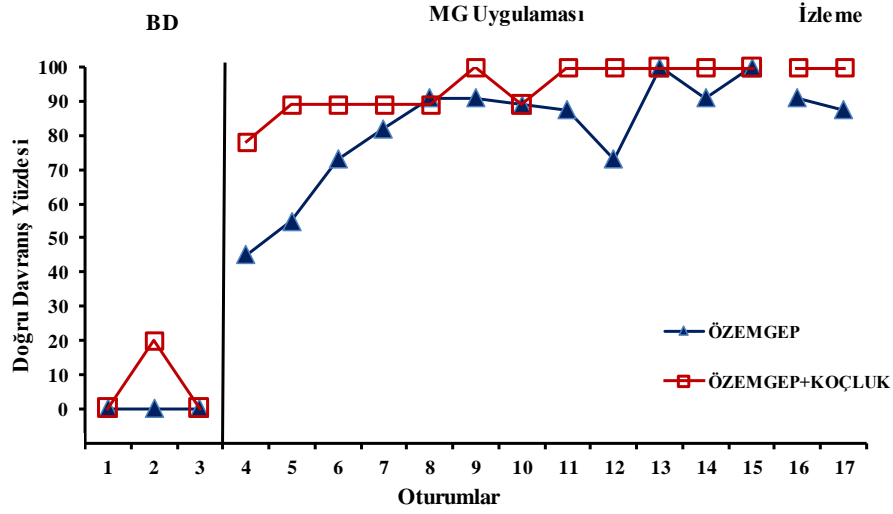
Esra Öğretmen koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP+Koçluk) ile kazandığı SÖÖ uygulamasını ölçütü karşılar düzeyde uygular hale gelebilmek üzere; altı haftalık bir sürede toplam 11 SÖÖ uygulama oturumu gerçekleştirmiş, kontrol listesi aracılığı ile her bir oturuma ilişkin kendi uygulamasını değerlendirmiş ve son öğretim oturumu hariç her bir oturuma ilişkin video performans geri bildirim (n=10) almıştır. Tablo 4.1'de Esra Öğretmen'e koçluk uygulaması süresince en fazla düzeltici geri bildirim "öyküye ilişkin 5N1K sorularının sorulması" basamağı için (n=7) ardından ise "öğrencinin dikkatini sağlamak için ipucu sunma, hazır olduğunu belirttiğinde pekiştirme" basamağı için (n=5) sunulduğu görülmektedir. Esra Öğretmen'in "ortamı ve araç-gereçleri hazırlama, öğrencinin dikkatini sağlamak için ipucu sunma ve öğrencinin dinleme davranışını pekiştirme" basamaklarında geri bildirim alma gereksinimi olmamıştır. Esra Öğretmen, koçluk içermeyen mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP) ile kazandırılan VMÖ'yü ölçütü karşılar

düzeerde uyuular hale gelebilmek üzere ise; dört hafta boyunca toplam yedi VMÖ uygulama oturumu gerçekleştirmiş kontrol listeleri aracılığı ile her bir oturuma ilişkin kendi uygulamasını değerlendirmiştir.

4.1.1.3. Melda Öğretmen'e sunulan koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının etkililikleri

Melda Öğretmen'in performansına ilişkin veriler incelendiğinde (Bkz., Şekil 4.3), web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarından (ÖZEMGEP+Koçluk ve ÖZEMGEP) önce düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında Melda Öğretmen'in VMÖ'ye yönelik ortalama %7 (ranj=%0-%20) performans sergilediği, SÖÖ uygulamasına yönelik uygulama basamaklarının ise hiçbirine yer vermediği görülmektedir.

Melda Öğretmen'in koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasını (ÖZEMGEP+Koçluk) takip ederek VMÖ uygulama basamaklarını edinmesinin hedeflendiği uygulamada ortalama %92 düzeyinde (ranj=%78-%100) performans sergilediği ve son üç oturumda da %100 düzeyinde performans sergileyerek ölçütü karşıladığı görülmüştür. Melda Öğretmen'in öğretim sunduğu katılımcı öğrenci Eren henüz hedef güvenlik becerisinde ölçütü karşılamadığı için, Melda Öğretmen VMÖ uygulamasını sunmaya devam etmiş ve bu oturumlarda da %100 performans sergilemiştir. Yalnızca web-tabanlı mesleki gelişim portalını (ÖZEMGEP) takip ederek SÖÖ uygulama basamaklarını edinmesinin hedeflendiği uygulamada ise, Melda Öğretmen'in ortalama %81 düzeyinde (ranj=%45-%100) performans sergilediği ve son üç oturumda ise %100 performans sergileyerek ölçütü karşıladığı görülmüştür. Melda Öğretmen'in her iki uygulamayla da hedeflenen öğretim uygulamalarını edindiği görülürken; koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasıyla (ÖZEMGEP+Koçluk) VMÖ uygulamasını; diğer uygulamadan daha önce edindiği görülmektedir. Melda Öğretmen'in başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri incelendiğinde ÖZEMGEP+Koçluk uygulamasında %78,7 ve ÖZEMGEP uygulamasında ise %57,6 acil etki meydana geldiği görülmektedir.



Şekil 4.3. Melda Öğretmen'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları ile SÖÖ ve VMÖ uygulama basamaklarını edinim düzeyleri (MG: Mesleki Gelişim)

İzleme oturumlarına ilişkin veriler incelendiğinde, mesleki gelişim uygulaması sona erdikten dört ve 10 hafta sonra gerçekleştirilen oturumlarda; Melda Öğretmen'in koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP+Koçluk) ile kazandığı VMÖ uygulamasını %100 doğrulukta; koçluk içermeyen mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP) aracılığı ile kazandığı SÖÖ uygulamasını ise %91 doğrulukta uyguladığı, dolayısıyla, koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının uygulama sonrası etkililikleri açısından bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Bulgulara göre, Melda Öğretmen koçluk içeren mesleki gelişim uygulaması (ÖZEMGEP+Koçluk) ile kazandığı VMÖ'yü ölçütü karşılar düzeyde (en az üç oturum üst üste %100 performans) uygular hale gelebilmek üzere; beş haftalık bir sürede toplam 10 VMÖ uygulama oturumu gerçekleştirmiş, mesleki gelişim uygulamasının bir parçası olarak kontrol listesi ile her bir oturuma ilişkin kendi uygulamasını değerlendirmiş ve son iki öğretim oturumu hariç her bir uygulamasına ilişkin video performans geri bildirim (n=8) almıştır. Tablo 4.1'de, Melda Öğretmen'e koçluk uygulaması süresince en fazla düzeltici geri bildirim "öğrenci hazır olduğunu belirttiğinde pekiştirme" ve "öğrenci tepkisini veri toplama formuna kaydetme" basamağı için (n=2) ardından ise "öğrencinin videoyu izleme davranışını pekiştirme" ve "öğrencinin sunulan fırsatta hedef davranışa ilişkin gösterdiği tepkiye uygun tepkide

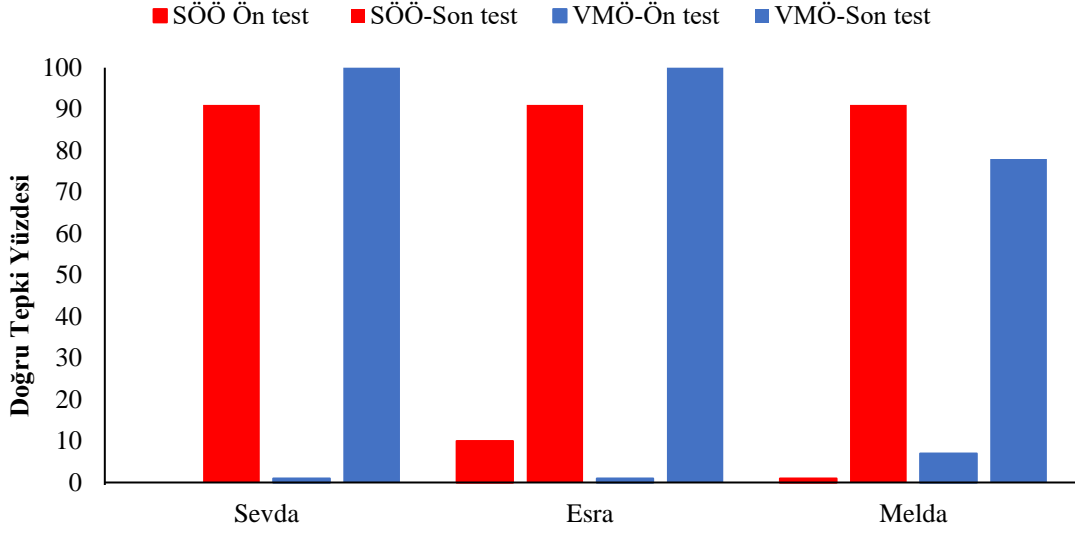
bulunma” basamakları için (n=1) sunulduğu görülmektedir. Melda Öğretmen’in “ortamı ve araç-gereçleri hazırlama, öğrencinin dikkatini sağlamak için ipucu sunma ve öğrencinin başından sonuna videoyu izlemesini sağlama” basamaklarında düzeltici geri bildirim alma gereksinimi olmamıştır.

Melda Öğretmen, koçluk içermeyen mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP) ile kazandırılan SÖÖ uygulamasını ölçütü (en az üç oturum üst üste ortalama %95 ve üstü) karşılar düzeyde uygular hale gelebilmek üzere ise, altı hafta boyunca toplam 12 SÖÖ uygulama oturumu gerçekleştirmiş ve mesleki gelişim uygulamasının bir parçası olarak kontrol listeleri aracılığı ile her bir oturuma ilişkin ile kendi uygulamasını değerlendirmiştir.

4.1.1.4. Katılımcı öğretmenlere ilişkin için etkililik bulguları: Genelleme

Katılımcı öğretmenlerin koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarını takip ederek edindikleri SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını öğrencilerine farklı hedef davranışların öğretimi için genelleyip genelleyemedikleri ön test-son test oturumları düzenlenerek değerlendirilmiştir. Ön test-son test değerlendirme oturumlarında her bir katılımcı öğretmenin gösterdiği performans düzeylerine ilişkin bilgiler Şekil 4.4’te yer almaktadır.

Sevda Öğretmen’in genelleme ön test değerlendirme oturumlarında SÖÖ ve VMÖ uygulamalarına yönelik doğru tepki sergileyemezken son test genelleme oturumlarında SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını sırasıyla %91 ve %100 doğruluk düzeyiyle sergileyerek öğretim uygulamalarını farklı araç-gereçlerin kullanımına ve farklı davranışların öğretime genelleyebildiği görülmektedir. Sevda Öğretmen koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim uygulamaları ile edinimini gerçekleştirdiği SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını en az %90 ve üzerinde genelleyebilmiştir. Ancak koçluk içermeyen mesleki gelişim uygulaması (ÖZEMGEP) ile edindiği öğretim uygulamasını (VMÖ) çok az bir farkla daha yüksek düzeyde genellemiştir.



Şekil 4.4. *Sevda, Esra ve Melda Öğretmen'in ön test-son test genelleme oturumlarında SÖÖ uygulaması ve VMÖ uygulamasına ilişkin doğru tepki yüzdeleri*

Esra Öğretmen'in genelleme ön test değerlendirme oturumlarında SÖÖ uygulamasına ilişkin %14 performans sergilerken VMÖ uygulamasına ilişkin doğru tepki sergilemediği görülmüştür. Esra Öğretmen'in son test genelleme oturumlarında ise SÖÖ uygulamasını %91, VMÖ uygulamasını ise %100 doğruluk düzeyinde uygulayarak her iki mesleki gelişim uygulaması ile edindiği öğretim uygulamalarını farklı araç-gereçlerin kullanımına ve farklı davranışların öğretimine genelleyebildiği görülmektedir. Esra Öğretmen her iki mesleki gelişim uygulaması ile edinimini gerçekleştirdiği SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını en az %90 ve üzerinde genelleyebilmiştir. Ancak koçluk içermeyen mesleki gelişim uygulaması (ÖZEMGEP) ile edindiği VMÖ uygulamasını çok az bir farkla daha yüksek düzeyde genellemiştir.

Melda Öğretmen'in genelleme ön test değerlendirme oturumlarında SÖÖ ve VMÖ uygulamasına ilişkin doğru tepki sergilemediği görülmüştür. Melda Öğretmen'in son test genelleme oturumlarında SÖÖ uygulamasını %91 düzeyinde; VMÖ uygulamasını ise %78 doğruluk düzeyinde uygulayarak her iki mesleki gelişim uygulaması ile kazandığı öğretim uygulamalarını farklı araç-gereçlerin kullanımına ve farklı davranışların öğretimine genelleyebildiği görülmektedir. Melda Öğretmen her iki mesleki gelişim uygulaması ile edinimini gerçekleştirdiği SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını belli düzeyde genelleyebilmiştir. Ancak, koçluk içermeyen mesleki gelişim uygulaması (ÖZEMGEP) ile edindiği SÖÖ uygulamasını daha yüksek düzeyde genellemiştir.

Bulgulara göre, katılımcı öğretmenler koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarıyla edindikleri öğretim uygulamalarını farklı düzeylerde genellenebilmişlerdir. Öğretim uygulamalarına ilişkin edinim ölçütü (%95 ve üstü) dikkate alındığında, Sevda Öğretmen ve Esra Öğretmen için koçluk içermeyen (ÖZEMGEP) uygulama lehine çok az düzeyde bir fark olduğu görülmektedir. Melda Öğretmen ise koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) mesleki gelişim uygulamasıyla edindiği SÖÖ uygulamasını daha yüksek düzeyde (%91) genelledebilmiştir. Dolayısıyla tüm katılımcı öğretmenlerde koçluk içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasının diğer mesleki gelişim uygulamasına kıyasla küçük bir farkla da olsa daha yüksek düzeyde genellemeyi sağladığı söylenebilir.

4.1.2. Katılımcı öğretmenlere ilişkin verimlilik bulguları

Koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının Sevda, Esra ve Melda Öğretmen'in hedef öğretim uygulamalarını kazanma sürecine ilişkin verimlilik verileri Tablo 4.2'de yer almaktadır. Araştırmada katılımcı öğretmenlere yönelik verimlilik verileri, her bir katılımcı öğretmenin hedef öğretim uygulamasını ölçütü karşılar düzeyde uygular hale gelinceye değin gerçekleşen (a) uygulama oturumu sayısı, (b) yanlış tepki (uygulama basamağı) sayısı/yüzdesi, (c) ÖZEMGEP ilgili modül ve ünitelerine giriş sayısı ve (d) ÖZEMGEP ilgili modül ve ünitelerinde geçirilen toplam süreye ilişkin toplanan veriler dikkate alınarak analiz edilmiştir.

4.1.2.1. Sevda Öğretmen'e sunulan koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının verimlilikleri

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi Sevda Öğretmen koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP+Koçluk) aracılığıyla SÖÖ uygulamasını kazanması ve ölçütü karşılar düzeyde uygular hale gelmesi için toplam 12 uygulama oturumu gerçekleştirmiş ve bu oturumlarda toplam 24 (%18,18) yanlış tepki sergilemiştir. Bu sürede Sevda Öğretmen'e SÖÖ uygulamasına ilişkin doğru gerçekleştirdiği uygulama basamaklarını desteklemek ve devamını sağlamak, yanlış ya da eksik gerçekleştirdiği uygulama basamaklarını geliştirmek üzere toplam 10 video performans geri bildirim sunulmuştur. Sevda Öğretmen koçluk içermeyen web-tabanlı

mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP) aracılığı ile VMÖ uygulamasını kazanması ve ölçütü karşılar düzeyde uygular hale gelmesi için ise toplam sekiz uygulama oturumu gerçekleştirmiş ve bu oturumlarda toplam 10 (%13,88) yanlış tepki sergilemiştir. Öğretim uygulamasını ölçütü karşılar düzeyde uygular hale gelinceye kadar gerçekleştirilen uygulama oturumu sayısı ve bu oturumlarda gerçekleştirilen yanlış tepki sayısı/yüzdesi dikkate alındığında; koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasının (ÖZMEGEP) öğretim uygulamalarını geliştirmede daha verimli olduğu görülmektedir. Sevda Öğretmen, koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP+Koçluk) aracılığı ile kazandığı SÖÖ uygulamasına ilişkin modül ünitelerine toplam 16 kez giriş yapmış ve bu sırada 1 saat 54 dakika 55 saniye süre sistemde kalmıştır. Ayrıca, araştırmacı tarafından sunulan geri bildirim videolarını en az bir kez tamamen izlediği varsayılırsa toplam 34 dakika 4 saniye zaman harcadığı varsayılmaktadır. Koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP) aracılığı ile kazandığı VMÖ'ye ilişkin modül ünitelerine ise, toplam 10 kez giriş yapmış ve bu sırada 40 dakika 17 saniye zaman harcamıştır. Modül ünitelerine toplam giriş sayısı ve harcanan süre dikkate alındığında ise; benzer şekilde koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasının (ÖZMEGEP) Sevda Öğretmen'in öğretim uygulamalarını geliştirmede daha verimli olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, sonuç olarak Sevda Öğretmen için koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı (ÖZMEGEP) uygulamasının tüm verimlilik parametreleri (toplam oturum sayısı, toplam yanlış tepki sayısı ve yüzdesi, modül ünitelerine toplam giriş sayısı ve toplam harcanan süre) açısından daha verimli bir uygulama olduğu görülmüştür.

4.1.2.2. Esra Öğretmen'e sunulan koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının verimlilikleri

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi Esra Öğretmen koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP+koçluk) aracılığı ile SÖÖ uygulamasını kazanması ve ölçütü karşılar düzeyde uygular hale gelmesi için toplam 11 uygulama oturumu gerçekleştirmiş ve bu oturumlarda toplam 24 (%19,83) yanlış tepki sergilemiştir. Bu sürede Esra Öğretmen'e SÖÖ uygulamasına ilişkin doğru gerçekleştirdiği uygulama basamaklarını desteklemek ve devamını sağlamak; yanlış ya da eksik gerçekleştirdiği uygulama basamaklarını geliştirmek üzere toplam dokuz video

performans geri bildirim sunulmuştur. Esra Öğretmen koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP) aracılığı ile VMÖ uygulamasını kazanması ve ölçütü karşılar düzeyde uygular hale gelmesi için ise toplam yedi uygulama oturumu gerçekleştirmiş ve bu oturumlarda toplam dokuz (%14, 28) yanlış tepki sergilemiştir. Öğretim uygulamasını ölçütü karşılar düzeyde uygular hale gelinceye kadar gerçekleştirilen uygulama oturumu sayısı ve bu oturumlarda gerçekleştirilen yanlış tepki sayısı/yüzdesi dikkate alındığında; koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasının (ÖZMEGEP) Esra Öğretmen'in öğretim uygulamalarını geliştirmede daha verimli olduğu görülmektedir. Esra Öğretmen, koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP+Koçluk) aracılığı ile kazandığı SÖÖ uygulamasına ilişkin modül ünitelerine toplam 18 kez giriş yapmış ve bu sırada 2 saat 26 dakika 55 saniye süre sistemde kalmıştır. Ayrıca, araştırmacı tarafından sunulan geri bildirim videolarını en az bir kez tamamen izlediği varsayılırsa toplam 32 dakika 55 saniye daha zaman harcadığı varsayılmaktadır. Performansa ilişkin geri bildirim içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP) aracılığı ile kazandığı VMÖ'ye ilişkin modül ünitelerine ise, toplam 15 kez giriş yapmış ve bu sırada 1 saat 58 dakika 15 saniye zaman harcamıştır. Modül ünitelerine toplam giriş sayısı ve harcanan süre dikkate alındığında ise; benzer şekilde koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasının (ÖZMEGEP) Esra Öğretmen'in öğretim uygulamalarını geliştirmede daha verimli olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, verimlilik parametreleri açısından Sevdâ Öğretmen'de elde edilen bulgu Esra Öğretmen ile yinelenmiştir. Diğer bir deyişle, koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZMEGEP) Esra Öğretmen için de daha verimli bir uygulamadır.

4.1.2.3. Melda Öğretmen'e sunulan koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının verimlilikleri

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi Melda Öğretmen koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP+Koçluk) aracılığı ile VMÖ uygulamasını kazanması ve ölçütü karşılar düzeyde uygular hale gelmesi için toplam 10 uygulama oturumu gerçekleştirmiş ve bu oturumlarda toplam yedi (%7,7) yanlış tepki sergilemiştir. Bu sürede Melda Öğretmen'e VMÖ uygulamasına ilişkin doğru gerçekleştirdiği uygulama basamaklarını desteklemek ve devamını sağlamak; yanlış ya da eksik gerçekleştirdiği uygulama basamaklarına ilişkin desteklemek üzere toplam

dokuz video performans geri bildirim sunulmuştur. Melda Öğretmen koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP) aracılığı ile SÖÖ uygulamasını kazanması ve ölçütü karşılar düzeyde uygular hale gelmesi için ise toplam 12 uygulama oturumu gerçekleştirmiş ve bu oturumlarda toplam 24 (%19) yanlış tepki sergilemiştir. Öğretim uygulamasını ölçütü karşılar düzeyde uygular hale gelinceye kadar gerçekleştirilen uygulama oturumu sayısı ve bu oturumlarda gerçekleştirilen yanlış tepki sayısı/yüzdesi dikkate alındığında; koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasının (ÖZMEGEP+Koçluk) Melda Öğretmen'in öğretim uygulamalarını geliştirmede daha verimli olduğu görülmektedir. Melda Öğretmen, koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP+Koçluk) aracılığı ile kazandığı VMÖ'ye ilişkin modül ünitelerine toplam dokuz kez giriş yapmış ve bu sırada 1 saat 26 saniye süreyle sistemde kalmıştır. Ayrıca, araştırmacı tarafından sunulan geri bildirim videolarını en az bir kez tamamen izlediği varsayılırsa toplam 20 dakika 49 saniye daha zaman harcadığı varsayılmaktadır. Performansa ilişkin geri bildirim içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP) aracılığı ile kazandığı SÖÖ uygulamasına ilişkin modül ünitelerine ise, toplam 10 kez giriş yapmış ve bu sırada 45 dakika 49 saniye zaman harcamıştır. Modül ünitelerine toplam giriş sayısı dikkate alındığında koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasının (ÖZMEGEP+Koçluk); harcanan süre dikkate alındığında ise koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasının (ÖZMEGEP) Melda Öğretmen'in öğretim uygulamasını geliştirmede daha verimli olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, Melda Öğretmen'e ilişkin elde edilen verimlilik bulguları, diğer katılımcı öğretmenlerden elde edilen verileri yineleyen özellikte değildir.

Tablo. 4.2. Katılımcı öğretmenlere hedeflenen becerilerin öğretimi için sunulan koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin verimlilik bulguları

Katılımcı Öğretmen	MG Uygulaması	Öğretim Uygulaması	Toplam Oturum Sayısı	Yanlış Tepki Sayısı /Yüzdesi	Modül Ünitelerine Toplam Giriş Sayısı		Harcanan Toplam Süre		PGB Toplam Sayı	PGB Süre
					Öğretime Başlamadan Önce	Öğretime Başladıktan sonra	Öğretime Başlamadan Önce	Öğretime Başladıktan sonra		
Sevda	ÖZEMGEP + Koçluk	SÖÖ	12	24 %18,18	16	1	1s. 41dk. 26sn.	13dk. 29sn. 26sn.	10	34 dk. 4 sn. (2:37-4:08)
					Toplam: 17		Toplam: 1 saat 54 dk. 55sn.			
Esra	ÖZEMGEP + Koçluk	VMÖ	8	10 %13,88	9	1	39dk. 49sn.	28.sn	-	-
					Toplam: 10		Toplam: 40 dk. 17 sn.			
					17	1	2 saat 26 dk. 22sn.	23sn.		
Toplam: 18		Toplam: 2saat. 26dk. 55sn.								
Melda	ÖZEMGEP + Koçluk	VMÖ	7	9 %14,28	15	-	1 saat. 58 dk. 15 sn.		9	20 dk. 49sn. (1:57-2:58)
					Toplam: 15		Toplam: 1 saat. 58 dk. 15 sn.			
					8	1	55dk. 1sn	5 dk. 25sn		
Toplam: 9		Toplam: 1 saat 26 sn.								
	ÖZEMGEP	SÖÖ	12	24 %18,89	10	-	45dk. 49 sn.	-		
					Toplam: 10		Toplam: 45dk. 49 sn.			

MG: Mesleki gelişim PGB: Performans geri bildirim

4.2.1. Katılımcı öğrencilere ilişkin etkililik bulguları: Edinim ve izleme

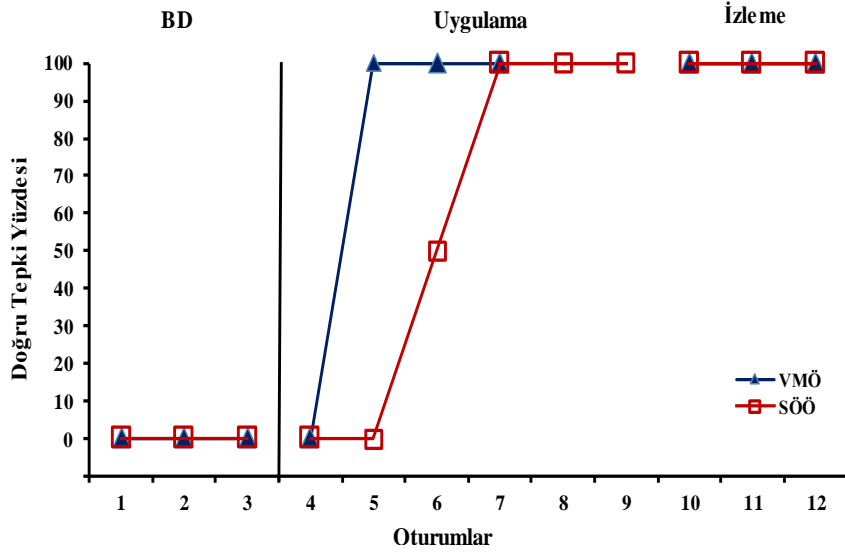
Katılımcı öğretmenler tarafından uygulanan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının Yasin, Kenan ve Eren'in öğretilmesi planlanan hedef güvenlik becerilerini edinme düzeyleri üzerindeki etkililiklerine ilişkin veriler her bir katılımcı öğrenci için sırasıyla Şekil 4.5, 4.6 ve 4.7'de verilmiştir. Grafikte her bir katılımcı öğrencinin öğretilmesi planlanan hedef güvenlik becerilerine ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdikleri doğru tepki yüzdelerine ilişkin veriler yer almaktadır. Tüm katılımcı öğrenciler için öğrenme ölçütü güvenlik becerilerinin öğretilmesinden dolayı üç oturum üst üste %100 doğruluk düzeyiyle tepkide bulunma olarak belirlenmiştir. İzleyen bölümde her bir katılımcı öğrencinin performansına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Bulgular incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin araştırmanın deney süreci öncesinde düzenlenen başlama düzeyi doğal yoklama oturumlarında öğretimi hedeflenen güvenlik becerilerine ilişkin doğru tepki gösteremedikleri; öğretmenlerinin web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarını takip ederek edindikleri SÖÖ ve VMÖ uygulamalarıyla hedeflenen güvenlik becerilerini %100 doğruluk düzeyinde edindikleri görülmektedir. İzleyen bölümde her bir katılımcı öğrencinin performans grafiğinde yer alan verilere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

4.2.1.1. Yasin'e Sevda Öğretmen tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının etkililikleri

Yasin'in SÖÖ ve VMÖ uygulamaları ile öğretime başlamadan önce düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında gerçekleştirilen doğal yoklama denemelerinde ıslak/kaygan zemin uyarıcı levhaları ve atık pil ile karşılaştığında güvenli tepkide bulunmadığı görülmektedir (Bkz., Şekil 4.5).

Yasin'in, SÖÖ uygulaması ile kaygan/ıslak zemin uyarı işaretlerine karşı güvenli tepkide bulunma davranışının kazandırılmasının hedeflendiği uygulama evresinde ortalama %58 (ranj = %0-%100) doğruluk düzeyinde performans sergilediği ve bu evrede son üç oturumda da %100 doğruluk düzeyinde performans sergileyerek ölçütü karşıladığı görülmüştür.



Şekil 4.5. Yasin'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde öğretmeni tarafından sunulan SÖÖ uygulaması ve VMÖ uygulaması ile hedef güvenlik becerilerini öğrenme düzeyleri

Yasin'in VMÖ uygulaması ile atık pile karşı güvenli tepkide bulunma davranışının kazandırılmasının hedeflendiği uygulama evresinde ortalama %75 (ranj=%0-%100) doğruluk düzeyinde performans sergilediği ve bu evrede son üç oturumda da %100 düzeyinde performans sergileyerek ölçütü karşıladığı görülmüştür. Yasin'in her iki uygulamayla da (SÖÖ ve VMÖ) hedeflenen güvenlik becerilerini edindiği görülürken; VMÖ uygulamasıyla öğretilen atık pile karşı güvenli tepkide bulunma davranışını, SÖÖ uygulamasıyla öğretilen kaygan/ıslak yer işaretlerine karşı güvenli tepkide bulunma davranışından daha önce edindiği görülmektedir. Yasin'in başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri incelendiğinde SÖÖ uygulamasında %16,6 ve VMÖ uygulamasında ise %66,6 acil etki meydana geldiği görülmektedir.

İzleme oturumlarına ilişkin veriler incelendiğinde uygulama sona erdikten dört, 10 ve 14 hafta sonra gerçekleştirilen oturumlarda; Yasin'in her iki güvenlik becerisini de, kaygan/ıslak yer işaretlerine ve atık pile karşı güvenli tepkide bulunma, %100 doğruluk düzeyinde sergilediği; dolayısıyla Yasin'e öğretmeni tarafından uygulanan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının, uygulama sonrası etkilerini sürdürmeleri açısından bir fark olmadığı görülmüştür.

Yasin'in kaygan/ıslak zemine karşı güvenli tepkide bulunma ve atık pile karşı güvenli tepkide bulunma becerilerine ilişkin Gelişimsel Destek Birimi'nde düzenlenen son test genelleme oturumlarında farklı bir ortamda ve farklı bir kişi varlığında hedef güvenlik becerilerini %100 doğruluk düzeyinde sergilediği görülmüştür. Dolayısıyla,

Yasin'e öğretmeni tarafından uygulanan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının, uygulama sonrası genelleme düzeyindeki etkililikleri açısından bir fark olmadığı görülmüştür.

Yasin'in SÖÖ uygulaması ile kazandığı kaygan/ıslak zemin uyarı levhalarına karşı güvenli tepkide bulunma davranışını ölçütü karşılar düzeyde sergiler hale gelmesini sağlamak üzere; altı haftalık bir sürede toplam 12 SÖÖ uygulaması gerçekleştirilmiştir. VMÖ uygulaması ile kazandığı atık pile karşı güvenli tepkide bulunma davranışını ölçütü karşılar düzeyde sergiler hale gelmesini sağlamak üzere ise; dört haftalık bir sürede toplam sekiz VMÖ uygulaması gerçekleştirilmiştir.

4.2.1.2. Kenan'a Esra Öğretmen tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının etkililikleri

Kenan'ın hedef güvenlik becerilerindeki performansına ilişkin veriler incelendiğinde (Bkz., Şekil 4.6), öğretmeni SÖÖ ve VMÖ uygulamaları ile öğretime başlamadan önce düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında gerçekleştirilen doğal yoklama denemelerinde atık pil ve şurup ile karşılaştığında güvenli tepkide bulunmadığı görülmektedir.

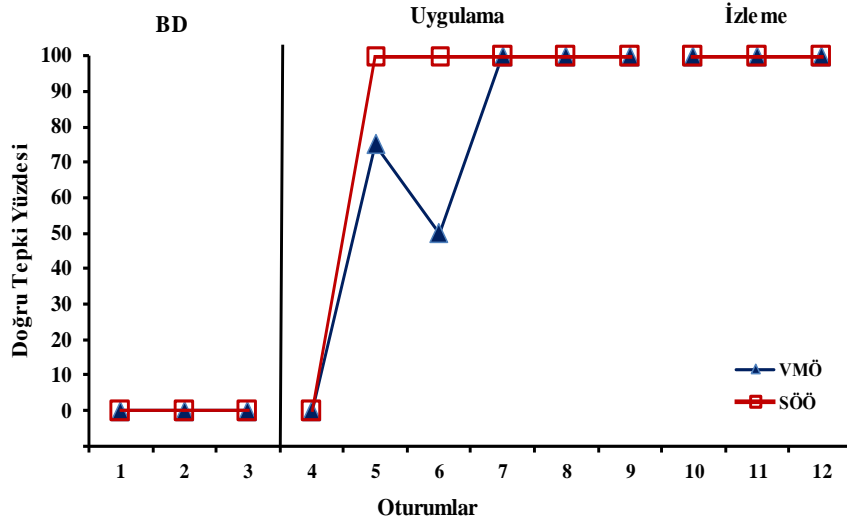
Kenan'ın SÖÖ uygulaması ile atık pile karşı güvenli tepkide bulunma davranışının kazandırılmasının hedeflendiği uygulamada uygulama evresinde ortalama %75 (ranj=%0-%100) doğruluk düzeyinde performans sergilediği ve bu evrenin son üç oturumunda %100 performans sergileyerek ölçütü karşıladığı görülmüştür. Kenan'ın VMÖ uygulaması ile şuruba karşı güvenli tepkide bulunma davranışının kazandırılmasının hedeflendiği uygulamada uygulama evresinde ortalama %71 (ranj=%0-%100) doğruluk düzeyinde performans sergilediği ve bu evrede son üç oturumda %100 düzeyinde performans sergileyerek ölçütü karşıladığı görülmüştür. Kenan'ın her iki uygulamayla da hedeflenen güvenlik becerilerini edindiği görülürken, SÖÖ uygulamasıyla öğretilen atık pile karşı güvenli tepkide bulunma davranışını VMÖ uygulamasıyla öğretilen şuruba karşı güvenli tepkide bulunma davranışından daha önce edindiği görülmektedir. Kenan'ın başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri incelendiğinde SÖÖ uygulamasında %66,6 ve VMÖ uygulamasında ise %41,6 acil etki meydana geldiği görülmektedir.

İzleme oturumlarına ilişkin veriler incelendiğinde uygulamalar sona erdikten dört, 10 ve 14 hafta sonra gerçekleştirilen oturumlarda; Kenan'ın her iki güvenlik becerisini de (atık pile ve şuruba karşı güvenli tepkide bulunma) %100 doğruluk düzeyinde

sergilediği, dolayısıyla Kenan'a öğretmeni tarafından uygulanan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının, uygulama sonrası etkilerinin sürdürmeleri açısından bir fark olmadığı görülmüştür.

Kenan'ın atık pile karşı güvenli tepkide bulunma becerisi ve şuruba karşı güvenli tepkide bulunma becerisine ilişkin düzenlenen son test genelleme oturumlarında farklı bir ortamda ve farklı bir uygulamacı varlığında güvenlik becerilerini %100 doğrulukta sergilediği görülmüştür. Dolayısıyla Kenan'a öğretmeni tarafından uygulanan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının, uygulama sonrası genelleme düzeyindeki etkililikleri açısından bir fark olmadığı görülmüştür.

Kenan'ın SÖÖ uygulaması ile atık pile karşı güvenli tepkide bulunma davranışını ölçütü karşılar düzeyde sergiler hale gelmesini sağlamak üzere; dört haftalık bir sürede toplam sekiz SÖÖ uygulaması gerçekleştirilmiştir. VMÖ uygulaması ile kazandığı şuruba karşı güvenli tepkide bulunma davranışını ölçütü karşılar düzeyde sergiler hale gelmesini sağlamak üzere ise, altı haftalık bir sürede toplam 11 VMÖ uygulaması gerçekleştirilmiştir. Esra Öğretmen henüz SÖÖ uygulamasına ilişkin ölçütü karşılamadığı için, Kenan'a SÖÖ uygulaması sunulmaya devam edilmiş ve bu oturumlarda da %100 performans sergilemiştir.



Şekil 4.6. Kenan'ın başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde öğretmeni tarafından sunulan SÖÖ uygulaması ve VMÖ uygulaması ile hedef güvenlik becerilerini öğrenme düzeyleri

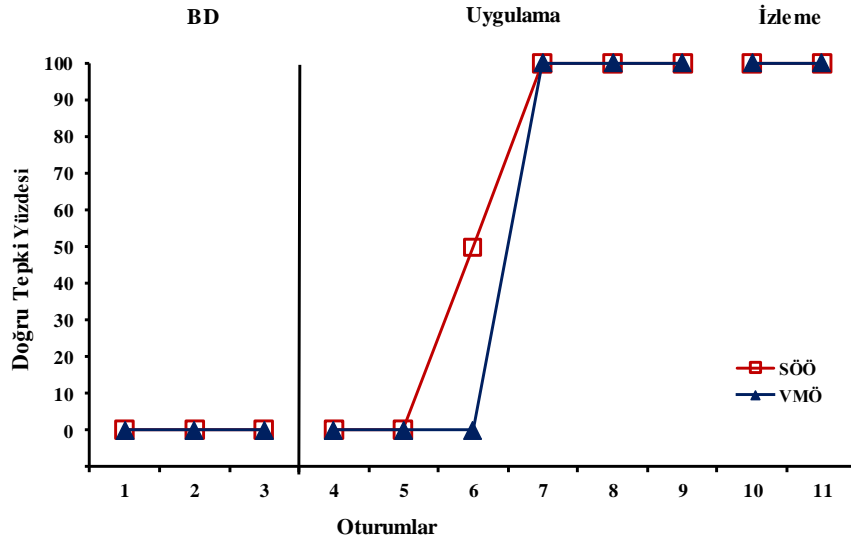
4.2.1.3. Eren'e Melda Öğretmen tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının etkililikleri

Eren'in hedef güvenlik becerilerindeki performansına ilişkin veriler incelendiğinde (Bkz., Şekil 4.7), öğretmeni SÖÖ ve VMÖ uygulamaları ile öğretime başlamadan önce düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında gerçekleştirilen doğal yoklama denemelerinde kaygan/ıslak zemin uyarıcı levhaları ve atık pil ile karşılaştığında güvenli tepkide bulunmadığı görülmektedir.

Eren'in, SÖÖ uygulaması ile atık pile karşı güvenli tepkide bulunma davranışının kazandırılmasının hedeflendiği uygulamada uygulama evresinde ortalama %58 (ranj=%0-%100) doğruluk düzeyinde performans sergilediği ve son üç oturumda %100 düzeyinde performans sergilediği ve bu evrenin son üç oturumunda %100 performans sergileyerek ölçütü karşıladığı görülmüştür. Eren'in VMÖ uygulaması ile kaygan/ıslak zemin uyarı levhalarına karşı güvenli tepkide bulunma davranışının kazandırılmasının hedeflendiği uygulamada uygulama evresinde ortalama %50 (ranj=%0-%100) doğruluk düzeyinde performans sergilediği ve bu evrenin son üç oturumunda %100 performans sergileyerek ölçütü karşıladığı görülmüştür. Eren'in her iki uygulamayla da hedeflenen güvenlik becerilerini edindiği ve eşit sayıda oturuma ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Eren'in başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri incelendiğinde, SÖÖ uygulamasında %16,6 acil etki meydana geldiği; VMÖ uygulamasında acil etki meydana gelmediği görülmektedir.

İzleme oturumlarına ilişkin veriler incelendiğinde uygulamalar sona erdikten dört ve 10 hafta sonra gerçekleştirilen oturumlarda; Eren'in her iki güvenlik becerisini de, atık pile ve ıslak/kaygan zemin uyarı levhalarına karşı güvenli tepkide bulunma, %100 doğruluk düzeyinde sergilediği; dolayısıyla Eren'e öğretmeni tarafından uygulanan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının, uygulama sonrası etkilerinin sürdürmeleri açısından bir fark olmadığı görülmüştür.

Eren atık pile karşı güvenli tepkide bulunma becerisini ve kaygan/ıslak zemin uyarı levhalarına karşı güvenli tepkide bulunma becerisini Gelişimsel Destek Birimi'nde düzenlenen son test genelleme oturumlarında farklı bir uygulamacı varlığında %100 doğruluk düzeyiyle sergilemiştir. Dolayısıyla, Eren'e öğretmeni tarafından uygulanan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının, uygulama sonrası genelleme düzeyindeki etkililikleri açısından bir fark olmadığı görülmüştür.



Şekil 4.7. Eren'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde öğretmeni tarafından sunulan SÖÖ uygulaması ve VMÖ uygulaması ile hedef güvenlik becerilerini öğrenme düzeyleri

Eren'in SÖÖ uygulaması ile atık pile karşı güvenli tepkide bulunma davranışını ölçütü karşılar düzeyde sergiler hale gelmesini sağlamak üzere; altı haftalık bir sürede toplam 12 SÖÖ uygulaması gerçekleştirilmiştir. Benzer şekilde VMÖ uygulaması ile kazandığı ıslak/kaygan zemin uyarı levhalarına karşı güvenli tepkide bulunma davranışını ölçütü karşılar düzeyde sergiler hale gelmesini sağlamak üzere altı haftalık bir sürede toplam 12 VMÖ uygulaması gerçekleştirilmiştir.

4.2.2. Katılımcı öğrencilere ilişkin verimlilik verileri

Katılımcı öğretmenler tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının katılımcı öğrencilere hedeflenen güvenlik becerilerinin öğretimi sırasındaki verimliliklerini incelemek üzere toplanan veriler Tablo 4.3'te yer almaktadır. İki öğretim uygulamasının (SÖÖ ve VMÖ) verimlilikleri her bir katılımcı öğrenci için hedef güvenlik becerisinde ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplam (a) öğretim oturumu/deneme sayısı, (b) yanlış tepki sayısı (c) yanlış tepki yüzdesi ve (d) öğretim süresi dikkate alınarak analiz edilmiştir.

Tablo 4.3. Katılımcı öğrencilere hedef güvenlik becerilerinin öğretimi için sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarına ilişkin verimlilik bulguları

Katılımcı Öğrenci	Öğretim Uygulaması	Hedef Güvenlik Becerisi	Toplam Oturum Sayısı	Toplam Yanlış Tepki Sayısı	Yanlış Tepki Yüzdesi	Toplam Süre
Yasin	SÖÖ	Kaygan/ıslak zemin uyarı levhalarına karşı güvenli tepkide bulunma	12	10	%41,6	1s. 67 dk. 57 sn.
	VMÖ	Atık pile karşı güvenli tepkide bulunma	8	4	%25	15 dk. 59 sn.
Kenan	SÖÖ	Atık pile karşı güvenli tepkide bulunma	8	4	%12,5	38 dk. 47sn.
	VMÖ	Şuruba karşı güvenli tepkide bulunma	11	7	%29,16	11 dk.6sn.
Eren	VMÖ	Atık pile karşı güvenli tepkide bulunma	12	7	%36,84	9dk. 8sn.
	SÖÖ	Kaygan/ıslak zemin uyarı levhalarına karşı güvenli tepkide bulunma	12	5	%26,32	1s.17 dk. 41 sn.

4.2.2.1. Yasin'e Sevda Öğretmen tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının verimlilikleri

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi Yasin'e kaygan/ıslak zemin uyarı levhalarına karşı güvenli tepkide bulunma davranışının kazandırılmasında SÖÖ uygulaması ile 12 öğretim oturumu gerçekleştirilirken; atık pile karşı güvenli tepkide bulunma davranışının kazandırılmasında VMÖ uygulaması ile sekiz öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Yasin SÖÖ uygulaması ile gerçekleştirilen öğretim oturumlarında toplam 10 (%41,6), VMÖ uygulaması ile gerçekleştirilen öğretim oturumlarında ise toplam dört (%25) yanlış tepki sergilemiştir. Yasin ile gerçekleştirilen SÖÖ oturumları 1 saat 27 dakika 57 saniye VMÖ oturumları ise 15 dakika 59 saniye sürmüştür. Yasin'in hedef güvenlik becerilerinde ölçütü karşılayınca değin gerçekleştirilen öğretim oturumu sayısı, toplam yanlış tepki sayısı ve yüzdesi ile harcanan toplam süre dikkate alındığında, VMÖ uygulamasının Yasin'e hedeflenen güvenlik becerisinin kazandırılmasında daha verimli olduğu görülmektedir.

4.2.2.2. Kenan'a Esra Öğretmen tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının verimlilikleri

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi Kenan'a atık pile karşı güvenli tepkide bulunma davranışının kazandırılmasında SÖÖ uygulaması ile sekiz öğretim oturumu gerçekleştirilirken; şuruba karşı güvenli tepkide bulunma davranışının kazandırılmasında VMÖ uygulaması ile 11 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Kenan, SÖÖ uygulaması ile gerçekleştirilen öğretim oturumlarında toplam dört (%12,5), VMÖ uygulaması ile gerçekleştirilen öğretim oturumlarında ise toplam yedi (%29,2) yanlış tepki sergilemiştir. Kenan ile gerçekleştirilen SÖÖ oturumları toplam 38 dakika 47 saniye sürerken; VMÖ oturumları toplam 11 dakika 6 saniye sürmüştür. Kenan'ın hedef güvenlik becerilerinde ölçütü karşılayınca değin gerçekleştirilen toplam öğretim oturumu sayısı ve Kenan'ın gerçekleştirdiği toplam yanlış tepki sayısı/yüzdesi dikkate alındığında, Kenan'a hedeflenen güvenlik becerisinin kazandırılmasında SÖÖ uygulamasının daha verimli olduğu görülmektedir. Ancak, ölçüt karşılanıncaya değin öğretim için harcanan toplam süre dikkate alındığında, VMÖ uygulamasının daha verimli olduğu görülmektedir.

4.2.2.3. Eren'e Melda Öğretmen tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının verimlilikleri

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi Eren'e atık pile ve ıslak/kaygan zemin uyarı işaretlerine karşı güvenli tepkide bulunma davranışının kazandırılmasında her iki öğretim uygulaması ile de SÖÖ ve VMÖ, 12'şer öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Eren, SÖÖ uygulaması ile gerçekleştirilen öğretim oturumlarında toplam beş (%26,3); VMÖ uygulaması ile gerçekleştirilen öğretim oturumlarında ise toplam yedi (%36,8) yanlış tepki sergilemiştir. Eren ile gerçekleştirilen SÖÖ oturumları 1 saat 17 dakika 41 saniye sürerken; VMÖ oturumları 9 dakika 8 saniye sürmüştür. Eren'in hedef güvenlik becerilerinde ölçütü karşılayınca değin gerçekleştirilen öğretim oturumu sayısının eşit olduğu, bu açıdan değerlendirildiğinde SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının verimlilik açısından farklılık göstermediği görülmektedir. Eren'in gerçekleştirdiği yanlış tepki sayısı ve yüzdesi açısından değerlendirildiğinde ise, SÖÖ uygulamasının daha verimli olduğu görülmektedir. Diğer bir yandan ölçüt karşılanıncaya değin öğretim için harcanan toplam süre açısından değerlendirildiğinde, VMÖ uygulamasının verimli olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, verimlilik açısından elde edilen bulgular katılımcı öğrencilerde genel bir sonuca ulaşmayı sağlar nitelikte değildir.

4.3. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada katılımcı öğretmenler ve katılımcı öğrencilerin ebeveynleri olmak üzere iki katılımcı grubundan sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. İzleyen bölümde, sosyal geçerliğe ilişkin elde edilen bulgulara katılımcı öğretmenler için sosyal geçerlik bulguları ve katılımcı öğrencilerin ebeveynleri için sosyal geçerlik bulguları olmak üzere iki başlık altında yer verilmiştir.

4.3.1. Katılımcı öğretmenler için sosyal geçerlik bulguları

Katılımcı öğretmenlerin araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerden sosyal geçerlik verileri uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında toplanmıştır. İzleyen bölümde, katılımcı öğretmenlerin uygulama süreci öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama süreci sonrasında sosyal geçerlik sorularına verdiği yanıtlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1.1.Uygulama öncesi sosyal geçerlik bulguları

Katılımcı öğretmenlerin tümü öğrencilerine daha faydalı olabilmek için mesleki yaşamlarında yeni öğretim uygulamaları öğrenmeye gereksinim duyup duymadıkları sorulduğunda yeni öğretim uygulamaları öğrenmelerinin mesleki gelişimleri açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Melda Öğretmen düşüncelerini “*Evet, çünkü çok fazla bir bilğim olmadığını düşünüyorum.*” ve “*Ne kadar farklı şey öğrenirsek çocuklara o kadar faydalı olabiliriz diye düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlere öğrencilerine güvenlik becerilerini öğretecek olmalarının önemi sorulduğunda öğretmenlerin tümü öğrencilerine güvenlik becerileri öğretecek olmalarının önemli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Örneğin Esra Öğretmen bu önemi “*Evet, düşünüyorum. Özel gereksinimli olan öğrencilerin ihtiyacı olan bir öğrenme alanı. Güvenlik becerilerini öğrenmeye ihtiyaçları var.*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlere yeni öğretim uygulamalarını uzaktan öğrenme yoluyla ve web-tabanlı mesleki gelişim uygulamaları aracılığı ile öğrenecek olmalarına ilişkin düşünceleri sorulduğunda katılımcı öğretmenler farklı yönde görüş bildirmişlerdir. Sevda Öğretmen ve Melda Öğretmen olumlu görüş belirtirken, Esra Öğretmen kararsız olduğunu vurgular nitelikte görüş belirtmiştir. Örneğin Melda Öğretmen bu soruya ilişkin görüşünü “*Uzaktan eğitim olması aslında bir bakıma iyi, çünkü anlamadığımız yerleri durdurup tekrardan dinleyebiliriz.*” şeklinde ifade etmiştir. Esra Öğretmen ise “*Daha önce yaşamadığım (deneyim sağlamadığım) özel eğitime yönelik mesleki gelişim uygulaması için bir deneyimim olmadı. Alan dışından gelen bir öğretmen olduğum için eğitimin uzaktan almanın etkili olmayacağı ya da yeterli olmayacağına ilişkin kaygılarım var.*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlere yeni öğretim uygulamalarını uzaktan öğrenme yoluyla ve web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları aracılığıyla öğrenecek olmalarının sınırlılıkları olup olmadığı sorulduğunda farklı görüş belirttikleri görülmüştür. Melda Öğretmen ve Esra Öğretmen geri bildirim sunulmadığında uzaktan öğrenmenin sınırlılığı olabileceğini belirtmiştir. Melda Öğretmen bu sınırlılığı “*Gerçekten öğrenmek isteyen bir insan onu açıp tekrar tekrar dinleyip öğrenebilir ama bazıları da sırf ben öğrendim gibisinden öğrenmiş gibi yapabilirler.*” şeklinde ifade etmiştir. Esra Öğretmen ise “*Evet, uygun ama alan dışından çalışanlar için uzaktan eğitimin yeterli olup olmayacağına ilişkin kaygılarım var.*” şeklinde ifade etmiştir. Sevda Öğretmen bu

soruya ilişkin görüşünü “*Çok fazla olduğunu düşünmüyorum. Yüz yüze de olumlu ya da olumsuz olabiliyor. Aynı olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlere öğretim stratejilerinden birini kullanarak gerçekleştirecekleri öğretim uygulamalarına yönelik geri bildirim alacak olmalarına ilişkin görüşleri sorulduğunda katılımcı öğretmenlerin tümü olumlu görüş belirtmiştir. Esra Öğretmen ve Melda Öğretmen geri bildirim alacak olmalarının onları rahatlattığını vurgular nitelikte olumlu görüş belirtmişleridir. Örneğin Melda Öğretmen bu soruya ilişkin görüşünü “*Geri bildirim almanın iyi olduğunu düşünüyorum*” şeklinde ifade ederken; Esra Öğretmen “*Geri bildirim alacak olmam beni rahatlatıyor. Bir uygulama için geri bildirim almayacak olmam beni endişelendiriyor*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlere web-tabanlı ve uzaktan öğrenmeye dayalı mesleki gelişim fırsatları ileride karşısına çıkacak olursa tekrar bu deneyimi elde etmek isteyip istemeyecekleri sorulduğunda, öğretmenlerin tümü ileride de web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarını tercih edeceklerini ifade etmiştir. Esra Öğretmen düşüncesini “*Ne kadar çok öğrenirsem o kadar iyi benim için. Ve çalışmam gerektiği için zamanım yok böyle eğitimleri takip etmeye. O yüzden uzaktan eğitimi tercih ederim.*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlere öğrenmeleri hedeflenen SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını ileride öğrencilerine farklı güvenlik becerilerinin öğretiminde kullanma planlarının olup olmadığı sorulduğunda, tüm katılımcı öğretmenlerin her iki uygulamayı da kullanacaklarını ifade ettikleri görülmüştür. Sevda Öğretmen bu soruya ilişkin düşüncesini “*Evet, tüm aşamaları öğrenince kalıplaşacak ve kendimiz yapmaya başlayacağız.*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlere çalışmanın hoşlarına giden ve gitmeyen özellikleri sorulduğunda hoşlarına giden özellikleri olduğunu ve genel olarak hoşlarına gitmeyen bir özelliğinin olmadığını belirtmişlerdir. Esra Öğretmen çalışmanın hoşuna giden üç özelliğini “*Benim açımdan bana bir şeyler kazandıracak olması, mesleki anlamda yeni olumlu şeyler katacak, uzaktan eğitimi içermesi zaman açısından hoşuma gitti. Çünkü çalışmak zorundayım. Öğrenciler için belirlediğimiz amaçlar ihtiyaç duyulan alanlar yani işlevsel beceriler seçtik. Birlikte seçtik.*” ifadeleri ile belirtmiştir. Melda Öğretmen ise çalışmanın hoşuna giden üç özelliğini şu ifadeleri ile belirtmiştir “*Öğrendiğim şey farklı bir şey olacak. Ben mesela burada çocuklara güvenlik becerileri öğretmiyorum. Dediğim gibi aklıma gelen bir şey de değildi. Ama bunu öğretmek*

çocuklara faydalı da olacaktır. O yüzden çalışma hoşuma gitti öğrenmeyi de o yüzden istiyorum". Katılımcı öğretmenlere, çalışmanın hoşlarına gitmeyen bir özelliği olup olmadığı sorulduğunda, katılımcı öğretmenler farklı görüş belirtmişlerdir. Melda Öğretmen ve Sevda Öğretmen hoşuna gitmeyen bir özellik olmadığını belirtirken; Esra öğretmen bu soruya ilişkin görüşünü *"Yani sadece OSB olan çocuklarla sınırlandırılması bana biraz dezavantaj geldi. Başka çocuklarımız da yararlanabilir diye düşündüm. Hafif mental bir öğrencimizde daha hızlı ilerleriz gibi düşünüyorum"* ve *"Bir uygulama için geri bildirim almayacak olmam beni kaygılandırıyor. Alan dışı olduğum için, geri bildirim alırsam daha iyi mi kendimi geliştirebilirim diye düşünüyorum. Geri bildirim almadan nasıl yaparım endişesi var"* ifadeleriyle bazı durumları bir sınırlılık olarak değerlendirdiğini belirtmiştir.

4.3.1.2. Uygulama sırası sosyal geçerlik bulguları

Katılımcı öğretmenlere SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının ne olduğunu ve nasıl uygulandığını öğreniyor olmalarının kendileri için önemli bir gelişme olarak düşünüp düşünmedikleri sorulduğunda, katılımcı öğretmenlerin tümü önemli bulduklarını belirtmişlerdir. Esra Öğretmen bu soruya ilişkin düşüncesini *"Evet, kesinlikle düşünüyorum. Farklı bir yöntem öğrendim ve model öğrendim ve çok etkili olduğunu gördüm"* şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlere öğrencilerine güvenlik becerilerinin öğretiminde SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını kullanıyor olmalarına ilişkin düşünceleri sorulduğunda, tümü olumlu görüş bildirmişlerdir. Sevda Öğretmen bu soruya ilişkin görüşünü *"Başlarda nasıl öğreteceğimle ilgili kaygım vardı. Sonra etkili olabileceğini gördüm. Çocuklar görselde gördüklerini daha çabuk uyguluyorlar"* şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlere kullanıyor oldukları SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının hoşlarına giden özellikleri olup olmadığı sorulduğunda, katılımcı öğretmenlerin tümü hoşlarına giden özellikleri olduğunu belirtmiştir. Melda Öğretmen SÖÖ uygulamasının hoşuna giden özelliğini *"Tabi ki, sosyal öykü hazırlama basamağında direk sonuca odaklanması. Ben sosyal öykünün için aslı bu kadar böyle şey yapılan bir çalışma olduğunu düşünmemiştim. Öykü mü öykü. Ben sosyal öyküyü daha basite indirgemiştim kendi gözümde"* şeklinde ifade etmiştir. Esra Öğretmen ve Melda Öğretmen SÖÖ ve VMÖ uygulamalarına ilişkin hoşlarına gitmeyen özellikler olduğunu belirtmiştir. Esra Öğretmen SÖÖ uygulamasının hoşuna gitmeyen özelliğini *"Yani şöyle bir çelişki"*

yarattı bende. Öğretimde bunun sıkıntısını yaşamadık ama başka bir otizmlili çocukta uzun vadede aynı öykü ile çalışmak belki de bu keyfi vermeyebilir mi düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir. Melda Öğretmen ise VMÖ uygulamasının hoşuna gitmeyen özelliğini “Video izleme esnasında çocuğa sözel olarak anlatılmaması sadece izlenmesi” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlere çalışmada web-tabanlı bir mesleki gelişim uygulaması ve uzaktan öğrenme modüllerinin kullanılıyor olmasına ilişkin düşünceleri sorulduğunda, katılımcıların performans geri bildirimlerin pratikliğine vurgu yapacak nitelikte olumlu görüş bildirmiştir. Esra Öğretmen bu soruya ilişkin görüşünü “Valla, bence büyük bir nimet ve şans olduğunu düşünüyorum. Diğer öğretmen arkadaşlarımızın da faydalanabileceği bir fırsat oluşturulsa çok güzel. Zamandan tasarruf sağlıyor. En büyük şey. Portal çok açık ve netti, anlamamak mümkün değildi.” şeklinde ifade etmiştir. Melda Öğretmen ise düşüncesini “Uzaktan öğretim olması iyiydi. Çünkü her zaman bu tür eğitimler için vakit bulamıyoruz. Hem de istenildiğinde tekrar tekrar izleyip dinlenebilmesi güzeldi.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlere öğretim uygulamalarına ilişkin performanslarını bir kontrol listesi aracılığı ile değerlendiriyor olmalarına ve bir öğretim uygulamasına yönelik ayrıntılı performans geri bildirim alıyor olmalarına ilişkin görüşleri sorulduğunda, katılımcıların tümü her iki uygulama ya ilişkin olumlu görüş belirtmiştir. Örneğin, Sevda Öğretmen kontrol listeleri ile kendini değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini “Bence çok güzel. O anda fark edemiyorsunuz yaptığınız şeyleri fark edemiyorsunuz. Ama değerlendirmeye girdiğiniz zaman diyorsunuz ki, aaa evet ben bunu unuttum diyorsunuz.” şeklinde ifade etmiştir. Performans geri bildirim alma sürecine ilişkin görüşlerini ise “Gayet iyi. Biz yapıyoruz. Bazen bana göre doğru yaptım diyorsunuz. Ama geri bildirimleri dinlediğiniz zaman aa evet ben burada hata yapmışım diyorsunuz. Ona göre bir sonraki derste onu düzeltme yoluna gidiyorsunuz. Geri bildirimlerin olması kesinlikle güzel.” şeklinde ifade etmiştir. Uygulama öncesi geri bildirim almayacak olmasının kendisini kaygılandırdığını belirten Esra Öğretmen ise bu soruya ilişkin görüşünü “Kontrol listelerinin olması çok güzel ve yerinde olmuş. Çünkü %100 doğru yaptığımı düşündüğüm noktada kontrol listeleri çok yardımcı oldu. Bir sonraki haftada uygulamamı geliştirmemi sağladı. Basamak basamak olması ve öğretmenlerden beklenilenin çok net olması. İlk zamanlar korkmuştum ama kontrol listeleri bana çok yönlendirici oldu.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlere performans geri bildirimlerin daha etkili olabilmesi için herhangi bir önerileri olup olmadığına ve performans geri bildirimlerin etkili ve öğretmen dostu bir uygulama olup olmadığına ilişkin görüşleri sorulduğunda, katılımcı öğretmenlerin tümü yürütülen uygulamanın kullanılabilirliğine, etkisine ve pratikliğine vurgu yapacak nitelikte olumlu görüş belirtmişler ve geliştirilmesine ilişkin herhangi bir önerileri olmadığını belirtmişlerdir. Sevda Öğretmen geri bildirimlerin geliştirilmesine yönelik bir önerisi olmadığını “*Yok, geri bildirimler bence gayet güzel.*” şeklinde ifade etmiştir. Esra Öğretmen ise performans geri bildirim uygulamasını etkili ve öğretmen dostu bir uygulama olduğunu “*Aslında etkili ve pratik.*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlere ileride yeni öğretim stratejilerine ilişkin öğretim uygulamalarını geliştirmek üzere kendi kendini değerlendirme ve performans geri bildirim alma seçeneklerinden hangisini tercih edecekleri sorulduğunda, katılımcı öğretmenlerin tümü performans geri bildirim almayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Esra Öğretmen bu soruya ilişkin düşüncesini “*Geri bildirim almak isterim işin aslı...*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden ÖZEMGEP’in en hoşlarına giden üç özelliğini belirtmeleri beklenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin genel olarak ÖZEMGEP’in kolay, açık, örneklerle desteklenme gibi özelliklerini öne çıkardıkları görülmüştür. Sevda Öğretmen ÖZEMGEP’in hoşuna giden özelliklerini “*Kullanımı konusunda hiçbir zorluk yaşamadım, yapılacak her şey adım adım, geri bildirimlerin olması, her zaman elimizin altındaydı.*” şeklinde ifade etmiştir. Esra Öğretmen “*Portal çok açıklayıcı öncelikle onu söyleyeyim. Anlamamak mümkün değil. Videolarla öğrenelerin olması çok hoşuma gitti, açık net olması. Kısa net olması benim için.*” şeklinde ifade etmiştir. Melda Öğretmen ise ÖZEMGEP’in hoşuna giden özelliklerini “*Örneklerle desteklenmesi, geri bildirim sunması, uzaktan olması.*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlere ÖZEMGEP’in hoşlarına gitmeyen bir özelliği olup olmadığı sorulduğunda, katılımcı öğretmenlerin tümü ÖZEMGEP’in hoşlarına gitmeyen herhangi bir özellik olmadığını belirtmişlerdir. Sevda Öğretmen görüşünü “*Yok, şöyle bir düşündüm de yok.*” şeklinde ifade etmiştir. Esra Öğretmen ise “*Yok ama belki örnekler açısından çeşitlilik olabilirdi.*” ifadeleriyle önerilerde bulunmuştur.

4.3.1.3.Uygulama sonrası sosyal geçerlik bulguları

Katılımcı öğretmenlere hedef öğretim uygulamalarından birini ÖZEMGEP’i takip ederek ve performans geri bildirim alarak; diğerini ise performans geri bildirim almadan ÖZEMGEP’i takip ederek çok kısa bir zamanda yüksek uygulama güvenilirliği ile uygular hale gelmelerine ilişkin görüşleri sorulduğunda, katılımcı öğretmenlerin tümü her iki uygulamaya ilişkin de olumlu görüş belirtmişlerdir. Örneğin Sevda Öğretmen bu soruya ilişkin görüşünü “Uygulama sırasında gözden kaçırdığım basamakları geri bildirimler daha iyi farkına varmamı sağladı.” ve “Kendimi değerlendirerek kısa sürede yapılan hataları fark edebileceğimi gördüm. İlk başladığımızda çok kaygılıyım. Ben kendimi nasıl değerlendireceğim ben kendimi değerlendirmem. Ben zaten doğru yapıyorum. Nasıl değerlendireceğim dedim. Çünkü daha önce hiç yapamadım. Çok ayrıntılı yapılması iyi olmuş çünkü siz o basamağa ayrıntılı olarak yer vermeseydiniz biz de onu atlardık.” ifadeleriyle belirtmiştir. Esra Öğretmen ise görüşünü “Katılmış olmaktan çok mutluyum. Geri bildirimler olması benim için çok önemliydi.” ve “Aslında burada da kontrol listeleri olması çok işime yaradı. Çok güzel basamaklandırılmıştı ve bir şey kaçırmama fırsat vermedi. Yani aa acaba şunu atladım mı? Diye kendimi değerlendirmem açısından çok güzel oldu. Kontrol listelerinin olması etkiliydi burada.” ifadeleriyle belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlere ÖZEMGEP aracılığı ile öğrendikleri ve farklı becerilerin öğretiminde de etkili bir şekilde kullanarak genelleyebildikleri SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını ileride öğrencilerine farklı becerilerin öğretimi için kullanmayı düşünüp düşünmedikleri sorulduğunda, katılımcı öğretmenlerin tümü her iki öğretim uygulamasını da ileride kullanmayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Örneğin Sevda Öğretmen bu soruya ilişkin görüşünü “Evet, çocukların dikkatini çektiği ve daha kolay bir şekilde öğrenmelerini sağlıyor. SÖÖ de yine aynı şekilde çocuklarda etkili. Çalışma başında Yasin’e bu becerileri nasıl öğreteceğim diye düşünmüştüm, öğretilemez diye düşündüm ama öğretilabiliyormuş!” şeklinde ifade etmiştir. Esra Öğretmen ise bu soru kapsamında SÖÖ uygulamasına ilişkin görüşünü, “Kesinlikle düşünüyorum. Özellikle bilgisayarla yapılan çalışmalarda görsellerin bazı öğrencilerim için çok etkili olduğunu düşünüyorum. Bizim çalışmalarımızda hani seans olarak yapılan çalışmalarımızda çok fazla geniş zamanımız olmadığı için zamandan da tasarruf sağlayan bir öğretim yöntemi olduğunu düşündüğüm için kesinlikle kullanacağım.” şekline ifade etmiştir. Melda Öğretmen ise bu soru kapsamına SÖÖ uygulamasına ilişkin görüşünü “Sosyal

öykülerle öğretimi kullanırım ama sürekli sürekli aynı öyküyü okumam ve bir ya da iki kere okurum ondan sonra başka yöntemlerle birleştiririm.” şeklinde ifade ederek olumlu ancak farklı bir görüş bildirmiştir.

Katılımcı öğretmenlere SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını kullanarak kısa zamanda öğrencilerine iki tane güvenlik becerisi öğretmiş olmalarına ve öğrencilerinin bu becerileri farklı ortamlarda farklı kişilerin varlığında da gerçekleştirerek genelleşebilmesine ve öğretim sona erdikten sonra da kalıcılığını sağlayabilmesine ilişkin görüşleri sorulduğunda, katılımcı öğretmenlerin tümü olumlu görüş bildirmişlerdir. Melda Öğretmen bu soruya ilişkin görüşünü *“Gayet iyi bir şey, genellemesi ve kalıcı olması açısından. Çok fazla tekrar olduğu için herhalde bu kadar kalıcı oldu.”* şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlere SÖÖ ya da VMÖ uygulamalarına yönelik performans geri bildirim alma sürecinde geri bildirim sunulma biçimine ve uygulamalarını geliştirmedeki etkilerine yönelik görüşleri sorulduğunda, katılımcı öğretmenlerin tümü performans geri bildirimlerin hem sunuş biçimine hem de içeriğine ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir. Melda Öğretmen geri bildirimlerin sunuş biçimine ilişkin görüşünü *“Hem görsel hem olarak hem de dinleme açısından olduğu için daha kalıcı oldu.”* şeklinde ifade etmiştir. Esra Öğretmen ise, geri bildirimlerin içeriğine ilişkin görüşünü *“Çok güzel pekiştirdiniz, cesaretlendirdiniz. Ya ben bu işi yapamıyorum, yapamayacağım herhalde dediğim noktada da eksik kalan basamağımı öyle bir ifade ettiniz ki...”* şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlere özel eğitim öğretmenlerine SÖÖ ve VMÖ gibi yeni öğretim uygulamalarını kazandırmak üzere web-tabanlı ve uzaktan öğrenmeye dayalı olan mesleki gelişim uygulamalarının tercih edilmesini uygun bulup bulmadıkları sorulduğunda, katılımcı öğretmenlerin tümü ÖZEMGEP’in etkisine vurgu yapar nitelikte tercih edilmesini uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Melda Öğretmen bu soruya ilişkin görüşünü *“Ya aslında bire-bir öğrenme ve uzaktan öğrenme arasında pek bir fark yok. Hatta bu daha iyi bile olabilir. Mesela bu ÖZEMGEP’de tekrardan tekrardan kendi kendini kontrol etme ve kendini geliştirmesi açısından bu daha iyi bile olabiliyor”* şeklinde ifade etmiştir. Esra Öğretmen ise bu soruya ilişkin görüşünü *“Uzaktan eğitimin zaman açısından pratik olduğunu ve öğrenmeyi isteyen insanlar için çok etkili olduğunu düşünüyorum. Hazırlanan portalın içeriği ve basamakları olsun*

yönlendirmesi olsun gerçekten çok etkiliydi. Uzaktan eğitimin sınırlılığını bu partalda yaşamadım.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, genel olarak mesleki gelişim uygulamalarının bileşenlerine (ÖZEMGEP, kontrol listeleri, kendini değerlendirme, koçluk), SÖÖ ve VMÖ uygulamalarına, güvenlik becerilerinin öğretimine yönelik olumlu görüş belirttikleri, ÖZEMGEP ve bileşenlerini etkili ve pratik buldukları ve ileride de tercih edeceklerini belirttikleri görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerden bazılarının uygulama öncesi, sırası ve sonrasında web-tabanlı uzaktan öğretime dayalı mesleki gelişim uygulamalarına ve performans geri bildirim almaksızın öğretim uygulamalarını geliştirmeye yönelik görüşlerinin olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Örneğin Esra Öğretmen’in uygulama öncesinde uzaktan öğrenme sürecinin etkililiğine ilişkin kararsız olduğu görülürken; uygulama sırasında ve sonrasında yapılan görüşmelerde uzaktan eğitim ve öğrenme sürecine yönelik görüşlerinin olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Esra Öğretmen, uygulama sırasında ve sonrasında web-tabanlı uzaktan öğrenme sürecini etkili ve faydalı bulduğunu vurgulayan ifadelere yer vermiştir. Benzer şekilde Sevda Öğretmen ve Esra Öğretmen uygulama öncesi yapılan görüşmelerde performans geri bildirim almadan öğretim uygulamalarını geliştirecek olmalarına ilişkin kaygı duyduklarını ve yetersiz olacağını belirten ifadelere yer verdikleri, ancak uygulama sırasında ve sonrasında görüşlerinin olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Örneğin Sevda Öğretmen, uygulama sonrasında geri bildirim almadan da kısa sürede hatalarını fark ederek kendini geliştirebileceğini öğrendiğini belirtmiştir.

Son olarak katılımcı öğretmenler ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin daha önce öğrencilerine sistematik öğretim ile bir güvenlik becerisi öğretimi gerçekleştirmediklerini, bu becerileri bir öğretim alanı olarak değerlendirmediklerini ve kısmen öğretilmeyeceğini düşündüklerini ifade ederlerken; uygulama sonunda öğrencilerine SÖÖ ve VMÖ uygulamaları ile güvenlik becerilerini kısa sürede öğretebildiklerini, öğrencilerinin öğrendikleri becerileri farklı durumlara genelledebileceklerini ve kalıcılığını ilerleyen zamanda da koruyabileceklerini ifade etmişlerdir. Bulgular katılımcı öğretmenlerin mesleki yaşamalarında bir öğretim alanı olarak değerlendirmedikleri güvenlik becerilerini bilimsel-dayanaklı uygulamalar ve sistematik öğretim ile öğretebilme deneyimi elde etmelerinin bu konudaki görüşlerinin değişmesi ile sonuçlandığı; uygun öğrenme koşulları oluşturulduğunda OSB olan

bireylere bu becerilerin kazandırılabilceği, genellenmesinin ve kalıcılığının sağlanabileceğini fark ettikleri görülmüstür.

4.3.2. Katılımcı ğrencilerin ebeveynlerine ilişkin sosyal geçerlik bulguları

Katılımcı ğrencilerin ikisinin (Yasin ve Eren) ebeveyninden sosyal geçerlik verisi toplanabilmiştir. Katılımcı ğrencilerden Yasin ve Eren'in ebeveynlerinin araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. İzleyen bölümde Yasin ve Eren'in ebeveynlerinin sosyal geçerlik sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Ebeveynlere alışma kapsamında çocuklarına iki tane güvenlik becerisi öğretilmiş olmasına yönelik görüşleri sorulduğunda, her iki ebeveyn de olumlu görüş bildirmiştir. Yasin'in annesi bu soruya ilişkin görüşünü "*Verilerin eğitimin çok olumlu olduğunu düşünüyorum.*" şeklide ifade etmiştir. Eren'in babası ise "*Ben bu eğitimin çok faydalı olduğunu düşünüyorum.*" şeklinde ifade etmiştir.

Ebeveynlere çocuklarının hedef güvenlik becerilerini kazanmalarının bağımsızlaşmasına etkili olduğunu ya da olabileceğini düşünüp düşünmedikleri sorulduğunda, her iki ebeveyn de olumlu görüş belirtmiştir. Kaygan/ıslak zemin uyarı levhalarına ve atık pile karşı güvenli tepkide bulunma becerilerinin kazandırıldığı Yasin'in annesi görüşünü "*Evet, tehlikenin farkında oldu.*" ve "*Pilin zararlı olduğunu bilmiyordu, elinde tutuyordu ama öğrendi.*" şeklinde ifade etmiştir. Atık pil ve ıslak/kaygan zemin uyarı levhalarına karşı güvenli tepkide bulunma davranışının kazandırıldığı Eren'in babası ise bu soruya ilişkin görüşünü "*Tabi ki, zaten birkaç kez yaşadı ve onu da fark etti, bir alışveriş merkezinde fark etti, hatta orada bir yaşlı teyze geçiyordu onu da uyardı.*" ve "*Tabi ki sizin verdiğiniz materyaller vardı onları kullanıyor (atık pil kutusu). Mesela geçen gün kumandanın pilini değiştirecektik, onu hep beraber değiştirmek istedik, hemen materyali (atık pil kutusu) aradı.*" şeklinde ifade etmiştir.

Ebeveynlere çocuklarına güvenlik becerilerinin ğretiminde öykü temelli ve video temelli ğretim uygulamalarının kullanılmasına ilişkin görüşleri sorulduğunda her iki ebeveyn de olumlu görüş bildirmiştir. Yasin'in annesi bu soruya ilişkin görüşünü "*Gayet olumlu olduğunu düşünüyorum.*" şeklinde ifade etmiştir. Eren'in babası ise bu soruya ilişkin görüşünü "*Mesela televizyonda da görüyor, pil reklamı görüyor, bitmiş pil onu oraya at diyerek anlatabiliyor. Görsellerin etkisi oldu.*" şeklinde ifade etmiştir.

Ebeveynlere çocuklarına devam ettiği eğitim ortamlarında başka güvenlik becerilerinin öğretilmesini tercih edip etmedikleri sorulduğunda her iki ebeveyn de bunu tercih ettiklerini belirtmiştir. Yasin'in annesi bu soruya ilişkin görüşünü *“Çocuğum tehlikenin farkında değil, nereden geleceğini bilemiyor. Bu konuda bir eğitim almasını isterim”* şeklinde ifade etmiştir. Eren'in babası ise bu soruya ilişkin görüşünü *“Tabi ki, şu an çocuğun durumu belli... Mesela boğulmayı, yanmayı işte ne bileyim kapıya elini sıkıştırma, ıslak elle düğmeye basmaması benim şu an da aklıma gelenler bunlar. Bunlar hayatında kötü karşılaşılabileceği durumlar. Bizim çocuklarımızda daha çok önemli olan şeyler bunlar”* şeklinde ifade etmiştir. Ebeveynlerin çocukların öğretilmesini tercih edecekleri ilk üç becerisini belirtmeleri istendiğinde Yasin'in annesi tercih edeceği ilk üç güvenlik becerisinin kaçırılma, karşıdan karşıya geçme ve yangından kaçma olduğunu; Eren'in babası ise karşıdan karşıya geçme, evde yangından kaçma ve elektrikli ev eşyalarını ve aletlerini güvenli şekilde kullanması olduğunu belirtmiştir.

Ebeveynlere çalışmanın beğendikleri ve hoşlarına gitmeyen bir yönü olup olmadığı sorulduğunda her iki ebeveyn de çalışmanın hoşlarına giden yönleri olduğunu, hoşlarına gitmeyen bir yönü olmadığını belirtmişlerdir. Yasin'in annesi bu soruya ilişkin görüşünü *“Evet, video ve öykü temelli olması ve uygun ortamlarda çalışılması.”* şeklinde ifade etmiştir. Eren'in babası bu soruya ilişkin görüşünü ise *“Pil, kaygan zemin öğretilmesi.”* şeklinde ifade etmiştir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada (a) otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylere öğretim hizmeti sunan özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel-dayanaklı uygulamalara yönelik bilgi ve beceri düzeylerinin arttırılmasında koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri ve (b) koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarını tamamlayarak sosyal öykülerle öğretim (SÖÖ) ve video modelle öğretim (VMÖ) uygulamalarını kullanmayı öğrenen öğretmenlerin öğretim sundukları OSB olan öğrencilerinin hedef güvenlik becerilerini öğrenmelerinde SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada ayrıca, araştırmanın sosyal geçerliğini değerlendirebilmek için katılımcı öğretmenlerden ve katılımcı öğrencilerin ebeveynlerinden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

Katılımcı öğretmenlerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları aracılığı ile SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını ölçütü karşılar düzeyde uyguladıklarını, farklı araç-gereçlere ve becerilerin öğretimine genelleyebildiklerini ve uygulama sona erdikten sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında da uygulama güvenilirliği ile uygulayarak kalıcılığını sağladıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, elde edilen bulgular koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının genel olarak etkililik ve verimliliklerinin önemli düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular alanyazında web-tabanlı mesleki gelişim uygulamaları ve uzaktan koçluk uygulamalarının bağımsız etkilerinin incelendiği araştırmalardan elde edilen olumlu bulgular ile tutarlılık göstermektedir (örn., McCulloch ve Noonan, 2013; Tunç-Paftalı, 2018; Zaragoza-Scherman vd., 2015).

Alanyazında özel eğitim öğretmenleri ya da uygulamacılarının öğretim uygulamalarını geliştirmek üzere koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak yüz yüze gerçekleştirilen ve performans geri bildirim içeren ve içermeyen mesleki gelişim uygulamalarının etkililiklerinin karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmıştır. Gezer-Demirdağlı (2014) araştırmada katılımcı öğretmenlere yeni öğretim uygulamalarının kazandırılmasında işbaşında anlık performans geri

bildirim içeren mesleki gelişim uygulamasının geri bildirim içermeyen mesleki gelişim uygulamasına kıyasla daha etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Koçluk uygulamasının en temel bileşeninin performans geri bildirim olduğu daha önce ifade edilmiştir. Bu bağlamda Gezer-Demirdağlı'nın (2014) araştırmasının bağımsız değişkenleri ve bu araştırmanın bağımsız değişkenleri (ÖZEMGEP+Koçuk ve ÖZEMGEP) benzerlik göstermektedir. Ayrıca, her iki araştırmanın katılımcılarının rehabilitasyon merkezlerinde çalışan sertifikalı özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Dolayısıyla iki araştırma da katılımcı özellikleri açısından da benzerlik göstermektedir. Ancak iki araştırmadan elde edilen bulgular farklılaşmaktadır. Bu araştırmada, Gezer-Demirdağlı'nın (2014) araştırmasından elde edilen bulguların aksine; koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının katılımcı öğretmenlere hedef öğretim uygulamalarının kazandırılmasındaki etkilerinin önemli ölçüde farklılaşmadığı, benzer düzeyde etkili oldukları görülmüştür.

Alanyazında mesleki gelişim uygulamalarının doğru bileşenler ile desteklendiğinde etkili olabileceği vurgulanmaktadır (Desimone, 2009; Desimone ve Garet, 2015; Desimone ve Pak, 2017). Gezer-Demirdağlı'nın (2014) katılımcı öğretmenlere uyguladığı mesleki gelişim uygulaması seminer, rol yapma ve video ile model olma bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturan web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasının, ÖZEMGEP, bileşenleri ise bilgi sunma, model olma, fırsat sunma ve kontrol listeleri ile kendini değerlendirmedi. Her iki araştırmada uygulanan mesleki gelişim uygulamalarının genel olarak davranışsal beceri öğretimi yaklaşımına dayalı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yer verilen mesleki gelişim uygulamalarının farklılaşan en temel noktası bu araştırmada mesleki gelişim uygulamalarının yüz-yüze yerine web-tabanlı bir portal aracılığı (ÖZEMGEP) ile uzaktan sunulması ve ÖZEMGEP'in kontrol listeleri ile kendini değerlendirme/izleme bileşenlerini içermesidir. Sıralanan farklılıkların iki araştırmadan elde edilen bulguların farklılaşmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Bir diğer deyişle; bu araştırmada koçluk içermeyen mesleki gelişim uygulamasına (ÖZEMGEP) ilişkin elde edilen olumlu bulguların, geliştirilen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasının (ÖZEMGEP) bileşenleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Uzaktan öğrenmeye dayalı eğitim içeriklerinin pek çok bileşeni (Wentling vd., 2000'den aktaran Fisher, 2008) ve yararı (Bishop vd., 2005; Fisher, 2008; Feil vd., 2008; Granpeesheh vd., 2010; Hamad vd., 2010; McCulloch ve Noonan,

2013; Wainer ve Ingersoll, 2013) etkili bir biçimde bir araya getirebildiği bilinmektedir. Öğrenme temposunda ve akışında kontrol sahibi olabilme, içerik ile doğrudan etkileşime girebilme, zaman ve mekân bağlamında esnek olma gibi yararların öğrenme sürecini ve dolayısıyla mesleki gelişim uygulamasının etkisini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın bulguları bu açıdan alanyazındaki çeşitli bileşenlerle desteklenmiş, çok bileşenli, esnek ve ulaşılabilir mesleki gelişim uygulamalarına olan gereksinimi destekler niteliktedir.

Araştırmada koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) mesleki gelişim uygulamalarının etkileri karşılaştırıldığında; katılımcı öğretmenler açısından bulguların farklılaştığı görülmektedir. İki katılımcı öğretmenin (Sevda ve Esra) koçluk içermeyen (ÖZEMGEP) mesleki gelişim uygulaması ile hedef öğretim uygulamasını daha önce edindiği; bir katılımcı öğretmenin (Melda Öğretmen) ise koçluk içeren mesleki gelişim uygulamasıyla (ÖZEMGEP+Koçluk) hedef öğretim uygulamasını daha önce edindiği görülmüştür. Dolayısıyla, birinci ve ikinci katılımcı öğretmende elde edilen bulgu üçüncü katılımcı öğretmende yinelenememiştir. Her iki öğretim uygulamasının etkililiklerine ilişkin veriler değerlendirilirken uygulama süresince ve izleme oturumlarındaki ortalama performans düzeyleri dikkate alındığında benzer şekilde Sevda Öğretmen ve Esra Öğretmen için koçluk içermeyen mesleki gelişim uygulaması (ÖZEMGEP), Melda Öğretmen için ise koçluk içeren mesleki gelişim uygulamasının (ÖZEMGEP+Koçluk) küçük bir farkla da olsa daha etkili olduğu söylenebilir. Katılımcı öğretmenlerin her iki mesleki gelişim uygulamasında da yanlış tepki yüzdelerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Bu durum portalda yer alan modüllerin uygulamaya ilişkin hata yapmalarını önleyecek nitelikte hazırlandığı ve genel olarak portal bileşenlerinin hata yapmayı önleyici özellikler taşıdığı düşünülebilir. Dolayısıyla bu durum, araştırmanın güçlü yanı olarak ele alınabilir.

Bulgular incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin tümünde VMÖ uygulamasının kazandırılmasının hedeflendiği mesleki gelişim uygulamasının diğer mesleki gelişim uygulamasına göre daha etkili olduğu ve katılımcıların tümünün daha düşük düzeyde yanlış tepki sergiledikleri görülmektedir. Bu araştırmada SÖÖ ve VMÖ uygulamalarında öğretmenden beklenen bilişsel bilgi ve beceri düzeyinin benzer olduğu, dolayısıyla öğretmenler için eşit zorluk düzeyinde olduğu düşünülerek hareket edilmiştir. Ancak katılımcı öğretmenlerin tümünde VMÖ uygulamasının kazandırılmasının hedeflendiği mesleki gelişim uygulamasının diğer mesleki gelişim

uygulamasına göre küçük farklarla da olsa daha etkili olduğu bulgusunun elde edilmesi dikkat çekicidir. Bu noktada katılımcı öğretmenlerin performanslarında gözlenen bu durumun kişisel özellikleri (öğrenme geçmişleri) ile de ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin ikisi okul öncesi öğretmenliği lisans derecesine sahiptir ve bu alanda mesleki deneyimleri yer almaktadır. Okul öncesi eğitiminde ise öyküler bir öğretim aracı olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin öykü okumaya ilişkin sistematik öğretim geçmişlerinin olmasının bulgular üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin normal gelişim gösteren çocuklara yönelik edindikleri sistematik öykü okuma becerilerini (örn., öykü sırasında öyküyü bölme, açıklamalar yapma ya da sorular sorma) değiştirebilmede zorlandıkları görülmüştür. Diğer bir yandan öğretmenlerin daha önce videoyu bir öğretim aracı olarak kullanmadıkları, videoları yalnızca pekiştirme amaçlı kullandıkları, dolayısıyla, video temelli öğretime ilişkin halihazırda öğretmenlik becerilerinin olmadığı bilinmektedir. Bu durumun VMÖ uygulamasına ilişkin uygulama basamaklarını daha hızlı kazanmalarına neden olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, SÖÖ uygulamasının öyküyle ilişkili soruların sorulması basamağının birden fazla ardışık öğretmen davranışını içeriyor olması ve öğretmenden beklenen davranışların öğrencinin o anki tepkisine göre değişiyor olması nedeniyle öğretmenlerin anlık doğru kararlar verebilmede zorlandıkları gözlenmiştir. Örneğin, öğrenci kendisine sorulan soruya yanlış tepki gösterdiğinde öğretmenin o an görmezden gelmesi, sorulara devam etmesi ve tüm soruları sorduktan sonra öyküyü tekrar okuması beklenirken; katılımcı öğretmenlerin öğrencinin yanlış tepkide bulunduğu ilk soruda süreci tamamladıkları ya da öyküyü tekrar okuma basamağını gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Öğretmenler bu uygulama basamağını doğru gerçekleştirir hale gelebilmede zorlanmışlardır. Bu durum katılımcı öğretmenlerin SÖÖ uygulamasına ilişkin performans düzeylerini etkilemiştir.

Her iki web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasının uygulama sonrası genelleme düzeyindeki etkileri karşılaştırıldığında, katılımcı öğretmenlerin ikisinde (Sevda ve Esra) koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının hedef öğretim uygulamalarında genelleme belirli bir ölçütte sağlanmakla birlikte; koçluk içermeyen mesleki gelişim uygulamasının küçük bir fark ile daha yüksek düzeyde (%100) genellemeyi sağladığı görülmektedir. Melda Öğretmen ise; koçluk içeren (ÖZEMGEP) ve içermeyen mesleki gelişim portalı uygulaması (ÖZEMGEP+Koçluk) ile hedef öğretim uygulamalarını belirli bir düzeyde

genelleyebilirken koçluk içeren mesleki gelişim uygulamasıyla (ÖZEMGEP+Koçluk) hedef öğretim becerisini daha düşük düzeyde genelleyebilmiştir. Sonuç olarak, web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarından koçluk içermeyen mesleki gelişim portalı uygulamasının (ÖZEMGEP) tüm katılımcılarda uygulama sonrası genelleme etkileri daha güçlüdür.

Alanyazında ayrıca OSB olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenler ve uygulamacılara yeni öğretim uygulamalarının kazandırılmasında koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının bağımsız olarak etkilerinin incelendiği araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmada koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasının (ÖZEMGEP) katılımcı öğretmenlere hedef öğretim uygulamasının kazandırılmasında edinim, genelleme ve izleme düzeyinde etkili olduğu görülmüştür. Alanyazında OSB olan öğrencilere öğretim sunan öğretmen ya da uygulamacılara SÖÖ ve VMÖ uygulamasının kazandırılmasında koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulaması ya da uzaktan koçluk uygulamasının etkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak OSB olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlere farklı öğretim uygulamalarının kazandırılmasında web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasının ya da uzaktan koçluk uygulamasının etkisinin incelendiği araştırmalar yer almaktadır. Araştırma bulguları uzaktan öğretime dayalı web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının özel eğitim öğretmen ve uygulamacılarının (örn., terapist, para-profesyonel, ebeveyn) bilgi düzeylerinin arttırılmasında etkili olduğunu göstermektedir (örn., Granpeesheh vd. 2010; Hamad vd., 2010; Navarrete, 2011; Wainer ve Ingersoll, 2013). Ancak web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlerin kazandıkları bilgiyi öğretim ortamına aktarmalarında etkili olup olmadığı ya da hangi doğruluk düzeyinde aktarabilmelerini sağladığına ilişkin sınırlı araştırma bulgusu yer almaktadır (örn. Cardinal vd., 2017; McCulloch ve Noonan, 2013; Higbee vd., 2016; Wainer ve Ingersoll, 2013; Zaragoza-Scherman vd., 2015). Web-tabanlı eğitim ya da mesleki gelişim uygulamasının tüm katılımcı uygulamacıların öğretim uygulamasını ölçütü karşılar düzeyde sergilemelerini sağlamada tek başına etkili olduğunu gösteren araştırma bulguları yer alırken (örn., McCulloch ve Noonan, 2013; Zaragoza-Scherman vd., 2015), web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasının katılımcıların tümünün ya da bazılarının performans geri bildirim oturumlarına gereksinim duyduğunu gösteren araştırma bulguları da yer almaktadır (Cardinal vd., 2017; Higbee vd., 2016; Wainer ve Ingersoll, 2013). Dolayısıyla, var olan sınırlı

araştırma bulguları değişkenlik göstermektedir. Bu araştırmanın koçluk içermeyen mesleki gelişim uygulamasına (ÖZEMGEP) yönelik bulguları alanyazında web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlerin kazandıkları bilgiyi öğretim ortamına aktarmalarında etkili olduğunu gösteren araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (örn., McCulloch ve Noonan, 2013; Zaragoza-Scherman vd., 2015). Bu açıdan araştırmanın bulgularının web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının etkililiğine ilişkin alanyazına önemli katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Ancak, bazı araştırmalarda (örn., Cardinal vd., 2017; Higbee vd., 2016; Wainer ve Ingersoll, 2013) web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının öğretmen davranışları üzerindeki etkisinin her durumda/katılımcıda yinelenememiş olması alanyazında web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının özel eğitim öğretmenlerine farklı öğretmenlik davranışlarının kazandırılmasındaki etkililiğini inceleyen araştırmalara olan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının katılımcı uygulamacıların tümünün kazandıkları bilgiyi öğretim ortamına aktarmalarında etkili olduğu araştırmalarda yer verilen mesleki gelişim ya da eğitim programının bileşenleri incelendiğinde; bilgisayar destekli kişiselleştirilmiş öğretim sistemi, çevirim-içi bilgilendirici el kitapçığı, testler, rol yapma etkinlikleri ve kendini değerlendirme sistemleri (örn., Zaragoza-Scherman vd., 2015) ile grafik, metin, işitsel uyarılar, video görüntüleri ve kendini izleme kontrol listelerinden (örn., McCulloch ve Noonan, 2013) oluştuğu görülmektedir. Web-tabanlı eğitim ya da mesleki gelişim uygulamasının tek başına etkili olmadığı bulgusuna ulaşan araştırmalarda ise mesleki gelişim uygulamaları web-tabanlı videoyla model olma, seslendirilmiş Power Point sunuları ve video örneklerini içeren modülleri içermektedir. Bu noktada etkili olduğu görülen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının kontrol listeleri ve değerlendirme sistemlerini içerdiği dikkati çekmektedir. Alanyazında kontrol listeleri ile kendini izleme ve değerlendirmenin öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin performans geri bildirim almalarını sağladığı; öğretmen ve öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğu vurgulanmaktadır. (Hager, 2018; Rispolli vd., 2017). Diğer bir yandan, araştırmacılar öğretmenlerin performanslarına ilişkin gözlenebilir veriler elde etmediklerinde, genellikle uygulamalarına ilişkin güvenirlilik düzeylerini olduğundan daha yüksek ya da daha düşük olarak değerlendirme eğilimi gösterdikleri ileri sürülmektedir (McFarland, Saunders ve Allen, 2009). Bu araştırmada geliştirilen web-tabanlı mesleki gelişim

portalı ÖZEMGEP kontrol listeleri aracılığıyla kendini değerlendirme bileşenini içermektedir. Bu açıdan bulguların kontrol listeleri ve kendini değerlendirme sistemlerinin öğretmen ve öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğu görüşünü destekler nitelikte olduğu ve etkili mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin alanyazına katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının öğretmen davranışları üzerindeki etkisi edinim, genelleme ve kalıcılık düzeylerinde incelenmiştir. Alanyazında koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının öğretmen davranışlarında edinim, genelleme ve izleme düzeyindeki etkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Sonuç olarak, araştırmada koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının özel eğitim öğretmenlerine yeni öğretim uygulamalarının kazandırılmasındaki etkililiğine ilişkin alanyazına önemli katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasının (ÖZEMGEP+Koçluk) katılımcı öğretmenlere hedef öğretim uygulamasının kazandırılmasında edinim, genelleme ve izleme düzeyinde etkili olduğu görülmüştür. Araştırmada uygulanan koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasının tüm aşamaları uzaktan gerçekleştirilmiştir. Alanyazında OSB olan öğrencilere öğretim sunan öğretmen ya da uygulamacılara SÖÖ ve VMÖ uygulamasının kazandırılmasında koçluk içeren ya da içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulaması ya da uzaktan koçluk uygulamasının etkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak OSB olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlere yönelik uzaktan koçluk uygulamasını içeren mesleki gelişim uygulamasının tüm aşamalarının uzman ve uygulamacının yüz-yüze gelmeksizin uzaktan yürütüldüğü iki araştırmaya rastlanmıştır (Tunç-Paftalı, 2018; Wilczynski vd., 2017). Bu araştırmadan elde edilen bulgular uzaktan koçluk uygulamalarının OSB olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlere yeni öğretim uygulamalarının kazandırılmasında etkili olduğunu gösteren diğer araştırmalardan (Tunç-Paftalı, 2018; Wilczynski vd., 2017) elde edilen bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmada web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının öğretmen davranışları üzerindeki etkisi edinim, genelleme ve kalıcılık düzeylerinde incelenmiştir. Alanyazında koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasının öğretmen davranışlarında edinim, genelleme ve izleme düzeyindeki etkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmıştır (Tunç-Paftalı, 2018). Tunç-Paftalı (2018) koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerinin ve OSB olan

öğrencilerinin hedef davranışlarını edinmelerinde, edinilen davranışları genellemelerinde ve kalıcılığını sağlamalarında etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın bulguları Tunç-Paftalı'nın (2018) elde ettiği bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Sonuç olarak, araştırmanın OSB olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlere yeni öğretim uygulamalarının kazandırılmasında koçluk içeren ve tüm aşamaların uzaktan gerçekleştirildiği web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasının etkililerinin sistematik olarak değerlendirildiği ikinci araştırma olması açısından bulguların alanyazına önemli katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada koçluk uygulaması kapsamında katılımcı öğretmenlere uygulama performanslarına ilişkin video geri bildirim sunulmuştur. Video geri bildirimler doğru ve uygun gerçekleştirilen uygulama basamaklarının pekiştirilmesi ve eksik ya da yanlış yapılan uygulama basamaklarına yönelik düzeltici geri bildirimlerin sunulmasını içermektedir. Koçluk uygulaması kapsamında Sevda Öğretmen ve Esra Öğretmen'e SÖÖ uygulamaları için; Melda Öğretmen'e ise VMÖ uygulaması için performans geri bildirim sunulmuştur. Sevda Öğretmen ve Esra Öğretmen'e SÖÖ uygulamasına yönelik en çok düzeltici geri bildirim sunulan uygulama basamağı "Öyküyle ilgili 5N1K sorularını sorar, öğrencinin sorulara ilişkin tepkilerine uygun tepkide bulunma ve öğrenci tepkilerini forma işaretleme" basamağıdır. Sevda Öğretmen'in kendisi için geri bildirim sunulan on öğretim oturumunda da bu uygulama basamağı için düzeltici geri bildirim alma gereksinimi duyması dikkat çekmektedir. Bu uygulama basamağının uygun şekilde tamamlanamamış olması katılımcı öğretmenlerin ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemelerini geciktirmiştir. Bu durumun daha önce de ifade edildiği gibi, öyküye ilişkin soruların sorulması aşamasını içeren bu uygulama basamağının diğer uygulama basamaklarına kıyasla daha çok öğretmen davranışını içermesi, öğretmenden beklenen davranışların öğrenci tepkileri ile ilişkili olması ve öğretmenin aktif bir şekilde süreci yönetmesini gerektirmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. En çok düzeltici geri bildirim sunulan uygulama basamaklarından diğerleri "öğrencinin dikkatini sorulara yöneltmesini sağlamak üzere dikkat sağlayıcı ipucu sunma ve öğrencinin sorular için hazır olmasını pekiştirme", "öğrenciyi sorulara yanıt verme ve iş birliği içinde çalışma davranışı için pekiştirme" ve "öğrencinin tepkisini veri toplama formuna kaydetme" basamakları takip etmektedir. Katılımcı öğretmenlerin uygulama sürecinin başında sistematik öğretim uygulamasının önemli bileşenleri olan dikkat sağlayıcı ipucu sunma, olumlu davranışları pekiştirme ve veri toplamaya yer

vermedikleri görülmüş ve düzeltici geri bildirimler ile öğretim uygulamaları bu açıdan geliştirilmiştir. Dikkat sağlayıcı ipucu sunma, olumlu davranışları pekiştirme ve veri toplama basamakları SÖÖ uygulaması ya da VMÖ uygulamasına özgü uygulama basamakları değildir. Sıralanan basamaklar sistematik öğretim uygulamalarının temel bileşenleridir. Katılımcı öğretmenlerin sıralanan uygulama basamaklarına kimi zaman hiç yer vermezken kimi zaman uygun şekilde yer vermedikleri gözlenmiştir. Örneğin öğrencilerin öykünün soruları için hazır olduğunu belirtmesinin ardından “peki”, “güzel” gibi ifadelerle pekiştirme eğilimi gösterdikleri gözlenmiştir. Ancak kendilerinden beklenen “sorular için hazır olman çok güzel” şeklinde davranışa özgü pekiştirmeye yer vermeleridir. Bu durum katılımcı öğretmenlerin uygulama öncesinde sistematik öğretimin en temel bileşenlerini içeren öğretmen davranışlarına sahip olmadıklarını gösterir niteliktedir. Dolayısıyla, bu araştırma katılımcı öğretmenlere SÖÖ ve VMÖ uygulamasını kazandırmakla birlikte; meslek yaşamları boyunca öğretim uygulamalarında yer vermeleri beklenen sistematik öğretim uygulaması basamaklarını kazandırmıştır. Elde edilen bu sonucun katılımcı öğretmenlerin hem mesleki gelişimleri açısından hem de öğrencileri açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, araştırmanın alanyazında özel eğitim öğretmenleri ya da uygulamacılarının öğretim uygulamalarını geliştirmek üzere koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı ilk araştırma olması açısından alanyazına önemli katkı sağladığı; bununla birlikte her iki web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasının etkilerinin bağımsız olarak incelendiği araştırmalardan elde edilen bulguların güçlendirilmesi açısından da alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bulgular, OSB olan öğrencilere öğretim sunan özel eğitim öğretmenlerinin öğretim uygulamalarını geliştirmek ve bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanımını yaygınlaştırabilmek üzere etkili, verimli ve uygulanabilir mesleki gelişim uygulamaları geliştirebilmeye hizmet edeceği düşünülmektedir. Mesleki gelişim uygulamalarının asıl amacı öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirerek öğrenci kazanımlarını geliştirmektir. Dolayısıyla bir mesleki gelişim uygulamasının etkisini belirleyebilmek üzere öğretim sunulan öğrencilerin davranışlarındaki etkisinin de belirlenmesi gerekmektedir. Bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin her iki mesleki gelişim uygulaması aracılığı ile edindikleri ve uyguladıkları SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının öğrencilerin hedef güvenlik becerilerini öğrenme düzeyleri üzerindeki etkileri de incelenmiştir. Alanyazında ise web-tabanlı

mesleki gelişim uygulamaları kapsamında öğretmen ya da uygulamacıların edindikleri ve uyguladıkları öğretim uygulamalarının öğrenci davranışları üzerindeki etkisinin incelendiği sınırlı araştırma yer almaktadır (örn., Tunç-Paftalı, 2018; Wilczynski vd., 2017).

Wilczynski ve meslektaşları (2017) OSB olan öğrencilere öğretim sunan bir öğretmenin koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim uygulaması aracılığı ile edinerek sunduğu ayırık denemelerle öğretim uygulamasının öğrencisinin yönergeleri yerine getirme davranışında artış sağladığı bulgusuna ulaşmıştır. Ancak yalnızca bir katılımcı çifti ile gerçekleştirilen ve ön test-son test değerlendirmesini içeren bu çalışmada deneysel kontrol oldukça zayıftır. Ayrıca, öğrenci performansında meydana gelen değişiklik edinim düzeyinde değerlendirilmiş genelleme ve kalıcılık değerlendirilmesine yer verilmemiştir.

Alanyazında OSB olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlere sunulan uzaktan koçluk uygulamasını öğretim sunulan öğrencilerin hedef davranışları üzerindeki etkisinin edinim, genelleme ve kalıcılık düzeyinde değerlendirildiği yalnızca bir araştırmaya ulaşılmıştır (Tunç-Paftalı, 2018). Tunç-Paftalı (2018) OSB olan öğrencilere öğretim sunan okul öncesi öğretmenlerine sunulan uzaktan koçluk uygulamasının öğretim sunulan öğrencilerin hedef davranışları üzerindeki etkisinin edinim, genelleme ve kalıcılık düzeyinde etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin her iki mesleki gelişim uygulaması ile edinerek uyguladıkları öğretim uygulamalarının katılımcı öğrencilere hedef güvenlik becerilerinin kazandırılmasında, genelleme ve kalıcılığının sağlanmasında etkili olduğu görülmüştür. Her iki araştırmanın bulguları bu açıdan tutarlılık göstermektedir. Bu araştırma alanyazında uzaktan koçluk uygulamasının öğretmen ve öğrenci davranışları üzerindeki etkisinin sistematik olarak edinim, genelleme ve kalıcılık düzeyinde değerlendirildiği ikinci araştırma olması açısından web-tabanlı mesleki gelişim uygulamaları ve uzaktan koçluk uygulamalarının öğrenci davranışları üzerindeki etkisine yönelik alanyazına önemli katkı sağladığı düşünülmektedir. Araştırmacılar mesleki gelişim uygulamaları kapsamında öğrenci davranışlarının değerlendirilmesinin öğrencilere hedef davranışların kazandırılabilmesi için gerekli olan en düşük uygulama güvenilirliğini belirlemeyi sağlayacağını belirtmektedir (Alexander vd., 2015). Bulguların bu açıdan da alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada uygulama süresince her iki durumda katılımcı öğretmen-öğrenci çiftinin performans düzeyindeki gelişmeler incelendiğinde; Sevda Öğretmen'in koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim uygulaması (ÖZEMGEP+Koçluk) ile SÖÖ uygulamasına ilişkin performans düzeyindeki ilerleme ve öğrencisi Yasin'in SÖÖ uygulaması ile hedef güvenlik becerisine ilişkin performans düzeyindeki ilerlemenin paralellik gösterdiği görülmüştür. Benzer şekilde koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulaması (ÖZEMGEP) ile VMÖ uygulamasına ilişkin performans düzeyindeki gelişme ile Yasin'in VMÖ uygulaması ile hedef güvenlik becerisine ilişkin performans düzeyindeki ilerlemenin paralellik gösterdiği görülmüştür. Benzer durum Melda Öğretmen ve Eren'in bulgularında da görülmüştür. Katılımcı çiftleri Sevda Öğretmen ve Yasin ile Melda Öğretmen ve Eren her iki durumda aynı anda ölçütü karşılamışlardır. Esra Öğretmen ve Kenan'ın performans gelişimlerinde benzer paralellik gözlenmemiştir. Esra Öğretmen, koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim uygulaması (ÖZEMGEP+Koçluk) ile VMÖ uygulamasında ölçütü karşılar düzeyde performans sergilediğinde Kenan hedef güvenlik becerisine %100 doğru tepki göstermeye başlamış ancak ölçütü karşılayabilmesi için iki hafta daha (üç öğretim oturumu) öğretim sunulmasını gerektirmiştir. Benzer şekilde Kenan'ın SÖÖ uygulamasında ölçütü karşılar düzeyde performans sergiler hale geldiğinde; Esra Öğretmen'in koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulaması (ÖZEMGEP) ile SÖÖ uygulamasına ilişkin ölçüt karşılar düzeyde performans sergilemeye başlamıştır. Bulgular tüm katılımcı çiftlerinde her iki durumda da performans ilerlemelerinin paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin performansında her iki mesleki gelişim uygulamasına ilişkin yüksek düzeyde acil etki görülmüştür. Bu durum Tekin-Iftar ve meslektaşlarının (2017) araştırmasında yüz yüze koçluk uygulamasının ön eğitiminin hemen ardından ve Tunç-Paftalı'nın (2018) araştırmasında uzaktan koçluk uygulamasına ilişkin web-tabanlı ön eğitimin hemen ardından katılımcı öğretmenlerde gözlenen yüksek düzeyde acil etkiyi desteklemektedir. Araştırmada yalnızca ÖZEMGEP'in oluşturduğu acil etki incelendiğinde SÖÖ uygulaması için tüm katılımcılarda ortalama %59 (ranj= %51,4-%67), VMÖ uygulaması için tüm katılımcılarda ortalama %73 (ranj= %67-%78,7) acil etki meydana geldiği görülmüştür. Bu araştırmada bulgularda gözlenen bu durum, öğretmen ve uygulamacıların bir başka uzman tarafından sunulan koçluk olmaksızın

yeni öğretim uygulamalarını yalnızca web-tabanlı mesleki gelişim uygulamaları aracılığı ile kazanabileceklerine ilişkin cesaret verici bir durumdur.

Bu araştırmada katılımcı öğretmenler için bağımlı değişkenleri oluşturan SÖÖ ve VMÖ uygulamaları için öğretim materyalinin hazırlanması aşaması katılımcı öğretmenler tarafından ÖZEMGEP'in ilgili modülleri takip edilerek yazılmış, araştırmacı tarafından sunulan geri bildirimler ile desteklenerek geliştirilmiştir. Alanyazında mesleki gelişim uygulamaları kapsamında öğretmenlere SÖÖ uygulamasının kazandırılmasının ve bu bağlamda kendini sosyal öykülerini yazmalarının ve hazırlamalarının hedeflendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada öğretmenler geri bildirimler ile kısa sürede kontrol listesinde maddeleri karşılar düzeyde sosyal öykü yazmışlardır. Bu durum katılımcı öğretmenlerin web-tabanlı mesleki gelişim uygulaması (ÖZEMGEP) ve geri bildirimler ile kısa sürede sosyal öyküleri doğru yazar hale gelebildiklerini göstermektedir. Benzer şekilde alanyazında mesleki gelişim uygulamaları kapsamında öğretmenlere VMÖ uygulamasının kazandırılmasının ve bu bağlamda kendi video kliplerini hazırlamalarının hedeflendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada katılımcı öğretmenler geri bildirimler ile kısa sürede kontrol listesindeki maddeleri karşılar düzeyde video klip hazırlamışlardır. Bu durum katılımcı öğretmenlerin web-tabanlı mesleki gelişim uygulaması (ÖZEMGEP) ve geri bildirimler ile kısa sürede video klipleri geliştirebildiklerini göstermektedir. Araştırmanın bir mesleki gelişim uygulaması kapsamında SÖÖ ve VMÖ uygulamasının materyal hazırlama ve uygulama aşamalarının tümünün öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesine örnek oluşturacağı düşünülmektedir. Bu açıdan araştırmanın alanyazına önemli bir katkı sağladığı belirtilebilir.

Bu araştırmada katılımcı öğretmenler tarafından yazılan ve araştırmacı geri bildirimleri ile geliştirilen sosyal öyküler SÖÖ uygulamasına ilişkin uygulama deneyimine sahip üç uzman ile paylaşılmış ve uzman görüşü alınmıştır. Sosyal öykülerin niteliğine ve kullanılabilirliğine ilişkin uzman görüşleri, “Sosyal Öykü Değerlendirme Kontrol Listesi” aracılığı ile belirlenmiştir. Uzman görüşleri ile öğretmenler tarafından hazırlanan ve araştırmacının rehberliğinde geliştirilen sosyal öykülerin geçerliği değerlendirilmiştir. Benzer şekilde katılımcı öğretmenler tarafından hazırlanan ve araştırmacı geri bildirimleri ile geliştirilen video kliplerin niteliğine ve kullanılabilirliğine ilişkin uzman görüşleri, “Video Klip Değerlendirme Kontrol Listesi”

aracılığı ile belirlenmiştir. Uzman görüşleri ile öğretmenler tarafından hazırlanan ve araştırmacının rehberliğinde geliştirilen sosyal öykülerin geçerliği değerlendirilmiştir. Dolayısıyla, bu bilgiler de öğretmenlerin web-tabanlı mesleki gelişim uygulaması ile sosyal öyküleri ve video klipleri geçerli olarak geliştirebildiklerini destekler niteliktedir.

Alanyazında OSB olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlere bilimsel-dayanaklı uygulamaları kazandırmak üzere gerçekleştirilen araştırmalarında mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenler tarafından mutlaka uygulanması gereken önemli stratejileri (örn., etkili pekiştirme belirleme, veriye dayalı izleme) içermediği vurgulanmaktadır (Alexander vd., 2015). Ancak bilimsel-dayanaklı uygulamaların sınıf ortamında etkili bir şekilde kullanımını sağlayabilmek üzere etkili öğretim stratejileri/bileşenleri olarak tanımlanabilecek bu stratejilerin de kazandırılması yaşamsal önem taşımaktadır. Örneğin bir öğretmen ayırık denemelerle öğretim uygulamasını uygulama güvenilirliği ile sunmayı öğreniyor ancak etkili pekiştirme belirlemeyi bilmiyor ve öğrenmiyor ise öğrenci kazanımlarında beklenen olumlu etki söz konusu olmayabilir. Öğrenci kazanımlarında olumlu gelişmeler elde edilemediğinde ise öğretmenler söz konusu uygulamayı etkisiz olarak değerlendirme ve uygulamaktan vazgeçme eğilimi göstermektedirler. Bu araştırma, OSB olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada katılımcı öğretmenlere kazandırılması hedeflenen SÖÖ ve VMÖ uygulamaları için geliştirilen iki öğrenme modülünün dışında “sistemik öğretim uygulamaları” adlı modül geliştirilmiştir. Bu modül katılımcı öğretmenlerin SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının yanısıra mesleki yaşamlarında gerçekleştirecekleri tüm öğretim uygulamaları için gerekli ve önemli olan içeriğe sahiptir (örn., etkili pekiştirme belirleme, tek basamaklı davranışların değerlendirmesi ve veri toplama). Dolayısıyla, katılımcı öğretmenlerin genel olarak öğretmenlik becerilerini olumlu yönde destekleyeceği düşünülmektedir.

Araştırmada koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) mesleki gelişim uygulamalarının verimlilikleri karşılaştırıldığında; iki mesleki gelişim uygulamasının farklı parametreler açısından verimliliklerinin çok az düzeyde değişiklik gösterdiği görülmektedir. Verimlilik bulguları ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirilen öğretim oturumu sayısı açısından karşılaştırıldığında katılımcı öğretmenler arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Sevda Öğretmen ve Esra Öğretmen’in iki mesleki gelişim uygulamasında hedef öğretim uygulamasının ölçüt

karşılar düzeyde uygular hale gelmeleri için gerçekleştirilen öğretim oturumu sayısı farklılık göstermiş ve koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasının (ÖZEMGEP) bu açıdan daha verimli olduğu görülmüştür. Melda Öğretmen’de ise koçluk içeren web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasının (ÖZEMGEP+Koçluk) iki oturum fark ile daha verimli olduğu görülmüştür. Dolayısıyla iki mesleki gelişim uygulamasına ilişkin verimlilik verileri katılımcıların tümünde benzer şekilde yinelenmemiştir.

Mesleki gelişim uygulamalarının verimlilikleri katılımcı öğretmenlerin hedef öğretim uygulamasına ilişkin gerçekleştirdikleri yanlış tepki sayısı ve yüzdesi açısından değerlendirildiğinde; benzer şekilde katılımcı öğretmenler arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin ikisinde, Sevda Öğretmen ve Esra Öğretmen’in, iki mesleki gelişim uygulamasında gerçekleştirdikleri yanlış tepki yüzdesi açısından önemli bir fark ortaya çıkmadığı ve ancak her iki katılımcı da koçluk içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim uygulaması bu açıdan daha verimli olduğu görülmüştür. Melda Öğretmen’in ise iki mesleki gelişim uygulamasında gerçekleştirdiği yanlış tepki yüzdesinin diğer iki katılımcı öğretmene kıyasla daha çok farklılaştığı görülmüştür. Ancak Melda Öğretmen’in diğer iki katılımcı öğretmenin aksine koçluk içeren mesleki gelişim uygulamasının (ÖZEMGEP+Koçluk) daha verimli olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, iki mesleki gelişim uygulamasına ilişkin verimlilik verileri gerçekleştirilen yanlış tepki yüzdesi açısından katılımcıların tümünde benzer şekilde yinelenmemiştir. Sevda Öğretmen ve Esra Öğretmen için daha verimli olduğu görülen koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulaması (ÖZEMGEP) ile eşleştirilen öğretim uygulaması VMÖ uygulamasıdır. Melda Öğretmende daha verimli olduğu görülen koçluk web-tabanlı mesleki gelişim uygulaması (ÖZEMGEP+Koçluk) ile eşleştirilen öğretim uygulaması da VMÖ uygulamasıdır. Bu durum VMÖ uygulaması ile eşleştirilen mesleki gelişim uygulamasının katılımcıların tümünde daha verimli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin elde edilen verimlilik bulgularının kazandırılması hedeflenen öğretim uygulaması ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Mesleki gelişim uygulamalarının verimlilikleri katılımcı öğretmenlerin uygulama öncesi ve sonrasında hedef öğretim uygulamasına ilişkin modül ünitelerine toplam giriş sayıları açısından incelendiğinde; Sevda Öğretmen’de koçluk içermeyen mesleki gelişim uygulaması (ÖZEMGEP) önemli düzeyde farklılaşarak, koçluk içeren mesleki

gelişim uygulamasına (ÖZEMGEP+Koçluk) kıyasla daha verimli olduğu görülmektedir. Esra Öğretmen için küçük bir fark ile koçluk içermeyen mesleki gelişim uygulamasının (ÖZEMGEP) daha verimli olduğu görülmektedir. Melda Öğretmen için ise, iki katılımcı öğretmenden farklı olarak koçluk içeren (ÖZEMGEP+ Koçluk) mesleki gelişim uygulamasının çok küçük bir fark ile (bir kez fazla giriş yaparak), daha verimli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, ilgili modül ve ünitelerine toplam giriş sayısı açısından değerlendirildiğinde, mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin iki katılımcıda elde edilen verimlilik bulguları üçüncü katılımcıda yinelenememiştir. Katılımcı öğretmenler hedef öğretim uygulamaları ile öğretim sunmaya başladıktan sonra modül ünitelerine toplam giriş sayıları açısından değerlendirildiğinde ise; elde edilen bulguların farklılaştığı dikkat çekmektedir. Sevda Öğretmen hedef öğretim uygulamaları ile öğretim sunmaya başladıktan sonra her iki mesleki gelişim uygulaması ile takip ettiği modüllere bir kez giriş yapmıştır. Esra Öğretmen ve Melda Öğretmen ise koçluk içermeyen mesleki gelişim uygulaması ile takip ettiği hedef öğretim uygulaması modüllerine hiç giriş yapmazken; koçluk içeren mesleki gelişim uygulaması ile takip ettiği hedef öğretim uygulaması modüllerine bir kez giriş yapmıştır. Dolayısıyla, bir katılımcıda her iki mesleki gelişim uygulaması arasında bir farklılık ortaya çıkmazken; Esra Öğretmen ve Melda Öğretmen için koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasının (ÖZEMGEP) çok az bir farkla daha verimli olduğu görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim uygulaması süresince modüllere toplam giriş sayısı ve öğretim uygulaması başladıktan sonraki giriş sayıları dikkate alınarak elde edilen verimlilik verileri farklı bulgulara ulaşılmasına neden olmaktadır. Bu duruma ilişkin birkaç noktanın tartışılması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmada uygulama sürecine başlamadan önce her iki mesleki gelişim uygulaması için tüm koşulların eşit olabilmesini sağlayabilmek üzere; araştırmacı katılımcı öğretmenler hedef öğretim uygulamalarına ilişkin modülleri tamamlandıktan sonra bağımlı ve bağımsız değişkenleri yansız atama ile eşleştirmiştir. Dolayısıyla, öğretim uygulamasına başladıktan sonra modül ünitelerine girme sıklığının önemli olabileceği düşünülmektedir. Ancak Esra Öğretmen ve Melda Öğretmen'in koçluk uygulaması sürecinde öğretim uygulamasına ilişkin modüllere girme ve takip etme gereksinimi duydukları görülmüştür. Bununla birlikte, iki katılımcının koçluk desteği almadan edinimi gerçekleştirildikleri öğretim uygulamaları farklılaşmaktadır. Bu durum elde edilen bulguların mesleki gelişim uygulamaları ile kazandırılması hedeflenen öğretim

uygulamasının özellikleri ve uygulama basamakları ile ilişkili olmadığını düşündürmektedir. Bu noktada koçluk uygulaması sırasında sunulan düzeltici geri bildirimlerin katılımcı öğretmenlerin uygulama basamaklarını geliştirmek üzere gerekli bilgiyi tekrar gözden geçirme gereksinimi duymalarına neden olabileceği düşünülmektedir. Bulgularda ortaya çıkan bu farklılık alanyazında farklı katılımcılar ile, farklı öğretim uygulamalarının kazandırılmasını hedefleyen ve koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının verimliliklerinin karşılaştırıldığı araştırmalara olan gereksinimi göstermektedir.

İki mesleki gelişim uygulamasına ilişkin verimlilik bulguları mesleki gelişim uygulaması süresince modül ve ünitelerinde geçirilen toplam süre açısından incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerin tümünde koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasının (ÖZEMGEP) daha verimli olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin koçluk uygulaması kapsamında kendilerine sunulan performans geri bildirimleri en az bir kez takip ettikleri ve harcadıkları zaman düşünüldüğünde, koçluk içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasının daha çok farkla verimli olduğu görülmektedir. Koçluk içermeyen mesleki gelişim uygulaması (ÖZEMGEP) ile takip edilen öğretim uygulaması Sevda Öğretmen ve Esra Öğretmen için VMÖ iken; Melda Öğretmen için SÖÖ uygulamasıdır. Katılımcı öğretmenlerin her iki mesleki gelişim uygulaması durumunda ÖZEMGEP’de geçirdikleri toplam sürenin ilgi modül ünitelerinin uzunlukları ile de ilişkili olduğu bilinmektedir. Her iki öğretim uygulamasının modülleri dörder üniteyi içerecek biçimde geliştirilmiş olsa da modül ünitelerinin eşit sürede ya da benzer uzunlukta olmasının sağlanabilmesi mümkün değildir. Bu açıdan değerlendirildiğinde SÖÖ modülünün tamamlanması VMÖ modülüne kıyasla uzun süreyi gerektirmektedir. Bu durumun doğal sonucu olarak katılımcı öğretmenler SÖÖ uygulaması modülünde daha uzun süre zaman geçirmişlerdir. Sevda Öğretmen ve Esra Öğretmen için daha az verimli olduğunu görülen koçluk içeren mesleki gelişim uygulaması ile takip edilen öğretim uygulamasının SÖÖ uygulaması olması, elde edilen verimlilik bulgusunda bu durumun etkili olduğunu düşündürürken; Melda Öğretmen için bu durumun yinelenmemesi dikkat çekicidir. Bulgularda gözlenen bu farklılığın koçluk uygulaması kapsamında sunulan performans geri bildirimler doğrultusunda katılımcı öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmek üzere ilgili modül ve ünitelerinde belirli bölümleri tekrar takip etmeleri ile sonuçlanmış olabilir.

Alanyazında OSB olan öğrencilere güvenlik becerilerinin öğretiminde SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak OSB olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretiminde SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmıştır (Acar vd., 2017). Bu araştırmada SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının hedef güvenlik becerilerinin öğretimindeki etkileri karşılaştırıldığında; katılımcı öğrenci Eren için edinim, genelleme ve kalıcılık düzeyinde her iki öğretim uygulamasının da eşit derecede etkili olduğu görülmektedir. Diğer iki katılımcı öğrenci için her iki öğretim uygulamasının etkilerinin edinim düzeyinde farklılaştığı; ancak genelleme ve kalıcılık düzeyinde eşit olduğu görülmüştür. Katılımcı öğrenci Yasin için VMÖ uygulamasının edinim düzeyinde SÖÖ uygulamasına kıyasla daha etkili olurken; Kenan için ise SÖÖ uygulamasının VMÖ uygulamasına kıyasla daha etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Eren için elde edilen ve her iki öğretim uygulamasının eşit düzeyde etkili olduğunu gösteren bulgular diğer iki katılımcıda yinelenememiştir. Acar ve meslektaşları (2017) araştırmalarında katılımcılardan ikisinde her iki öğretim uygulamasının eşit düzeyde etkili olduğu; bir katılımcı da ise VMÖ uygulamasının daha etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla Acar ve meslektaşlarının (2017) gerçekleştirdiği araştırmada da bu araştırmaya benzer şekilde her iki öğretim uygulamasının eşit düzeyde etkili olduğunu gösteren bulgular tüm katılımcılara yinelenememiştir. İki araştırma edinim düzeyine ilişkin elde edilen etkililik bulguları bu açıdan tutarlılık göstermektedir. Bu durum alanyazında OSB olan bireylere farklı becerilerin kazandırılmasında SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının etkilerinin karşılaştırıldığı araştırmalara gereksinim olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada ve Acar ve meslektaşları (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının hedef becerilerin kazandırılmasında edinim sonrası genelleme ve kalıcılık düzeyinde eşit derecede etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Dolayısıyla, bu iki araştırma genelleme düzeyine ilişkin elde edilen etkililik bulguları bu açıdan tutarlılık göstermektedir.

Yasin ve Kenan için uygulama sonlandırıldıktan dört, 10 ve 14 hafta sonra; Eren için ise dört ve 10 hafta sonra kalıcılık, izleme verisi toplanmıştır. İzleme oturumlarında katılımcı öğrencilerin tümünün hedef güvenlik becerilerini sergileyerek koruduğu ve her iki öğretim uygulamasının da hedef becerilerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu görülmüştür. Bu araştırmada katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen yoklama

oturumlarında yoklama denemeleri hem katılımcı öğretmen hem de araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Dolayısıyla uygulama süresince katılımcı öğrencinin her iki uygulamacı (öğretmen ve araştırmacı) varlığında da tepkide bulunması sağlanmıştır. Uygulama sona erdikten sonra ise katılımcı öğrenciler için ortamlar ve kişiler arası genellemeyi sağlayabilmek üzere genelleme oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlarda katılımcı öğrencilerin tümü edindikleri becerileri farklı ortam ve kişilerin varlığında sergileyerek genellemeyi sağlamışlardır. İzleme ve genelleme bulguları, Acar ve meslektaşlarının (2017) SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının sosyal becerilerin öğretiminde etkililik ve verimliliklerini karşılaştıran araştırmada elde ettikleri bulgular ile tutarlılık göstermektedir.

Alanyazında SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının OSB olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde etkililiklerinin karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak OSB olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının etkilerinin bağımsız olarak incelendiği araştırmalar yer almaktadır. SÖÖ uygulamasının tek başına sunulmasının OSB olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimindeki etkilerini inceleyen bir araştırmaya ulaşılmıştır (Süzer, 2015). Süzer (2015) OSB olan bireylere cinsel istismardan korunma becerisinin öğretiminde SÖÖ uygulamasının edinim, genelleme ve kalıcılık düzeyinde etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kutlu (2016) ise, OSB olan çocuklara yabancı kişilerin korunma becerilerinin öğretiminde SÖÖ uygulamasının yalnız sunumu ve VMÖ uygulaması ile birlikte sunumunu etkililiklerinin karşılaştırmıştır. Bulgular bir katılımcıda edinim aşamasında SÖÖ yalnız sunumunun daha etkili olduğu; diğer katılımcılarda ise her iki öğretim uygulamasının da hedef güvenlik becerilerinin edinimi ve kalıcılığının sağlanmasında etkili olduğu göstermiştir. Dolayısıyla, SÖÖ uygulamasının yalnız sunulmasının hedef güvenlik becerilerinin öğretiminde etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Sonuç olarak bu araştırmada SÖÖ uygulamasının OSB olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu gösteren bulguları Kutlu (2016) ve Süzer (2015) tarafından elde edilen bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Ancak SÖÖ uygulamasının OSB olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimini inceleyen araştırmalara gereksinim duyulduğu görülmektedir. Güvenlik becerilerinin öğretiminde SÖÖ uygulamasının etkililiğini inceleyen bu iki araştırmada katılımcıların tümünün edindikleri becerilerin kalıcılığını korudukları görülmektedir (Kutlu, 2016; Süzer, 2015). Bu araştırmanın bulguları ve söz konusu iki araştırmanın bulguları tutarlılık

göstermektedir. Ancak bulguların genellenebilmesi için, SÖÖ uygulamasının OSB olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde kalıcılık düzeyinde etkisinin incelendiği araştırmalara gereksinim olduğu söylenebilir. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde SÖÖ uygulamasının kullanıldığı iki araştırmada da hedef güvenlik becerilerinin özelliği nedeniyle genelleme uygulama sırasında sağlanmıştır.

Benzer şekilde OSB olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde tek başına sunulan VMÖ uygulamasının etkisini inceleyen araştırmalar yer almaktadır. Ancak bu araştırmalardan elde edilen bulgular değişkenlik göstermektedir. Güvenlik becerilerinin öğretiminde VMÖ uygulamasının yalnız sunulmasının katılımcıların tümünde edinim düzeyinde etkili olduğunu gösteren bulgular yer alırken (örn., Godish vd., 2017; Sokolosky, 2017; Yavuz, 2017); katılımcıların tümünde (Morgan ve Miltenberger, 2017; Yavuz, 2017) ya da bazı katılımcılarda (örn., King ve Miltenberger, 2017) VMÖ uygulamasının tek başına etkili olmadığını ve ek öğretim uygulamalarına (örn., gerçek ortamda öğretim) ya da uyarlamalara gereksinim duyulduğunu gösteren araştırma bulguları da yer almaktadır. Bu araştırmada tek başına sunulan VMÖ uygulaması katılımcı öğrencilerin tümünde hedef güvenlik becerisinin öğretiminde edinim, genelleme ve kalıcılık düzeyinde etkili olmuştur. Bulgular VMÖ uygulamasının yalnız sunulmasının güvenlik becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu gösteren sınırlı araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Godish vd., 2017; Sokolosky, 2017; Yavuz, 2017). Ancak VMÖ uygulamasının güvenlik becerilerinin öğretiminde tek başına etkisine ilişkin bulguların değişkenlik gösteriyor olması, OSB olan bireylere farklı güvenlik becerilerinin öğretiminde yalnız sunulan VMÖ uygulamasının etkisinin incelendiği araştırmalara olan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde VMÖ uygulamasının etkililiğini edinim ve kalıcılık düzeyinde inceleyen iki araştırmada ise elde edilen bulgular değişkenlik göstermektedir (Godish vd., 2017; Yavuz, 2017). Yavuz'un (2017) araştırmasında katılımcıların tümü edindiği güvenlik becerisinin kalıcılığını sağlamıştır. Godish ve meslektaşları'nın (2017) araştırmasında izleme verisi toplanan üç katılımcıdan ikisi kazandıkları becerinin kalıcılığını sağlamış; biri ise izleme oturumlarında gerçek ortamda öğretime gereksinim duymuştur. Bu araştırmadan elde edilen bulgular VMÖ uygulamasının güvenlik becerilerinin öğretiminde kalıcılık düzeyinde etkisine yönelik alanyazına katkı sağlaması açısından önemli olduğu

düşünülmektedir. Ancak alanyazında tek başına sunulan VMÖ uygulamasının güvenlik becerilerinin öğretiminde kalıcılık düzeyindeki etkisine ilişkin bulgular çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Buradan hareketle VMÖ uygulamasının OSB olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde kalıcılık düzeyinde etkisinin incelendiği araştırmalara gereksinim olduğunu söylenebilir. Godish ve meslektaşları araştırmalarında VMÖ uygulamasının hedef güvenlik becerisinin genellenmesini çoklu örnekler uygulaması ile öğretim sırasında sağlanmıştır. Sokolosky (2011) ve Yavuz (2017) ise araştırmalarında VMÖ uygulamasının genelleme düzeyindeki etkisini değerlendirmişler ve olumlu bulguya ulaşmışlardır. Bu araştırma katılımcı öğrencilerin tümünde VMÖ uygulamasının genelleme düzeyinde etkisine ilişkin elde edilen bulgular, iki araştırmada elde edilen bulgular ile tutarlılık göstermektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada ulaşılan bulguların SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının hangisinin daha etkili olduğunun belirlenmesi; bununla birlikte her iki öğretim uygulamasının yalnız sunulmasının etkilerinin bağımsız olarak incelendiği araştırmalarda elde edilen bulguların güçlendirilmesi açısından alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Alanyazında OSB olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminin meta analizinin yapıldığı bir çalışmada araştırmalarda öğretimin çoğunlukla araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiğinin ifade edildiği görülmektedir (Tekin-İftar vd., 2018). Sınırlı sayıda araştırmada araştırmacılar dışında uygulamacılar (örn., terapist, ebeveynler, yüksek lisans öğrencisi, öğretmen ve akran) güvenlik becerilerinin öğretimini gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin güvenlik becerilerinin öğretimini gerçekleştirdiği yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır (Hoch vd., 2009). Hoch ve meslektaşlarının (2009) araştırmasında öğretmenler OSB olan üç çocuğa toplumsal ortamlarında kaybolduklarında cep telefonuna yanıt verme ve yardım talep etmek üzere yönergeleri takip etme davranışının öğretimini gerçekleştirmişlerdir. Güvenlik becerileri OSB olan çocuklar için önemli bir öğrenme alanı olmasına rağmen sistematik öğretim ile öğretilmediği bilinmektedir (Sirin ve Tekin-Iftar, 2016). Bu nedenle bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin OSB olan öğrencilerine güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin planlama ve hazırlık süreci ile öğretiminde görev ve sorumluluk almaları oldukça önemlidir. Bu açıdan araştırmanın alanyazına önemli bir katkı sağladığı belirtilebilir. Bununla birlikte Sirin ve Tekin-Iftar (2016) ülkemizde OSB olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlerin güvenlik becerilerin öğretimine ilişkin ulaşılabilir bir kaynağa

gereksinim duydukları bulgusuna rapor etmişlerdir. Araştırmada güvenlik becerilerinin öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabilen SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının ne olduğunu ve nasıl uygulandığını içeren bir kaynak olarak değerlendirilebilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının acil etkileri incelenmiştir. Katılımcıların ikisinde, Yasin ve Kenan, her iki öğretim uygulamasına ilişkin acil etki görülmüş; Eren’de ise acil etki SÖÖ uygulamasına ilişkin görülmüştür. Katılımcı performanslarında meydana gelen acil etkinin her iki öğretim uygulamasının da görsellere dayalı olması, öğrencilerin ilgilerini çekmesi, öğrencinin dikkatini bir noktaya odaklanmasının sağlanması, yalnızca hedef davranışa odaklanmalarını sağlanması ve belki de en önemlisi öğretmenlerin bu öğretim uygulamalarını yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamış olmalarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Katılımcı Eren, Yasin ve Kenan’da her iki öğretim uygulamasına ilişkin ortaya çıkan acil etki karşılaştırıldığında; Yasin’de VMÖ uygulamasının, Kenan’da ise SÖÖ uygulamasında daha yüksek acil etki meydana geldiği görülmüştür. Bu durumun öğretim uygulamaları ile öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerisi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Her iki katılımcı öğrenci için, yüksek acil etkinin meydana geldiği hedef davranış atık pile karşı güvenli tepkide bulunmadır.

Bu araştırmada katılımcı öğrencilere hedef güvenlik becerilerinin kazandırılmasında SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının verimlilikleri karşılaştırılmıştır. Verimlilik bulguları ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirilen öğretim oturumu sayısı açısından karşılaştırıldığında katılımcılar arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Eren için her iki öğretim uygulaması için eşit sayıda öğretim oturumu gerçekleştirilirken; Yasin için SÖÖ uygulaması ile, Kenan için ise VMÖ uygulaması ile daha fazla öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, iki öğretim uygulamasının verimliliklerine ilişkin bulgular katılımcılara yinelenememiştir. Araştırmanın bu bulguları alanyazında SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının verimliliklerinin karşılaştırıldığı tek araştırmada elde edilen bulgulardan farklılık göstermektedir. Acar ve meslektaşları (2017) araştırmada katılımcıların tümünde sosyal becerilerin öğretiminde bu parametre açısından VMÖ uygulamasının önemli farklılık yarattığı ve SÖÖ uygulamasına göre daha verimli olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu durum SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının güvenlik becerilerinin öğretiminde verimliliklerinin karşılaştırıldığı araştırmalara gereksinim olduğunu göstermektedir. Öğretim uygulamalarının verimlilikleri katılımcı

öğrenciler tarafından gerçekleştirilen yanlış tepki sayısı ve yüzdesi açısından değerlendirildiğinde; Kenan ve Eren için SÖÖ uygulamasının, Yasin için ise VMÖ uygulamasının daha verimli olduğu görülmüştür. Dolayısıyla Kenan ve Eren’de elde edilen bulgu Yasin’de yinelenememiştir. Acar ve meslektaşları (2017) araştırmalarında sosyal becerilerin öğretiminde katılımcıların tümünde VMÖ uygulamasının SÖÖ uygulamasına göre gerçekleştirilen yanlış tepki sayısı ve yüzdesi açısından daha verimli olduğunu bulgusuna ulaşımlardır. İki araştırmanın verimlilik bulguları bu açıdan da farklılaşmaktadır. Ancak katılımcı öğrencilerin tümünün düşük düzeyde yanlış tepki sergilediği öğretim uygulamalarında hedeflenen davranış “atık pile karşı güvenlik tepkide bulunma” davranışdır. Dolayısıyla ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen yanlış tepki sayısı ve yüzdesi açısından elde edilen bulguların hedef güvenlik becerileri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Verimlilik bulguları ölçüt karşılanıncaya değin harcanan toplam süre açısından incelendiğine; katılımcıların tümünde VMÖ uygulamasına ilişkin bulguların farklılaştığı ve VMÖ uygulamasının SÖÖ uygulamasına göre daha verimli olduğu görülmüştür. Bu araştırmada verimlilik bulgularının tüm katılımcılarda yinlendiği tek durum ölçüt karşılanıncaya değin harcanan toplam süre açısından VMÖ uygulamasının SÖÖ uygulamasına göre daha verimli olmasıdır. Benzer bulguya Acar ve meslektaşları’nın (2017) araştırmasında da ulaşılmıştır. Dolayısıyla her iki araştırmanın bulguları bu açıdan tutarlılık göstermektedir. Ancak VMÖ uygulamasının tüm katılımcılarda ölçüt karşılanıncaya değin harcanan toplam süre açısından daha verimli olması uygulama süreci ile ilişkili olduğunu düşünülmektedir. SÖÖ uygulaması öykünün okunması ve öyküyle ilişkili soruların sorulması aşaması olmak üzere iki temel aşamadan oluşmaktadır. VMÖ uygulamasına kıyasla daha uzun sürede tamamlanabilmektedir. Bununla birlikte öğrencinin öykünün sorularına yanlış tepki vermesi durumunda doğru yanıt vermesini sağlamak üzere uygulama çeşitli stratejiler ile devam ettirilmiştir. Dolayısıyla SÖÖ uygulaması uygulama sürecinin özellikleri nedeniyle daha uzun sürede tamamlanabilmektedir. Katılımcı öğrencilere yönelik bulgular genel olarak, SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının güvenlik becerilerinin öğretiminde benzer düzeyde etkili ve verimli oldukları göstermiştir. Ancak her iki öğretim uygulaması (a) hazırlık ve planlama süreci, (b) gerektirdiği ön-koşul özellikler, (c) uygulama kolaylığı, (d) harcanan toplam süre ve (e) öğretim için hedeflenebilecek becerilerin çeşitliliği açısından

karşılaştırıldığında VMÖ uygulamasının SÖÖ uygulamasına göre öğretmenler tarafından daha uygulanabilir bir öğretim uygulaması olduğu söylenebilir.

Araştırmada her iki katılımcı grubundan elde edilen bu bulgular; web-tabanlı mesleki gelişim uygulamaları ile bilimsel-dayanaklı uygulamaların uygulama güvenilirliği ile sunulmasının sağlanabileceğini ve öğrenci kazanımlarının geliştirilebileceğini göstermiştir. Öğretim ortamlarında bilimsel-dayanaklı olmayan, etkisiz ya da sözde etkili uygulamaların kullanılıyor olmasının hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından olumsuz sonuçlar doğurduğu bilinmektedir. Yetersizliği olan öğrenciler olumlu etkisi olmayan öğretim uygulamalarına maruz kaldıklarında öğrenme fırsatlarını kalıcı olarak kaybedebilmekte ve zaman, maddi olanaklar ve materyal gibi önemli kaynaklar boşa harcanmaktadır. Öğretmenler ise harcadıkları çabaya rağmen öğrencilerinde gelişim gözleyemediklerinde başarısızlık hissi duymakta ve mesleki tükenmişlik yaşayabilmektedirler. Dolayısıyla araştırmada elde edilen bulguların hem öğretmen hem de öğrenci katılımcılar açısından önemli katkı sağladığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, katılımcı öğretmenlerin web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin olumlu görüş belirtmeleri, edindikleri SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını ileride de kullanacaklarını düşünmeleri ve halihazırda bazı öğrencilerinde kullandıklarını belirtmeleri ve mesleki yaşamlarında daha önce bir öğretim alanı olarak değerlendirmedikleri bir beceri alanı olan güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin sistematik öğretim sunma deneyimi elde etmelerinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada sosyal geçerliği değerlendirmek üzere katılımcı öğretmenler ve öğrencilerden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin sosyal geçerliğe ilişkin görüşleri uygulama öncesi, sırası ve sonrasında belirlenirken; ebeveynlerin görüşleri uygulama sonrasında belirlenmiştir. Hem katılımcı öğretmenlerin hem de katılımcı öğrencilerin ebeveynlerinin genel olarak olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Katılımcı öğretmenlere ilişkin sosyal geçerlik bulguları, genel olarak öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarının bileşenlerine (ÖZEMGEP, kontrol listeleri, kendini değerlendirme, koçluk uygulaması) etkili ve pratik buldukları ve ileri de tercih edeceklerini belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte katılımcı öğretmenler meslek yaşamlarında ilk kez uyguladıkları SÖÖ ve VMÖ uygulamalarına da pratik ve etkili bulduklarını ve kullanmaya devam edeceklerini belirtmişlerdir. Son olarak OSB olan öğrenciler için oldukça önemli bir öğretim alanı olan ancak meslek

yaşamların ilk ilk kez öğretim sundukları ve öğrencilerine kazandırdıkları güvenlik becerilerinin öğretime yönelik olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Özel eğitim uygulamacıları ile gerçekleştirilen ve teknolojiye dayalı mesleki web-tabanlı gelişim uygulamalarının etkisini inceleyen araştırmalardan elde edilen sosyal geçerlik bulguları katılımcı uygulamacıların olumlu görüş belirttikleri, uygulanan mesleki gelişim uygulamasından memnun kaldıklarını göstermektedir (örn., Cardinal vd., 2017; Nosik ve Williams, 2011; Pollard vd., 2014; Tunç-Paftalı, 2018; Wainer ve Ingersoll, 2013; Zaragoza-Scherman vd., 2015). Bu araştırmada da katılımcı öğretmenler her iki mesleki gelişim uygulamasına, kazandıkları öğretim uygulamalarına, elde edilen olumlu bulgulara yönelik olumlu görüş belirtmişlerdir. Bulgular diğer araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmada araştırmanın birincil tüketicileri olan öğretmenler açısından sosyal geçerlik bir süreç olarak ele alınmış ve katılımcı öğretmenlerden sosyal geçerlik verileri uygulama öncesi, sırası ve sonrası uygulanan üç farklı sosyal geçerlik soru formu ile toplanmıştır. Araştırmanın bu yönüyle de diğer araştırmalardan farklılaştığı ve ilgili alanyazında ilk olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada katılımcı öğretmenlerden uygulama öncesi, sırası ve sonrasında sosyal geçerlik verisi toplanması, katılımcı öğretmenlerin bazı durumlara ilişkin görüşlerinde meydana gelen değişikliği ortaya koyabilme fırsatı verilmiştir. Katılımcı öğretmenlere yönelik sosyal geçerlik bulgularından bazıları oldukça dikkat çekicidir. Katılımcı öğretmenlerin uygulama öncesinde uzaktan öğrenmeye dayalı mesleki gelişim uygulamalarının yeterince etkili olmadığını düşündükleri, ancak uygulama sırasında ve sonrasında görüşlerinin olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Benzer şekilde katılımcı öğretmenlerin uygulama öncesinde koçluk içermeyen mesleki gelişim uygulamasında herhangi performans geri bildirim almadan uygulamalarını geliştirmeleri beklenmesini bir sınırlılık olarak değerlendirdikleri, kendilerini değerlendirerek uygulamalarını geliştirmenin yeterince etkili olmadığını düşünürken; uygulama sırasında ve sonrasında performans geri bildirim almada da bir uygulamayı öğrenerek uygulayabileceklerini fark ettiklerini düşünmektedirler. Bu noktada çarpıcı olan ise, katılımcı öğretmenlerin koçluk içermeyen mesleki gelişim uygulamaları ile yüksek düzeyde performans sergilemelerine, koçluk desteği almadan da uygulamalarını geliştirebildiklerini görmelerine, kontrol listeleri ile kendini değerlendirme sürecini etkili ve öğretmen dostu bir uygulama olarak değerlendirmelerine rağmen ileride mümkün olduğu durumlarda koçluk içeren mesleki gelişim uygulamalarını tercih edeceklerini belirtmeleridir. Ergül

ve meslektaşları (2013) sertifikalı özel eğitim öğretmenlerinin yetersizliklerine ilişkin farkındalık düzeylerinin özel eğitim programı mezunu katılımcı öğretmenlere göre daha düşük olduğunu rapor etmişlerdir. Ancak bu araştırmada elde edilen bu bulgular öğretmenlerin farklı bir öğretmenlik programından mezun oldukları için kendilerini yetersiz hissettikleri ve bir başka kişinin onayına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Son olarak katılımcı öğretmenlerin uygulama öncesi mesleki yaşamlarında güvenlik becerilerini bir öğretim alanı olarak değerlendirmedikleri, hatta bazı öğrencilerine bu becerilerin öğretiminin mümkün olmadığını düşündükleri, ancak uygulama süresince öğrencilerde gözlenen gelişmeden ve öğrencilerin performansında hızlı etki yaratan SÖÖ ve VMÖ uygulamaları ve sistematik öğretim sürecinden etkilendikleri görülmüştür. Araştırmalar öğretmenlerin güvenlik becerilerinin öğretimini önemli ve gerekli bulmalarına rağmen bu becerilerin öğretimini gerçekleştirmedikleri ve sistematik öğretim yerine önlem alma ve sözel olarak uyarma gibi yollara başvurduklarını vurgulamaktadırlar. Bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin uygulama öncesinde güvenlik becerilerinin öğretime yönelik tutum ve görüşleri alan yazındaki araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (örn., Agran ve Krump, 2010; Brown-Lavoie vd., 2014; Kenny vd., 2013; Sirin-Tekin-Iftar, 2016). Ancak uygulama sonrasında katılımcı öğretmenlerin güvenlik becerilerinin öğretime ilişkin deneyim elde etmeleri, öğrencilerinde meydana gelen gelişimi adım adım görebilme fırsatı elde etmeleri onların tutum ve görüşlerini olumlu yönde değiştirmiştir. Araştırmanın bu yönüyle alanyazına önemli katkı sağladığı düşünülmektedir.

Mesleki gelişim öğretim hizmetlerinin niteliğinin artırılmasında ve öğrenci kazanımlarının geliştirilmesinde oldukça önemli bir köprüdür. Mesleki gelişim uygulamalarının temel amacı öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmek ve bunun sonucunda öğrenci gelişimini desteklemektir. Bu noktada öğretmenlerin tutum ve görüşlerinde değişiklik yaratabilmek ise oldukça önemlidir. Bu açıdan araştırma elde edilen bulgular ile mesleki gelişim uygulamalarının amaçlarının tümünü gerçekleştirdiği görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın alanyazında pek çok açıdan katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmada katılımcı öğrencilerin ikisinin ebeveyninin araştırmaya ilişkin görüşleri, çocuklarına öğretmenleri tarafından güvenlik becerisinin öğretilmiş olmasına, güvenlik becerilerinin öğretiminde SÖÖ ve VMÖ uygulamasının kullanılmış olmasına ve elde edilen bulgulara ilişkin görüşleri alınmış ve betimsel olarak analiz edilmiştir.

Her iki ebeveyn de çocuklarına iki güvenlik becerisi kazandırılmasına, bu süreçte SÖÖ ve VMÖ uygulamasının kullanılmasına ve elde edilen bulgulara ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir. Ebeveynler çocuklarına daha önce sistematik olarak bir güvenlik becerisi öğretilmediğini, çocuklarının hedef güvenlik becerilerinin öğrenmelerinin bağımsızlıklarını arttırmalarında oldukça önemli olduğunu ve devam ettikleri eğitim ortamlarında başka güvenlik becerilerinin öğretilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Babası Eren'in edindiği atık pile karşı güvenli tepkide bulunma davranışını evde; kaygan/ıslak zemin uyarı levhasına karşı güvenli tepkide bulunma davranışını ise toplumsal bir ortamda gerçekleştirdiğini ve etrafındaki bir başka kişiye uyardığını belirtmiştir. Kenan'ın annesi ise uygulama sürecinde ve izleme oturumları sırasında Kenan'ın evde doğal olarak şurup ile karşılaştığını ve güvenli tepkide bulunduğunu paylaşmıştır. Devam ettiği anaokulunda ise atık pili pil kutusuna atması için sınıfındaki arkadaşlarını sözel olarak uyardığını ve öğretmenin bu tepkisinden çok mutlu olduğunu paylaşmıştır. Ebeveynlerin belirttikleri bu durumlar katılımcı öğrencilerin hedef güvenlik becerilerini günlük hayatlarında karşılaştıkları durumlarda sergilediklerini, dolayısıyla edindikleri bu becerilerin onların bağımsızlaşmalarına katkı sağladığını göstermektedir. Bu durumun araştırmanın güçlü yönünü ortaya koyduğu düşünülmektedir. Diğer bir yandan araştırmada iki katılımcı grubuna yönelik sosyal geçerlik verileri toplanmış ve olumlu bulgular elde edilmiştir. Bu yönünün araştırmanın güçlü yanlarından biri olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın uygulama sürecinin katılımcı öğretmen ve katılımcı öğrencilerin haftalık ders saatleri kapsamında doğal rutinleri içinde gerçekleştirilmiş olmasının araştırmmanın güçlü yanı olduğu ve sosyal geçerliğini arttırdığı düşünülmektedir.

Araştırmada katılımcı öğrencilere sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırmak üzere tek-denekli karşılaştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Bu model katılımcılara öğretilmesi hedeflenen becerilerin eşit ya da benzer zorluk düzeyinde olması gerektirmektedir. Bunu belirleyebilmek üzere mantık analizi ve deneysel analiz yapılması önerilmektedir (Tekin-Iftar, 2012b). Bu araştırmada katılımcı öğrencileri için belirlenen hedef güvenlik becerilerinin eşit zorluk düzeyinde olup olmadığının belirlenebilmesinde deneysel analiz sürecine yer verilmiş ve deneysel olarak benzer zorluk düzeyinde oldukları belirlenmiştir. Araştırmada katılımcı öğrencilerden elde edilen bulgular bu durumu desteklemiştir. Bu yönünün araştırmanın güçlü yanı olduğu

düşünülmektedir. Bununla birlikte deneysel analiz sürecinde katılımcı öğrencilere benzer gelişimsel özellikler taşıyan bir öğrenciye SÖÖ uygulaması ile hedef güvenlik becerilerinin öğretilmesi ve SÖÖ uygulamasının yalnız sunumunun güvenlik becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bu yönüyle alanyazına katkı sağladığı ve bu durumun araştırmanın güçlü yönlerinden biri olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın katılımcı öğretmenlerinden Esra Öğretmen geliştirdiği sosyal öyküyü kullanarak zihinsel yetersizliğe sahip bir öğrencisine SÖÖ uygulaması ile atık pile karşı güvenli tepkide bulunma davranışının öğretimini gerçekleştirdiğini, öğrencisinin SÖÖ uygulamasından keyif aldığını ve kısa sürede hedef davranışı kazandığını belirtmiştir. Benzer şekilde Sevda Öğretmen, uygulama sona erdikten sonra SÖÖ uygulamasını farklı gelişimsel yetersizliklere sahip birden fazla öğrencisine paralel olarak uygulamaya başladığını belirtmiştir. Sevda Öğretmen ve Esra Öğretmen halihazırda öğretim sundukları öğrencilerin gereksinim duydukları farklı güvenlik becerileri ve sosyal becerilere yönelik SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını planlamak ve uygulamak istediklerini belirtmişler ve araştırmacı ile fikir alışverişlerinde bulunmuşlardır. Son olarak Sevda Öğretmen ve Esra Öğretmen uygulama sona erdikten sonra da ÖZEMGEP' ulaşabilme fırsatlarının olup olmadığını sormuşlar ve erişimlerine açık olursa memnun olacaklarını belirtmişlerdir. Bu durum katılımcı öğretmenlerin kazandıkları öğretim uygulamalarını kullanmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Katılımcı öğrenci Eren'in babası Eren'in evde atık pile karşı güvenli tepkide bulunduğunu ve toplumsal ortamda kaygan/ıslak zemin uyarı işaretlerine karşı güvenli tepkide bulunduğunu ve diğer kişilerin tepkilerini gözlediği belirtmiştir. Bu durum Eren'in tehlike durumun farkında olduğunu, bunu günlük yaşamına aktardığını göstermektedir. Eren'in öğretim sonrası değerlendirmeleri devam ettiği destek biriminde gerçekleştirilmiştir. Eren'in kaygan/ıslak zemin uyarı levhalarına karşı %100 güvenli tepkide bulunmaya başladığında ortamda bulunan diğer akranları gözlediği ve zaman zaman uyardığı görülmüştür. Benzer şekilde Kenan'ın annesi evde şurup ile karşılaştığında güvenlik tepkide bulunduğunu; devam ettiği okul öncesi kurumunda ise arkadaşlarını atık pile karşı güvenli tepki bulunmaları için uyardığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın her iki katılımcı grubu açısından genellenmesinin yüksek olması, araştırmanın güçlü yanı olarak düşünülebilir.

Araştırmada katılımcı öğrenci Eren için destek biriminde düzenlenen doğal yoklama denemelerinde sınıf arkadaşları ve o sırada ortamda olan diğer öğrencilerin Eren'i gözleyerek uyarı levhalarına ilişkin farkındalıklarının arttığı ve doğru tepki gösterdikleri gözlenmiştir. Bu noktada Eren'in doğru tepkilerinde sözel olarak pekiştiriliyor olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durumun araştırmanın güçlü yanı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkenlerin dengeli dağılımı sağlanmıştır. Böylece her iki katılımcı grubunda bağımsız değişkenlerin her iki bağımlı değişken üzerindeki etkisi sınanması sağlanmış ve araştırmadan elde edilen bulguları güçlendirmiştir. Bu durumun araştırmanın güçlü yanlarından olduğu düşünülmektedir.

5.1. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın güçlü yanları ile birlikte bazı sınır ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma gönüllülük gösteren ve ön koşul özellikleri taşıyan üç katılımcı öğretmen-öğrenci çifti ile gerçekleştirilmiştir. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli için üç katılımcının araştırmada yer alması bir sınırlılık olmasa da araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilirliği açısından üç katılımcı çift ile gerçekleştirilmiş olması araştırmanın bir sınırlılığı olarak görülebilir.

Katılımcı öğrenci Kenan'ın kardeşinin uzun süre hastanede tedavi görmesi nedeniyle Kenan'ın annesinden sosyal geçerlik verisi toplanamamıştır. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak görülebilir.

Araştırmada hedef öğretmen grubu olarak rehabilitasyon merkezlerinde çalışan ve farklı öğretmenlik programlarından mezun olmuş olan sertifikalı özel eğitim öğretmenlerinin belirlenmesi, araştırmanın öğretmen-öğrenci çiftinin haftalık rutin ders saatleri içinde gerçekleştirilmesi, öğrenciler için belirlenen hedef davranışların güvenlik becerileri olması ve doğal yoklama düzenlemelerini gerektirmesi araştırmanın planlanması ve uygulanması aşamasında bazı zorluklar yaşanmasına neden olmuştur. Rehabilitasyon merkezlerinde 45 dakikadan oluşan haftada iki seans bire-bir öğretim alıyor olmaları, haftada en fazla iki öğretim oturum gerçekleştirilebilmesine fırsat vermiştir. Bununla birlikte okulların fiziki koşulları ve ortamda çok sayıda öğrenci ve ebeveynin olması nedeniyle hedef güvenlik becerilerine ilişkin yoklama denemelerinin düzenlenmesinde zorluklar yaşanabilmiştir. Katılımcı öğretmen ve öğrencinin ders saatlerinin belirli gün ve saatlerle sınırlı olması, araştırmanın katılımcı öğrencilerin

derslere düzenli katılımlarını sağlamak üzere yoğun önlem harcamasını gerektirmiştir. Bu açıdan araştırmanın planlama ve uygulama aşamasında birçok değişkenin kontrol altına alınması gerekmiştir. Bu durumun araştırmanın bir sınırlılığı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada katılımcı öğretmenlere yönelik veri toplama süreci öğretmenler tarafından oluşturulan ve araştırmacı ile paylaşılan video kayıtları aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Teknoloji ve internet hizmetlerinde yaşanan bazı aksaklıklar zaman zaman video kaydı oluşturma, video kayıtlarını araştırmacı ile paylaşma sürecinde zorluklar yaşanmasına neden olmuştur. Bu durumun araştırmanın bir sınırlılığı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada katılımcı öğretmenler için belirlenen hedef öğretim uygulamalarının, SÖÖ ve VMÖ, benzer zorluk düzeyinde olduğunun belirlenmesi için deneysel analiz sürecine yer verilmemiş, her iki öğretim uygulamasının benzer düzeyde bilişsel beceri gerektirdiği düşünülerek hareket edilmiştir. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak görülebilir.

Araştırmada iki katılımcı çifti için üç izleme oturumu düzenlenirken; bir katılımcı çifti için (Melda Öğretmen-Eren) iki izleme oturumu düzenlenmiştir. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilebilir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

5.2.1. Sonuç

Araştırmada katılımcı öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre; OSB olan bireylere öğretim sunan sertifikalı özel eğitim öğretmenleri koçluk içeren (ÖZEMGEP+Koçluk) ve içermeyen (ÖZEMGEP) web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının her ikisi ile de SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını edinebilirler, edindikleri öğretim uygulamalarını öğrencilerine farklı hedef davranışların öğretiminde kullanarak genelledebilirler ve öğretim uygulamalarını uygulama güvenirliliği ile sunmayı sürdürebilirler. Katılımcı öğrencilerden elde edilen bulgulara göre ise, OSB olan öğrenciler öğretmenleri tarafından sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamaları ile atık pile karşı güvenli tepkide bulunma, kaygan/ıslak zemin uyarı levhalarına karşı güvenli tepkide bulunma ve şurup (kimyasallara) karşı güvenli tepkide bulunma becerilerini edinebilirler, edindikleri güvenlik becerilerini farklı kişilerin varlığında ve farklı

ortamlarda sergileyerek genelleyebilirler ve edindikleri güvenlik becerileri sergilemeyi sürdürebilirler. Katılımcı öğretmenlerin araştırmanın sosyal geçerliğine yönelik görüşleri (a) kendilerini uygulanan her iki web-mesleki gelişim uygulaması ve bileşenlerinin, kontrol listeleri, kendini değerlendirme ve video geri bildirim, etkili ve öğretmen dostu uygulamalar olduğunu, (b) SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının etkili, pratik ve öğretmen dostu uygulamalar olduğunu (c) bu araştırmaya katılarak yeni öğretim uygulamaları kazanmış olmanın ve güvenlik becerilerinin öğretimini gerçekleştirmiş olmanın mesleki gelişimleri ve öğrencilerine sundukları öğretim hizmetinin niteliğinin artırılmasında önemli bulduklarını göstermiştir. Katılımcı öğrencilerin ebeveynlerinin görüşleri ebeveynlerin (a) çocuklarına güvenlik becerilerinin öğretimin önemli ve gerekli bulduklarını, (b) bu araştırmada çocuklarına güvenlik becerilerinin kazandırılmış olmasını önemli bulduklarını, (c) güvenlik becerilerinin SÖÖ ve VMÖ gibi öykü ve video temelli öğretim uygulamaları ile kazandırılmış olmasını etkili ve yararlı bulduklarını, (d) çocuklarının kazandıkları güvenlik becerilerini günlük yaşamlarında farklı ortamlarda gerçekleştiriyor olmasından mutlu olduklarını ve araştırmaya katılmış olmaktan memnun olduklarını ve (e) öğretmenler tarafından çocuklarına farklı güvenlik becerilerinin kazandırılmasını istediklerini göstermiştir.

5.2.2. Öneriler

İzleyen bölümde araştırmada her iki katılımcı grubuna yönelik elde edilen bulgular ve gözlemler doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırmada her iki web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasının da öğretmenlerin yeni öğretim uygulamaları kazanmasında ve öğrencilerine güvenlik becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür. Bulgular katılımcı öğretmenlerin koçluk desteği almaksızın web-tabanlı mesleki gelişim portalını takip ederek ve kontrol listeleri ile kendilerini değerlendirerek yeni öğretim uygulamalarına yönelik bilgi ve becerileri kazanabileceklerini ve uygulama güvenilirliği ile sunarak öğrencilerinin kazanımlarını geliştirebileceklerini göstermiştir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenler ile yapılan görüşmelerde öğretmenler farklı bir öğretmenlik alanından geldikleri için yeni öğretim uygulamaları öğrenmeye gereksinim duydukları ancak çalışma saatlerinin yoğun olması

ve kendi yaşam koşulları nedeniyle farklı şehirlerde düzenlenen ve yüz-yüze gerçekleştirilen çalıştay, eğitim ve benzeri mesleki gelişim fırsatlarına her zaman katılamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler yeni öğretim uygulamalarını kazanma fırsatı sunacak web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının yaygınlaştırılması önerisinde bulunmuşlardır. Dolayısıyla ülkemizde bilimsel-dayanaklı uygulamaları yaygınlaştırabilmek ve OSB olan öğrencileri öğretim sunan öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirebilmek üzere web-tabanlı mesleki gelişim portal uygulamaları geliştirilerek uygulanabilir.

Ülkemizde özel eğitim alanındaki öğretmen açığını kapatabilmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sertifika programları düzenlenerek farklı öğretmenlik alanlarından mezun olan öğretmenler özel eğitim öğretmeni olarak sisteme dahil edilmektedir. Yüz-yüze gerçekleştirilen sertifika programlarının ise katılımcıların öğretim uygulamalarını geliştirmede yetersiz olduğu ve geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir (Ergül vd., 2016). Millî Eğitim Bakanlığı sertifikalı özel eğitim öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek, özel gereksinimli öğrencilere etkili öğretim sunabilmeleri sağlayabilmek ve ülkemiz genelinde bu amaçla yürütülen eğitimlerin niteliğinde bir standarda ulaşabilmek üzere web-tabanlı mesleki gelişim portal uygulamaları geliştirilerek uygulanabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı farklı kademelerde ve farklı ortamlarda özel gereksinimli öğrenciler öğretim sunan öğretmenlerin yaşam boyu mesleki gelişimlerini desteklemek üzere yetersizlik türlerini dikkate alarak bilimsel-dayanaklı uygulamalar ve etkili öğretim stratejilere ilişkin bilgi ve becerileri kazandırılmasını hedefleyen, etkili bileşenleri içeren web-tabanlı mesleki gelişim portalı geliştirilerek öğretmenlerin hizmetine sunabilir.

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin tümü koçluk uygulaması olmadan da hedef öğretim uygulamalarını kazanabilmiş ve uygulama güvenilirliği ile sunabilmişlerdir. Öğretim sundukları öğrencilerde hedef güvenlik becerisini kazanmışlardır. Ancak öğretmenlerin tümü bu olumlu bulguyu bilmelerine, kendini değerlendirme uygulamasını etkili ve öğretmen dostu bir uygulama olarak değerlendirmelerine rağmen bir uzmandan performans geri bildirim almayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini değerlendirme konusunda yetersiz hissettiklerini ve bir uzmanın onayına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin kendilerini izleyerek ve değerlendirerek mesleki gelişimlerini destekleyebilecekleri

farkına varmalarını ve bu konuda kendilerini yeterli hissetmelerini sağlamak üzere kendini izleme ve değerlendirme sistemini içeren mesleki gelişim uygulamaları gerçekleştirilebilir.

Güvenlik becerilerinin OSB olan bireyler için oldukça önemli bir öğretim alanı olmasına rağmen, öğretmenlerin bu becerilerin sistematik öğretimine yer vermedikleri bilinmektedir (Tekin-İftar vd., 2018; Sirin-Tekin-Iftar, 2016). Bu araştırmada gerek katılımcı öğretmenlerin mesleki yaşamlarında ilk kez güvenlik becerisinin öğretimi gerçekleştirmiş olduklarını belirtmeleri, gerekse katılımcı öğrencilerin ebeveynlerinin çocuklarına daha önce eğitim ortamlarında güvenlik becerisi öğretilmediğini belirtmeleri bu durumu destekler niteliktedir. Ülkemizde yapılan bir araştırmada OSB olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlerin, güvenlik becerilerinin öğretimini önemli ve gerekli buldukları ancak nasıl öğretecekleri, hangi yöntemleri kullanabilecekleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ve bilgi ve beceri kazanmak üzere kaynağa ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. (Sirin-Tekin-Iftar, 2016). Dolayısıyla ülkemizde OSB ve diğer gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlere öğrencilerine güvenlik becerilerinin öğretimini sağlamak üzere gerekli bilgi ve beceriyi kazandırabilecek ulaşılabilir bir kaynak olarak web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları kullanılabilir.

5.2.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Bu araştırmada OSB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerileri ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde benzer düzeyde etkili ve verimli olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcı öğretmenler ve katılımcı öğrencilerin ebeveynleri araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir. Buradan hareketle ileriki araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir.

Araştırmanın alanyazındaki koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının öğretmen ve öğrenci davranışları üzerindeki etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı ilk araştırma olduğunu düşünülmektedir. Dolayısıyla elde edilen bulguların genellenmesine hizmet edebilmek üzere farklı gelişimsel yetersizliklere sahip olan öğrencilere öğretim sunan ve farklı demografik özelliklere ve mesleki deneyimlere sahip özel eğitim öğretmenlerine bilimsel-dayanaklı uygulamaların kazandırılmasında koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılabilir.

Mesleki gelişim uygulamalarının temel amacı öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmek ve bunun sonucunda öğrenci gelişimi desteklemektir. Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulaması kapsamında kazandıkları becerilerin kalıcılığını sağlayabilmeleri, mesleki gelişim uygulaması sona erdikten sonra da uygulama güvenilirliği ile sunabilmeye devam edebilmeleri ve mesleki yaşamları boyunca farklı özelliklerdeki öğrencilerine farklı becerilerin öğretiminde de kullanabilmeleri beklenmektedir. Bu nedenle koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlere kazandırılan öğretim becerilerinin uzun dönem kalıcılığının (örn., bir yıl sonra) ve genellenmenin kalıcılığının sağlanmasındaki etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılabilir.

Bu araştırmada koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının öğretmen ve öğrenci davranışlarının geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının etkisine ilişkin bulguların genellenmesine hizmet etmek üzere koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının özel eğitim öğretmenlerine farklı bilimsel-dayanaklı uygulamaların kazandırılmasındaki edinim, genelleme ve kalıcılık düzeyinde etkileri ve öğretim sundukları öğrencilere hedef davranışların kazandırılmasındaki edinim, genelleme ve kalıcılık düzeyinde etkileri incelenebilir.

Bu araştırmada koçluk içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamasının öğretmen ve öğrenci davranışlarının kazandırılmasında etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bulgular öğretmenlerin bir uzman tarafından sunulan koçluk desteği olmadan da yeni bir öğretim uygulamasını kazanarak güvenilir olarak sunabileceklerini göstermektedir. Bu yaklaşıma dayalı geliştirilen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamaların etkililiğini ve verimliliğini arttırabilmek üzere öğretmenlerin kendini izleme ve değerlendirme uygulamasını da uygulama güvenilirliği sunmaları önemlidir. Dolayısıyla, ileri araştırmalarda özel eğitim öğretmenlerine kendini izleme ve değerlendirme uygulamasının kazandırılmasındaki etkileri incelenebilir. Öğretmenlerin kendini izleyerek değerlendirmeye kendi performanslarına ilişkin elde ettikleri veriler ile araştırmacı tarafından elde edilen veriler arasında güvenilirlik incelenebilir.

Mesleki gelişim uygulamalarında istendik olan öğretmen ve öğrenci gelişiminin desteklenmesi ile birlikte öğretmenlerin tutum ve görüşlerinde de değişiklik yaratılmasıdır. Mesleki gelişim uygulaması kapsamında öğretmenlere etkili bir model

geliştirilerek sunulduğunda öğretmen ve öğrenci davranışlarında olumlu gelişmeler meydana gelmekte, bu gelişmeleri gözleyen öğretmenlerin tutum ve görüşleri de olumlu yönde değişmektedir. Dolayısıyla ileri araştırmalarda farklı bileşenlerle desteklenmiş mesleki gelişim uygulamalarının öğretmen ve öğrenci davranışları üzerindeki etkilerinin yanısıra öğretmenlerin tutum ve görüşleri üzerindeki etkisi de analiz edilebilir.

Bu araştırmada katılımcı öğretmenler tarafından web-tabanlı mesleki gelişim uygulamaları ile kazanılarak uygulanan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının her ikisinin de OSB olan öğrencilerine güvenlik becerilerinin öğretiminde benzer düzeyde etkili ve verimli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bulguların genellenmesine hizmet etmek üzere öğretmenler tarafından planlanarak sunulan SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının (a) OSB olan bireylere farklı güvenlik becerilerinin öğretiminde etkililik ve verimlilikleri, (b) diğer yetersizlikleri olan öğrencilere güvenlik becerilerinin öğretiminde etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılabilir. Benzer şekilde her iki öğretim uygulamasının güvenlik becerilerinin öğretimindeki etkisine ilişkin bulguların genellenmesine hizmet etmek üzere öğretmenler tarafından planlanarak sunulan (a) SÖÖ uygulamalarının farklı güvenlik becerilerinin öğretimindeki etkisi ve (b) VMÖ uygulamalarının farklı güvenlik becerilerinin öğretiminde etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, C., Tekin-Iftar, E. and Yikmis, A. (2017). Effects of mother-delivered social stories and video modelling in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education*, 50, 215-226.
- Agran, M. and Krump, M. (2010). A preliminary investigation of parents' opinions about safety skills instruction: An apparent discrepancy between importance and expectation. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45, 303-311.
- Akalin, S. and Sucuoglu, B. (2015). Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15, 739-758.
- Akmanoglu, N. and Tekin-Iftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism*, 15, 205-222.
- Alberto, P. A. and A. C. (2006). *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice-Hall.
- Alexander, J. L., Ayres, K. M. and Smith, K. A. (2015). Training teachers in evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 38, 13-27.
- Aljadeff-Abergel, E., Peterson, S. M., Wiskirchen, R. R., Hagen, K. K. and Cole, M. L. (2017). Evaluating the temporal location of feedback: Providing feedback following performance vs. prior to performance. *Journal of Organizational Behavior Management*, 37, 171-195.
- Allen, K. D., Wallace, D. P., Renes, D., Bowen, S. L. and Burke, R. V. (2010). Use of video modeling to teach vocational skills to adolescents and young adults with autism spectrum disorders. *Education and Treatment of Children*, 33, 339-349.
- Alvero, A. M., Bucklin, B. R. and Austin, J. (2001). An objective review of the effectiveness and essential characteristics of performance feedback in organizational settings. *Journal of Organizational Behavior Management*, 21, 3-29.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Publication.

- Andrews, S. M. (2004). *Increasing game playing skills and social comprehension in school aged children with autism using social stories*.Yayımlanmamış doktora tezi, Alliant International University California School of Professional Psychology, San-Diego, ABD.
- Arslan-Armutçu, O. (2017). *Bit-koç öğretmen eğitim programı'nın öğretmenlerin söz öncesi dönem Milieu Öğretim Yöntemi'ni uygulamalarında ve down sendromlu çocukların amaçlı iletişim davranışlarını arttırmada etkisinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Artman-Meeker, K. and Hemmeter, M. L. (2013). Supporting teachers' use of recommended practices through e-mail performance feedback. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*, 112-123.
- Artman-Meeker, K. M. A. (2010). *Effects of distance coaching on teachers' use of a tiered model of intervention and relationships with child behavior and social skills*. Yayımlanmamış doktora tezi, Vanderbilt University, Tennessee, ABD.
- Autism Focused Intervention Resources and Modules [AFIRM]
<https://afirm.fpg.unc.edu/afirm-modules>
- Autism Internet Modules [AIM] <http://www.autisminternetmodules.org/>
- Ayres, K. M. and Langone, J. (2005). Intervention and instruction with video for students with autism: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*, 183-196.
- Banda, D. R., Dogoe, M. S. and Matuszny, R. M. (2011). Review of video prompting studies with persons with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 46*, 514-527.
- 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*, 55-72.
- 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*, 330-349.
- Barton, E. E., Fuller, E. A. and Schnitz, A. (2016). The use of email to coach preservice early childhood teachers. *Topics in Early Childhood Special Education, 36*, 78-90.

- Beh-Pajooch, A., Ahmadi, A., Shokoohi-Yekta, M. and Asgary, A. (2011). The effect of social stories on reduction of challenging behaviours in autistic children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 351-355.
- Belfiore, P. J., Fritts, K. M. and Herman, B. C. (2008). The role of procedural integrity using self-monitoring to enhance discrete trial instruction (DTI). *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23, 95-102.
- Bellini, S. and Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73, 264-287.
- Bellini, S., Akullian, J. and Hopf, A. (2007). Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using video self-modelling. *School Psychology Review*, 36, 80-90.
- Bergstrom, R., Najdowski, A. C. and Tarbox, J. (2012). Teaching children with autism to seek help when lost in public. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45, 191-195.
- Bergstrom, R., Najdowski, A. C. and Tarbox, J. (2014). A systematic replication of teaching children with autism to respond appropriately to lures from strangers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47, 861-865.
- Besler, F. and Kurt, O. (2016). Effectiveness of video modeling provided by mothers in teaching play skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory And Practice*, 16, 209-230.
- 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, 97-114.
- Bigelow, K. M., Huynen, K. B. and Lutzker, J. R. (1993). Using a changing criterion design to teach fire escape to a child with developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 5, 121-128.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38, 39-55.
- Billingsley, F. F., White, O. R. and Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2, 229-241.
- Bishop, D. C., Giles, S. M. and Bryant, K. S. (2005). Teacher receptiveness toward web-based training and support. *Teaching and Teacher Education*, 21, 3-14.

- Blackhurst, A. E., Schuster, J. W., Ault, M. J. and Doyle, P. M. (1994). *Single subject research advisor*. [Computer Software]. Lexington, KY: Department of Special Education and Rehabilitation Counseling, University of Kentucky.
- Brock, M. E. and Beaman-Diglia, L. E. (2018). Efficacy of coaching preschool teachers to manage challenging behavior. *Education and Treatment of Children, 41*, 31-48.
- Brock, M. E. and Carter, E. W. (2015). Effects of a professional development package to prepare special education paraprofessionals to implement evidence-based practice. *The Journal of Special Education, 49*, 39-51.
- Brock, M. E. and Carter, E. W. (2017). A meta-analysis of educator training to improve implementation of interventions for students with disabilities. *Remedial and Special Education, 38*, 131-144.
- Brock, M. E., Huber, H. B., Carter, E. W., Juarez, A. P. and Warren, Z. E. (2014). Statewide assessment of professional development needs related to educating students with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29*, 67-79.
- Browder, D. M. and Cooper-Duffy, K. (2003). Evidence-based practices for students with severe disabilities and the requirement for accountability in “No Child Left Behind”. *The Journal of Special Education, 37*, 157-163.
- Brown-Lavoie, S. M., Vieceilli, M. A. and Weiss, J. A. (2014). Sexual knowledge and victimization in adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*, 2185–2196.
- Burghardt, G. M., Bartmess-LeVasseur, J. N., Browning, S. A., Morrison, K. E., Stec, C. L., Zachau, C. E. and Freeberg, T. M. (2012). Perspectives minimizing observer bias in behavioral studies: a review and recommendations. *Ethology, 118*, 511-517.
- Burma, Z. A. (2008). AB'ye geçiş sürecinde meslek elemanlarının uzaktan öğretim ile eğitimi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi, 1*, 15-20.
- Burns, M. K. and Ysseldyke, J. E. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *The Journal of Special Education, 43*, 3-11.
- Burton, C. E., Anderson, D. H., Prater, M. A. and Dyches, T. T. (2013). Video self-modeling on an iPad to teach functional math skills to adolescents with autism

- and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 28, 67-77.
- Bümen, N., T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 41, 31-49.
- Cardinal, J. R., Gabrielsen, T. P., Young, E. L., Hansen, B. D., Kellems, R., Hoch, H., Nicksic-Springer, T. and Knorr, J. (2017). Discrete trial teaching interventions for students with autism: Web-based video modelling for paraprofessionals. *Journal of Special Education Technology*, 32, 138-148.
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2014). Autism spectrum disorder: Prevalence. Erişim adresi: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6706a1.htm>
- Chan, J. M. and O'Reilly, M. F. (2008). A Social Stories™ intervention package for students with autism in inclusive classroom settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41, 405-409.
- Charlop-Christy, M. H., Le, L. and Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 537-552.
- Connor, C. M. (2017). Commentary on the special issue on instructional coaching models: Common elements of effective coaching models. *Theory Into Practice*, 56, 78-83.
- 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, 58-75.
- Coogle, C. G., Rahn, N. L. and Ottley, J. R. (2015). Pre-service teacher use of communication strategies upon receiving immediate feedback. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 105-115.
- Cook, B. G. and Cook, S. C. (2011). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, 47, 71-82.
- Cook, B. G. and Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79, 135-144.
- Cook, B. G. and Schirmer, B. R. (2003). What is special about special education? Overview and analysis. *The Journal of Special Education*, 37, 200-205.

- Cook, B. G., Landrum, T. J., Tankersley, M. and Kauffman, J. M. (2003). Bringing research to bear on practice: Effecting evidence-based instruction for students with emotional or behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 26, 345-61.
- Cook, B., Buysse, V., Klingner, J., Landrum, T., McWilliam, R., Tankersley, M. and Test, D. (2014). Council for Exceptional Children: Standards for evidence-based practices in special education. *Teaching Exceptional Children*, 46, 206-212.
- Cooper, J. O., Heron, T. E. and Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Corbett, B. A. (2003). Video modeling: A window into the world of autism. *The Behavior Analyst Today*, 4, 367.
- Cornett, J. and Knight, J. (2009). Research on coaching. J. Knight (Editör), *Coaching: approaches and perspectives* içinde (s. 192–216). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N. and Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*. Washington, DC: National Staff Development Council.
- Dede, C., Ketelhut, D. J., Whitehouse, P., Breit, L and McCloskey, E. M. (2009). A research agenda for online teacher professional development. *Journal of Teacher Education*, 60, 8-19.
- Delano, M. E. (2007). Video modeling interventions for individuals with autism. *Remedial and Special Education*, 28, 33-42.
- Demirel, C. ve Dikici, A. (2003). Öğretimde web tabanlı uygulamaların öğrenci başarısına etkisi. *Third International Education Technologies Symposium*, Turkish Republic of Northern Cyprus, May. 28-30, 2003, pp. 822-831.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38, 181-199.
- Desimone, L. M. and Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society and Education*, 7, 252-263.
- Desimone, L. M. and Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory Into Practice*, 56 3-12.

- DiGennaro, F. D., Martens, B. K. and Kleinmann, A. E. (2007). A comparison of performance feedback procedures on teachers'treatment implementation integrity and students' inappropriate behavior in special education classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40*, 447-461.
- DiGuseppi, C., Levy, S. E., Sabourin, K. R., Soke, G. N., Rosenberg, S., Lee, L. C. and Schieve, L. A. (2018). Injuries in children with autism spectrum disorder: Study to Explore Early Development (SEED). *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*, 461-472.
- Dogoe, M. S., Banda, D. R., Lock, R. H. and Feinstein, R. (2011). Teaching generalized reading of product warning labels to young adults with autism using the constant time delay procedure. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 46*, 204-213.
- Duchaine, E. L., Jolivette, K. and Fredrick, L. D. (2011). The effect of teacher coaching with performance feedback on behavior-specific praise in inclusion classrooms. *Education and Treatment of Children, 34*, 209-227.
- Dufrene, B. A., Lestremau, L. and Zoder-Martell, K. (2014). Direct behavioral consultation: Effects on teachers' praise and student disruptive behavior. *Psychology in the Schools, 51*, 567-580.
- Duran, N., Önal, A. ve Kurtuluş, C. (2006). E-öğrenme ve kuramsal eğitimde yeni yaklaşım öğretim yönetimi sistemleri. *Akademik bilişim bildiri kitabı*, 97-100.
- Durlak, J. A. and DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*, 327-350.
- 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.
- Ergenekon, Y. (2012). Teaching basic first-aid skills against home accidents to children with autism through video modeling. *Educational Sciences, Theory & Practice, 12*, 2759-2766.
- Ergül, C., Baydık, B. ve Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*, 499-522.

- 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*, 227-246.
- Feil, E. G., Baggett, K. M., Davis, B., Sheeber, L., Landry, S., Carta, J. J. and Buzhardt, J. (2008). Expanding the reach of preventive interventions development of an internet-based training for parents of infants. *Child Maltreatment, 13*, 334-346.
- Fetherston, A. M. and Sturmey, P. (2014). The effects of behavioral skills training on instructor and learner behavior across responses and skill sets. *Research in Developmental Disabilities, 35*, 541-562.
- Filcheck, H. A., McNeil, C. B., Greco, L. A. and Bernard, R. S. (2004). Using a whole-class token economy and coaching of teacher skills in a preschool classroom to manage disruptive behavior. *Psychology in the Schools, 41*, 351-361.
- Fisher, J. (2008). E-learning: Improving teacher access to effective professional development. *Colleagues, 3*, 13-15.
- Fishman, B., Konstantopoulos, S., Kubitskey, B. W., Vath, R., Park, G., Johnson, H. and Edelson, D. C. (2013). Comparing the impact of online and face-to-face professional development in the context of curriculum implementation. *Journal of Teacher Education, 64*, 426-438.
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A. and Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children, 79*, 213-230.
- Foster, S. L. and Mash, E. J. (1999). Assessing social validity in clinical treatment research: Issues and procedures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 308-319.
- Garcia, D., Dukes, C., Brady, M. P., Scott, J. and Wilson, C. L. (2016). Using modeling and rehearsal to teach fire safety to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 49*, 699-704.
- Garland, K. V., Vasquez, E. and Pearl, C. (2012). Efficacy of individualized clinical coaching in a virtual reality classroom for increasing teachers' fidelity of implementation of discrete trial teaching. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47*, 502-515.

- Genç-Tosun, D. ve Kurt, O. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve video modelle öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15, 037-049.
- Gezer-Demirdağlı, Ş. (2014). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere yönelik hazırlanan bir öğretim planının anında geri bildirim verilerek ve anında geri bildirim olmaksızın sunulmasının etkililik yönünden karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ginsburg, A., Gray, T. and Levin, D. (2004). *Online professional development for mathematics teachers: A strategic analysis*. Washington DC: National Center for Technology Innovation, American Institutes for Research.
- Godish, D., Miltenberger, R. and Sanchez, S. (2017). Evaluation of video modeling for teaching abduction prevention skills to children with autism spectrum disorder. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1, 168-175.
- Goldsmith, T. R. (2008). *Using virtual reality enhanced behavioral skills training to teach street-crossing skills to children and adolescents with autism spectrum disorders*. Yayımlanmamış doktora tezi, Western Michigan University, Michigan, ABD.
- Gorden, N. (2017). *The effects of a performance checklist, self-monitoring, and graphical feedback on ratio of supervisor's praise to feedback delivery to direct care therapists*. Yayımlanmamış doktora tezi, The Chicago School of Professional Psychology, ABD.
- Granpeesheh, D., Tarbox, J., Dixon, D. R., Peters, C. A., Thompson, K. and Kenzer, A. (2010). Evaluation of an eLearning tool for training behavioral therapists in academic knowledge of applied behavior analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 11-17.
- Gray, C. (2002). *The New social story book*. Texas: Future Horizons.
- Gray, C. (2004). Social stories 10.0: The new defining criteria and guidelines. *Jenison Autism Journal*, 15, 2-21.
- Gray, C. (2010). *The new social story book*. Texas: Arlington, Texas: Future Horizons
- Gray, C. (2015). *The new social story book: 15th Anniversary Edition*. Arlington, Texas: Future Horizons.

- Gray, C. A. and Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10.
- Greenwood C. R. and Abbott M. (2001). The research to practice gap in special education. *The Journal of the Teacher Education*, 24, 276-279.
- Grisham-Brown, J., Değirmenci, H. D., Snyder, D. and Luiselli, T. E. (2018). Improving practices for learners with deaf-blindness: A consultation and coaching model. *Teaching Exceptional Children*, 50, 263-271.
- Gunby, K. V. and Rapp, J. T. (2014). The use of behavioral skills training and in situ feedback to protect children with autism from abduction lures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47, 856-860.
- Gunby, K. V., Carr, J. E., and LeBlanc, L. A. (2010). Teaching abduction prevention skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43, 107-112.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 381-391.
- Hager, K. D. (2018). Teachers' use of video self-monitoring to improve delivery of effective teaching practices. *Teaching Exceptional Children*, 50, 283-290.
- Hamad, C. D., Serna, R. W., Morrison, L. and Fleming, R. (2010). Extending the reach of early intervention training for practitioners: A preliminary investigation of an online curriculum for teaching behavioral intervention knowledge in autism to families and service providers. *Infants and Young Children*, 23, 195-208.
- Harriage, B., Blair, K. C. and Miltenberger, R. (2016). An evaluation of a parent implemented in situ pedestrian safety skills intervention for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 2017-2027.
- Hawley, W. D. and Valli, L. (2000). Learner-centered professional development. *Phi Delta Kappa Center for Evaluation, Development, and Research*, 27, 7-10.
- Heitzman-Powell, L. S., Buzhardt, J., Rusinko, L. C. and Miller, T. M. (2014). Formative evaluation of an ABA outreach training program for parents of children with autism in remote areas. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29, 23-38.

- Henderson, K., Klein, S., Gonzalez, P. and Bradley, R. (2005). Teachers of children with emotional disturbance: A national look at preparation, teaching conditions, and practices. *Behavioral Disorders, 31*, 6-17.
- Hendricks, D. (2011). Special education teachers serving students with autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practices employed. *Journal of Vocational Rehabilitation, 35*, 37-50.
- Heron, M. P. (2017). *Deaths: Leading causes for 2015*. Atlanta: Center for Disease Control and Prevention.
- Hess, K. L., Morrier, M. J., Heflin, L. J. and Ivey, M. L. (2008). Autism treatment survey: Services received by children with autism spectrum disorders in public school classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 961-971.
- Heward, W. L., Alber-Morgan, S. R. and Konrad, M. (2017). *Exceptional children: An introduction to special education*. Merrill/Pearson.
- Higbee, T. S., Aporta, A. P., Resende, A., Nogueira, M., Goyos, C. and Pollard, J. S. (2016). Interactive computer training to teach discrete-trial instruction to undergraduates and special educators in Brazil: A replication and extension. *Journal of Applied Behavior Analysis, 49*, 780-793.
- Hoch, H., Taylor, B. A. and Rodriguez, A. (2009). Teaching teenagers with autism to answer cell phones and seek assistance when lost. *Behavior Analysis in Practice, 2*, 14-20.
- Holcombe, A., Wolery, M. and Gast, D. L. (1994). Comparative single-subject research: Description of designs and discussion of problems. *Topics in Early Childhood Special Education, 14*, 119-145.
- Honsberger, T. (2015). *Teaching individuals with autism spectrum disorder safe pedestrian skills using video modeling with in situ video prompting*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atlantic University, Florida, ABD.
- İşcen-Karasu, F. (2017). *Performans geri bildiriminin okul öncesi öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jang, J., Mehta, A. and Dixon, D. R. (2016). Safety skills. In N. Singh (Editör). *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities* içinde (s. 923-941). Switzerland: Springer.

- Johnson, A. (2015). *A Professional development and training tool for autism evidence-based practices: A Project based website*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, California State University, Chico, ABD.
- Jones, G. (2006). Department for Education and Skills/Department of Health Good Practice Guidance on the education of children with autistic spectrum disorder. *Child: Care, Health and Development*, 32, 543-552.
- Karasu, N., Aykut, Ç. ve Yılmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15, 041-053.
- Karkhaneh, M., Clark, B., Ospina, M. B., Seida, J. C., Smith, V. and Hartling, L. (2010). Social Stories™ to improve social skills in children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Autism*, 14, 641-662.
- Kaymak, A. (2013). *Özel eğitim kurumlarında öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarına işbaşında eğitim yoluyla ayırık denemelerle öğretimi uygulama becerisi kazandırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kearney, K. B., Brady, M. P., Hall, K. and Honsberger, T. (2017). Using peer-mediated literacy-based behavioral interventions to increase first aid safety skills in students with developmental disabilities. *Behavior Modification*, 1-22.
- Kedzior, M. and Fifield, S. (2004). Teacher professional development. *Education Policy Brief*, 15, 76-97.
- Kellems, R. O. and Morningstar, M. E. (2012). Using video modeling delivered through iPods to teach vocational tasks to young adults with autism spectrum disorders. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 35, 155-167.
- Kenny, M. C., Bennett, K. D., Dougery, J. and Steele, F. (2013). Teaching general safety and body safety training skills to a Latino preschool male with autism. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 1092–1102.
- King, S. and Miltenberger, R. (2017). Evaluation of video modeling to teach children diagnosed with autism to avoid poison hazards. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1, 221-229.
- King, S. E. (2014). *Evaluation of video modeling to teach children diagnosed with ASD to avoid poison hazards*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, University of South Florida, Tampa, ABD.

- Klingner, J. K., Boardman, A. G. and McMaster, K. L. (2013). What does it take to scale up and sustain evidence-based practices? *Exceptional Children*, 79, 195-211.
- Knight, J. (2009). Coaching. *Journal of Staff Development*, 30, 18-22.
- Knight, V. F., Huber, H. B., Kuntz, E. M., Carter, E. W. and Juarez, A. P. (2018). Instructional practices, priorities, and preparedness for educating students with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 1-12.
- Kokina, A. and Kern, L. (2010). Social Story™ interventions for students with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 812-826.
- Kraft, M. A., Blazar, D. and Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88, 547-588.
- Kretlow, A. G. and Bartholomew C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *The Journal of The Teacher Education*, 33, 279-299.
- Kretlow, A. G., Cooke, N. L. and Wood, C. L. (2012). Using in-service and coaching to increase teachers' accurate use of research-based strategies. *Remedial and Special Education*, 33, 348-361.
- Kretlow, A. G., Wood, C. L. and Cooke, N. L. (2011). Using in-service and coaching to increase kindergarten teachers' accurate delivery of group instructional units. *The Journal of Special Education*, 44, 234-246.
- Kucharczyk, S., Shaw. E., Smith Myles, B., Sullivan, L., Szidon, K. and Tuchman-Ginsberg, L. (2012). *Guidance & coaching on evidence-based practices for learners with autism spectrum disorders*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute.
- Kurnaz, E. and Yanardag, M. (2018). The Effectiveness of video self-modeling in teaching active video game skills to children with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 1-15.
- Kurt, O. (2012). Sosyal geçerlik. E. Tekin-İftar (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 375-397). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Kurt, O. (2012). Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar model. E. Tekin-İftar (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 329-349). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kutlu, M. (2016). *Otizmlili bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modellerle birlikte sunulmasının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ledbetter-Cho, K., Lang, R., Davenport, K., Moore, M., Lee, A., O'Reilly, M., Watkins, L. and Falcomata, T. (2016). Behavioral skills training to improve the abducaation-prevention skills of children with autism. *Behavior Analysis Practice* 9, 266-270.
- Lee, L. C., Harrington, R. A., Chang, J. J. and Connors, S. L. (2008). Increased risk of injury in children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 247-255.
- Lerman, D. C., Vorndran, C. M., Addison, L. and Kuhn, S. C. (2004). Preparing teachers in evidence-based practices for young children with autism. *School Psychology Review*, 33, 510-526.
- Loiacono, V. and Allen, B. (2008). Are special education teachers prepared to teach the increasing number of students diagnosed with autism? *International Journal of Special Education*, 23, 120-127.
- Lorimer, P. A., Simpson, R. L., Smith Myles, B. and Ganz, J. B. (2002). The use of social stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 53-60.
- Luck, K. M., Lerman, D. C., Wu, W. L., Dupuis, D. L. and Hussein, L. A. (2018). A comparison of written, vocal, and video feedback when training teachers. *Journal of Behavioral Education*, 27, 124-144.
- Lumley, V. A. and Miltenberger, R. G. (1997). Sexual abuse prevention for persons with mental retardation. *American Journal of Mental Retardation: AJMR*, 101, 459-472.
- Mancil, G. R., Haydon, T. and Whitby, P. (2009). Differentiated effects of paper and computer-assisted Social Stories™ on inappropriate behavior in children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24, 205-215.

- Marder, T. and deBettencourt, L. U. (2015). Teaching students with ASD using evidence-based practices: Why is training critical now? *Teacher Education and Special Education, 38*, 5-12.
- Matson, J. L. and Shoemaker, M. (2009). Intellectual disability and its relationship to autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities, 30*, 1107-1114.
- McCoy, K. and Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects. *Education and Treatment of Children, 30*, 183-213.
- McCulloch, E. B. and Noonan, M. J. (2013). Impact of online training videos on the implementation of mand training by three elementary school paraprofessionals. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 48*, 132-141.
- McFarland, L., Saunders, R. and Allen, S. (2009). Reflective practice and self-evaluation in learning positive guidance: Experiences of early childhood practicum students. *Early Childhood Education Journal, 36*, 505-511.
- McLeod, R. H., Kim, S. and Resua, K. A. (2018). The effects of coaching with video and email feedback on preservice teachers' use of recommended practices. *Topics in Early Childhood Special Education, 1-12*.
- McLeskey, J. and Billingsley, B. S. (2008). How does the quality and stability of the teaching force influence the research-to-practice gap? A perspective on the teacher shortage in special education. *Remedial and Special Education, 29*, 293-305.
- Meadan, H., Ostrosky, M. M., Zaghawan, H. Y. and Yu, S. (2012). Using coaching to support the social skills of children with and without autism spectrum disorders. *International Journal of Early Childhood Special Education, 4*, 74-94.
- Mechling, L. (2005). The effect of instructor-created video programs to teach students with disabilities: A literature review. *Journal of Special Education Technology, 20*, 25-36.
- Miltenberger, R. G., Flessner, C., Gatheridge, B., Johnson, B., Satterlund, M. and Egemo, K. (2004). Evaluation of behavioral skills training to prevent gun play in children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37*, 513-516.

- Morgan, K. and Miltenberger, R. G. (2017). Evaluation of video modeling and in situ training to teach firearm avoidance skills to individuals with autism spectrum disorder. *Advances in Neurodevelopmental Disorders, 1*, 122-128.
- Morrier, M. J., Hess, K. L. and Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education, 4*, 119-132.
- National Autism Center (NAC). (2015). *National Standards Report 2*. Randolph, Massachusetts: National Autism Center.
- National Professional Development Center On Autism Spectrum Disorders (NPDC).
- Navarrete, S. L. (2011). *Creating and evaluating teacher training modules in applied behavior analysis*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Utah State University, Utah, ABD.
- Neuman, S. B. and Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal, 46*, 532-566.
- Nikopoulos, C. K. and Keenan, M. (2003). Promoting social initiation in children with autism using video modeling. *Behavioral interventions, 18*, 87-108.
- Nikopoulos, C. K. and Keenan, M. (2006). *Video modeling and behavior analysis*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publish
- Noell, G. H., Witt, J. C., Slider, N. J. and Connell, J. E. (2005). Treatment implementation following behavioral consultation in schools: A comparison of three follow-up strategies. *School Psychology Review, 34*, 87-106.
- Nosik, M. R. and Williams, W. L. (2011). Component evaluation of a computer based format for teaching discrete trial and backward chaining. *Research in Developmental Disabilities, 32*, 1694-1702.
- Nosik, M. R., Williams, W. L., Garrido, N. and Lee, S. (2013). Comparison of computer based instruction to behavior skills training for teaching staff implementation of discrete-trial instruction with an adult with autism. *Research in Developmental Disabilities, 34*, 461-468.
- Nougaret, A. A., Scruggs, T. E. and Mastropieri, M. A. (2005). Does teacher education produce better special education teachers? *Exceptional Children, 71*, 217-229.
- Nugent G.C., Kunz G.M., Houston J., Kalutskaya I. and Pedersen J. (2017) The Effectiveness of E-Coaching in Rural Science Classrooms. Nugent G., Kunz G.,

- Sheridan S., Glover T., Knoche L. In (Editör). *Rural education research in the United States* (p. 123-144). Springer, Cham.
- 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, 34-41.
- Odom, S. L. (2009). The tie that binds evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29, 53-61.
- Odom, S. L., Cox, A. W. and Brock, M. E., (2013). Implementation science, professional development, and autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 79, 233-251.
- Ohio Center for Autism and Low Incidence (OCALI)
<https://www.ocali.org/center/autism>
- Olçay-Gül, S. and Tekin-Iftar, E. (2016). Family generated and delivered social story intervention: Acquisition, maintenance, and generalization of social skills in youths with ASD. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51, 67-78.
- Olçay-Gül, S. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireyler için sosyal öykülerin kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13, 001-024.
- Owiny, R. L. (2014). *Virtual coaching in Guatemala: Can it be effective for changing targeted teacher behaviors?* Yayınlanmamış doktora tezi, University of Kentucky, Lexington, ABD.
- Parsons, M. B., Rollyson, J. H. and Reid, D. H. (2012). Evidence-based staff training: A guide for practitioners. *Behavior Analysis in Practice*, 5, 2-11.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K. and Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 431-451.
- Pollard, J. S., Higbee, T. S., Aker J. S. and Brodhead, M. T. (2014). An evaluation of interactive computer training to teach instructors to implement discrete trials with children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47, 765-776.

- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R. and Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology, 102*, 299.
- Quill, K. A. (1995). Visually cued instruction for children with autism and pervasive developmental disorders. *Focus on Autistic Behavior, 10*, 10-20.
- Quirnbach, L. M., Lincoln, A. J., Feinberg-Gizzo, M. J., Ingersoll, B. R. and Andrews, S. M. (2009). Social stories: Mechanisms of effectiveness in increasing game play skills in children diagnosed with autism spectrum disorder using a pretest posttest repeated measures randomized control group design. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*, 299-321.
- Rakap, S. (2017). Impact of coaching on preservice teachers' use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms. *Journal of Teacher Education, 68*, 125-139.
- Regan, K., Weiss, M. P. and Evmenova, A. (2017). Using e-coaching to improve practice of novice teacher educators. *Journal of Teaching and Learning with Technology, 6*, 45-64.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C. and Newcomer, L. (2014). Using coaching to support teacher implementation of classroom-based interventions. *Journal of Behavioral Education, 13*, 150-167.
- Rispoli, M., Zaini, S., Mason, R., Brodhead, M., Burke, M. D. and Gregori, E. (2017). A systematic review of teacher self-monitoring on implementation of behavioral practices. *Teaching and Teacher Education, 63*, 58-72.
- Rossi, M. R., Vladescu, J. C., Reeve, K. F. and Gross, A. C. (2017). Teaching safety responding to children with autism spectrum disorder. *Education and Treatment of Children, 40*, 187-208.
- Rowe, R., Maughan, B. and Goodman, R. (2004). Childhood psychiatric disorder and unintentional injury: findings from a national cohort study. *Journal of Pediatric Psychology, 29*, 119-130.
- Ruble, L. A., McGrew, J. H., Toland, M. D., Dalrymple, N. J. and Jung, L. A. (2013). A randomized controlled trial of COMPASS web-based and face-to-face teacher coaching in autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 81*, 566-572.
- Russo-Campisi, J. (2017). Evidence-based practices in special education: Current assumptions and future considerations. *Child & Youth Care Forum, 46*, 193-205.

- Sam, A. M., Kucharczyk, S. and Waters, V. (2017). Online tools to support the delivery of evidence-based practices for students with ASD. *Teaching Exceptional Children, 50*, 141-152.
- Samuels, R. and Stansfield, J. (2012). The effectiveness of social stories™ to develop social interactions with adults with characteristics of autism spectrum disorder. *British Journal of Learning Disabilities, 40*, 272-285.
- Sanetti, L. M. H., Fallon, L. M. and Collier-Meek, M. A. (2011). Treatment integrity assessment and intervention by school-based personnel: Practical applications from a preliminary study. *School Psychology Forum, 5*, 87–102.
- Sani-Bozkurt, S., Vuran, S. and Akbulut, Y. (2017). Design and Use of Interactive Social Stories for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Contemporary Educational Technology, 8*, 1-25.
- Sansosti, F. J. and Powell-Smith, K. A. (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*, 162-178.
- Sarokoff, R. A. and Sturmey, P. (2004). The effects of behavioral skills training on staff implementation of discrete-trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37*, 535-538.
- Sawyer, M. R., Andzik, N. R., Kranak, M. P., Willke, C. P., Curiel, E. S., Hensley, L. E. and Neef, N. A. (2017). Improving pre-service teachers' performance skills through behavioral skills training. *Behavior Analysis in Practice, 10*, 296-300.
- Scheeler, M. C., Bruno, K., Grubb, E. and Seavey, T. L. (2008). Generalizing teaching techniques from university to K-12 classrooms: Teaching preservice teachers to use what they learn. *Journal of Behavioral Education, 18*, 189-210.
- Scheeler, M. C., Morano, S. and Lee, D. L. (2016). Effects of immediate feedback using bug-in-ear with paraeducators working with students with autism. *Teacher Education and Special Education, 41*, 2018.
- Scheuermann, B. and Webber, J. (2002). *Autism: Teaching does make a difference*. Toronto: Wadsworth Thomson Learning.
- Scheuermann, B., Webber, J., Boutot, E. A. and Goodwin, M. (2003). Problems with personnel preparation in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*, 197-206.

- Schimming, L. M. (2008). Measuring medical student preference: a comparison of classroom versus online instruction for teaching PubMed. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 96, 217-222.
- Schumaker, J. B., Fisher, J. B. and Walsh, L. D. (2010). The effects of a computerized professional development program on teachers and students with and without disabilities in secondary general education classes. *Learning Disability Quarterly*, 33, 111-131.
- Schwartz, I. S., and Baer, D. M. (1991). Social validity assessments: Is current practice state of the art? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 189-204.
- Schwebel, D. C. and Gaines, J. (2007). Pediatric unintentional injury: Behavioral risk factors and implications for prevention. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 28, 245-254.
- Shepley, C., Lane, J. D., Grisham-Brown, J., Spriggs, A. D. and Winstead, O. (2017). Effects of a training package to increase teachers' fidelity of naturalistic instructional procedures in inclusive preschool classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 1-19.
- Shipley-Benamou, R., Lutzker, J. R. and Taubman, M. (2002). Teaching daily living skills to children with autism through instructional video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 166-177.
- Shrestha, A., Anderson, A. and Moore, D. W. (2013). Using point-of-view video modeling and forward chaining to teach a functional self-help skill to a child with autism. *Journal of Behavioral Education*, 22, 157-167.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. and Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31, 351-380.
- Simpson, R. L., McKee, M., Teeter, D. and Beytien, A. (2007). Evidence-based methods for children and youth with autism spectrum disorders: Stakeholder issues and perspectives. *Exceptionality*, 15, 203-217.
- Sindelar, P. T., Daunic, A. and Rennells, M. S. (2004). Comparisons of traditionally and alternatively trained teachers. *Exceptionality*, 12, 209-223.
- Sindelar, P. T., Rosenberg, M. S. and Wilson, R. J. (1985). An adapted alternating treatments design for instructional research. *Education and Treatment of Children*, 8, 67-76.

- Sirin, N., and Tekin-Iftar, E. (2016). Opinions of Turkish parents and teachers about safety skills instruction to children with autism spectrum disorders: A preliminary investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 2653-2665.
- Slayter, E. M., Garnick, D. W., Kubisiak, J. M., Bishop, C. E., Gilden, D. M. and Hakim, R. B. (2006). Injury prevalence among children and adolescents with mental retardation. *Mental Retardation*, 44, 212-223.
- Sokolosky, S. A. (2011). *Effectiveness of using video modeling for teaching safety skills for children with autism and other developmental disabilities*. Yayınlanmamış doktora tezi, Texas Tech University, Texas, ABD.
- Solomon, B. G., Klein, S. A. and Politylo, B. C. (2012). The effect of performance feedback on teachers' treatment integrity: A meta-analysis of the single-case literature. *School Psychology Review*, 41, 160-175.
- Stahmer, A. C., Collings, N. M. and Palinkas, L. A. (2005). Early intervention practices for children with autism: Descriptions from community providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 66-79.
- Stahmer, A. C., Rieth, S., Lee, E., Reisinger, E. M., Mandell, D. S. and Connell, J. E. (2015). Training teachers to use evidence-based practices for autism: Examining procedural implementation fidelity. *Psychology in the Schools*, 52, 181-195.
- Stansberry-Brusnahan, L. L. and Collet-Klingenberg, L. L. (2010). Evidence-based practices for young children with autism spectrum disorders: Guidelines and recommendations from the National Resource Council and National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2, 45-56.
- Suhrheinrich, J. (2011). Training teachers to use pivotal response training with children with autism coaching as a critical component. *Teacher Education and Special Education*, 34, 339-349.
- Summers, J., Tarbox, J., Findel-Pyles, R. S., Wilke, A. E., Bergstrom, R. and Williams, W. L. (2011). Teaching two household safety skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 629-632.
- Süzer, T. (2015). *Otizmli bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Taylor, B. A., Hughes, C. E., Richard, E., Hoch, H. and Coello, A. R. (2004). Teaching teenagers with autism to seek assistance when lost. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 79-82.
- Tekin-İftar, E. (2012a). Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri. E. Tekin-İftar (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (s. 275-296). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E. (2012b). Paralel uygulamalar modeli. E. Tekin-İftar (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (s. 351-374). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E. ve Değirmenci, H. D. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s. 264-326). (5. Basım). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2016). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri (3.Basım)*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- 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, 225-245.
- Tekin-İftar, E., Olçay-Gül, S. Şirin, N., Bilmez, H. ve Değirmenci, H. D. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi çalışmalarının kapsamlı değerlendirilmesi ve meta analizi*. Sonuçlanmış araştırma raporu. Bilimsel Araştırma Projeleri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2, 1-12.
- Test, D. W., Richter, S., Knight, V. and Spooner, F. (2011). A comprehensive review and meta-analysis of the social stories literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26, 49-62.
- Thompson, J. R., Klass, P. H. and Fulk, B. M. (2012). Comparing online and face-to-face presentation of course content in an introductory special education course. *Teacher Education and Special Education*, 35, 228-242.
- Travers, J. C. (2017). Evaluating claims to avoid pseudoscientific and unproven practices in special education. *Intervention in School and Clinic*, 52, 195-203.
- Tunç-Paftalı, A. (2018). *Uzaktan koçluk uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim becerileri ve*

- öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Vismara, L. A., Young, G. S., Stahmer, A. C., Griffith, E. M. and Rogers, S. J. (2009). Dissemination of evidence-based practice: Can we train therapists from a distance? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1636-1651.
- Vuran, S. and Olcay Gul, S. (2012). On-the-job training of special education staff: Teaching the simultaneous prompting strategies. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12, 2101-2110.
- Vuran, S., Çolak, A. ve Gürgür, H. (2003). Davranış kontrolü ve beceri öğretimi konusunda hizmetiçi eğitime katılanların programa ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4, 1-17.
- Wainer, A. L. and Ingersoll, B. R. (2013). Disseminating ASD interventions: A pilot study of a distance learning program for parents and professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 11-24.
- Wayne, A. J., Yoon, K. S., Zhu, P., Cronen, S. and Garet, M. S. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and methods. *Educational Researcher*, 37, 469-479.
- Webber, J. and Scheuermann, B. (2008). Educating students with autism: A Quick start manual. Austin, Texas: Pro-ed.
- Wilczynski, S. M., Labrie, A., Baloski, A., Kaake, A., Marchi, N. and Zoder-Martell, K. (2017). Web-based teacher training and coaching/feedback: A case study. *Psychology in the Schools*, 54, 433-445.
- Winett, R. A., Moore, J. F. and Anderson, E. S. (1991). Extending the concept of social validity: Behavior analysis for disease prevention and health promotion. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 215-230.
- Winterling, V., Gast, D. L., Wolery, M. and Farmer, J. A. (1992). Teaching safety skills to high school students with moderate disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 217-227.
- Wiseman, K. V., Mc Ardell, L. E., Bottini, S. B. and Gillis, J. M. (2017). A meta-analysis of safety skill interventions for children, adolescents, and young adults with autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4, 39-49.

- Wolery, M., Gast, D. L. and Hammond, D. (2010). Comparative intervention designs. *Single Subject Research Methodology in Behavioral Sciences*, 329-381.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fluery, V. P. and Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1951-1966.
- Wright, J. M. (2008). Web-based versus in-class: An exploration of how instructional methods influence postsecondary students' environmental literacy. *The Journal of Environmental Education*, 39, 33-46.
- Xiang, H., Stallones, L., Chen, G., Hostetler, S. and Kelleher, K. (2005). Nonfatal injuries among US children with disabling conditions. *American Journal of Public Health*, 95, 1970-1975.
- Yavuz, A. A. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara üst geçit kullanarak karşidan karşıya geçme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- 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.
- Zaragoza-Scherman, A., Thomson, K., Boris, A., Dodson, L., Pear, J. J. and Martin, G. (2015). Online training of discrete-trials teaching for educating children with autism spectrum disorders: A preliminary study. *Journal on Developmental Disabilities*, 21, 22-33.
- Zucker, S. H., Perras, C., Perner, D. E. and Gargiulo, R. M. (2012). Research to practice in autism, intellectual disability, and developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47, 403.

EKLER

EK-1. Öğretmen Bilgilendirme ve Onam Formu

Bu formda yer verilen bilgiler otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı olan öğrencilere öğretim hizmeti sunan ve araştırmanın olası katılımcısı olabilecek özel eğitim alanında hizmet sunan öğretmenlere yazılı olarak aktarılmıştır. Form bilgilendirme ve onam alma amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı uzaktan öğretim uygulamalarının OSB olan öğrencilere öğretim sunan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimi üzerindeki etkilerini ve öğretmenlerin öğretim sundukları öğrencilerinin gelişimleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma kapsamında performansa ilişkin geri bildirim sunulmasını içeren ve içermeyen uzaktan öğrenme uygulamalarının, öğretmenlerin öğretim becerilerinin geliştirilmesindeki etkilerinin ve verimliliklerinin farklılaşp farklılaşmadığı karşılaştırılacaktır. Araştırmada ayrıca, uzaktan öğretim uygulamasına katılan öğretmenlerin öğretim sundukları OSB olan öğrencilerinin belirlenen hedef davranışları öğrenme düzeyleri açısından farklılaşp farklılaşmadığı incelenecektir.

Araştırmayı destekleyen kurum/kuruluş: Bu araştırma bir doktora tez çalışmasıdır ve Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenmektedir. Araştırma süresince araştırmacı olarak ben, Hatice Deniz Değirmenci ve doktora tez danışmanım Prof. Dr. Elif Tekin-İftar görev alacaktır.

Araştırmada sizden beklenenler: Araştırmada katılımcı öğretmen olarak yer almanız söz konusu olduğunda, araştırma süresince sizin ve eşleştirildiğiniz öğrencinizin gereksinimlerinize dayalı olarak geliştirilecek olan uzaktan öğrenme uygulamalarını düzenli olarak takip etmeniz istenecektir. Bu kapsamda sıralanan etkinlikleri yerine getirmeniz istenecektir:

- Uzaktan öğrenme uygulamaları ile size kazandırılması hedeflenen öğretim uygulamalarını kullanarak öğrenciniz ile düzenli olarak öğretim etkinliği gerçekleştirmek
- Öğrenci performansına yönelik düzenli olarak veri toplamak,

- Gerçekleştirdiğiniz öğretim uygulamalarının düzenli olarak video kayıtlarını oluşturarak hazırlanan uzaktan öğrenme platformundan araştırmacıya göndermek.

Sıralanan sorumlulukların dışında sizden herhangi bir beklentimiz yoktur.

Araştırma için gerekli süre: Araştırmaya katılmayı kabul etmeniz durumunda sizinle yaklaşık bir öğretim dönemi boyunca çalışılması planlanmaktadır. Araştırmanın uygulanması aşamasında sizinle gerçekleştirilecek çalışmalar kurumda eşleştirildiğiniz öğrenciniz ya da diğer öğrencilerinizle sürdürdüğünüz öğretim etkinliklerinizi etkilemeyecek şekilde planlanacaktır. Araştırmanın uygulama süreci uzaktan öğrenme uygulamalarını içermektedir, dolayısıyla sizinle araştırmanın uygulama süresince yüz yüze çalışma yürütülmemesi planlanmamaktadır. Uzaktan öğrenme uygulamalarını takip etme zamanı/sürecini uygulama planı doğrultusunda siz bireysel olarak belirleyeceksiniz. Ancak araştırmanın planlanma sürecinde ve uygulama öncesinde, yüz yüze gerçekleştirilecek belirli toplantılara ihtiyaç duyulabilir.

Araştırma için gerekli olabilecek bilgi/belge talebi: Araştırma sürecinde sizden yalnızca temel demografik özelliklerinize (yaş, cinsiyet, mezun olunan okul/program vb.) ve temel mesleki özelliklerinize (mesleki deneyim süreniz, sertifika ön-egitim yoğunluğu vb.) ilişkin bilgileri talep edebiliriz. Ayrıca sizinle eşleştireceğimiz öğrencinize ilişkin değerlendirme raporunu talep edebiliriz. Size ve öğrencinize ilişkin bilgiler gerçek isimlerinize yer verilmeden yalnızca araştırma raporunda katılımcıların demografik bilgileri başlığı altında kullanılması söz konusu olabilir.

Uygulama sürecinin tanıtımı: Bu araştırma bir öğretim dönemi sürebilecek bir çalışmadır. Araştırmada öncelikle, sizin ve öğrencinizin ailesinin görüşleri doğrultusunda, öğrenciniz için performansına dayalı olarak öncelikli ve işlevsel iki hedef davranış belirlenecektir. Belirlenen hedef davranışların özelliklerine ve sizin mesleki gelişim gereksinimimize dayalı olarak hedef davranışların öğrencinize kazandırılmasında kullanacağınız iki öğretim stratejisi belirlenecektir. Ardından araştırmacılar tarafından bu öğretim stratejilerine ilişkin görsel ve işitsel öğelerin, uygulama videolarının yer alacağı içerik oluşturulacaktır ve bu içerik uzaktan öğrenme uygulaması ile yayınlanacaktır. Öncelikle sizin için hedeflenen öğretim stratejilerini halihazırda kullanıp kullanmadığınızı; kullanıyorsanız hangi düzeyde kullandığınızı, aynı zamanda öğrencinizin kendisi için belirlenen hedef davranışları, sergileyip

sergilemediğini; sergiliyor ise ne düzeyde sergilediğini belirlemek üzere değerlendirme yapılacaktır. Bu değerlendirme sizin öğrenciniz ile gerçekleştirdiğiniz değerlendirme uygulamasını video kayıt oluşturmanız ve araştırmacı ile paylaşmanız şeklinde gerçekleştirilecektir. Ardından uzaktan öğretim uygulaması içeriğini takip etmeniz sağlanarak, size öğretim becerilerin öğretimi gerçekleştirilirken; yaptığımız öğretim uygulamaları ile siz de öğrencinize hedef becerilerin öğretimini gerçekleştireceksiniz. Bu süreçte araştırmaya devam etmeyi uygun bulmamanız durumunda araştırmadan çekilme hakkına sahipsiniz. Araştırmanın uygulama süresince uzaktan öğrenme uygulamalarını tablet bilgisayar aracılığı ile takip etmeniz istenecektir. Uygulama süresince uzaktan öğrenme uygulamalarını takip edebilmemiz, öğrenciniz ile öğretim etkinliklerini gerçekleştirebilmeniz ve uygulamaya ilişkin video kaydı oluşturabilmeniz için gerekli olacak tüm araç-gereçler (tablet bilgisayar, tablet bilgisayar taşıma ve koruma kılıfı ve tripot, öğrenciniz için pekiştiriciler vb.) araştırmacılar tarafından size temin edilecektir. Sizden herhangi bir araç-gerece sahip olmanız ya da herhangi bir araç-gereci temin etmeniz beklenmeyecektir.

Olası riskler ve beklenen yararlar: Bu araştırmaya katılmanın sizin ya da öğrenciniz için herhangi bir psikolojik ya da fiziksel riski bulunmamaktadır. Araştırmanın hiçbir süreci sizin ve öğrencinizin iyilik halini ve güvende bulunma durumunu risk altına sokmamaktadır. Bu noktada herhangi bir şüphe duymanız durumunda konuyu gündeme getirmeniz bizler için de son derece önemlidir ve tekrar anımsatmak gerekirse araştırmada herhangi bir noktada çekilme talebiniz koşulsuz kabul edilecektir. Araştırmaya katılım göstermeniz ile bilimsel dayanaklı ve etkili olduğu bilinen yeni öğretim yöntem/stratejileri kazanmış olmanız, öğrencinize hedeflenen becerilerin öğretilmesini sağlayabilirse hem öğrencinizin gereksinimlerinin desteklenmesinde hem de sizin mesleki gelişiminizin desteklenmesinde önemli bir kazanım olacaktır. Ayrıca, kazandığımız yeni öğretim stratejilerini mesleki yaşamınız süresince öğretim sunacağımız otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerinize uygulamanız birçok öğrencinin gelişimi açısından önemli kazanım olacaktır.

Gizlilik: Araştırmada gizlilik son derece önemlidir. Bu çalışmada size ve öğrencinize ilişkin hiçbir bilgi kimliğinizi açıklayıcı bir biçimde kullanılmayacaktır. Sizin öğrenciniz ile gerçekleştireceğiniz öğretim uygulamalarına ilişkin oluşturacağınız ve araştırmacılar (örn., tez izleme komitesinde görev olan üç araştırmacı) ile

paylaşacağınız video kayıtları, araştırmacılar ve güvenilirlik çalışmasında veri toplayacak gözlemci dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından saklanacaktır. İstek bildirmeniz durumunda video kayıtlarında sizin ve öğrencinizin yüzleri buzlama tekniği ile belirsizleştirilecek kullanılabilir.

Gönüllü katılım: Bu araştırmaya katılım için gönüllü olmak bir önkoşuldur. Ancak, araştırma başladıktan sonra herhangi bir aşamada katılımdan vazgeçmeniz durumunda size ve öğrencinize hiçbir olumsuz durum yansıtılmayacaktır.

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

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

Araş. Gör. Hatice Deniz Değirmenci
Anadolu Üniversitesi
Yunusemre Kampüsü
Engelliler Araştırma Enstitüsü
e-posta: hdddegirmenci@anadolu.edu.tr
Cep Tel: 0 5XX XXX XX XX

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

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

ARAŞTIRMAYA KATILIM ONAMI

Yukarıda sunulan bilgileri okudum. Bu araştırmaya katılımı gönüllü olarak kabul ediyorum. **Bu belgenin bir kopyasının bana teslim edileceğini anlamıŐ bulunuyorum.** Ayrıca, araştırmanın deneysel bir çalışma olduğunu ve çalışma kapsamında öğrencim ile gerçekleŐtireceđim öğretim uygulamalarını video kayda alacağımı ve araştırmacılar ile paylaŐacađımı anlamıŐ bulunuyorum.

Öğretmen İsim-Soyisim: _____

İmza: _____

Tarih: _____

Araştırmacı: _____ Tarih: _____

Bu belgeyi doldurarak imzalamıŐ olmanız çalışmaya gönüllü olarak katılma konusunda olumlu görüş sahibi olduğunu ifade etmektedir.

EK-2. Aile Bilgilendirme ve Onam Formu

Bu formda yer verilen bilgiler araştırmanın katılımcı öğretmenlerinin öğretim sunduğu otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip olan ve araştırmanın olası katılımcısı olabilecek öğrencilerin ailelerine yazılı olarak aktarılmıştır. Form bilgilendirme ve onam alma amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı uzaktan öğretim uygulamalarının özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimi ve öğretim sundukları otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu kapsamda çocuğunuzun öğretmeni ile bir çalışma yürütülmesi planlanmaktadır. Çalışmada çocuğunuz öğretmeni ile yürütülecek uygulamada çocuğunuzun elde edeceği kazanımlar incelenecektir. Bu kapsamda çocuğunuza öğretilmesi hedeflenen davranışlar için sizden görüş alınacaktır.

Araştırmayı destekleyen kurum/kuruluş: Bu araştırma bir doktora tez çalışmasıdır ve Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenmektedir. Araştırma süresince araştırmacı olarak ben, Hatice Deniz Değirmenci ve doktora tez danışmanım Prof. Dr. Elif Tekin-İftar görev alacaklardır.

Araştırmada sizden beklenenler: Araştırmaya çocuğunuzun katılımı söz konusu olduğunda çocuğunuzu kuruma düzenli getirme dışında özel olarak sizden herhangi bir beklentimiz yoktur.

Araştırma için gerekli süre: Araştırmaya katılmayı kabul etmeniz durumunda öğretmenin çocuğunuzla yaklaşık bir dönem çalışılması planlanmaktadır. Bu çalışmalar çocuk kuruma geldiğinde aldığı öğretim hizmetini etkilemeyecek biçimde planlanacaktır.

Araştırma için gerekli olabilecek bilgi/belge talebi: Sizden çocuğunuzla ilgili yalnızca değerlendirme raporunu isteyebiliriz. Bu değerlendirme raporunda yer alan bilgilerin çocuğunuzun gerçek ismine yer verilmeden yalnızca araştırma raporunda kullanılması söz konusu olabilir.

Uygulama sürecinin tanıtımı: Bu araştırma yaklaşık bir öğretim dönemi sürebilecek bir çalışmadır. Çalışmada öncelikle öğretmenin, sizin görüş ve önerileriniz ile çocuğunuz için öncelikli ve işlevsel iki hedef davranış belirlenecektir. Hedef davranışların

belirlenmesinin ardından, öğretmenin çocuğunuza hedeflenen davranışların öğretimi için kullanacağı, etkili iki öğretim yöntemi/stratejisi belirlenecek ve bu yöntemlerin/stratejilerin uygulanma sürecine ilişkin bir uzaktan eğitim uygulaması geliştirilecektir. Bu süreçte öğretmenin belirlenen öğretim yöntemlerini/stratejilerini halihazırda kullanıp kullanmadığını, kullanıyorsa hangi düzeyde kullandığını; aynı zamanda çocuğunuzun kendisi için belirlenen hedef davranışları, sergileyip sergilemediğini; sergiliyor ise ne düzeyde sergilediğini belirlemek üzere değerlendirme yapılacaktır. Öğretmenin çocuğunuz ile gerçekleştireceği değerlendirme uygulamasını video kayıt oluşturması ve video kaydını araştırmacı ile paylaşması beklenecektir. Ardından, öğretmeninizden çocuğunuza hedeflenen davranışları öğretmesi istenecektir. Bu süreçte araştırmaya devam etmeyi uygun bulmamanız durumunda araştırmadan çekilme hakkına sahipsiniz.

Olası riskler ve beklenen yararlar: Bu araştırmaya katılmanın çocuğunuz ya da sizin için herhangi bir psikolojik ya da fiziksel riski bulunmamaktadır. Araştırmanın hiçbir süreci çocuğunuzun iyilik halini ve güvende bulunma durumunu risk altına sokmamaktadır. Bu noktada herhangi bir şüphe duymanız durumunda konuyu gündeme getirmeniz bizler için de son derece önemlidir ve tekrar anımsatmak gerekirse araştırmada herhangi bir noktada çekilme talebiniz koşulsuz kabul edilecektir. Araştırmaya katılma ile birlikte çocuğunuzun öğretmenin mesleki gelişimini desteklemesi başlı başına bir kazanım olacaktır. Ayrıca öğretmenin yeni öğretim yöntemlerini kullanarak çocuğunuza hedeflenen becerileri öğretebilmesi durumunda, ileride çocuğunuza farklı becerilerin de öğretiminde aynı öğretim yöntemlerini kullanabilecek olması hem öğretmenin mesleki gelişimini hem de çocuğunuzun gelişimini olumlu yönde etkileyecektir.

Gizlilik: Araştırmada gizlilik son derece önemlidir. Bu çalışmada çocuğunuz ve size ilişkin hiçbir bilgi kimliğinizi açıklayıcı bir biçimde kullanılmayacaktır. Çocuğunuza öğretmeni tarafından uygulanacak uygulamanın tüm aşamaları yine öğretmeni tarafından video kayda alınacak ve araştırmacı ile paylaşılacaktır. Bu kayıtlar araştırmacılar ve güvenilirlik çalışmasında veri toplayacak gözlemci dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından saklanacaktır. İstek belirtmeniz durumunda video görüntülerinde çocuğunuzun yüzü buzlama tekniği ile belirsizleştirilerek kullanılabilir.

Gönüllü katılım: Bu araştırmaya katılım için gönüllü olmak bir önkoşuldur. Ancak, araştırma başladıktan sonra herhangi bir aşamada katılımdan vazgeçmeniz durumunda size ve çocuğunuza hiçbir olumsuz durum yansıtılmayacaktır. Sonuç olarak, çalışmaya katılmamaya karar vermeniz durumunda bu şu anda almakta olduğunuz hizmetler hiçbir şekilde etkilemeyecektir.

Çalışmadan çekilme hakkı: Çalışmadan dilediğiniz zaman çekilebilirsiniz. Bu kararınız sizin kurumundan almakta olduğunuz hizmeti hiçbir şekilde etkilemeyecektir.

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

Araş. Gör. Hatice Deniz Değirmenci
Anadolu Üniversitesi Yunusemre Kampüsü
Engelliler Araştırma Enstitüsü
e-posta: hddegirmenci@anadolu.edu.tr
Cep Tel: 0 5XX XXX XX XX

Katılımanız konusunda görüşünüz her ne olursa olsun bu form size verilecektir.
Çalışmaya katılım konusunda görüşünüz olumlu ise lütfen bir sonraki sayfayı imzalayarak araştırmacıya teslim ediniz.

ARAŞTIRMAYA KATILIM ONAMI

Yukarıda sunulan bilgileri okudum. Çocuğumun araştırmaya katılımını gönüllü olarak kabul ediyorum. **Bu belgenin bir kopyasının bana teslim edileceğini anlamıŐ bulunuyorum:** Ayrıca, araştırmanın deneysel bir çalışma olduğunu ve ocuğumla yapılacak öğretimin öğretmeni tarafından kayda alınacağını ve araştırmacılar ile paylaşılacaağını anlamıŐ bulunuyorum.

Ebeveyn İsim-Soyisim: _____

İmza: _____

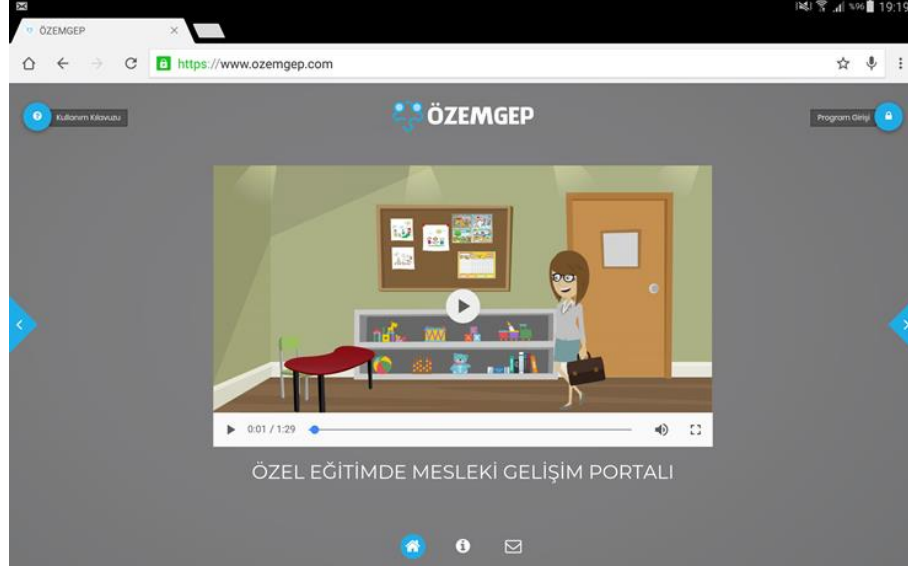
Tarih: _____

Araştırmacı: _____ Tarih: _____

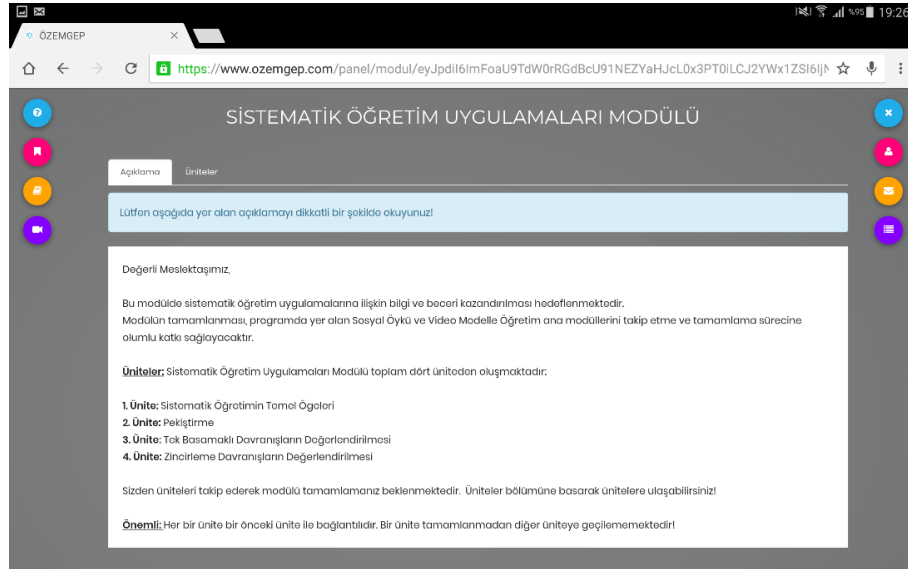
Bu belgeyi doldurarak imzalamıŐ olmanız çalışmaya gönüllü olarak katılma konusunda olumlu görüş sahibi olduğunu ifade etmektedir.

EK-3. Özel Eğitim Mesleki Gelişim Portalı-Özemgep-İçerik

ÖZEMGEP Giriş Ekranı Sayfa Görünümü



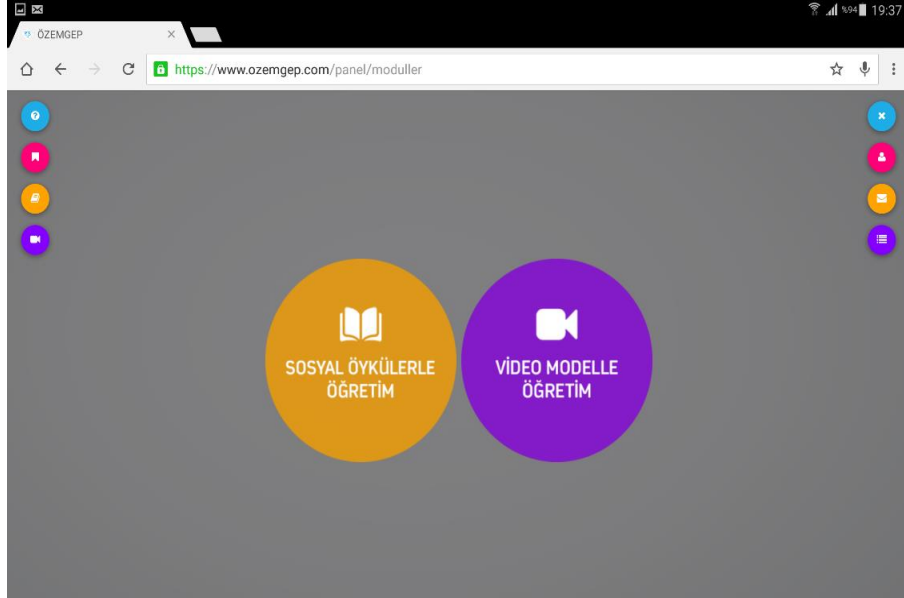
Sistematik Öğretim Uygulamaları Modülü Giriş Ekran Görünümü



Sistemik Öğretim Uygulamaları Modülü Üniteler Ekran Görünümü



Sosyal Öykülerle Öğretim ve Video Modelle Öğretim Modülleri Giriş Görünümü



Sosyal Öykülerle Öğretim Modülü Açıklama Bölümü Ekran Görünümü

SOSYAL ÖYKÜLERLE ÖĞRETİM MODÜLÜ

Açıklama Başlama Düzeyi Videoları Ön-Değerlendirme Üniteler Son-Değerlendirme Öğretim Videoları Geri Bildirim

Lütfen aşağıda yer alan açıklamayı dikkatli bir şekilde okuyunuz!

Değerli Meslektaşımız,

Bu modülden sosyal öykülerle öğretim ilişkisi bilgi ve beceri kazandırılması hedeflenmektedir. Sosyal Öykülerle Öğretim Modülü toplam altı temel bölümden oluşmaktadır. Her bölüm bir önceki bölümün tamamlanmasıyla aktif hale gelmektedir. Sizde aşağıda sıralanan bölümleri tamamlayarak modülü bitirmeniz beklenmektedir.

1. Başlama Düzeyi Videoları: Bu bölümde video yükleme alanı yer almaktadır. Sosyal öykülerle öğretim uygulamasını hangi düzeyde uyguladığınızı ve öğrencinizin hedef davranışa ilişkin performansını görebilmemiz amacıyla **baş video kaydı** oluşturunuz ve video kayıtlarını oluşturulma sırasına göre sisteme yükleyiniz!

2. Ön - Değerlendirme: Bu bölümde ünitelere ilişkin değerlendirme soruları yer almaktadır. Sizde değerlendirme sorularının tamamını yanıtlamanız beklenmektedir.

3. Üniteler: Bu bölümde modülün dört ünitesi yer almaktadır. Sizde yönergeleri takip ederek sırayla üniteleri tamamlamanız beklenmektedir.

1. **Ünite:** Sosyal Öyküler
2. **Ünite:** Sosyal Öykünün Yazılması
3. **Ünite:** Planlama ve Hazırlık Süreci
4. **Ünite:** Sosyal Öykülerle Öğretimin Gerçekleştirilmesi

4. Son-Değerlendirme: Bu bölümde ünitelere ilişkin değerlendirme soruları yer almaktadır. Sizde değerlendirme sorularının tamamını yanıtlamanız beklenmektedir.

5. Öğretim Videoları: Bu bölümde video yükleme alanı yer almaktadır.

Sosyal Öykülerle Öğretim Modülü Ön-Değerlendirme Bölümü Ekran Görünümü

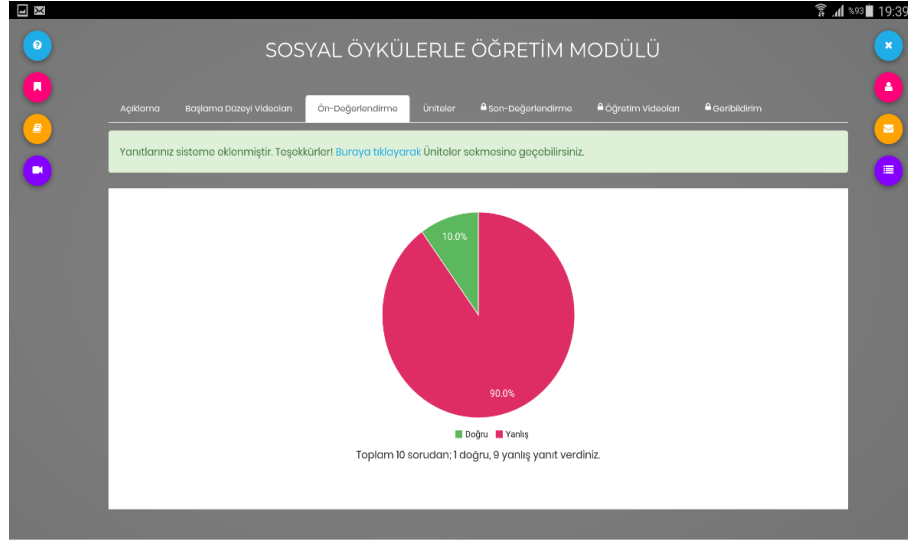
SOSYAL ÖYKÜLERLE ÖĞRETİM MODÜLÜ

Açıklama Başlama Düzeyi Videoları Ön-Değerlendirme Üniteler Son-Değerlendirme Öğretim Videoları Geri Bildirim

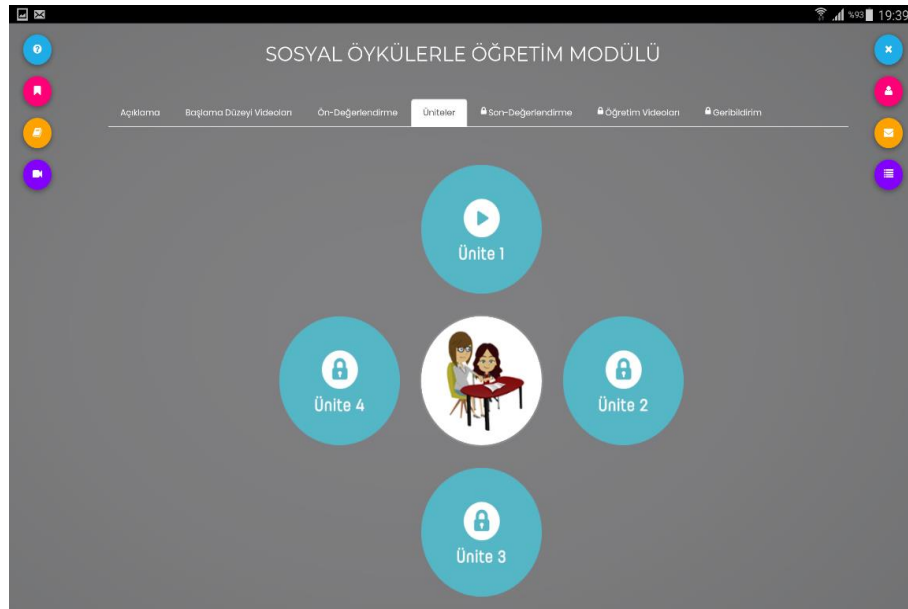
Aşağıda yer alan soruları dikkatlice okuyunuz ve doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneğin üzerine tıklayınız. Tüm soruları yanıtladıktan sonra TAMAM butonuna basarak değerlendirme sonucunuzu görebilirsiniz.

#	Soru
1	Aşağıdakilerden hangisi sosyal öyküde mutlaka yer alması gereken bir cümle değildir?
	<input checked="" type="radio"/> Yönlendirici Cümle <input type="radio"/> Betimleyici Cümle <input type="radio"/> Yanıtıcı Cümle <input type="radio"/> Kontrol Edici Cümle
2	Aşağıdakilerden hangisi sosyal öykülerin özellikleri arasında yer almaz?
	<input type="radio"/> Öykü belli kural ve formatlara göre yazılır. <input checked="" type="radio"/> Öykü öğrenciye özgü yazılır. <input type="radio"/> Öykü mutlaka öğrencinin okuyabilceği uzunlukta yazılır. <input type="radio"/> Öykü giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini içerir.

Sosyal Öykülerle Öğretim Modülü Ön-Değerlendirme Geri Bildirim Ekran Görünümü




Sosyal Öykülerle Öğretim Modülü Üniteler Bölümü Ekran Görünümü



Sosyal Öyküler Öğretim Modülü Sosyal Öykü Kontrol Listesi Ekran Görünümü

YÜKLENEN DOSYALAR

1 - Screenshot_2018-05-30-19-40-37.png 30.05.2018 19:40:56



Dosyayı indirmek için tıklayınız
Not: Yüklediğiniz dosyayı indirmek için yukarıdaki linki tıklayabilirsiniz. Bu dosya sizin daha önce yüklediğiniz dosyadır.

#	Maddde	Hayır	Evot
1	Öyküde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri yer alıyor mu?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
2	Öykünün odak noktası tek bir durum/hedef davranış mı?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3	Öykü ve öykü başlığı olumlu ifadeleri içeriyor mu?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
4	Öykü geniş zaman ve uygun dil (ben dili/o dili) kullanılarak mı yazıldı?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5	Öyküde dört temel cümle çeşidi yer alıyor mu?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
6	Öyküde cümleler uygun oranda yer alıyor mu?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7	Öykü başlığı öykünün özünü ve içeriğini yansıtıyor mu?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
8	Öykü öğrencinin performans düzeyine uygun görsel ve metni içeriyor mu?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
9	Öykünün içeriği ve verilen örnekler öğrencinin gelişim düzeyine uygun mu?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
10	Öyküye ilişkin öğrenciye yöneltilcek sorular, 5NİK sorular, öğrencinin ve öykünün düzeyine uygun mu?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>


Açıklama
Bu öğretim oturumuna ilişkin paylaşmak istediğiniz ya da gözlediğiniz bir durum varsa buraya yazabilirsiniz!

Sosyal Öyküler Öğretim Modülü Örnek Ünite Giriş Ekran Görünümü

ÖZEMGEP

https://www.ozemgep.com/panel/unte/eyJpdll6lmV4N2RUcVY3QIZka21Va3Z4dW1wdUE9PSIsInZhbHVlljoiOGNX

Ünite-4 Sosyal Öykülerle Öğretimin Gerçekleştirilmesi



GERİ DÖN ANA EKRAN İÇERİĞİ İNCELEMİYİ BİTİRDİM

Sosyal Öyküler Öğretim Modülü Son Değerlendirme Bölümü Ekran Görünümü

The screenshot displays the OZEMGEP platform interface for the 'SOSYAL ÖYKÜLERLE ÖĞRETİM MODÜLÜ' (Social Stories Teaching Module). The page is titled 'SOSYAL ÖYKÜLERLE ÖĞRETİM MODÜLÜ' and features a navigation menu with options: Açıklama, Başlama Düzeyi Videoları, Ön-Değerlendirme, Üniteler, Son-Değerlendirme, Öğretim Videoları, and Geribildirim. A blue notification box at the top states: 'Aşağıda yer alan soruları dikkatlice okuyunuz ve doğru olduğuna düşündüğünüz seçeneğin üzerine tıklayınız. Tüm soruları yanıtladıktan sonra TAMAM butonuna basarak değerlendirme sonucunuzu görebilirsiniz.' Below this, there are three questions with multiple-choice options:

- 1 Aşağıdakilerden hangisi sosyal öyküde mutlaka yer alması gereken bir cümle çeşidi **değildir**?
 - Yönlendirici Cümle
 - Yansıtıcı Cümle
 - Betimleyici Cümle
 - Kontrol Edici Cümle
- 2 Aşağıdakilerden hangisi bir sosyal öykünün uygun oranda cümle çeşidini içerdiğini **göstermektedir**?
 - Toplam yönlendiren cümle sayısının toplam betimleyen cümle sayısına bölümünün ikiye eşit olması
 - Toplam betimleyen cümle sayısının toplam yönlendiren cümle sayısına bölümünün ikiden büyük olması
 - Toplam yönlendiren cümle sayısının toplam betimleyen cümle sayısına bölümünün ikiden büyük olması
 - Toplam betimleyen cümle sayısının toplam yönlendiren cümle sayısına bölümünün ikiye eşit olması
- 3 Aşağıdaki davranışlardan hangisi öğreninize sosyal öyküler ile kazandırılabilceğiniz davranışlar arasında **yer almaz**?

Sosyal Öyküler Öğretim Modülü Son Değerlendirme Bölümü Geri Bildirim Ekran Görünümü-1

The screenshot displays the OZEMGEP platform interface for the 'SOSYAL ÖYKÜLERLE ÖĞRETİM MODÜLÜ' (Social Stories Teaching Module). The page is titled 'SOSYAL ÖYKÜLERLE ÖĞRETİM MODÜLÜ' and features a navigation menu with options: Açıklama, Başlama Düzeyi Videoları, Ön-Değerlendirme, Üniteler, Son-Değerlendirme, Öğretim Videoları, and Geribildirim. A green notification box at the top states: 'Yanıtlarınız sisteme eklenmiştir. Teşekkürleri [Buraya tıklayarak](#) Öğretim videoları sekmesine geçebilirsiniz.' Below this, there is a pie chart showing the results of the evaluation:

Toplam 10 sorudan; 7 doğru, 3 yanlış yanıt verdiniz.

Kategori	Oran
Doğru	70.0%
Yanlış	30.0%

Sosyal Öyküler Öğretim Modülü Son Değerlendirme Bölümü Geri Bildirim Ekran Görünümü-2

#	Soru
1	Aşağıdakilerden hangisi sosyal öyküde mutlaka yer alması gereken bir cümle çeşidi değildir ?
	<input type="radio"/> Yönlendirici Cümle <input type="radio"/> Yansıtıcı Cümle <input type="radio"/> Betimleyici Cümle <input checked="" type="radio"/> Kontrol Edici Cümle
2	Aşağıdakilerden hangisi bir sosyal öykünün uygun oranda cümle çeşidini göstermektedir ?
	<input type="radio"/> Toplam yönlendiren cümle sayısının toplam betimleyen cümle sayısına bölümünün ikkiye eşit olması <input checked="" type="radio"/> Toplam betimleyen cümle sayısının toplam yönlendiren cümle sayısına bölümünün ikiden büyük olması <input type="radio"/> Toplam yönlendiren cümle sayısının toplam betimleyen cümle sayısına bölümünün ikiden büyük olması <input checked="" type="radio"/> Toplam betimleyen cümle sayısının toplam yönlendiren cümle sayısına bölümünün ikkiye eşit olması
3	Aşağıdaki davranışlardan hangisi öğrencinize sosyal öyküler ile kazandırabileceğiniz davranışlar arasında yer almaz ?
	<input type="radio"/> Oyuncak toplama <input type="radio"/> Kendini tanıtmaya <input checked="" type="radio"/> Gösterilen meyvenin adını söyleme <input type="radio"/> Teşekkür etme
4	Deniz öğretmen öğrencisine 'Sıraya girme ve sırayı takip ederek yürüme' davranışı kazandırmak üzere bir sosyal öykü hazırlamıştır. Aşağıdakilerden hangisi Deniz öğretmenin sosyal öyküye tercih edilebileceği bir cümle örmegildir ?
	<input type="radio"/> Sınıftan oyun odasına giderken sıraya girmem ve sırayı takip ederek yürümem gerekir. <input type="radio"/> Sınıftan oyun odasına giderken sıraya girmek ve sırayı takip ederek yürümek doğru bir davranıştır. <input type="radio"/> Sınıftan oyun odasına giderken sıraya girdiğimde ve sırayı takip ederek yürüdüğümde öğretmenim çok mutlu olur. <input checked="" type="radio"/> Sınıftan oyun odasına giderken sıraya girmem ve sırayı takip ederek yürümem için öğretmenim elimden tutarak bana yardım edebilir.
5	Aşağıdakilerden hangisi sosyal öykülerin özellikleri arasında yer almaz ?

Sosyal Öyküler Öğretim Modülü Öğretim Videoları Yükleme Bölümü Ekran Görünümü

ÖZEMGEP

https://www.ozemgep.com/panel/modul/eyJpdil6lmc3Rk1wam1vbWZNdEl4OHFEVDnGc9PSlSnZhbHVlljoiWnI

SOSYAL ÖYKÜLERLE ÖĞRETİM MODÜLÜ

Açıklama Başlama Düzeyi Videoları Ön-Değerlendirme Üniteler Sıra-Değerlendirme Öğretim Videoları Görüldükleri

Açıklama: Sosyal öykülerle öğretim uygulaması gerçekleştirilerek öğrencinize hedef davranışı kazandırmayı hedefleyiniz. Gerçekleştirileceğiniz öğretim ve yıkama oturumlarını videoya kaydediniz.

1. **Öğretim Oturumu Videosu** / **Yıkama Oturumu Videosu** butonuna basınız!
2. **Dosya Seç** butonuna basınız, ilgili video dosyasını seçiniz ve **Yüklemeyi Başlat** butonuna basarak sisteme yükleyiniz!
3. Video kaydını izleyiniz ve **Kontrol Listesi**'ni doldurarak kendinizi değerlendiriniz!

Önemli: İnternet hızına bağlı olarak video dosyalarının yüklenmesi zaman alabilir. İlginiz ve sabrınız için teşekkür ederiz.

VIDEO YÜKLEME

ÖĞRETİM OTURUMU VIDEOSU **YIKLAMA OTURUMU VIDEOSU**

ÖĞRETİM OTURUMU VIDEOSU

Video

Not

Dosya Seç Dosya seçilmedi

Bu öğretim oturumuna ilişkin paylaşmak istediğiniz ya da gözlediğiniz bir durum varsa buraya yazabilirsiniz!

Sosyal Öyküler Öğretim Modülü Öğretim Videoları Yükleme Bölümü Kendi Değerlendirme Alanı Ekran Görünümü

1 - 20180530_195911.mp4 - Öğretim oturumu | 30.05.2018 20:00:03

#	Madde	Hayır	Evet
1	Öğrenciye öyküyü sunabilmek ve (varsa) öğrencinin hedef davranışı gerçekleştirebilmesi için gerekli araç-gereçleri hazırladım. (Örneğin, (a) tablet bilgisayarı ve dijital öyküyü hazırladım.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Öğrencinin dikkatini öyküye yönetmesini sağlamak için dikkat çekici ipucunu sundum. (Öğrencinin adını söyleyerek "Erdem, senin için bir öykü yazdım/hazırladım. Birlikte bu öykü okuyalım mı? /Öykü için hazır mısın?" dedim).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Öğrenci öyküyü dinlemeye hazır olduğunu belirttiğinde, öğrenciyi pekiştirdim. (Örneğin, "Harikasın/Aferin sana! Haydi okuyalım" dedim).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Öykünün başına dikkat çektim (Öykümüzün adı "Bitmiş ya da Buzulmuş Pilleri Pil Kutusuna atarım" dedim).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Öyküyü uygun hızda ve uygun ses tonu ile okudum ve öğrencinin öyküyü takip etmesini sağladım. (Örn. Öğrenci dikkatini başka bir şeye yönettiğinde öyküyü okumayı dururdum ve beni dinle dedim. Ya da öyküdeki görsellere elimle işaret ederek öğrencinin dikkatini sağladım).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sosyal Öyküler Öğretim Modülü Öğretim Geri Bildirim Bölümü Ekran Görünümü

SOSYAL ÖYKÜLERLE ÖĞRETİM MODÜLÜ

Açıklama Başlama Düzeyi Videoları Ön-Değerlendirme Üniteler Son-Değerlendirme Öğretim Videoları Geribildirim

Lütfen, sosyal öykülerle öğretim uygulamanıza ilişkin geribildirimi içeren videoyu veya metni inceleyiniz!

1 - 20180530_195911.mp4 | 30.05.2018 20:00:03

Yüklenen video Geribildirim videosu

Yükleme notu: Geribildirim notu:

EK-4. Sosyal Öykülerle Öğretim Başlama Düzeyi Oturumları Veri Toplama Formu

Öğretmenin Adı:

Öğrencinin Adı:

Beklenen Öğretmen Davranışları	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum
1. 1. Öğrencinin dikkatini öyküye çekmek için dikkat sağlayıcı ipucunu sunma			
2. Öğrenci hazır olduğunu ya da öyküyü dinlemek istediğini belirttiğinde öğrenciyi pekiştirme			
3. Öykünün başlığına dikkat çekerek öyküyü uygun şekilde okuma ve öğrencinin öyküyü takip etmesini sağlama			
4. Öğrencinin öyküyü dinleme davranışını pekiştirme			
5. Öğrencinin dikkatini sorulara yöneltmesini sağlamak üzere dikkat sağlayıcı ipucu sunma ve öğrenci sorular için hazır olduğunu belirttiğinde öğrenciyi pekiştirme			
6. 5N1K sorularını sorma, öğrencinin sorulara verdiği tepkilere uygun tepkide bulunma ve öğrenci tepkilerini veri toplama formuna kaydetme, soruların sorulmasını aşamasını uygun şekilde tamamlama			
7. Öğrenciyi sorulara yanıt verme ve/veya iş birliği içinde çalışma davranışı için pekiştirme			
Gerçekleşen Öğretmen Davranışı Sayısı/Yüzdesi			

EK-5. Video Modelle Öğretim Başlama Düzeyi Oturumları Veri Toplama Formu

Öğretmenin Adı:

Öğrencinin Adı:

Beklenen Öğretmen Davranışları	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum
1. Öğrencinin dikkatini videoya çekmek için dikkat sağlayıcı ipucunu sunma			
2. Öğrenci hazır olduğunu ya da videoyu izlemek istediğini belirttiğinde öğrenciyi pekiştirme			
3. Öğrenciye videoyu izlemesi için beceri yönergesi sunma			
4. Videoyu başlatma ve öğrencinin başından sonuna kadar videoyu izlemesini sağlama			
5. Öğrencinin videoyu izleme davranışını pekiştirme			
Gerçekleşen Öğretmen Davranışı Sayısı/Yüzdesi			

EK-6. Sosyal Öykü Değerlendirme Kontrol Listesi

Öğretmen Adı:

Hedef Davranış:

Sosyal Öykü Değerlendirme Kontrol Listesi		
	Evet	Hayır
1. Öyküde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri yer alıyor mu?		
2. Öykünün odak noktası tek bir durum ya da davranış mı?		
3. Öykü ve öykü başlığı olumlu ifadeleri içeriyor mu?		
4. Öykü uygun zaman (geniş zaman) ve dil (ben dili/o dili) kullanılarak mı yazılmış?		
5. Öykü temel sosyal öykü cümlelerini içeriyor mu?		
6. Öyküde yer alan cümle çeşitlerine uygun oranda mı? (Toplam Betimleyen Cümle Sayısı / Toplam Yönlendiren Cümle Sayısı= >2)		
7. Öykünün başlığı öykünün özünü ve içeriğini yansıtıyor mu?		
8. Öykü öğrencinin yaş düzeyine ve hedef davranışa uygun şekilde yazılmış ve hazırlanmış mı?		
9. Öyküde yer verilen görseller öğrencinin yaşına ve hedef davranışa uygun mu?		
10. Öykü hedeflenen güvenlik becerisinin öğretmek üzere sosyal öykülerle öğretim uygulamasında kullanılabilecek nitelikte mi?		

Atık Pil (Bitmiş ya da akmış) ile karşılaştığında güvenli tepkide bulunma: Bitmiş ya da akmış pille karşılaştığında pili dikkatlice tutarak ortamdaki atık pil kutusuna atmak üzere harekete geçme ve pili pil kutusuna atma.

Kaygan/ıslak zemin levhalarına karşı güvenli tepkide bulunma:

Kaygan zemin levhalarını gördüğünde, iki levha arasında kalan alandan geçmede, bu alanın dışından yürümeye devam etme.

EK-7. Video Klip Değerlendirme Kontrol Listesi

Öğretmen Adı:

Hedef Davranış:

Video Görüntüsü Değerlendirme Kontrol Listesi		
	Evet	Hayır
1. Video kaydının gerçekleştirildiği ortam uygun şekilde düzenlenmiş mi? (Hedef davranışla ilişkili olmayan ve öğrencinin dikkatini dağıtabilecek nesne ya da eşyalar ortamdaki kaldırılmış mı?)		
2. Video kayıt cihazının görüntü ve ses özellikleri uygun şekilde ayarlanmış mı?		
3. Senaryo hedef davranışa uygun şekilde planlanmış mı?		
4. Akran model hedef davranışa ilişkin yeterli düzeyde bilgilendirilmiş mi?		
5. Hedef davranış model tarafından uygun hızda ve doğal bir şekilde sergileniyor mu?		
6. Hedef davranış başından sonuna kadar videoda net bir şekilde yer alıyor mu?		
7. Video görüntüsü hedeflenen güvenlik becerisinin video modelle öğretiminde kullanılabilir nitelikte mi?		

Atık Pil (Bitmiş ya da akmış) ile karşılaştığında güvenli tepkide bulunma: Bitmiş ya da akmış pille karşılaştığında pili dikkatlice tutarak ortamdaki atık pil kutusuna atmak üzere harekete geçme ve pili pil kutusuna atma.

Kaygan/ıslak zemin levhalarına karşı güvenli tepkide bulunma: Kaygan zemin levhalarını gördüğünde, iki levha arasında kalan alandan geçmede, bu alanın dışından yürümeye devam etme.

EK-8. Esra Öğretmen'e Sunulan Performans Geri Bildirim Örneği

Hedef Öğretmen: Esra Öğretmen

Hedef Öğretim Uygulaması: Sosyal Öykülerle Öğretim

Koçluk oturum sayısı:

Tarih:

Merhaba Esra Öğretmenim,

Sosyal öykülerle öğretim uygulamanızı yine heyecanla izledim. Öğrencinizle çok daha güzel bir öğretim uygulaması gerçekleştirdiniz. Sizi tebrik ederim... Öğretim uygulamanızda pek çok davranışı gerçekleştirir hale geldiğinizi görüyorum. Bu çok güzel...

Öğretim uygulamalarınızda; ortamı ve araç-gereçleri hazırladığınızı, dikkat sağlayıcı ipucu sunarak Kenan'ın dikkatini öyküye ve sorulara yöneltmesini sağladığınızı, Kenan'ın öykü için hazır olma, öyküyü dinleme, sorulara doğru yanıt verme davranışlarını düzenli olarak pekiştirdiğinizi görüyorum. Tebrik ederim. Bunlar çok güzel...

Bir sonraki öğretim oturumunuzda Kenan'ın öykünün soruları için hazır olmasını pekiştirdiğinizde tüm olumlu davranışları pekiştirmiş olacaksınız. Şimdi size öğretim uygulamanızı geliştirmek üzere bazı önerilerde bulunacağım.

Esra Öğretmenim,

- **Öykünün başlığına dikkat çekerek öyküyü okumaya başlamanızın Kenan için daha dikkat çekici olabileceğini düşünüyorum.**
- **Sosyal öykülerle öğretimde soruların sorulması aşamasını daha etkili bir şekilde tamamlamanız için modülün dördüncü ünitesinin 04:00-5:30 dakikalarını tekrar izlemenizi öneriyorum.**

*Bu öğretim oturumunda Kenan'ın sorulara verdiği yanıtları forma kaydettiğinizi görüyorum. Sizi tebrik ederim. Benzer şekilde **Kenan'ın kendisine sunduğunuz fırsatta gösterdiği tepkiyi veri toplama formuna kaydettiğinizde sistematik öğretimin önemli bir basamağı olan veri toplama sürecini gerçekleştirmiş olacaksınız.***

Sosyal öykülerle öğretim sunarak gerçekleştirdiğiniz xxx öğretim oturumunuzu çok güzel bir şekilde tamamladınız. Sizi tebrik ederim. Öğretim uygulamanızı çok daha etkili hale getirmek üzere benimle iş birliği yaptığınız için çok teşekkür ederim. Bir sonrası öğretim oturumunuzun çok daha güzel ve etkili olacağından eminim. Görüşmek üzere...

EK-9. Kontrollü Olay Kaydı Veri Toplama Formu

Katılımcı Öğrenci Adı:

Uygulamacı Adı:

Hedef Güvenlik Becerisi

Tarih:

Tepki Fırsatları	1.Oturum	2. Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum
1. Deneme					
2. Deneme					
3. Deneme					
4. Deneme					

Doğru Tepki:

Yanlış Tepki:

Tepkide Bulunmama: TB

EK-10. Katılımcı Öğretmenlerin İçin Bağımsız Değişkenleri Uygulama Çizelgesi

	1. Hafta		2.Hafta		3.Hafta		4.Hafta		5.Hafta	
	1.Oturum	2.Oturum	1.Oturum	2.Oturum	1.Oturum	2.Oturum	1.Oturum	2.Oturum	1.Oturum	2.Oturum
Esra Öğretmen										
1.Uygulama	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ
2.Uygulama	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ
Sevda Öğretmen										
1.Uygulama	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ
2.Uygulama	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ
Melda Öğretmen										
1.Uygulama	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ
2.Uygulama	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ	SÖÖ	VMÖ

EK-11. Uygulama Öncesi Sosyal Geçerlilik Soru Formu

Sevgili Meslektaşımız,

Özel gereksinimi olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere planlanmış araştırmamıza katılmayı ve araştırma kapsamında geliştirilen Özel Eğitimde Mesleki Gelişim Portalı-ÖZEMGEP’i tamamlayarak öğrencinize öğretim sunmayı içeren çalışmayı yürütmeyi sözlü ve yazılı olarak onayladınız.

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

Araştırma yönelik görüşleriniz, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere ileride yapılacak çalışmaların etkili bir şekilde planlanması ve yürütülmesi sürecinde önemli katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, görüşme sırasında soruları samimiyetle yanıtlamanız oldukça önemlidir. Ayrıca, soruları istediğiniz uzunlukta yanıtlayabilirsiniz. Gerektiğinde size sunulan ek kağıtlara da soru numaralarını yazarak açıklamalarınıza yer verebilirsiniz.

Katkınız ve desteğiniz için çok teşekkür ederim.

Araş. Gör. H. Deniz Değirmenci

İletişim

e-posta: hdegirmenci@anadolu.edu.tr

Cep Tel No: 05XX XXX XX XX

1. a) Mesleki yaşamınızda öğretim uygulamalarınızı geliştirmeye ve yeni/alternatif öğretim uygulamaları öğrenmeye gereksinim duyuyor musunuz? Evet/Hayır
Neden?.....
- b) Yeni öğretim yöntem/stratejileri öğrenecek olmanızın mesleki gelişiminiz açısından önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Evet/Hayır
Neden?.....
2. Öğrencinize güvenlik becerileri öğretecek olmanızın öğrenciniz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Evet/Hayır
Neden?.....
3. a) Yeni öğretim stratejilerini uzaktan öğrenme yoluyla web-tabanlı bir mesleki gelişim portalı aracılığıyla öğrenecek olmanız hakkında ne düşünüyorsunuz?
.....
- b) Yeni öğretim stratejilerini uzaktan öğrenme yoluyla öğrenecek olmanızın yararları olabileceğini düşünüyor musunuz? Evet/Hayır
Neden?.....
4. Yeni öğretim stratejilerini uzaktan öğrenme yoluyla öğrenecek olmanızın sınırlılıkları olduğunu düşünüyor musunuz? Evet/Hayır
Neden?.....
5. a) Öğretim stratejilerinden birini kullanarak öğrenciniz ile gerçekleştireceğiniz öğretim uygulamanıza ilişkin geri bildirim alacak olmanıza ilişkin görüşleriniz nelerdir?
.....
- b) Web-tabanlı ve uzaktan öğrenmeye dayalı mesleki gelişim fırsatlarını ileride de tercih edeceğinizi düşünüyor musunuz? Evet/Hayır
Neden?.....
6. Öğreneceğiniz video modellerle öğretim ve sosyal öykülerle öğretim uygulamalarını ileride öğrencilerinize farklı güvenlik becerilerin öğretiminde kullanacağınızı düşünüyor musunuz? Evet/Hayır
Neden?.....
7. Bu çalışmaya ilişkin ilk görüşleriniz nelerdi?
 - a) Çalışmanın hoşunuza giden üç yönü nedir?
.....
 - b) Çalışmanın hoşunuza gitmeyen yönleri var mı? Evet ise, çalışmanın hoşunuza gitmeyen üç yönü nedir?
.....

EK-12. Uygulama Sırası Sosyal Geçerlilik Soru Formu

Sevgili Meslektaşımız,

Gönüllü olarak katılım gösterdiğiniz araştırmamız kapsamında Özel Eğitimde Mesleki Gelişim Portalı-ÖZEMGEP'i takip ederek sosyal öykülerle öğretim (SÖÖ) ve video modelle öğretim (VMÖ) olmak üzere iki yeni öğretim uygulamasına ilişkin bilgi ve beceri kazandınız, bu uygulamalar için kendi öğretim materyallerinizi geliştirdiniz. Halihazırda Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bir öğrencinize iki farklı güvenlik becerisini öğretmek üzere SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını kullanarak öğretim oturumları gerçekleştiriyor ve bu oturumların videolarını düzenli olarak benimle paylaşıyorsunuz. Size teşekkür ediyorum.

ÖZEMGEP'in bir parçası olarak her iki öğretim uygulaması ile gerçekleştirdiğiniz öğretim oturumlarına ilişkin kendinizi değerlendiriyorsunuz. Ardından öğretim uygulamalarınızdan biri ile gerçekleştirdiğiniz oturumlara ilişkin haftalık ayrıntılı geri bildirimler alıyor, diğer öğretim uygulaması ile gerçekleştirdiğiniz oturumlara ilişkin herhangi bir geri bildirim almıyorsunuz. Bu sürece ilişkin görüşlerinizi belirlemek ve araştırmanın sosyal geçerliğini değerlendirmek üzere bir soru formu geliştirdik. Soru formu araştırmanın uygulama sürecine ilişkin yönelik görüşlerinizi belirlemeyi amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Şuan içinde bulunduğunuz uygulama sürecine ilişkin görüşleriniz, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere ileride yapılacak çalışmaların etkili bir şekilde planlanması ve yürütülmesi sürecinde önemli katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, görüşme sırasında soruları samimiyetle yanıtlamanız oldukça önemlidir. Bu nedenle, söz konusu sorular arasında görüşlerinizin olumsuz olduğu durumlar söz konusu olduğunda bizlerle paylaşmaktan çekinmeyiniz. Ayrıca, soruları istediğiniz uzunlukta yanıtlayabilirsiniz. Gerekliğinde size sunulan ek kağıtlara da soru numaralarını yazarak açıklamalarınıza yer verebilirsiniz.

Katkınız ve desteğiniz için çok teşekkür ederim.

Araš. Gör. H. Deniz Değirmenci

İletişim

e-posta: hdegirmenci@anadolu.edu.tr

Cep Tel No: 05XXXXXXXXXX

1. Sosyal öykülerle öğretim (SÖÖ) ve video modelle öğretim (VMÖ) uygulamalarının ne olduğunu ve nasıl uygulandığını öğrenmeniz sizin için önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Evet/Hayır
Neden?.....
2. Öğrencinize güvenlik becerisinin öğretiminde SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını kullanıyor olmanız hakkında ne düşünüyorsunuz?
.....
3. Şu an kullanıyor olduğunuz SÖÖ ve VMÖ uygulamalarının hoşunuza giden yönleri var mı? Evet/Hayır
Evet ise, VMÖ uygulamasının hoşunuza giden özelliği/özellikleri nelerdir?
.....
Hayır ise, VMÖ uygulamasının hoşunuza gitmeyen özelliği/özellikleri nelerdir?
.....
4. Bu çalışmada web tabanlı bir program ve uzaktan öğrenme modüllerinin kullanılması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
.....
5. a) SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını kullanarak öğrenciniz ile gerçekleştirdiğiniz öğretim oturumlarınıza ilişkin performansınızı bir kontrol listesi aracılığı ile kendinizi değerlendiriyorsunuz. Buna ilişkin görüşleriniz nelerdir?
.....
b) SÖÖ/VMÖ uygulamasını kullanarak öğrenciniz ile gerçekleştirdiğiniz öğretim oturumlarınıza ilişkin performansınıza yönelik ayrıntılı geri bildirim alıyorsunuz. Buna ilişkin görüşleriniz nelerdir?
.....
6. Öğretim oturumlarınıza ilişkin performansınıza yönelik size sunulan ayrıntılı geri bildirimlerin daha etkili olabilmesi için öneriniz var mı? Evet/Hayır
Evet ise, Ne tür önerileriniz var?
.....
7. Sizce performansınıza ilişkin geri bildirim alma süreci etkili ve öğretmen dostu bir uygulama mı? Evet/Hayır
Neden?.....
8. Yeni öğretim uygulamalarınızı geliştirmek üzere hangi süreci tercih edersiniz?
(a) Bir başka kişi tarafından performansınıza ilişkin geri bildirim alma

(b) Kontrol listesi aracılığı ile kendi öğretim uygulamanızı değerlendirme

Neden?.....

9. ÖZEMGEP'in hoşunuza giden üç özelliği nedir?

.....

10. ÖZEMGEP'in hoşunuza gitmeyen üç özelliği nedir?

.....

EK-13. Uygulama Sonrası Sosyal Geçerlilik Soru Formu

Sevgili Meslektaşımız,

Gönüllü olarak katılım gösterdiğiniz araştırmamız kapsamında Özel Eğitimde Mesleki Gelişim Portalı –ÖZEMGEP’i takip ederek sosyal öykülerle öğretim (SÖÖ) ve video modellerle öğretim (VMÖ) olmak üzere iki yeni öğretim uygulamasına ilişkin bilgi ve beceri kazandınız, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bir öğrencinize SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını kullanarak iki farklı güvenlik becerisinin öğretimini gerçekleştirdiniz.

ÖZEMGEP’in bir parçası olarak her iki öğretim uygulaması ile gerçekleştirdiğiniz öğretim oturumlarına ilişkin kendinizi değerlendirdiniz ve öğretim uygulamalarınızdan biri ile gerçekleştirdiğiniz oturumlara ilişkin haftalık ayrıntılı geri bildirimler aldınız. Bu süreçte ilişkin görüşlerinizi belirlemek ve araştırmanın sosyal geçerliğini değerlendirmek üzere bir soru formu geliştirdik. Soru formu araştırmanın uygulama sürecine ilişkin yönelik görüşlerinizi belirlemeyi amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Çalışmaya ilişkin görüşleriniz, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere ileride yapılacak çalışmaların etkili bir şekilde planlanması ve yürütülmesi sürecine önemli katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, görüşme sırasında soruları samimiyetle yanıtlamanız oldukça önemlidir. Lütfen, söz konusu sorular arasında görüşlerinizin olumsuz olduğu durumlar söz konusu olduğunda bizlerle paylaşmaktan çekinmeyiniz. Ayrıca, soruları istediğiniz uzunlukta yanıtlayabilirsiniz. Gerekliğinde size sunulan ek kağıtlara da soru numaralarını yazarak açıklamalarınıza yer verebilirsiniz.

Katkınız ve desteğiniz için çok teşekkür ederim.

Araş. Gör. H. Deniz Değirmenci

İletişim

e-posta: hddegirmenci@anadolu.edu.tr

Cep Tel No: 05XXXXXXXXX

1. a) Web-tabanlı bir mesleki gelişim portalını, ÖZEMGEP'i takip ederek ve kontrol listeleri aracılığı kendi uygulamalarınızı değerlendirerek çok kısa bir zamanda SÖÖ/VMÖ uygulamasını %100 doğrulukta uygular hale geldiniz. Bu konu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- b) Web-tabanlı bir mesleki gelişim portalını, ÖZEMGEP'i, takip ederek, kontrol listeleri aracılığı kendi uygulamalarınızı değerlendirerek ve buna ek olarak düzenli olarak geri bildirim alarak kısa bir zamanda SÖÖ/VMÖ uygulamasını %100 doğrulukta uygular hale geldiniz. Bu konu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. a) ÖZEMGEP aracılığı ile öğrendiğiniz ve farklı becerilerin öğretiminde de etkili bir şekilde kullanarak genelleyebildiğiniz VMÖ uygulamasını ileride öğrencilerinize farklı becerilerin öğretiminde kullanacağınızı düşünüyor musunuz? Evet/Hayır Neden?.....
- b) ÖZEMGEP aracılığı ile öğrendiğiniz ve farklı becerilerin öğretiminde de etkili bir şekilde kullanarak genelleyebildiğiniz SÖÖ uygulamasını ileride öğrencilerinize farklı becerilerin öğretiminde kullanacağınızı düşünüyor musunuz? Evet/Hayır Neden?.....
3. VMÖ ve SÖÖ uygulamasını kullanarak kısa bir zamanda öğrencinize iki güvenlik becerisi öğretiniz, öğrenciniz bu becerileri farklı ortamda farklı kişilerin varlığında da gerçekleştirerek öğrendiği beceriyi genelleyebildi ve öğretim sona erdikten ortalama iki ay sonra da güvenli tepkide bulunarak kalıcılığını sağlayabildi. Bunun hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. SÖÖ ve VMÖ uygulamasını kullanarak öğrenciniz ile gerçekleştirdiğiniz öğretim oturumlarınıza ilişkin performansınıza yönelik düzenli olarak ayrıntılı video geri bildirim aldınız ve SÖÖ uygulamasını %100 doğrulukta uygular halde geldiniz.

Bu süreçte, (a) geri bildirim sunulma biçimine ve içeriğine ve (b) performansınıza ilişkin ayrıntılı geri bildirim alma sürecinin uygulamanızı geliştirmedeki etkilerine ilişkin görüşleriniz nedir?
5. Özel eğitim öğretmenlerine SÖÖ ve VMÖ gibi yeni öğretim uygulamalarını kazandırmak üzere web-tabanlı ve uzaktan öğrenmeye dayalı olan mesleki gelişim programlarının tercih edilmesini uygun buluyor musunuz? Evet/Hayır Neden?.....

EK-14. Ebeveyn Sosyal Geçerlilik Soru Formu

Sevgili Ebeveyn,

Gönüllü olarak katılım gösterdiğiniz araştırmamız kapsamında, çocuğunuzun öğretmeni BİR mesleki gelişim programını tamamladı ve sosyal öykülerle öğretim (SÖÖ) ve video modellerle öğretim (VMÖ) olmak üzere iki yeni öğretim uygulamasına ilişkin bilgi ve beceri kazandı. Çocuğunuza SÖÖ ve VMÖ uygulamalarını kullanarak, sizin görüş ve önerileriniz ile belirlediğimiz iki farklı güvenlik becerisini öğretimini gerçekleştirdi.

Bu sürece ilişkin görüşlerinizi belirlemek ve araştırmanın sosyal geçerliğini değerlendirmek üzere bir soru formu geliştirdik. Soru formu araştırmanın uygulama sürecine ilişkin yönelik görüşlerinizi belirlemeyi amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Çalışmaya ilişkin görüşleriniz, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ve onlara öğretim sunan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere ileride yapılacak çalışmaların etkili bir şekilde planlanması ve yürütülmesi sürecinde önemli katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, görüşme sırasında soruları samimiyetle yanıtlamanız oldukça önemlidir. Bu nedenle, söz konusu sorular arasında görüşlerinizin olumsuz olduğu durumlar söz konusu olduğunda bizlerle paylaşmaktan çekinmeyiniz. Ayrıca, soruları istediğiniz uzunlukta yanıtlayabilirsiniz. Gerekliğinde size sunulan ek kağıtlara da soru numaralarını yazarak açıklamalarınıza yer verebilirsiniz.

Katkınız ve desteğiniz için çok teşekkür ederim.

Araş. Gör. H. Deniz Değirmenci

İletişim

e-posta: hdddegirmenci@anadolu.edu.tr

Cep Tel No: 05XXXXXXXXXX

1. a) Çalışma kapsamında öğretmeni tarafından çocuğunuza iki güvenlik becerisi öğretildi. Çocuğunuza güvenlik becerilerinin öğretimi hakkında ne düşünüyorsunuz?
.....
2. Çalışma kapsamında çocuğunuza ıslak / kaygan yer levhalarına karşı güvenli tepkide bulunma davranışı kazandırıldı. Çocuğunuzun bu beceriyi kazanmasının onun bağımsızlaşmasına etkisi olduğunu/olabileceğini düşünüyor musunuz? Evet/Hayır
Neden?.....
3. Çalışma kapsamında çocuğunuza atık pillere karşı güvenli tepkide bulunma davranışı kazandırıldı. Çocuğunuzun bu beceriyi kazanmasının onun bağımsızlaşmasına etkisi olduğunu/olabileceğini düşünüyor musunuz? Evet/Hayır
Neden?.....
4. Çocuğunuza güvenlik becerisinin öğretiminde video temelli bir uygulama olan video modelle öğretim ve öykü temelli bir uygulama olan sosyal öykülerle öğretim uygulamasının kullanılması hakkındaki görüşleriniz neler?
.....
5. Çocuğunuza devam ettiği eğitim ortamlarında başka güvenlik becerilerinin öğretilmesini tercih eder misiniz? Evet/Hayır
Neden?.....
Evet ise, tercih edeceğiniz ilk üç beceri ne olurdu?
.....
6. Çalışmanın beğendiniz özellikleri var mı? Evet/Hayır
Evet ise, en beğendiniz üç özelliği/yönü nedir?
.....
7. Çalışmanın hoşunuza gitmeyen yönleri var mı? Evet/Hayır
Evet ise bunlardan üç tanesi nedir?
.....

EK-15. Sosyal Öykülerle Öğretim Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Öğretmenin Adı:

Öğrencinin Adı:

Beklenen Öğretmen Davranışları	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum
1. Öğretim için ortamı ve araç-gereçleri hazırlama				
2. Öğrencinin dikkatini öyküye çekmek için dikkat sağlayıcı ipucunu sunma				
3. Öğrenci hazır olduğunu ya da öyküyü dinlemek istediğini belirttiğinde öğrenciyi pekiştirme				
4. Öykünün başlığına dikkat çekerek öyküyü uygun şekilde okuma ve öğrencinin öyküyü takip etmesini sağlama				
5. Öğrencinin öyküyü dinleme davranışını pekiştirme				
6. Öğrencinin dikkatini sorulara yöneltmesini sağlamak üzere dikkat sağlayıcı ipucu sunma ve öğrenci sorular için hazır olduğunu belirttiğinde öğrenciyi pekiştirme				
7. 5N1K sorularını sorma, öğrencinin sorulara verdiği tepkilere uygun tepkide bulunma ve öğrenci tepkilerini veri toplama formuna kaydetme, soruların sorulmasını aşamasını uygun şekilde tamamlama				
8. Öğrenciyi sorulara yanıt verme ve/veya iş birliği içinde çalışma davranışı için pekiştirme				
9. Öğrencinin hedef davranışı sergileyebilmesi için uygun fırsatı oluşturma				
10. Öğrencinin hedef davranışa ilişkin gösterdiği tepkiye uygun tepkide bulunma				
11. Öğrencinin tepkisini/tepkilerini veri toplama formuna kaydetme				
Gerçekleşen Öğretmen Davranışı Sayısı/Yüzdesi				

EK-16. Video Modelle Öğretim Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Öğretmenin Adı:

Öğrencinin Adı:

Beklenen Öğretmen Davranışları	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum
1. Öğretim için ortamı ve araç-gereçleri hazırlama				
2. Öğrencinin dikkatini videoya çekmek için dikkat sağlayıcı ipucunu sunma				
3. Öğrenci hazır olduğunu ya da videoyu izlemek istediğini belirttiğinde öğrenciyi pekiştirme				
4. Öğrenciye videoyu izlemesi için beceri yönergesi sunma				
5. Videoyu başlatma ve öğrencinin başından sonuna kadar videoyu izlemesini sağlama				
6. Öğrencinin videoyu izleme davranışını pekiştirme				
7. Öğrencinin hedef davranışı sergileyebilmesi için uygun fırsatı oluşturma				
8. Öğrencinin hedef davranışa ilişkin gösterdiği tepkiye uygun tepkide bulunma				
9. Öğrencinin tepkisini/tepkilerini veri toplama formuna kaydetme				
Gerçekleşen Öğretmen Davranışı Sayısı/Yüzdesi				

EK-17. Koçluk Uygulaması Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Öğretmen Adı:

Geri Bildirim Sunulan Öğretim Uygulaması:

Beklenen Davranışlar	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum
1. Olumlu açılış gerçekleştirme				
2. Gerçekleştirilen öğretmen davranışlarını betimleme ve pekiştirme				
3. Gerçekleştirilmeyen ya da eksik gerçekleştirilen öğretmen davranışlarına ilişkin düzeltici geri bildirim sunma				
4. İş birliği davranışını pekiştirme				
Gerçekleşen Davranış Sayısı/Yüzdesi				

EK-18. Sosyal Öykülerle Öğretim Uygulamasına İlişkin Yoklama, İzlem Ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Öğrenci Adı:

Hedef Güvenlik Becerisi:

Beklenen Uygulamacı Davranışları	1.Deneme	2.Deneme	3.Deneme	4.Deneme
1.- Hedef davranış için ortamı ve araç-gereçleri hazırlama				
2. Öğrencinin hedef davranışı sergileyebilmesi için uygun fırsatı oluşturma				
3. Öğrencinin hedef davranışa ilişkin gösterdiği tepkiye uygun tepkide bulunma				

EK-19. Video Modelle Öğretim Uygulamasına İlişkin Yoklama, İzleme Ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Öğrenci Adı:

Hedef Güvenlik Becerisi:

Beklenen Uygulamacı Davranışları	1. Deneme	2.Deneme	3.Deneme	4. Deneme
1.- Hedef davranış için ortamı ve araç-gereçleri hazırlama				
2. Öğrencinin hedef davranışı sergileyebilmesi için uygun fırsatı oluşturma				
3. Öğrencinin hedef davranışa ilişkin gösterdiği tepkiye uygun tepkide bulunma				



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/6428594
Konu : Araştırma Projesi

22.06.2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği' nin 11/06/2015 tarih ve 4756 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Hatice Deniz DEĞİRMENCI' nin "Performansa İlişkin Geri Bildirimi İçeren ve İçermeyen Uzaktan Öğrenme Programının Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerinin Desteklenmesinde Etkinlik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması" başlıklı doktora tez çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
.../06/2015

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Hatice Deniz DEĞİRMENCI
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	İl Genelindeki Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri
Araştırmanın Konusu	Performansa İlişkin Geribildirim İçeren ve İçermeyen Uzaktan Öğrenme Programının Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerinin Desteklenmesinde Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Gereksinimlerini Belirleme Soru Formu, Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Video Kayıt Formu, Araştırma Gönüllü Katılım Formu, Araştırma Gönüllü Katılım Formu (Gereksinim Belirleme Çalışması), Veli İzin Formu.
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

22/06/2013

Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye

Ahmet FATAR
Öğretmen

Üye

Ömer GARAN
Öğretmen

Üye

E. Senay KUTLU
Öğretmen

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Hatice Deniz Değirmenci
Yabancı Dil : İngilizce/Almanca
Doğum Yeri ve Yılı : ERZURUM/1983
E-Posta : hddegirmenci@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2011- devam ediyor, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü
- 2010; Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı
- 2006; Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Almanca Öğretmenliği Lisans Programı
- 2006; Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Lisans Yandal Programı

Yayınları:

- Grisham-Brown, J., Değirmenci, H. D., Snyder, D. ve Luiselli, T. E. (2018). Improving practices for learners with deaf-blindness: A consultation and coaching model. *Teaching Exceptional Children*, 50, 263-271.
- Odluyurt, S., Değirmenci, H. D., Adalıoğlu, İ. ve Kapan, A. (2015). Otizmli çocuklara doğrudan ve video modellerle birlikte sunulan PECS uygulamasının etkilerinin karşılaştırılması. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7, 316-342.
- Değirmenci, H. D. (2015). Kaynaştırmada uygulamalı davranış analizine dayalı etkili öğretim sunma-I. S. Odluyurt (Editör), *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi* içinde (s.81-95). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

- Değirmenci, H. D. (2015). Kaynaştırmada uygulamalı davranış analizine dayalı etkili öğretim sunma-II. S. Odluyurt (Editör), *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi* içinde (s.99-131). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Değirmenci, H. D. ve Odluyurt, S. (2015). Etkili kaynaştırma uygulamalarının gerekçeleri. S. Odluyurt (Editör), *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi* içinde (s.39-53). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Değirmenci, H. D. ve Çattık, M. (2015). Uygulamalı davranış analizinde veriye dayalı öğretim ve önemi. S. Odluyurt (Editör), *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi* içinde (s.133-165). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Değirmenci, H. D. (2014). Hoşa giden uyararı çekme. E. Tekin-İftar (Editör), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s.513-564). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Değirmenci, H. D. (2014). Hoşa gitmeyen uyararı sunma. E. Tekin-İftar (Editör), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s.565-604). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. ve Değirmenci, H. D. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 264-326). Ankara: Vize Yayıncılık.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildirileri:

- Kapan, A., Değirmenci, H. D. ve Şahin, Ş. (2014). *Aşamalı yardımla öğretimin OSB'li bir çocuğa domino oynama becerisi öğretimi üzerindeki etkileri*. Uluslararası Otizm Konferansı (ULOK)'da sunulan poster bildirisi, Antalya.
- Odluyurt, S., Değirmenci, H. D., Kapan, A. ve Adalıoğlu, İ. (2014). *Bağımsız iletişim girişimlerinin artırılmasında tek başına ve video modelle birlikte sunulan PECS uygulamasının karşılaştırılması*. Uluslararası Otizm Konferansı (ULOK)'da sunulan poster bildirisi, Antalya.
- Şahin, Ş., Değirmenci, H. D. ve Kapan, A. (2014). *Otizmlili bir çocuğa öğretmenin ve annenin eşzamanlı ipucuyla sunduğu eşleme becerilerinin öğretiminin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Uluslararası Otizm Konferansı (ULOK)'da sunulan poster bildirisi, Antalya.

- Bilmez, H. ve Değirmenci, H. D. (2014). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara gözleyerek öğrenme becerisinin öğretimi*. Uluslararası Otizm Konferansı (ULOK)'da sunulan poster bildiri, Antalya.
- Değirmenci, H. D., Kapan, A. ve Şahin, Ş. (2014). *Otizimli çocuklara sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim ve davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyeyle öğretim süreçlerinin karşılaştırılması*. Uluslararası Otizm Konferansı (ULOK)'da sunulan poster bildiri, Antalya.
- Odluyurt, S., Değirmenci, H. D., Kapan, A. ve Adalıoğlu, İ. (2014). *The comparison of pecs with and without video modeling to increase independent communicative initiations*. ABAI's 40th Annual Convention'da sunulan poster bildiri, Chicago: USA.
- Değirmenci, H. D. ve Özen, A. (2013). *Using video modeling in teaching job skills to adults with disabilities*. The Association for Persons with Severe Handicap (TASH)' da sunulan poster bildiri, Chicago: USA.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildirileri:

- Grisham-Brown, J., Değirmenci, H. D. ve Synder D. (2016). *Web-tabanlı uzaktan öğretmen koçluğu: Kentucky işitme-görme yetersizliği (Deaf-Blind) projesi öğretmen koçluğu uygulaması*. 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Değirmenci, H. D. ve Özen, A. (2013). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere otel kat hizmetleri becerilerinin öğretiminde videoyla model olma stratejisinin etkililiği*. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'de sunulan sözlü bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Değirmenci, H. D. ve Ergenekon, Y. (2009). *Özel eğitimde videoyla model olma uygulamaları: Videoların hazırlanması ve örnekler*. 19. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Ankara Üniversitesi, Marmaris, Muğla.

Araştırmacı Olarak Görev Aldığı Ulusal Projeler:

- Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik güvenlik becerilerinin öğretimi çalışmalarının kapsamlı değerlendirilmesi ve meta analizi. Anadolu

Üniversitesi, Araştırma Fonu Projesi, Araştırmacı, 2018. (Proje No: 1608E588, Destek: 26.716.00TL, Başlama-Bitiş Tarihleri: 15.11.2016-15.03.2018).

- Kosova'lı Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklar ve Eğitimleri: Bir Durum Saptama Çalışması, Anadolu Üniversitesi, Araştırma Fonu Projesi, Araştırmacı, 2014. (Proje No: 1302E021, Destek: 48.019 TL, Başlama-Bitiş Tarihleri: 29.03.2013-29.03.2014).
- Otistik Özellikler Gösteren Çocuklara Kendiliğinden İstek Bildirme Becerisinin Öğretiminde PECS Uygulamasının Yalnız Sunulması ile Video Model ile Birlikte Sunulmasının Etkilerinin Karşılaştırılması, Anadolu Üniversitesi, Araştırma Fonu Projesi, Araştırmacı, 2014. (Proje No: 1304E067, Destek: 22.948.00 TL, Başlama-Bitiş Tarihleri: 15.05.2013-17.11.2014).