

**KOÇLUK DESTEĞİNİN ÖĞRETMENLERİN
İŞLEVSEL İLETİŞİM ÖĞRETİMİNİ
UYGULAMA BECERİLERİ İLE
OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN
İLETİŞİM BECERİLERİNE VE
PROBLEM DAVRANIŞLARINA ETKİŐİ**

Doktora Tezi

Emrah GÜLBOY

Eskişehir 2021

**KOÇLUK DESTEĞİNİN ÖĞRETMENLERİN İŞLEVSEL İLETİŞİM
ÖĞRETİMİNİ UYGULAMA BECERİLERİ İLE OTİZM SPEKTRUM
BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN İLETİŞİM BECERİLERİNE VE
PROBLEM DAVRANIŞLARINA ETKİŐİ**

Emrah GÜLBOY

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı / Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

Danışman: Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

(İkinci Danışman: Doç. Dr. Salih RAKAP)

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran 2021

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1906E156 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Emrah Gülboy'un “*Koçluk Desteğinin Öğretmenlerin İşlevsel İletişim Öğretimini Uygulama Becerileri ile Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İletişim Becerilerine ve Problem Davranışlarına Etkisi*” başlıklı tezi 17/06/2021 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Özel Eğitim Anabilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN
Üye	: Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR
Üye	: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL
Üye	: Prof. Dr. Dilek ERBAŞ
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Derya GENÇ-TOSUN

Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

KOÇLUK DESTEĞİNİN ÖĞRETMENLERİN İŞLEVSEL İLETİŞİM ÖĞRETİMİNİ UYGULAMA BECERİLERİ İLE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN İLETİŞİM BECERİLERİNE VE PROBLEM DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

Emrah GÜLBOY

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı/Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran, 2021

Danışman: Doç. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

(İkinci Danışman: Doç. Dr. Salih RAKAP)

Araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimlerine dayalı olarak ADDIE modeli temel alınarak geliştirilen ve öğretmen eğitimi ile koçluk içeren mesleki gelişim programının, öğretmenlerin problem davranışların işlevlerini belirleme ve işlevsel iletişim öğretimi uygulama becerileri (İİÖ) ile İİÖ'nün otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların işlevsel iletişim ve problem davranışlarına olan etkisinin değerlendirilmesidir. Ayrıca, bu çalışmada, tasarlanan ve etkililiği test edilen mesleki gelişim programına ilişkin öğretmen görüşleri de incelenmiştir. Araştırma, dört özel eğitim öğretmeni ve bu öğretmenlerin çalıştığı yaşları 3-8 arasında değişen OSB olan dört çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, tek-denekli deneysel araştırma desenlerinden katılımcı çiftler arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen gereksinimlerine dayalı olarak ve program geliştirme ilkeleri temel alınarak tasarlanan mesleki gelişim programının öğretmen katılımcıların problem davranışların işlevlerini belirlemeleri, İİÖ'yü uygulama becerilerini edinmeleri ve edindikleri İİÖ'yü uygulama becerilerini korumalarında etkili olduğunu göstermektedir. Bulgular, öğretmenler tarafından uygulanan İİÖ'nün OSB olan çocuk katılımcılara işlevsel iletişim davranışlarını öğretmede ve çocuk katılımcıların problem davranışlarını azaltmada, ayrıca çocukların edindikleri işlevsel iletişim davranışlarını ve problem davranış sergileme düzeylerini koruyup farklı kişilere genellemelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Sosyal geçerlik bulguları ise öğretmenlerin koçluk desteğini ve İİÖ'yü kabul edilir bulduklarını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu, İşlevsel iletişim öğretimi, Mesleki gelişim, ADDIE modeli, Koçluk desteği.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF COACHING ON TEACHERS' IMPLEMENTATION OF FUNCTIONAL COMMUNICATION TRAINING AND COMMUNICATION SKILLS AND CHALLENGING BEHAVIOURS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Emrah GÜLBOY

Programme in Education of the Mentally Disabled/Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, June 2021

Advisor: Prof. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

(Co-Advisor: Assoc. Prof. Salih RAKAP)

In the present study, a professional development program that includes teacher training and coaching was developed based on the needs of special education teachers, using the ADDIE model. Next, using a multiple baseline across participants design, the effect of this professional development program on special education teachers' ability to determine functions of the problem behaviors children with autism spectrum disorder (ASD) exhibit and their ability to implement functional communication training (FCT) was investigated. Moreover, the impact of special education teachers' implementation of FCT on functional communication and problem behaviors of children with ASD were examined. In addition, teachers' opinions regarding the professional development program were determined. Four teacher-child dyads participated in the present study. Participating children had a diagnosis of ASD and were between the ages of 3-8.

Findings show that the professional development program was effective in increasing special education teachers' skills in determining the functions of children's problem behaviors and implementing FCT. Moreover, teachers were able to maintain the skills during the follow-up sessions. Findings also show that teachers' correct use of FCT resulted in increases in children's functional communication behaviors and decreases in their problem behaviors. Furthermore, children with ASD who participated in the study were able to maintain high levels of functional communication behaviors and low levels of problem behaviors during follow-up sessions and they were able to generalize these performances to different people. Social validity findings reveal that teachers find coaching support and FCT acceptable.

Key Words: Autism spectrum disorder, Functional communication training,
Professional development, ADDIE design, Coaching.

ÖNSÖZ

2008 yılında Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programına devam ederken aynı odayı paylaştığım Zihin Engelliler Öğretmenliği lisans programında okuyan arkadaşım ile ettiğim sohbetler, benim için bambaşka bir maceranın kapılarını araladı. Bugün geriye dönüp baktığımda iyi ki o aralanan kapıdan içeri girmişim diyorum. Şimdi bu maceranın son demlerini yaşama vakti. Zaman zaman hiç bitmeyecekmiş gibi gelen bu sürecin sonuna gelmiş olmanın şaşkınlığını, heyecanını ve gururunu bir arada yaşıyorum. Bu süreci başarıyla tamamlamamda pek çok kişinin desteği ve emeği oldu. Bu nedenle;

Lisansüstü eğitim hayatıma başladığım ilk günden itibaren öğrencisi olmaktan büyük mutluluk ve onur duyduğum, ne zaman kendisine ihtiyacım olsa bana vakit ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenin fazlasını sunan, her sorun yaşadığımda yanına çekinmeden gidebildiğim, ofisinin ve evinin kapısını her zaman açık tutan, güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen, her zaman daha iyisini yapmam için beni motive eden ve bugün sahip olduğum bilgi ve deneyimi edinmemde önemli rolü olan ve sadece bilgi birikiminden değil iyi niyeti, güler yüzü ve insanlığı ile kendisinden çok şey öğrendiğim değerli danışmanım Prof. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, her zaman kendisini bir abi gibi gördüğüm, pek çok kez yardımına koşan sevgili Ömer Faruk Özkan'a ve kimi zaman kendilerine ayrılacak zamanları çalmak zorunda kaldığım Duru Özkan'a ve İpek Özkan'a anlayışları için çok teşekkür ederim.

Doktora tezimin en başından bu yana hiçbir anlamda yardımını esirgemeyen, farklı bakış açılarıyla akademik gelişimimi destekleyen, kendisiyle birlikte çalışma olanağı bulduğum için kendimi çok şanslı hissettiğim, sorularına sabırla ve anlayışla benimle birlikte çözüm arayan tezimin eş danışmanı Doç. Dr. Salih Rakap'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Kısa süreliğine de olsa öğrencisi olmaktan büyük onur duyduğum, yeterlilik sınavı gibi zor bir süreci birlikte atlattığım, tezin uygunlama süresince her zaman desteğini hissettiğim, ofisinin kapısını bana her zaman açık tutan, tez izleme komitemde yer alarak sorularına ve sorunlarına benimle birlikte çözüm arayan değerli hocam Prof. Dr. Elif Tekin İftar'a desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alarak özellikle program geliştirme sürecinde bana yol gösteren, araştırmama katkı sağlayabilecek kaynakları benimle paylaşan, çok değerli

görüş ve önerileriyle araştırmamın her aşamasına önemli katkılar sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel'e çok teşekkür ederim.

Jürimde yer almayı kabul ettikleri ve tezimi okumak için zaman ayırıp katkı sağladıkları için Prof. Dr. Dilek Erbaş ve Dr. Öğr. Üyesi Derya Genç-Tosun'a çok teşekkür ederim.

Araştırmaya katılmak için gönüllü olan, büyük bir özveri ve titizlikle çalışan katılımcı öğretmenlere, çocuklara ve çocukların ebeveynlerine çok teşekkür ederim. Araştırmamı gerçekleştirebilmem için bana kurumlarının kapılarını sonuna kadar açan, her zaman güler yüzleriyle destek olup araştırmamın sağlıklı biçimde yürüebilmesi için her türlü koşulu sağlayan Emrah Kırıcı ve Hulusi Kartal başta olmak üzere tüm kurum çalışanlarına çok teşekkür ederim.

Araştırmamın güvenilirlik verilerini toplayan ve her zaman yanımda olan arkadaşım Arş. Gör. Göksel Cüre'ye, desteklerini her zaman hissettiğim arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Hatice Deniz Değirmenci, Arş. Gör. Feyat Kaya, Dilara Ecem Altun ve Sima Kırkgöz'e çok teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca maddi-manevi desteklerini her zaman hissettiğim, sabır ve anlayışlarını hiçbir zaman esirgemeyen aileme sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak, tezimin son dönemlerinde her sabah "Baba, bu sabah işe gidecek misin?" diye soran, "Evet oğlum işe gitmem lazım" dediğimde üzülen ve "Ben artık senin işe gitmeden çok sıkıldım. Seninle oyun oynamak istiyorum" diyen, kimi zaman arkamdan ağlayan, bazı günler uyku saatlerinde dahi yanında olmadığım, sevgili oğlum Doruk Gülboy'a yaşattığı tüm güzellikler için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sevgili oğlum, bazı günler yanında olmadığım için çok üzgünüm ancak o günleri telafi etmek için önümüzde çokça zaman var.

Varlığıyla bana huzur, sevgisi ve anlayışıyla güç veren, lisansüstü eğitim hayatım süresince tüm zorlukları benimle göğüsleyen, hayatımın her evresinde bana sevgisiyle destek olan, her zaman hayatımı kolaylaştıran ve bana daima umut veren, bana benden çok güvenen, motivasyonumu yitirdiğim her an beni tekrar cesaretlendiren, hayallerime ortak olan, sevgili eşim Hicran Denizli-Gülboy'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Birlikte hep aynı heyecanları yaşamak dileğiyle...

Emrah GÜLBOY

Haziran, 2021

23/06/2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda 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 görselde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Emrah GÜLBOY

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. İşlevsel İletişim Öğretimi	3
1.1.1. Problem davranışın işlevinin belirlenmesi.....	3
1.1.1.1. İşlevsel davranışsal değerlendirme	5
1.1.1.2. İşlevsel analiz	6
1.1.2. İşlevsel iletişim becerilerinin belirlenmesi	10
1.1.3. Müdahale planının geliştirilmesi ve uygulanması	12
1.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi.....	14
1.2.1. Mesleki gelişim modeli olarak koçluk.....	19
1.3. Mesleki Gelişim Uygulamaları Aracılığıyla Öğretmenler Tarafından Uygulanan İşlevsel İletişim Öğretimine İlişkin Araştırmalar.....	22
1.4. Ulusal Alanyazındaki İşlevsel İletişim Öğretimi ve İşlevsel Analiz Araştırmaları.....	26
1.5. Ulusal Alanyazındaki Koçluk Araştırmaları.....	29
1.6. Araştırmanın Gereksinimi	32
1.7. Araştırmanın Amacı	36
1.8. Araştırmanın Önemi.....	37
2. YÖNTEM	40
2.1. Araştırma Deseni.....	42
2.2. Katılımcılar	44
2.2.1. Katılımcı seçimi	44

	<u>Sayfa</u>
2.2.2. Gereksinim analizi aşamasında yer alan öğretmenler.....	45
2.2.3. Deney sürecinde yer alan öğretmenler.....	47
2.2.4. Çocuk katılımcılar.....	48
2.3. Ortam	52
2.4. Araç-Gereçler	53
2.5. Araştırmacı ve Gözlemci	54
2.6. Bağımlı Değişkenler	55
2.6.1. Öğretmen katılımcılar için bağımlı değişkenler.....	56
2.6.1.1. Problem davranışların işlevlerini belirleme basamaklarını uygulama düzeyi	56
2.6.1.2. Öğretmenlerin işlevsel iletişim öğretimi basamaklarını uygulama düzeyi.....	57
2.6.2. Çocuk katılımcılar için bağımlı değişkenler	58
2.6.2.1. İşlevsel iletişim davranışını sergileme düzeyi.....	58
2.6.2.2. Problem davranış sergileme düzeyi	58
2.7. Bağımsız Değişkenler	61
2.7.1. Öğretmen katılımcılar için bağımsız değişken: Mesleki gelişim programı.....	61
2.7.2. Çocuk katılımcılar için bağımsız değişken: İşlevsel iletişim öğretimi.....	63
2.8. Deney Süreci	63
2.8.1. Birinci aşama: Mesleki gelişim programını geliştirme.....	64
2.8.1.1. Analiz basamağı.....	65
2.8.1.1.1. Verilerin toplanması.....	65
2.8.1.1.2. Verilerin analizi	66
2.8.1.1.3. Verilerin yorumlanması.....	68
2.8.1.2. Tasarım basamağı	69
2.8.1.3. Geliştirme basamağı.....	69
2.8.1.4. Uygulama basamağı	69
2.8.1.5. Değerlendirme basamağı	70
2.8.2. İkinci aşama: Mesleki gelişim programının etkililiğini sınama.....	70

2.8.2.1. Adım I: Çocuk katılımcıların problem davranışlarının işlevlerinin belirlenmesi	72
2.8.2.1.1. Ön-test oturumları	72
2.8.2.1.2. Öğretmen eğitimi oturumu	73
2.8.2.1.3. Koçluk oturumları.....	73
2.8.2.2. Adım II: İşlevsel iletişim öğretiminin uygulanması.....	82
2.8.2.2.1. Başlama düzeyi oturumları	82
2.8.2.2.2. Öğretmen eğitimi oturumları	83
2.8.2.2.3. Koçluk oturumları.....	84
2.8.2.2.4. Genelleme oturumları	91
2.8.2.2.5. İzleme oturumları.....	91
2.9. Verilerin Toplanması ve Analizi	92
2.9.1. Etkililik verilerinin toplanması ve analizi.....	92
2.9.2. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analizi	93
2.10. Güvenirlik	93
2.10.1. Bağımlı değişkenlere ilişkin güvenirlik verileri.....	94
2.10.2. Bağımsız değişkenlere ilişkin güvenirlik verileri	96
3. BULGULAR.....	101
3.1. Öğretmen Eğitimi ile Koçluk İçeren Mesleki Gelişim Programının Tasarlanmasına İlişkin Bulgular	97
3.1.1. Analiz basamağı	97
3.1.1.1. Problem davranışlar.....	98
3.1.1.1.1. Problem davranışın tanımı	101
3.1.1.1.2. Problem davranış türleri	103
3.1.1.1.3. Problem davranışların kaynağı.....	106
3.1.1.1.4. Problem davranışlara ilişkin müdahaleler/başa çıkma yolları	107
3.1.1.1.5. Gereksinimler	110
3.1.1.1.6. Değerlendirme	112
3.1.1.2. İşlevsel iletişim öğretimi	113
3.1.1.2.1. Problem davranışların işlevlerini belirleme teknikleri	114

	<u>Sayfa</u>
3.1.1.2.2. Çocukların iletişim kurma yolları.....	116
3.1.1.2.3. Dil ve iletişim becerilerini destekleme yolları	118
3.1.1.3. Mesleki gelişim etkinlikleri.....	120
3.1.1.3.1. Mesleki gelişim etkinliklerinin sınırlılıkları.....	120
3.1.1.3.2. Mesleki gelişim etkinliklerinin olumlu yönleri ..	126
3.1.1.3.3. Mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin öneriler	128
3.1.2. Tasarım basamağı.....	131
3.1.3. Geliştirme basamağı.....	132
3.1.4. Uygulama basamağı.....	133
3.1.5. Değerlendirme basamağı.....	133
3.2. Öğretmen Katılımcıların, Çocukların Problem Davranışlarının İşlevlerini Belirlemesine ve Çocukların Problem Davranışlarının İşlevlerine İlişkin Bulgular.....	135
3.3. Mesleki Gelişim Programının Öğretmen Katılımcıların İİÖ'yü Uygulama Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular.....	140
3.4. İİÖ'nün Çocuk Katılımcıların İşlevsel İletişim Davranışları ile Problem Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular.....	145
3.5. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	149
4. TARTIŞMA.....	153
4.1. Öğretmenler için Mesleki Gelişim Programlarının Tasarlanması ve Uygulanması.....	153
4.2. Mesleki Gelişim Programının Öğretmen Uygulamaları Üzerindeki Etkileri.....	157
4.3. Öğretmen Uygulamalarının Çocuk Davranışları Üzerindeki Etkileri....	159
4.4. Öğretmenlerin Koçluk Uygulamaları ve İİÖ Hakkındaki Görüşleri	160
4.5. Bulgular Bağlamında Öne Çıkan Konular.....	161
4.6. Araştırmanın Güçlü Yönleri ve Sınırlılıkları.....	166
4.7. Öneriler.....	168
3.1.2. Uygulamaya yönelik öneriler.....	168
3.1.3. İleri araştırmalara yönelik öneriler.....	169
KAYNAKÇA.....	171
EKLER	

ÖZGEÇMİŞ

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. İİÖ araştırmalarının betimsel özellikleri.....	23
Tablo 1.2. Ulusal alanyazındaki koçluk araştırmaları.....	30
Tablo 2.1. Gereksinim analizi aşamasında yer alan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler.....	46
Tablo 2.2. Öğretmen katılımcılara ilişkin demografik bilgiler	48
Tablo 2.3. Çocuk katılımcılara ilişkin demografik bilgiler.....	51
Tablo 2.4. Çocuk katılımcıların işlevsel iletişim davranışları ile bu davranışların örnekleyenleri ve örneklemeyenleri.....	59
Tablo 2.5. Çocukların sergiledikleri problem davranışlar	60
Tablo 2.6. Görüşme takvimi.....	67
Tablo 2.7. Çocukların tercih ettikleri uyaranların listesi.....	76
Tablo 2.8. Öğretmenlerin uyguladığı DDİA test koşulları	77
Tablo 2.9. Başlama düzeyi oturumlarının gerçekleştirildiği etkinlikler	82
Tablo 2.10. Öğretmen katılımcılara ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verileri.....	95
Tablo 2.11. Çocuk katılımcılara ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verileri	96
Tablo 3.1. Mesleki gelişim programının uygulanması sürecinde yer alan öğretmenin performansına ilişkin bilgiler.....	135
Tablo 3.2. Öğretmen katılımcıların uyaran tercihi değerlendirme oturumları ile DDİA test oturumlarına ilişkin basamakları uygulama düzeyleri	136

Tablo 3.3. Öğretmenlere uyarıcı tercihi değerlendirme oturumlarında sunulan düzeltici geri bildirim sayıları	137
Tablo 3.4. Öğretmen katılımcıların performanslarına ilişkin etki büyüklüğü değerleri	143
Tablo 3.5. Öğretmen katılımcılara sunulan düzeltici geri bildirimler ve sıklıkları...	144
Tablo 3.6. Öğretmenlerin değerlendirme testinden aldıkları puanlar	145
Tablo 3.7. Çocuk katılımcıların performanslarına ilişkin etki büyüklüğü değerleri .	149
Tablo 3.8. İİÖ'ye ilişkin sosyal geçerlik bulguları	150
Tablo 3.9. Koçluk desteğine ilişkin sosyal geçerlik bulguları	151

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Araştırma süreci akış şeması	41
Şekil 2.2. Mesleki gelişim programı modülleri ve içerikleri	62
Şekil 2.3. ADDIE Modeli'ne dayalı olarak mesleki gelişim programını geliştirme süreci	64
Şekil 2.4. Mesleki gelişim programının etkililiğinin sınanmasına ilişkin deneysel süreç	71
Şekil 2.5. Öğretmen katılımcıların öğrencilerin problem davranışlarının işlevlerini belirleme süreci	74
Şekil 2.6. Uyarıcı tercihi değerlendirme oturumları akış şeması.....	76
Şekil 2.7. DDİA test oturumlarına ilişkin akış şeması	78
Şekil 2.8. Sıfır saniye bekleme süreli denemelere ilişkin akış şeması	86
Şekil 2.9. Beş saniye bekleme süreli denemelere ilişkin akış şeması.....	90
Şekil 3.1. Gereksinim analizi bulguları	99
Şekil 3.2. Problem davranışlar temasına ilişkin alt temalar	100
Şekil 3.3. Öğretmenlerin problem davranışlar temasına ilişkin en sık kullandıkları sözcükler	101
Şekil 3.4. İşlevsel iletişim öğretimi temasına ilişkin alt temalar	115
Şekil 3.5. Öğretmenlerin işlevsel iletişim öğretimi temasına ilişkin en sık tekrar ettikleri sözcükler.....	116
Şekil 3.6. Mesleki gelişim etkinlikleri temasına ilişkin alt temalar.....	122

Şekil 3.7. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri temasına ilişkin en sık kullandıkları sözcükler.....	123
Şekil 3.8. Öğretmen gereksinimlerine dayalı olarak tasarlanan mesleki gelişim programının özellikleri.....	134
Şekil 3.9. Emir'in problem davranışının işlevine ilişkin bulgular.....	137
Şekil 3.10. Demir'in problem davranışının işlevine ilişkin bulgular	138
Şekil 3.11. Arhan'ın problem davranışının işlevine ilişkin bulgular.....	139
Şekil 3.12. Kaan'ın problem davranışının işlevine ilişkin bulgular	139
Şekil 3.13. Öğretmen katılımcıların başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında İİÖ basamaklarını doğru uygulama yüzdeleri	141
Şekil 3.14. Çocuk katılımcıların başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri.....	146

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

OSB	:Otizm Spektrum Bozukluğu
DSM	:Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
İİÖ	:İşlevsel İletişim Öğretimi
İDD	:İşlevsel Davranışsal Değerlendirme
İA	:İşlevsel Analiz
GİA	:Geleneksel İşlevsel Analiz
KİA	:Kısa İşlevsel Analiz
MDÖ	:Motivasyon Değerlendirme Ölçeği
ADDIE	:Analysis-Design-Development-Implementation-Evaluation
GOBDÖ-2-TV	:Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyon
BC-SMD	:Between-Case Standardized Mean Difference

1. GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim ve iletişim yetersizliklerinin yanı sıra sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlik örüntüleriyle karakterize edilen ve erken çocukluk döneminde ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluktur (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- 5 [DSM-5], 2013). OSB, tek bir nedene bağlı olmaksızın her din, dil, ırk, coğrafya ve sosyo-ekonomik düzeyden bireylerde görülebilmektedir (Baio vd., 2018). Amerikan Hastalıkları Koruma ve Önleme Merkezi'ne (Centers for Disease Control and Prevention, [CDCP]) göre 1985 yılında 2500 çocukta bir görülen OSB, 2016 yılı verilerine göre her 54 çocuktan birinde görülmektedir (Maenner vd., 2020).

OSB, çocukların davranış biçimlerini, başkalarıyla olan iletişim ve etkileşimlerini olumsuz şekilde etkileyebildiğinden (Soke vd., 2016), OSB olan çocukların temel özelliklerinden biri ve belki de en tanımlayıcı olanı sosyal etkileşim ve iletişim alanında yaşadıkları sınırlılıklardır (Collins, 2010). İletişim ve sosyal becerileri sınırlı olan çocuklar genellikle problem davranışlar aracılığıyla kendilerini ifade etmeye çalışırlar (Sigafos, 2000). OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunlar da onların problem davranış sergileme eğilimlerini artırır, bu çocuklar isteklerini ve ihtiyaçlarını uygun biçimde belirtmek yerine, problem davranışlar aracılığıyla kendilerini ifade etmeye çalışırlar (Collins, 2010).

Alanyazında, problem davranışların iletişim işlevini yerine getirmek için sergilendiği yaygın olarak benimsenen bir görüştür. Bu yaygın görüşe göre, iletişim becerileri azaldıkça, problem davranışların görülme olasılığı artmaktadır (Erbaş, 2002a; Gerow vd., 2018a; Kraijer, 2000; Sigafos, 2000). OSB olan çocuklar iletişimde yaşadıkları sorunlar nedeniyle saldırganlık, öfke nöbeti, çevreye zarar verme ve kendini yaralama gibi problem davranışlar sergileyebilmektedir (Muharib vd., 2018). Chiang (2008), OSB olan çocukların %50'sinin problem davranışları bir iletişim aracı olarak kullandığını ifade etmekte, araştırmalar da problem davranışların düzeyi ile OSB belirtilerinin düzeyi arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (Matson, Wilkins ve Macken, 2008; Sigafos, 2000). Sigafos (2000) gerçekleştirdiği bir boylamsal çalışmada, ileri düzeydeki problem davranışlar ile iletişim becerileri arasında ilişki olduğu ve iletişim becerilerindeki yeterlik azaldıkça, problem davranışların arttığı bulgusuna ulaşmış; Mancil (2006), OSB olan çocuklara işlevsel iletişim davranışları kazandırıldığında, bu çocukların problem davranış sergileme olasılıklarının azalacağını

belirtmiştir. Pek çok araştırma, bu bulgularla benzer biçimde, problem davranışlar ile işlevsel iletişim davranışları arasında bir ilişki olduğunu ve işlevsel iletişim davranışları arttıkça problem davranışların azaldığını ortaya koymaktadır (örn., Adami vd., 2017; Falcomata vd., 2018; Gerow vd., 2018b).

İşlevsel iletişim davranışlarına sahip olmayan çocuklar, yukarıda da ifade edildiği üzere isteklerini ve ihtiyaçlarını bildirmek için genellikle problem davranışlara başvurumaktadırlar (Hutchison, Müller ve Iarocci, 2019; Kunnavatana, Wolfe ve Aguilar, 2018). OSB olan çocukların %39'u işlevsel biçimde iletişim kurmakta zorlanmakta, bu nedenle günlük yaşamda kendileri için gerekli olan iletişim becerilerini kazanmaya ve bu becerileri kazandırmayı amaçlayan müdahalelere gereksinim duymaktadırlar (Andzik, Cannella-Malone ve Sigafos, 2016). Bu özelliklere sahip çocuklarda iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan müdahalelerin temel amacı ise işlevsel iletişim davranışlarının kullanımını artırmaktır (Kaiser ve Grim, 2006).

İşlevsel iletişim, başkalarının anlayabileceği ve karşılık verebileceği biçimde bağlama uygun iletişim kurabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Hutchison, Müller ve Iarocci, 2019). Kaiser ve Grim'e (2006) göre işlevsel iletişim; insanlar arasındaki etkileşimle başlar, özel bir iletişim biçimine bağlı değildir ve ortak bir anlayışa ya da anlama dayanır. İşlevsel iletişim becerileri, çocukların günlük yaşamda diğer bireylerle kurdukları etkileşimde önemli role sahiptir. OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışlar, işlevsel iletişim davranışlarını öğrenmelerinde ve bağlama uygun biçimde kullanmalarında sorun yaşamalarına neden olmaktadır (Hutchison, Müller ve Iarocci, 2019). Bu nedenle, OSB olan çocuklara işlevsel iletişim davranışlarının kazandırılabilmesi için uygun iletişim ortamlarının oluşturulmasına ve bu amaçla geliştirilmiş etkililiği yüksek nitelikli deneysel ve yarı deneysel araştırma bulgularıyla ortaya konmuş kanıta-dayalı uygulamaların kullanılmasına gereksinim vardır (Adami vd., 2017; Cook ve Odom, 2013; Gerow vd., 2018a; Simacek, Dimian ve McComas, 2017; Yücesoy-Özkan, 2015).

Alanyazında, OSB olan çocuklara işlevsel iletişim davranışlarını kazandırmada en yaygın kullanılan kanıta-dayalı uygulamalardan biri işlevsel iletişim öğretimidir (Hume vd., 2021; Steinbrenner vd., 2020). Carr ve Durand (1985), iletişimsel bir işleve hizmet eden problem davranışlara müdahalede bulunurken sönme, tepkinin bedeli (response cost), aşırı düzeltme (overcorrection) gibi kısıtlayıcı müdahaleler yerine daha ılımlı davranışsal müdahalelerin kullanımının yararlı olacağını belirtmekte ve bu tür problem

davranışlara yönelik müdahalelerde işlevsel iletişim öğretiminin kullanımını önermektedir. İzleyen bölümde işlevsel iletişim öğretimine ilişkin ayrıntılı bilgiye yer verilmektedir.

1.1. İşlevsel İletişim Öğretimi

İşlevsel iletişim öğretimi (İİÖ), problem davranışın iletişimsel işlevinin değerlendirilmesi ve ardından problem davranışla aynı iletişimsel işleve hizmet eden uygun iletişim davranışının kullanımının öğretilmesidir (Carr ve Durand, 1985; Erbaş, 2002a; Steinbrenner vd., 2020). 1980'lerin ortalarında geliştirilen İİÖ, problem davranışın işlevini belirlemeyi ve bu problem davranışı, aynı işleve hizmet eden iletişimsel bir davranışla değiştirmeyi hedefler (Durand ve Carr, 1987). İİÖ, temel olarak ileri düzeydeki problem davranışlara yönelik kullanılan bir ayrımlı pekiştirme sürecidir (Roulhac, 2019; Tiger, Hanley ve Bruzek, 2008). Uygulamacılar, İİÖ'yü kullanırken, üç aşamalı bir süreci takip ederler. İlk olarak, işlevsel davranışsal değerlendirme ve işlevsel analiz yoluyla problem davranışın işlevinin (örn., nesne elde etme yoluyla olumlu pekiştirme) ne olduğu belirlenir. Ardından, davranışın işleviyle eşleşen iletişim davranışının (örn., resimli kartları kullanarak talep etme becerisi öğretme) ne olacağına karar verilir. Son olarak, problem davranışla aynı işleve sahip olan iletişim davranışını (örn., oyuncak bebeği istemek için ağlama yerine oyuncak bebek resmini yetişkine verme) kazandırmaya yönelik bir müdahale planı hazırlanır ve uygulanır (Battaglia, 2017; Briggs vd., 2018; Chezan, Drasgow ve Martin, 2014; Gerow vd., 2018a; Mancil ve Booman, 2010; Morin, 2020). İzleyen bölümde İİÖ'nün üç aşaması ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

1.1.1. Problem davranışın işlevinin belirlenmesi

Problem davranışlar diğer tüm davranışlar gibi öğrenilmiş davranışlardır ve belirli bir amaca hizmet ederler. Başka bir ifadeyle, her problem davranışın bir amacı vardır ve her problem davranış belirli bir işleve hizmet eder (Alberto ve Torutman, 2013; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Erbaş, 2017). Alanyazında, problem davranışların işlevlerine ilişkin olumlu pekiştirme işlevi, olumsuz pekiştirme işlevi ve otomatik pekiştirme işlevi şeklinde üçlü bir sınıflama biçimi benimsenmektedir (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper, Heron ve Heward, 2007).

Olumlu pekiştirme işlevi; çocuğun sergilediği problem davranışla, istediği bir yiyeceğe, nesneye, oyuncağa ya da etkinliğe ulaşması, istediğini elde etmesidir (Alberto ve Torutman, 2013; Carr ve Durand, 1985; Erbaş, 2005; Erbaş, 2017; Yücesoy-Özkan, 2018; Yücesoy ve Erbaş, 2002). Örneğin, öğretmenin kendisiyle ilgilenmesini isteyen çocuğun sıra arkadaşına vurması ve öğretmenin ilgisini çocuğa yöneltmesi ya da markette gördüğü oyuncağı almak isteyen çocuğun, annesinin kolunu çekiştirip bağırması ve annenin çocuğuna oyuncağı alması, çocuğun bu davranışlarını ileride de sergilemeye devam etmesine neden olabilir. Çocuğun problem davranışı ilgi ve nesne elde etmeyle sonuçlandığı için, bu durumda problem davranışın işlevi, elde etme yoluyla olumlu pekiştirme olur.

Olumsuz pekiştirme işlevi, çocuğun sergilediği problem davranış ile istemediği, hoşlanmadığı ya da zor olduğunu düşündüğü bir nesneden, görevden, etkinlikten ya da kişiden kurtulması veya istemediği şeyden kaçmasıdır (Alberto ve Troutman, 2013; Carr, 1994; Carr ve Durand, 1985; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Erbaş, 2005; Erbaş, 2017; Yücesoy-Özkan, 2018; Yücesoy ve Erbaş, 2002). Örneğin, fiziksel yakınlıktan hoşlanmayan çocuğun etkinlik sırasında öğretmen ona yardım ederken çığlık atması ve öğretmenin çocuğun yanından uzaklaşması ya da boyama yapmayı zor bulan çocuğun etkinlik kâğıdını yırtıp boyaları yere fırlatması ve öğretmenin boyama etkinliğini yapmaktan vazgeçmesi, çocuğun bu davranışlarını ileride de sergilemeye devam etmesine neden olabilir. Çocuğun problem davranışı bir kişiden ve yapılan etkinlikten kaçmayla sonuçlandığı için bu durumda problem davranışın işlevi olumsuz pekiştirme olur.

Otomatik pekiştirme işlevi, çocuğun sergilediği problem davranışın sonunda, görme, işitme, tatma, koklama ve hareket gibi hoş bir içsel uyaran elde etmesi ya da gürültü, ağrı, acı, kaşınma ve hareketsizlik gibi hoş olmayan içsel bir uyarandan kaçmasıdır (Alberto ve Troutman, 2013; Erbaş, 2017; Yücesoy-Özkan, 2018). Örneğin, çocuğun yeteri kadar uyarana maruz kalmadığında çığlık atma, sallanma ya da ellerini çırpma gibi problem davranışlar sergileyerek duyusal uyaran elde etmesi ya da dişi ağrıyan bir çocuğun ağrısını dindirmek için eliyle sürekli çenesine vurma gibi problem davranışlar sergileyerek duyusal uyarandan kaçması, çocuğun bu davranışlarını ileride de sergilemeye devam etmesine neden olabilir. Çocuğun problem davranışı içsel uyaran elde etme ya da içsel uyarandan kaçmayla sonuçlandığı için, problem davranışın işlevi, otomatik pekiştirme olur.

İİÖ'nün etkili olabilmesi ve problem davranışların azaltılabilmesi ya da tamamen ortadan kaldırılabilmesi için öncelikle problem davranışın işlevinin belirlenmesi, ardından çocuğa, bu işleve hizmet eden uygun iletişim davranışının kazandırılması gerekir (Carr ve Durand 1985; Tiger, Hanley ve Bruzek, 2008). Problem davranışların işlevlerinin belirlenmesinde işlevsel davranışsal değerlendirme ve işlevsel analizden yararlanılmaktadır (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper, Heron ve Heward, 2007).

1.1.1.1. İşlevsel davranışsal değerlendirme

Problem davranışların işlevlerinin belirlenmesinde ilk aşama, işlevsel davranışsal değerlendirmedir. Problem davranışlar ile bu davranışları ortaya çıkaran ya da sürdüren çevresel uyaranlar arasındaki bağıntısal ilişkinin kurulduğu ve problem davranışların işlevine ilişkin hipotezlerin, varsayımların geliştirildiği sürece, işlevsel davranışsal değerlendirme (İDD) denir (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2004; Fettig, 2013a; Kestner ve Peter, 2018). Başka bir ifadeyle İDD, davranışın işleviyle ilişkili olabileceği düşünülen çevresel değişkenlerin neler olabileceğinin belirlenmesidir. İDD'de temel amaç, problem davranışın birey açısından işlevinin ne olduğunu ortaya koymaktır (Cooper, Heron ve Heward, 2007). İDD'de problem davranışın işlevini belirlemek için bilgi verici teknikler ve doğrudan gözlem teknikleri kullanılarak davranışa ilişkin kapsamlı ve çok boyutlu veri toplanması önemlidir. Bilgi verici teknikler, (a) kontrol listeleri, (b) görüşmeler ve (c) derecelendirme ölçekleri olmak üzere üç grupta; doğrudan gözlem teknikleri ise, (a) öncül-davranış-sonuç (ÖDS) kaydı, (b) İDD gözlemi ve (c) davranış dağılımı çizelgesi şeklinde üç grupta toplanır (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2004; Fettig, 2013a; Kestner ve Peter, 2018). İDD sürecinde birden fazla kaynaktan farklı tekniklerle veriler toplanarak problem davranışa ilişkin ayrıntılı bilgiler elde edilir. Bu aşamada çocuğu iyi tanıyan kişilerle ya da çocuğun kendisiyle görüşme yapılarak ve doğrudan çocuğun davranışları gözlenerek veri toplanması oldukça önemlidir (Kestner ve Peter, 2018).

İDD yapılırken, toplanan veriler doğrultusunda davranışın sıklığı, davranışın hangi ortamlarda gözlendiği ve gözlenmediği, davranış öncesinde ve sonrasında gerçekleşen olaylar ve davranışın gerçekleştiği ortamda kimlerin bulunduğu ilişkin ayrıntılı bilgi elde edilir (Cooper, Heron ve Heward, 2007). İDD sürecinde toplanan veriler dikkate alınarak problem davranışın işlevine ilişkin hipotez geliştirilir ve buna dayalı olarak bir hipotez ifadesi yazılır (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper, Heron ve

Heward, 2007; Erbaş, 2017). Hipotez ifadesi, davranışa zemin hazırlayan uyarın(lar)a, öncül(ler)e, davranışa ve sonuç(lar)a ilişkin bilgileri ve bu bilgiler doğrultusunda problem davranışın olası işlevine ilişkin önermeyi içerir (Chandler ve Dahlquist, 2002; Erbaş, 2017). Problem davranışın işlevine ilişkin hipotez(ler) geliştirildikten sonra hipotez(ler)i doğrulamak için davranış üzerinde etkili olan çevresel değişkenler uyarlanarak, geliştirilen bu hipotez(ler) test edilir. Davranış ve işlevine ilişkin geliştirilmiş bu hipotez(ler)i doğrulamak amacıyla işlevsel analiz yapılır (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Erbaş, 2017).

1.1.1.2. İşlevsel analiz

Davranış üzerinde etkisi olduğu düşünülen çevresel değişkenlerin, kontrollü ortamda deneysel olarak uyarlanması sürecine işlevsel analiz (İA) denir (Erbaş, Kırcalı-İftar ve Tekin-İftar, 2004; Fetting, 2013a; Kestner ve Peter, 2018). İA sürecinde problem davranışın işleviyle ilişkili olduğu düşünülen değişkenler belirli koşullar altında uyarlanarak problem davranışın oluşumu incelenmektedir. Başka bir anlatımla, çevresel değişkenler üzerinde değişiklikler yapılarak problem davranışın ortaya çıkması sağlanır ve bu sırada problem davranışın hangi koşullar altında ortaya çıktığı ve problem davranışın hangi değişkenlerin varlığında devam ettiği belirlenmeye çalışılır. Alanyazında sıklıkla kullanılan İA test koşulları; ilgi elde etme, nesne elde etme, duyuşsal uyarın elde etme, kaçma-kaçınma ve kontrol/oyun koşullarıdır (örn., Davis vd., 2012; Lambert, Bloom ve Irvin, 2012; Rispoli vd., 2015).

İlgi ve nesne elde etme koşullarında problem davranışın olumlu pekiştirme, duyuşsal uyarın elde etme koşulunda problem davranışın otomatik pekiştirme, kaçma-kaçınma koşulunda problem davranışın olumsuz pekiştirme işlevi test edilmektedir. Kontrol/oyun koşulu ise çocukların problem davranışlarının en az sergilendiği durumlarda gerçekleştirildiği için bu koşul, diğer koşullar için kontrol işlevi görmektedir (Alberto ve Troutman, 2013). İA sürecinde bu test koşulları aracılığıyla, İDD sürecinde geliştirilen hipotezler test edilir. İDD sürecinde problem davranış ve işlevi arasında bağıntısal ilişki kurulurken, İA sürecinde problem davranış ve işlevi arasında işlevsel ilişki kurulmaktadır. Diğer bir ifadeyle, İDD sonucunda davranış ortaya çıkarın ya da sürdüren değişkenlere ilişkin tahminlerde bulunulurken, İA sonucunda bu tahminler doğrulanarak problem davranış ve ilişkili değişkenler arasında

neden-sonuç ilişkisi kurulmuş olur (Alberto ve Troutman, 2013; Fetting, 2013b; Kestner ve Peter, 2018).

İA'nın kullanımına ilişkin öncüllere dayalı analizler ve sonuca dayalı analizler olmak üzere iki farklı yaklaşım benimsenmektedir (Carr ve Durand, 1985; Conroy ve Stichter, 2003; Erbaş, 2017; Iwata vd., 1994; Kestner ve Peter, 2018). İA sürecinde kullanılan öncüllere; yönergenin uzunluğu (Butler ve Luiselli, 2007), yardım düzeyi (Ebanks ve Fisher, 2003), yetişkin ilgisi (Carr ve Durand, 1985) ve etkinliğin zorluk derecesi (Moore ve Edwards, 2003) örnek olarak verilebilir. Bu öncüller, problem davranış ve işlevine ilişkin geliştirilen hipotezleri test etmek amacıyla kullanılmaktadırlar. Öncüllere dayalı ilk kapsamlı analiz Carr ve Durand (1985) tarafından gerçekleştirilmiştir. Carr ve Durand (1985) gerçekleştirdikleri araştırmada, kolay görevlerin yer aldığı oturumlarda yüksek düzeyde yetişkin ilgisi sağlama, kolay görevlerle birlikte düşük düzeyde yetişkin ilgisi sağlama ve zor görev sunmanın gelişimsel geriliği olan üç çocuğun saldırganlık, öfke nöbetleri ve kendini yaralama gibi problem davranışları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Kolay görevlerin olduğu oturumlar süresince yüksek düzeyde yetişkin ilgisi sağlama koşulunda katılımcılara, gerçekleştirebilecekleri kolay görevler verilmiş ve oturum süresince her 10 saniyede bir, çocukların çalışmalarına ilişkin pekiştireç sunulmuştur. İkinci koşulda katılımcılara, gerçekleştirebilecekleri kolay görevler verilmiş ancak ilk koşula oranla yetişkin ilgisi %33 düzeyinde azaltılmıştır. Zor görev sunma koşulunda ise katılımcılardan sadece görevi tamamlamaları istenmiş ve yetişkin ilgisi sunulmamıştır. Bu süreç boyunca katılımcıların problem davranışları görmezden gelinmiş ancak kendine zarar verme davranışları ortaya çıktığında katılımcıların bu davranışları engellenmiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların tamamının problem davranışlarının, zor görevler sunulduğunda en üst düzeye çıktığını, bu nedenle problem davranışların işlevinin zor görevden kaçma olduğunu göstermiştir.

İA yaklaşımlarından ikincisi, sonuca dayalı analizdir. Sonuca dayalı analizde, benzeşim ortamlarında davranışı izleyen sonuçların problem davranışlar üzerindeki etkisi test edilmektedir. İA sürecinde sıklıkla kullanılan sonuçlara; ilgi/dikkat ve nesne/etkinlik elde etme ya da ilgi/dikkat ve nesne/etkinlikten kaçma koşulları örnek olarak verilebilir. Sonuca dayalı kapsamlı ilk analiz Iwata ve diğerleri (1982) tarafından gerçekleştirilmiştir. Iwata ve diğerleri (1982) gerçekleştirdikleri araştırmada, dikkat yöneltme, oyun, yalnız bırakma ve talepte bulunma durumlarının, gelişimsel geriliği

olan dokuz çocuğun kendini yaralama davranışı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Birinci oturumda oyuncakların verildiği ve verilmediği koşullarda, ikinci oturumda yetişkinin az talepte ve çok talepte bulunduğu koşullarda, üçüncü oturumda yalnızca kendini yaralama davranışı ortaya çıktığında ilgi yöneltme ve hiç ilgi yöneltmeme koşullarında, son oturumda ise serbest oyun (kontrol oturumu) koşulunda problem davranışların ortaya çıkma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulguları katılımcılar arasında farklılık gösterse de kendini yaralama davranışının ilgi elde etme ve çok fazla sayıdaki yetişkin talebinden kaçma oturumlarında daha fazla sergilendiğini, bu nedenle problem davranışların işlevlerinin ilgi elde etme ve zor görevden kaçma olduğunu göstermiştir.

İA, problem davranışların işlevlerinin belirlenmesinde ve işleve dayalı müdahalelerin seçilip uygulanabilmesinde altın standart olarak kabul edilmektedir (Schmidt vd., 2014). Bu nedenle de İA, davranış müdahale planlarının en önemli parçalarından birisidir (Cooper, Heron ve Heward, 2007; Kestner ve Peter, 2018). Ancak, İA'nın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlar; analiz sürecini gerçekleştirecek bireylerin bu konuda eğitim almış olmalarının gerekliliği, uygulamanın karmaşıklığı, uzun sürmesi ve test oturumlarını düzenlemede yaşanan güçlüklerdir (Iwata ve Dozier, 2008; Kestner ve Peter, 2018). Bunlara ek olarak, analiz sürecinde test oturumlarında çocukların problem davranışları sergilemelerine neden olan koşullara maruz bırakılıyor olmaları da diğer bir sınırlılık olarak ifade edilmektedir. İA'nın bahsedilen bu sınırlılıkları, kısa işlevsel analiz (brief funtional anlaysis), yalnızca tek işlevin test edilmesi (single-function test), tek diziler (alone series), öncü işlevsel analiz (precursor funtional anlaysis), gecikmeli işlevsel analiz (latency funtional anlaysis) ve denemeye dayalı işlevsel analiz (trial-based funtional anlaysis) gibi alternatif analiz süreçlerinin geliştirilmesine neden olmuştur (Iwata ve Dozier, 2008). Bu alternatif yöntemlerden, kısa işlevsel analiz ve denemeye dayalı işlevsel analiz en sık kullanılanlar arasındadır (Iwata ve Doizer, 2008).

Kısa işlevsel analiz (KİA), davranışların doğal ortamda analiz edilmesine olanak tanıyan ve geleneksel işlevsel analize (GİA) oranla tüm durumlara ilişkin uygulanan oturum sayılarının ve sürelerinin daha az olduğu analiz türüdür (Cihak, Alberto ve Fredrick, 2007; Gardner vd., 2012; Kestner ve Peter, 2018; Northup vd., 1991). KİA'da geleneksel GİA'da olduğu gibi tüm test oturumlarının düzenlenmesi gerekmez. İDD sürecinde elde edilen verilere dayalı olarak davranışın işlevinin ne olacağına ilişkin

yapılan değerlendirmeler doğrultusunda ilgili test oturumlarını düzenlemek yeterlidir (Alberto ve Troutman, 2013). KİA'nın problem davranışların işlevlerini belirlemede etkili olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma vardır (örn., Casey ve Mercial, 2006; Cihak vd., 2007; Durand, 1999; Radstaake vd., 2013). Cihak ve diğerleri (2007) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada İDD sürecinde elde edilen veriler sonucunda davranışın işlevine ilişkin yapılan değerlendirmelerin KİA bulgularıyla olan tutarlılığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelere dayalı olarak katılımcının problem davranışının işlevinin etkinlikten kaçma yoluyla olumsuz pekiştirme olduğu sonucuna varılmış ve bu bulguyu test etmek amacıyla KİA sürecinde ilgi elde etme, etkinlikten kaçma ve serbest oyun koşullarına ilişkin test oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar sonucunda katılımcının problem davranışının işlevinin zor etkinlikten/görevden kaçma olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları, İDD sürecinde davranışın işlevine ilişkin edinilen verilerin, KİA bulgularıyla tutarlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Denemeye dayalı işlevsel analiz (DDİA), GİA'dan farklı olarak, test oturumlarda her bir denemede tek bir ayırt edici uyarının sunulması ve her bir denemede sergilenen problem davranışın kaydedilerek davranışın yüzdesinin hesaplanmasına dayanan İA türüdür (Kestner ve Peter, 2018; Lambert, Bloom ve Irvin, 2012; Rispoli vd., 2013; Sigafos ve Sagers, 1995). DDİA'da ayırt edici uyarın sunularak test edilecek koşula ilişkin deneme başlatılmakta ve problem davranış oluştuğunda hemen test edilen koşul sonlandırılmaktadır. Böylece GİA'da önemli bir sınırlılık olan problem davranışın pekiştirilme riski de ortadan kalkmaktadır (Austin vd., 2015). DDİA'nın problem davranışların işlevlerini belirlemede etkili olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma vardır (örn., Davis vd., 2012; Lambert Bloom ve Irvin, 2012; Rispoli vd., 2015). Araştırmalar ayrıca problem davranışların işlevini belirlemede DDİA ile GİA sonuçlarının tutarlı olduğunu da ortaya koymaktadır (Apaydın ve Aykut, 2018; LaRue vd., 2010). Örneğin, LaRue ve diğerleri (2010) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada DDİA ile GİA'nın, OSB olan dört çocuğun problem davranışlarının işlevlerini belirlemedeki uyumu karşılaştırılmıştır. Her çocukla hem DDİA hem de GİA süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, her iki analiz türünde de problem davranışların işlevine ilişkin elde edilen bulguların yüksek düzeyde tutarlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Alanyazında, kolay uygulanabilirliği nedeniyle DDİA'nın sınıf ve

ev ortamında öğretmenler ya da aile üyeleri tarafından da kolaylıkla kullanılabilceği vurgulanmaktadır (Rispoli vd., 2015).

1.1.2. İşlevsel iletişim becerilerinin belirlenmesi

Problem davranışın işlevinin belirlenmesinden sonraki adım, problem davranışın işleviyle eşleşen işlevsel iletişim becerilerinin ve iletişim türünün belirlenmesidir. Öğretilecek olan işlevsel iletişim becerileri: (a) sözel dili (örn., “Mola istiyorum” deme) kullanma, (b) resimlerle iletişim (örn., mola kartını gösterme) kurma, (c) jestleri ve mimikleri (örn., mola işareti yapma) kullanma ve (d) konuşma üreten cihazlar (örn., bas konuş cihazı kullanarak “Mola istiyorum” deme) kullanmayı içerebilir (Brady ve Halle, 1997; Mancil ve Booman, 2010). Bu iletişim becerilerinden hangisinin kullanılacağına karar verirken göz önünde bulundurulması gereken dört önemli husus vardır (Dunlap ve Duda, 2005; Horner ve Day, 1991). Birincisi, çocuğun iletişim özellikleri ve yeterlikleridir. Örneğin, oyuncağı istemek için sözel çıktısı olmayan bir çocukta iletişim davranışı olarak resimli kartlardan ya da jestlerden ve mimiklerden yararlanılırken, sözel çıktısı olan çocuklarda dil düzeyine uygun cümle yapılarından yararlanılmalıdır. İkincisi, hangi davranışın ya da hangi iletişim sisteminin daha kolay öğrenilebileceğidir. Hiç konuşamayan bir çocuğa, sözel iletişim becerilerini öğretmek zor ve zaman alıcı olabilir. Bunun yerine resimlerden ya da konuşma üreten cihazlardan yararlanılmalıdır. Örneğin, hiç konuşamayan bir çocuğa, “Mola” demeyi öğretmek yerine, molayı gösteren resimli kartı iletişim ortağına vermesini öğretmek daha kolay olacaktır. Üçüncüsü, diğer kişilerin çocuğun iletişim davranışını anlayıp anlayamayacaklarıdır. Örneğin, çocuğun yaşamındaki hiç kimse işaret dilini bilmiyorsa, çocuğa işaret dilini öğretmenin anlamı olmayacaktır. Bunun yerine çocuğa konuşma üreten cihazları ya da resimleri kullanmayı öğretmek tercih edilmelidir. Son olarak, seçilen davranışın toplumsal işleve ne derece hizmet ettiğidir. Örneğin, çocuğun bulunduğu ortamdaki diğer bireyler (örn., mağaza çalışanları, garson) çocuğun davranışını anlayamıyorsa ya da çocuk iletişim davranışını tamamlamada zorlanıyorsa, davranış istenen işlevi yerine getiremeyecektir (Mancil ve Booman, 2010). Bu durumda çocuğa karmaşık bir iletişim davranışı öğretmek yerine çocuğun kendisini daha kolay ve rahat ifade etmesine olanak tanıyacak ve anlaşılabilirliği artıracığı düşünölen iletişim sistemlerinden/yollarından yararlanılmalıdır. İletişim becerisi seçilirken seçilen becerinin toplumsal ortamlarda etiketlemeyi önleyecek bir beceri olmasına dikkat edilmelidir. Bu bağlamda, iletişim

kartlarının kullanılması yerine konuşma üreten cihazların ya da diğer yeni nesil iletişim araçlarının tercih edilmesi önerilmektedir (Genç-Tosun, 2016).

Problem davranışın işleviyle aynı işleve sahip iletişim davranışı seçilirken, yukarıdaki ölçütlerin yanı sıra dikkat edilmesi gereken iki önemli durum vardır. Bunlar; tepkinin eşlenmesi ve tepkinin verimliliğidir (Demir, 2017; Derosa, Fisher ve Steege, 2015; Horner ve Day, 1991; Tiger, Hanley ve Bruzek, 2008). Tepkinin eşlenmesi (response match), problem davranış ile iletişim davranışının aynı işleve sahip olmasıdır. Örneğin, çocuk ağlama davranışı sergileyerek gerçekleştirmesi gereken etkinlikten kaçınıyorsa, “Mola istiyorum” deme davranışını sergileyerek de bu etkinlikten belli bir süre uzaklaşıyor olmalıdır. Tepki verimliliği (response mastery) ise iletişim davranışının istenilen sonucu üretebilmesi başka bir deyişle, problem davranış sonucunda elde edilen pekiştirecin, iletişim davranışı sergilendiğinde de elde ediliyor olmasıdır. Tepki verimliliği, davranışı sergilemek için gereken fiziksel güç, pekiştirecin niteliği, seçilen pekiştireç tarifesi, davranış ve pekiştirecin sunulması arasında geçen süre gibi çeşitli değişkenlerden etkilenebilmektedir (Horner ve Day, 1991). Davranışı sergilemek için gereken fiziksel güç, öğretilmesi hedeflenen iletişim davranışını sergilemek için gereken fiziksel gücün problem davranışı sergilemek için gereken fiziksel güçten daha az olması anlamına gelmektedir (Derosa, Fisher ve Steege, 2015; Tiger, Hanley ve Bruzek, 2008). Pekiştirecin niteliği, öğretilmesi hedeflenen iletişim davranışının çocuğa sağlayacağı pekiştirecin, problem davranışın sağlayacağı pekiştirece oranla daha güçlü olması demektir (Tiger, Hanley ve Bruzek, 2008). Seçilen pekiştireç tarifesi, öğretilmesi hedeflenen iletişim davranışı sergilediğinde çocuğun elde edeceği pekiştirecin, problem davranışı sergilediğinde elde edeceği pekiştirece oranla daha sık ve kısa sürede verilmesi anlamına gelmektedir (Horner ve Day, 1991; Tiger, Hanley ve Bruzek, 2008). Davranış ve pekiştirecin sunulması arasında geçen süre ise öğretilmesi hedeflenen iletişim davranışının sergilenmesinin hemen ardından çocuğa pekiştireç sunulması olarak tanımlanmaktadır (Derosa, Fisher ve Steege, 2015; Horner ve Day, 1991). Tepki verimliliği ile ilgili bahsedilen bu noktalara dikkat edilmemesi durumunda, çocuk iletişim davranışını sergilemek yerine problem davranışı sergilemeyi tercih edecektir (Horner ve Day, 1991).

1.1.3. Müdahale planının geliştirilmesi ve uygulanması

İşlevsel iletişim davranışına karar verildikten sonra, çocuğa hedeflenen iletişim davranışını öğretmek için bir müdahale planı geliştirilmelidir (Lalli, Casey ve Kates, 1995). Seçilen iletişim davranışı, çocuğun davranış dağarcığında yer alıyor ancak çocuk bu davranışı uygun bağlamda, istenen sıklıkta ya da yoğunlukta sergilemiyorsa şekil verme sürecinden yararlanılmalıdır (Shirley vd., 1997). Seçilen iletişim davranışının çocuğun davranış dağarcığında yer almadığı durumlarda ise hedef iletişim davranışı tepki ipucu yöntemleri kullanılarak öğretilmelidir (Martin vd., 2005). Bu süreç, çocuk, hedeflenen iletişim davranışını belirlenen ölçütte sergileyinceye kadar devam ettirilmelidir. İşlevsel iletişim öğretimindeki bir sonraki aşama ise problem davranışın görmezden gelinerek sönmeye bırakılması ve çocuğun problem davranışla aynı işleve sahip iletişim davranışını kullanmasının desteklenmesidir (Mancil ve Booman, 2010; Volkert vd., 2009). Sönme (extinction), davranışı sürdüren pekiştireç(ler)in geri çekilmesiyle, davranışın sergilenme sıklığında, süresinde ya da şiddetinde azalma olması olarak tanımlanmaktadır (Cooper, Heron ve Heward, 2007). Sönmede amaç, hedef problem davranışı azaltmak ya da tamamen ortadan kaldırmaktır. Bu nedenle sönme, olumlu pekiştireçlerin (örn., hedef problem davranışa dikkat yönlendirilmesi) ya da olumsuz pekiştireçlerin (örn., çocuğun etkinliği yarıda bırakmasına izin vermemek) geri çekilmesini gerektirir. Problem davranışlara müdahalede sönmeyi kullanırken iki istenmeyen durumun ortaya çıkması olasıdır. Bunlar; sönme patlaması ve sönmeden kaynaklı saldırganlıktır. Sönme patlaması, sönme sürecinin bir parçası olarak problem davranışının sıklığında, yoğunluğunda ya da süresinde geçici bir artış olması durumudur. Sönmeden kaynaklı saldırganlık ise sönmenin başlamasıyla ortaya çıkan saldırganlık davranışlarındaki artışı ifade etmektedir. Söz edilen iki olumsuz durumunun da üstesinden gelmek için öğretmenlerin sönmeyi kararlı ve tutarlı biçimde uygulamaya devam etmeleri gerekir (Lerman ve Iwata, 1995).

İİÖ'nün son aşaması ise değerlendirmedir. Problem davranış ve iletişim davranışına ilişkin veri toplanarak, İİÖ'nün etkililiği değerlendirilir (Griffin ve Affirm Team, 2017). Değerlendirme sürecinde temel amaç, problem davranışlarda meydana gelen azalmayı ortaya koymak ve iletişim davranışının farklı ortamlarda ve uygun bağlamlarda sergilenip sergilenmediğini belirlemektir. Şayet değerlendirme sonucunda İİÖ'nün etkili olmadığı sonucuna varılırsa uygulamacının; (a) İİÖ'nün yüksek uygulama güvenilirliği ile uygulanıp uygulanmadığı, (b) İDD ve İA'ya dayalı olarak

problem davranışın işlevinin doğru olarak belirlenip belirlenmediği, (c) kazandırılması amaçlanan işlevsel iletişim davranışının problem davranışla aynı işleve sahip olup olmadığı ve (d) işlevsel iletişim davranışının edinim sürecinde çocuğa yeteri kadar pekiştireç sağlanıp sağlanmadığı sorularını yanıtlaması gerekir. Uygulamacı bu sorulara verilecek yanıtlar doğrultusunda hangi aşamada sorun yaşandığını belirler ve müdahale planında gerekli uyarlamaları yaparak uygulamaya devam eder (Griffin ve Affirm Team, 2017).

İİÖ'nün çocukların davranışları üzerinde istenen etkiyi oluşturabilmesi için uygulama sürecinde mutlaka yukarıda bahsedilen basamaklara dikkat edilmesi gerekir. Tüm süreç başarılı bir şekilde uygulandığında, çocukların iletişim becerilerinde artma ve problem davranışlarında azalma meydana gelecektir. Böylece hem öğretmenler hem de aile üyeleri bu süreçten fayda sağlayacaktır (Mancil ve Booman, 2010). Problem davranışların önlenmesi, azaltılması ve çocuklara uygun iletişim becerilerinin kazandırılması, öğretmenlerin öğretim süreçlerini daha verimli yürütmesine ve olumlu sınıf iklimi oluşmasına katkı sağlayacak (Bethune ve Wood, 2013; Yücesoy-Özkan, 2013) ayrıca dolaylı olarak anne-babaların sosyal ve psikolojik açıdan güçlenmelerine destek olacaktır (Baker vd., 2002; Baker vd., 2003; Gerow vd., 2018b; Woodman ve Houser-Cram, 2013). Araştırmalar, OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışlar ile öğretmenlerinin ve anne-babalarının stres ve tükenmişlik düzeyleri arasında da doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre, çocukların problem davranışları azaldıkça, öğretmenlerin ve anne-babaların stres ve tükenmişlik düzeyleri de azalmaktadır (Baker vd., 2002; Baker vd., 2003; Gerow vd., 2018b; Hastings ve Brown, 2002; Lecavalier, Leone ve Wiltz, 2006; Woodman ve Houser-Cram, 2013). Bu nedenlerle OSB olan çocukların problem davranışlarının önlenmesi, azaltılması ve bu çocuklara uygun iletişim becerilerinin kazandırılması için öğretmenlerin İİÖ gibi kanıta-dayalı uygulamaları sınıflarında kullanmaları konusunda desteklenmeleri önemlidir (Bethune ve Wood, 2013; Erbaş vd., 2010; Hsiao ve Petersen, 2018). Morrier, Hess ve Heflin (2011), sınıfında OSB olan çocuk bulunan 90 öğretmenle gerçekleştirdikleri bir araştırmada, öğretmenlerin yalnızca %15'inin hizmet öncesi dönemde OSB olan çocuklara yönelik etkili uygulamalara ilişkin eğitim aldıklarını belirlemiştir. Dolayısıyla, OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde kanıta-dayalı uygulamaları kullanmaya ilişkin eğitim almaları oldukça önemlidir (Rakap, 2017a). Öğretmenler kanıta-dayalı uygulamaları sınıflarında kullanırken

desteklendiklerinde, bu uygulamaları yüksek uygulama güvenilirliği ile uygulama olasılıkları artmakta ve çocuk çıktıları da daha olumlu olmaktadır (Bethune ve Wood, 2013; Fallon vd., 2015). Öğretmenlerin kanıta-dayalı uygulamaları sınıflarında yüksek uygulama güvenilirliği ile uygulamalarını sağlamada ise mesleki gelişim etkinlikleri önemli rol oynamaktadır (Kretlow ve Bartholomew, 2010; Kretlow, Cooke ve Wood, 2012). İzleyen bölümde öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bilgi sunulmaktadır.

1.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha nitelikli hale dönüştürülmesinde önemli rol oynayan ve okulların sunmuş olduğu eğitimin kalitesi ile çocuk çıktıları üzerinde kritik öneme sahip olan mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgi düzeylerini artırmak, becerilerini ve yeteneklerini geliştirmek amacıyla yürütülen faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Dudek vd., 2019; Seferoğlu, 2004). Öğretmenlerin, gereksinimleri doğrultusunda güncel gelişmeleri de dikkate alarak kendilerini sürekli olarak geliştirmelerine yönelik yürütülen tüm faaliyetler ise mesleki gelişim etkinliği olarak adlandırılmaktadır (Kış, Sarıca ve Akçamete, 2014). Öğretmenlerin yetiştirilmelerinde temel olarak kullanılan iki tür mesleki gelişim etkinliği vardır. Bunlardan ilki, öğretmen adaylarına sunulan hizmet öncesi eğitim, ikinci ise öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca devam ettikleri hizmet içi eğitimdir (Odabaşı, 2010).

Öğretme ve öğrenme süreçlerinde zamanla meydana gelen değişiklikler, öğretmenlere sunulan mesleki gelişim etkinliklerinde de bir takım değişikliklere yol açmıştır (Koellner ve Greenblatt, 2018). Hirsh, Killion ve Pollard (2016) mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin eğilimlerin üç farklı dönem içerisinde ele alınmasının uygun olacağını belirtmiştir. Birinci dönem, 1970-1980 yıllarını kapsayan “En iyi semineri arayış (search for the perfect workshop)” dönemidir. Bu dönemde, mesleki gelişim etkinliklerinin uzun dönemli sonuçlarının incelenmesinden çok, mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin öğretmen memnuniyetinin değerlendirilmesine odaklanılmıştır. İkinci dönem, 1990’lardan 2000’lerin başına kadar olan dönemdir. Bu dönemde, etkili mesleki gelişim etkinliklerinin özelliklerinin belirlenmesine odaklanılmıştır. Bu dönemin öne çıkan diğer bir özelliği de mesleki gelişim etkinliklerinin tek seferlik eğitimler yerine bir süreç olarak ele alınması gerektiği vurgusudur. Üçüncü dönem ise 2000’lerden günümüze kadar olan zamanı kapsamaktadır. Bu dönem, öğretmenlerin mesleki becerilerini desteklemek üzere teknolojilerin geliştirildiği, öğretmen eğitiminin

dinamik bir süreç olarak ele alındığı dönemdir. Üçüncü dönem, daha çok mesleki gelişim etkinliklerinin etkililiği ile öğrenci çıktıları ve başarısı arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Bu dönemde öne çıkan diğer bir husus da öğretmenler arasındaki iş birliğinin öğrencilerin öğrenmelerine olan olumlu etkisidir.

Türkiye’de resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin desteklenmesi ve geliştirilmesine yönelik tüm faaliyetler Millî Eğitim Bakanlığı’nın sorumluluğundadır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın öğretmenlerin mesleki yeterliklerini desteklemek üzere yürüttüğü mesleki gelişim etkinlikleri incelendiğinde, bunların genellikle öğretmenlerin gereksinimlerine göre planlanmamış, tek seferlik ya da kısa süreli çalıştay, seminer ya da kurslardan oluşan uygulamalardan oluştuğu görülmektedir (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Bümen ve diğerleri (2012) öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin Türkiye’de yürütülen araştırmaları derledikleri çalışmalarında, mesleki gelişim etkinliklerinin temel sorunlarını ve eksikliklerini belirlemeye çalışmıştır. Bulgular, Türkiye’deki mesleki gelişim etkinliklerinin temel sorunlarının; (a) eğitim içeriklerinin niteliğinin düşük olması, (b) mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya ilişkin güdüleyici etmenlerin yetersiz olması, (c) eğitim içeriğinin öğretmen gereksinimlerini karşılamaya yönelik olmaması, (d) eğitim ortamı ve zamanının uygun olmaması, (e) öğretmenlere seçim fırsatının sunulmaması, (f) eğitimlerin zorunlu olması, (g) öğretmenlerin kendilerini yeterli görerek mesleki gelişim etkinliklerine katılmada isteksiz olması, (h) üniversitelerle yeterince iş birliği yapılmaması, (ı) katılımcıların düzeylerine uygun gruplamaların yapılmaması ve (i) mesleki gelişim programlarının tutarlı ve sürekli bir biçimde devam ettirilmemesi olduğunu göstermektedir.

Bir günlük seminer ya da konferans gibi etkinliklerle yürütülen eğitimler öğretmenlerin öğrendikleri bilgileri ve becerileri sınıf ortamına taşınmasına olanak tanımamaktadır (Abbasian ve Karmalae-Esmalee, 2018; Suhrheinrich, 2011). Bu nedenle, mesleki gelişimi sağlamada yaygın olarak kullanılan tek seferlik geleneksel eğitimler, büyük ölçüde başarısızlıkla sonuçlanmakta dolayısıyla öğrenci çıktılarında hedeflenen noktaya ulaşamamaktadır (Johnson vd., 2018; Rakap vd., 2015; Rakap vd., 2018). Odom (2009), tek seferlik mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin bilgi düzeylerinde artış sağlama ya da tutumlarını değiştirmede etkili olabileceğini ancak öğrenilenlerin öğretim ortamına aktarılmasında yeterince etkili olmadığını belirtmektedir. Oysaki öğretmenlerin yaşadıkları temel sorun, yeni bir bilgiyi ya da

beceriye öğrenememek değil, öğrendiklerini sınıflarına ve uygulamalarına yansıtamamaktır (Joyce ve Showers, 1982).

Tek seferlik eğitimler sonucunda öğretmenlerin edindikleri yeni öğretmenlik becerilerini uygulama noktasındaki ilk çabaları, genellikle başarısızlıkla sonuçlanmakta, bu olumsuz deneyimler de öğretmenlerin hayal kırıklığı yaşamalarına ve yeni edindikleri beceriyi kullanmak yerine alışılmış süreci devam ettirmelerine neden olmaktadır (Ermeling, 2010). Dolayısıyla, öğretmenlerin edindikleri yeni becerilerde ustalaşabilmeleri için uygulama sürecinde sunulacak gözlem ve geri bildirim gibi destekler kritik düzeyde önemli hale gelmektedir (Rakap, 2017b). Öğretmenlere, bu tür desteklerin sunulması durumunda edinilen becerilerin sınıf ortamına taşınma olasılığı da oldukça yüksektir (Dudek vd., 2019). Brock ve diğerleri (2014), OSB olan çocuklarla çalışan 456 öğretmen ve yönetici ile gerçekleştikleri araştırmada, öğretmenlerin ve yöneticilerin kanıta-dayalı uygulamaları kullanma konusunda kendilerine güvenmediklerini ve uygulamaların sınıf ortamında kullanımı sırasında desteğe gereksinim duyduklarını belirlemiştir. Bu araştırmanın bulguları da mesleki gelişim etkinliklerinde sunulacak gözlem ve geri bildirim gibi desteklerin gerekliliğine ilişkin bulguları desteklemektedir.

Etkililiği henüz kanıtlanmamış uygulamaların kullanımının her geçen gün arttığı ve özel gereksinimi olan çocukların eğitimlerinde yaygın biçimde kullanılmaya başlandığı bilinmektedir (Travers, 2017). Bu nedenle, mesleki gelişim programlarının uygulama desteği sunmasının yanı sıra çocuklarda hedeflenen çıktılara ulaşılabilmesi için etkililiği araştırmalarca ortaya konmuş kanıta-dayalı uygulamalara odaklanması gerekir (Hsiao ve Petersen, 2018; Rakap, 2016). Araştırmalar, öğretmenlerin kanıta-dayalı uygulamaları kullanma düzeylerinin bu uygulamalara ilişkin bilgi düzeylerine paralel olarak artış gösterdiğini ortaya koymaktadır (Morrier, Hess ve Heflin, 2011; Paynter vd., 2017). Hsiao ve Petersen'in (2018) 63 özel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirdikleri bir araştırmada, öğretmenlerin yarısından fazlasının hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim sırasında İİÖ, ortak dikkat öğretimi, akran aracılı uygulamalar, temel tepki öğretimi, teknoloji destekli öğretim ve müdahale, bekleme süreli öğretim ve video model uygulamalarına ilişkin eğitim almadıklarını belirlemişlerdir. Sınıfında OSB olan öğrenci bulunan 90 öğretmenle gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise öğretmenlerin yalnızca %15'inin hizmet öncesi dönemde OSB olan çocuklara yönelik etkili uygulamalara ilişkin eğitim aldıkları ortaya konmuştur (Morrier, Hess ve Heflin, 2011).

Ulusal alanyazındaki araştırmalar da özel gereksinimi olan çocuklarla çalışan öğretmenlere yönelik sunulan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmede yetersiz olduğunu, bu nedenle etkili mesleki gelişim programlarına gereksinim duyulduğunu göstermektedir (Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014; Rakap, 2017b). Ergül, Baydık ve Demir (2013) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, özel eğitim alanında çalışan 107 öğretmen ve 160 özel eğitim öğretmen adayının, özel eğitim öğretmenliği lisans programlarına, alan yeterliklerine ve kendi mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulguları, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin ve özel eğitim öğretmen adaylarının problem davranışlarla başa çıkma ve sınıf yönetimi alanlarında kendilerini yetersiz bulduklarını; hizmet öncesi eğitim sırasında akademik becerilerin öğretimi, problem davranışlar, davranış değiştirme ve sınıf yönetimi konularına daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini ve özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin problem davranışlar ve sınıf yönetimi konularında hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını göstermektedir.

Etkili mesleki gelişim programları, öğretmen uygulamalarında değişikliklere yol açan ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında iyileştirmelerle sonuçlanan, yapılandırılmış ve profesyonel bir öğrenme olanağı sunan programlar olarak tanımlanmaktadır (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Etkili mesleki gelişim programları, öğretmenlerin mevcut performanslarını geliştirmenin yanı sıra, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin de daha olumlu olmasına katkı sağlamaktadır (İşcen-Karasu, 2017; Snyder vd., 2012). Etkili mesleki gelişim programları; (a) öğretmenin mesleki becerilerini geliştirme, (b) eğitim-öğretim faaliyetlerini daha nitelikli hale getirme ve (c) öğrenci başarısını artırma yoluyla hem öğretmen hem de öğrenci üzerinde olumlu etki yaratmaktadır (Yoon vd., 2007). Darling-Hammond, Hyler ve Gardner (2017) gerçekleştirdikleri sistematik derlemede, son 30 yıl içerisinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik araştırmaları analiz etmiş ve etkili mesleki gelişim programlarının temel unsurlarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın bulguları etkili mesleki gelişim programlarının; (a) içerik odaklı olma, (b) aktif öğrenmeyi içirme, (c) iş birliğini destekleme, (d) uygulama modellerini kullanma, (e) koçluk ya da uzman desteği sunma, (f) geri bildirim imkânı sunma ve (g) belirli süre olmak üzere yedi özelliği olduğunu ortaya koymaktadır.

İçerik odaklı olma (content focus), programın içeriğinin belirli bir konuya odaklanması ve o konuya ilişkin ilgili öğretim stratejilerine yer vermesidir. Aktif öğrenmeyi içerme (active learning), program içeriğinin etkileşim içerecek ve öğretmenleri sürece dahil edecek biçimde planlanmasıdır. İş birliğini destekleme (collaboration), programın kişilerin fikirlerini paylaşarak iş birliği yapmalarını destekleyecek biçimde planlanmasıdır. Uygulama modelleri kullanma (use of models and modelling), program içerisinde öğretmenlerin öğrenmelerini destekleyecek video örneklerine, örnek olaylara, ders planlarına, örnek değerlendirme süreçlerine ve öğrenciler için hazırlanmış çalışma kâğıtları gibi materyallere yer verilmesidir. Koçluk ve uzman desteği sunma (coaching and expert support), kanıta-dayalı uygulamaların sınıf ortamlarında kullanımlarını sağlamak üzere öğretmenlerin koçlar ya da uzmanlar tarafından uygulama sürecinde desteklenmeleridir. Geri bildirim sunma (feedback and reflection), program içeriğinin, öğretmene uygulamaları üzerinden performansına ilişkin uzman ya da koç tarafından geri bildirim sunulabilecek biçimde tasarlanmasıdır. Belirli süre (sustained duration) ise öğretmenlere belirli bir süre boyunca düzenli aralıklarla destek sunulması anlamına gelmektedir. Bu özellikler dikkate alındığında mesleki gelişim programları, öğretmenlerin gereksinimlerine uygun, eksik ya da zayıf yönlerini güçlendirmeyi hedefleyen ve öğretmene gereksinim duyduğu desteği uygulama ortamlarında sunan programlar olmalıdır.

Etkili mesleki gelişim programlarının tasarlanması sürecinde farklı öğretim tasarımı modellerinden yararlanılmaktadır. Öğretim tasarımı kavramı, bir konunun etkili biçimde öğretilmesinde öğretim materyallerinin nasıl tasarlanması gerektiğini ortaya koymak üzere kullanılırken (Efendioğlu, 2019; Ocak, 2015) öğretim tasarımı modelleri öğretimin doğası ve kapsamı hakkında tasarımcılara karar verme aşamasında yol gösteren sistematik süreçler olarak ifade edilmektedir. Başka bir deyişle, öğretim tasarımı modeli neyin nasıl öğretileceğine karar verme sürecidir (Saban, 2020). Öğretim tasarımı modelleri, öğrenme kuramları ve uygulamalarında meydana gelen değişme ve gelişmelerle birlikte farklılaşmaya başlamıştır. Günümüzde farklı amaçlar için kullanılan birçok öğretim tasarımı modeli vardır. Bu öğretim tasarımı modelleri genellikle beş kategori altında listelenmektedir: (a) çekirdek modeller (örn., ADDIE Modeli ve Gagne, Briggs ve Vager Modeli), (b) doğrusal modeller (örn., Dick, Carey ve Carey Modeli), (c) esnek modeller (örn., ASSURE Modeli), (d) etkileşimli modeller (örn., Amerikan Hava Kuvvetleri Modeli) ve (e) sezgisel modellerdir (örn., hızlı

prototipleme modeli). Farklı özelliklere sahip olmalarına karşın bu modellerin tümü program tasarımı sürecinde analiz, geliştirme, tasarım, uygulama ve değerlendirme basamaklarını içermektedir (Saban, 2020).

Öğretim tasarımının temel bileşenlerini ve aşamalarını içeren modeller çekirdek öğretim tasarımı modeli olarak ifade edilmektedir. Çekirdek öğretim tasarımı modellerinden biri olan ADDIE modeli de öğretim tasarımı modelleri içerisinde en bilinen örneği oluşturmaktadır (Özerbaş ve Kaya, 2017). ADDIE modeli, yukarıda söz edilen program tasarımı sürecinin temel basamaklarını ön plana çıkaran ilk modellerdendir (Efendioğlu, 2019). ADDIE modeli, analiz (analysis), tasarım (design), geliştirme (development), uygulama (implementation) ve değerlendirme (evaluation) olmak üzere beş basamaktan oluşmakta ve gerek çevrim içi gerekse yüz-yüze olmak üzere çeşitli ortamlarda kolaylıkla uygulanabilmektedir (Saban, 2020). ADDIE modelinin kullanılabilirliği ve etkililiği üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Özerbaş ve Kaya, 2017; Ocak, 2015; Saban, 2020). Araştırma bulguları, ADDIE modelinin diğer öğretim tasarımı modellerine oranla daha esnek bir tasarım süreci içerdiğini, yapısının kolay anlaşılabilir ve uygulanabilir olduğunu göstermektedir (Özerbaş ve Kaya, 2017).

Yukarıda söz edilen öğretim tasarımı modelleri ve etkili mesleki gelişim programlarının bileşenlerine dayalı olarak hazırlanmış mesleki gelişim programları öğretmenlerin, müfredat bilgilerinin ve öğrenmeye ilişkin pedagojik bilgilerinin gelişmesine, öğrenciler için uygun kanıta-dayalı uygulamaları seçmesine ve bunları yüksek uygulama güvenilirliği ile uygulamasına yardımcı olacaktır. Bu becerilerle donatılmış öğretmenler ise öğrencilerin akademik başarılarının artmasına, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesine katkı sağlayacaktır (Abbasian ve Karmalae-Esmalee, 2018; Kraft, Blazar ve Hogan, 2018). Araştırmalar, öğretmen uygulamalarını ve öğrenci çıktılarını geliştirmede etkili bir mesleki gelişim modeli olarak koçluğu önermektedir (örn., Artman-Meeker, Hemmeter ve Snyder, 2014; Dudek vd., 2019; Johnson vd., 2018; Knight, 2007; Kraft, Blazar ve Hogan, 2018; Rakap, 2017b).

1.2.1. Mesleki gelişim modeli olarak koçluk

Koçluk, öğretmenlerin güçlü yanlarını belirlemeyi, onların bilgilerini ve becerilerini gerçek sınıf uygulamalarına dönüştürmelerini kolaylaştırarak bu güçlü yanlarını geliştirmeyi amaçlayan bir mesleki gelişim uygulamasıdır (Gallagher ve Bennet, 2018; Joyce ve Showers, 1982). Koçluğun, eğitim uygulamalarında uzun bir

geçmişi vardır. 1980'lerde Joyce ve Showers'ın öncü çalışması, hem koçluğun kuramsal temellerini hem de ilk deneysel etkilerini ortaya koymuştur (Joyce ve Showers, 1982; Showers, 1985). Alanyazında koçluk ile ilgili pek çok tanım olmasına rağmen koçluğun, (a) eğitim, (b) gözlem ve (c) geri bildirim olmak üzere üç temel özelliği vardır (Kretlow ve Bartholomew, 2010). Koç; eğitimde öğretmenlere içeriğe ve sürece ilişkin bilgi aktarmakta, eğitimi takiben gerçekleştirilen gözlemlerde öğretmenlerin uygulamalarını canlı olarak ya da video kayıtları üzerinden gözlemekte, geri bildirim sürecinde ise öğretmenlere uygulama performanslarına dayalı olarak geri bildirim sunmaktadır (Kretlow ve Bartholomew, 2010).

Koçluğun en kritik bileşenlerinden biri, geri bildirim sunmadır. Snyder, Hemmeter ve Fox (2015), geri bildirim amacının, öğretmenin yeni öğrendiği bir uygulamayı yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulayabilmesini sağlamak şeklinde ifade etmektedir. Geri bildirim; (a) geri bildirim doğası, (b) geri bildirim sıklığı ve zamanı ve (c) geri bildirim sunan kişi şeklinde üç temel boyutu vardır (Van Houten, 1980'den aktaran Scheeler, Ruhl ve McAfee, 2004). Geri bildirim doğası ile kastedilen, geri bildirim içeriği ve bu geri bildirim sunulmasında kullanılan araç-gereçlerin ne olduğudur. Geri bildirim içeriği, olumlu olup olmama, destekleyici ve düzeltici olup olmama, genel olma gibi özellikleri kapsamaktadır. Geri bildirim doğası, geri bildirim nasıl sunulduğu ile doğrudan ilişkilidir. Geri bildirim; canlı, ses kaydı, video kaydı, kontrol listesi, telefon ya da e-posta aracılığıyla sunulabilir. Traub (2010) gerçekleştirdiği araştırmada destekleyici ve düzeltici geri bildirimlerin yalnızca yazılı ve hem yazılı hem de sözlü olarak sunulmasının öğretmenlerin davranışsal müdahaleleri kullanmaları ve öğrencilerin problem davranışları üzerindeki etkililiğini karşılaştırmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin davranışsal müdahaleleri kullanmalarında destekleyici ve düzeltici geri bildirimlerin hem yazılı hem de sözlü olarak sunulmasının, yalnızca yazılı olarak sunulmasına oranla daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Geri bildirim sıklığı ve zamanıyla, geri bildirim hangi aralıklarla ve gözlemi takiben ne zaman sunulacağı kastedilmektedir. Alanyazında öğretmenlere ne kadar sık geri bildirim verilirse, öğrenmenin o kadar hızlı gerçekleşeceği ifade edilmektedir (Barton vd., 2011). Scheeler, Ruhl ve McAfee (2004), öğretmenlere geri bildirim sunma ile ilgili gerçekleştirdikleri derlemede, geri bildirim sunmanın hiç geri bildirim sunmaktan daha iyi olduğu ve anında, düzeltici ve olumlu geri bildirim sunmanın ise gecikmeli geri bildirim sunmaya oranla daha etkili olduğu

sonucuna ulaşmışlardır. Geri bildirim zamanlaması geri bildirim anında sunulması ya da gecikmeli olarak sunulması ile ilişkilidir. Erbaş ve Yücesoy (2002) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, üç özel eğitim öğretmen adayına sistematik öğretim becerilerinin kazandırılmasında anında ve gecikmeli geri bildirim sunmanın etkililiği karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları, anında geri bildirim sunmanın, gecikmeli geri bildirim sunmaya oranla daha etkili olduğunu göstermiştir. Geri bildirim son boyutu ise geri bildirim sunan kişidir. Geri bildirimler uzmanlar, usta öğretmenler ya da akranlar tarafından sunulabilir.

Koçluk uygulamaları, kişiye özgü olması, uygulamaya ilişkin geri bildirim sunması ve yeni beceriler kazandırma yoluyla öğretmenlerin özgüvenlerini artırması gibi özelliklerinden dolayı, kanıta-dayalı uygulamaların sınıf ortamına taşınmasına olanak sağlamakta, bu sayede de kuram ve uygulama arasındaki boşluğun kapanmasına hizmet etmektedir (Brown, 2010; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Landry vd., 2006; Odom, 2009). Koçluk uygulamasında içeriğin ne olacağına ve nasıl sunulacağına öğretmenlerin gereksinimleri ve tercihleri doğrultusunda karar verilmektedir. Öğretmenlere sunulan desteğin türüne, miktarına, desteği sunan kişiye ve desteğin sunulma biçimine göre alanyazında farklı koçluk türleri yer almaktadır. Koçluk; desteği sunan kişiye göre; (a) akran koçluğu (Abbasian ve Karmalae-Esmalee, 2018; Ma, Xin ve Du, 2018), (b) kendi kendine koçluk (Sue-Chan ve Latham, 2004) ve (c) uzman/danışman koçluğu (Kretlow ve Bartholomew, 2010; Rakap vd., 2017, Rakap vd., 2018); koçluğun sunulma biçimine göre; (a) yüz-yüze koçluk (örn., Rakap, 2017b; Rakap vd. 2018; Suhrheinrich, 2011; Tekin-İftar vd., 2017) ve (b) uzaktan koçluk (Artman-Meeker, Hemmeter, ve Snyder, 2014; Değirmenci, 2018; Powell vd., 2010; Tunç-Paftalı ve Tekin-İftar 2020); içeriğe ve destek türüne göre ise; (a) öğretimsel koçluk (Knight, 2007), (b) uygulama temelli koçluk (Kalkan, 2019; Rakap, 2017b; Rakap vd., 2017; Rakap vd., 2018; Snyder, Hemmeter ve Fox, 2015), (c) hibrit koçluk (Fidan, 2018) ve (d) bilişsel koçluk (Batt, 2010) olarak farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır.

Koçlukla ilgili araştırma sayısı her geçen gün artsa da koçluk karmaşık bir süreçtir. Koçluğun ortak tanımı ve koçluk faaliyetlerinin hangisinin gerekli olduğu konusunda henüz bir fikir birliği bulunmamaktadır. Ayrıca, koçluğun uygulama desteği olarak nasıl sunulacağına dair önemli farklılıklar da vardır. Koçluk sürecinin çeşitli yönleri, koçluğun en etkili biçimi ya da yapısı, gereken koçluk miktarı, koç ve öğretmen

arasındaki kişilerarası süreçlerin nasıl olması gerektiği hakkında çok az şey bilinmektedir (Johnson vd., 2018). Ancak koçluk ile ilgili bilinen en temel bulgu, koçluğun, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirdiği ve edindikleri yeni becerileri sınıf ortamına yansıtabilmelerinde kilit rol oynadığıdır (Kraft, Blazar ve Hogan, 2018; Suhrheinrich, 2011). Koçluk olmaksızın sunulan geleneksel mesleki gelişim programlarında öğrenilenlerin uygulamaya yansımaları çok az iken, koçluk desteği içeren programlarda öğrenilenlerin uygulamaya yansımaları daha fazla olmaktadır (Snyder vd., 2012). Koçluk desteği içeren mesleki gelişim programlarının geleneksel mesleki gelişim programlarına oranla uygulamaya daha olumlu yansımaları olmasının temel nedeni, öğretmen gereksinimlerine odaklanması ve uygulama sırasında öğretmenlere ihtiyaç duyduğu desteği sunuyor olmasıdır. İzleyen bölümde mesleki gelişim uygulamaları aracılığıyla öğretmenler tarafından uygulanan İİÖ araştırmalarına ilişkin bulgular paylaşılmaktadır.

1.3. Mesleki Gelişim Uygulamaları Aracılığıyla Öğretmenler Tarafından Uygulanan İşlevsel İletişim Öğretimine İlişkin Araştırmalar

Alanyazında, İİÖ'nün farklı yetersizliği olan ve farklı yaş gruplarındaki bireylerin problem davranışlarını azaltmada ve problem davranışlarıyla aynı işleve hizmet eden işlevsel iletişim davranışlarını kazandırmada etkili olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma yer almaktadır (örn., Austin ve Tiger, 2015; Silbaugh vd, 2020; Sumter vd., 2020). Ancak bu araştırmalar incelendiğinde, uygulamaların davranış analistleri, terapistler, uzmanlar ya da araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğretmenler tarafından uygulanan İİÖ araştırma sayısı ise sınırlıdır. Alanyazındaki İİÖ ile ilgili araştırmalara ulaşmak amacıyla “functional communication training, functional communication ve işlevsel iletişim öğretimi” anahtar sözcükleri kullanılarak, Anadolu Üniversitesi kütüphanesinde yer alan elektronik veri tabanları aracılığıyla alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Alanyazın taraması sonucunda ulaşılan çalışmalar İİÖ ve mesleki gelişim uygulamaları açısından analiz edilerek mesleki gelişim uygulamaları aracılığıyla gerçekleştirilmiş İİÖ'nün kullanımını hedefleyen 20 araştırmaya ulaşılmıştır. İşlevsel iletişim öğretiminin etkililiğinin incelendiği bu araştırmalar gerçekleştirildiği yıllar göz önünde bulundurularak günümüzden geçmişe doğru sıralanmış ve bu araştırmalara ilişkin betimsel bilgiler Tablo 1.1.'de, bulguları ise Ek-1'de verilmiştir.

Tablo 1.1. İİÖ araştırmalarının betimsel özellikleri

Yazar	Katılımcı Özellikleri					Araştırma					
	Tanı	Yaş	Cinsiyet	Uygulamacı	Deneyim	Modeli	GAG	UG	Kalıcılık	Genelleme	Sosyal Geçerlik
Luck vd., 2020	-	-	-	Öğretmen-5	1-6-8-10-10 yıl	KAÇB	+	+	-	-	Öğretmen
Roulhac, 2019	OSB-2; DEHB	4-7-8	E-3	Öğretmen-2	10-20-20 yıl	KAÇB	+	+	2 hafta	-	Öğretmen Öğrenci
Held, 2017	OSB-2; GG-1	19-19-21	K-3	Öğretmen	6-8 ay 4 yıl	ABCACB C	+	+	-	-	Öğretmen
Rispoli vd., 2015	DDB	3-4-4	E-1; K-2	Öğretmen-3	5-7-10 yıl	ABACD	+	+	-	-	Öğretmen
Schmidt vd., 2014	OSB	9-10-15	E-3	Öğretmen-3	-	KAÇB	+	-	10 gün	Ortam Kişi	Öğretmen
Radstaake vd., 2013	AS	6-6-7-15	E-2; K-1	Öğretmen-3	-	ABAB	+	-	-	-	-
Bethune ve Wood, 2013	ZY-2; OSB-3	4-5-8-10	E-2; K-2	Öğretmen-4	3-4-14-15 yıl	KAÇB	+	+	2.5 hafta	Etkinlik	Öğretmen Okul psikoloğu
Davis vd., 2012	DDB	8-12-17-18	E-3; K-1	Öğretmen-4	-	ABAB	+	-	-	Ortam Etkinlik	Öğretmen
Lambert vd., 2012	GG	3-4	E-1; K-2	Öğretmen-3	-	KAÇB	+	+	-	-	-
Collins, 2010	OSB	3-3-5	E-2; K-1	Yrd. Öğretmen-2	5-5 yıl	KAÇB	+	+	-	Ortam Kişi	Yrd. Öğretmen Öğretmen

Tablo 1.1. (devam) *İİÖ araştırmalarının betimsel özellikleri*

Yazar	Katılımcı Özellikleri						Araştırma					
	Tanı	Yaş	Cinsiyet	Uygulamacı	Deneyim	Modeli	GAG	UG	Kalıcılık	Genelleme	Sosyal Geçerlik	
Dolezal ve Kurtz, 2010	TBY	13	E	Öğretmen	-	DAÇB	+	-	-	-	-	
Gibson vd., 2010	OSB	4	E-1	Öğretmen	2-3 yıl	ABAB	+	+	-	-	Öğretmen	
Friedenthal, 2008	OSB	6-6-9	E-3	Öğretmen	-	KAÇB	-	-	-	-	-	
Casey ve Mercial, 2006	OSB	11	E-1	Yrd. Öğretmen	-	OAÇB	+	-	5-12-24 ay	-	-	
Durand, 1999	SP-2; ZY-1 OSB-2	3-5-9- 11-15	E-4; K-1	Öğretmen-5	-	KAÇB	+	-	-	Ortam	-	
Umbreit, 1996	ZY	5	E-1	Öğretmen	-	ABAB	-	-	-	-	Öğretmen	
Sigafoos ve Meikle, 1996	OSB	8	E-2	Öğretmen-1	-	KAÇB	-	-	2-4 hafta	-	-	
Northup vd., 1994	ZY-5	5-6-8- 9-11	E-2;K-3	Öğretmen-5	1-10 yıl	ABAB	+	+	18 ay	Etkinlik Kişi	-	
Lalli vd., 1993	SP-2; DS-1	10-14	E-2; K-1	Öğretmen-3	3-17	KAÇB	+	-	ÖKS	-	-	
Durand, 1993	SP-2; ZY-1	3-5-15	E-2; K-1	Öğretmen-3	-	KAÇB	+	-	-	-	-	

OSB: Otizm spektrum bozukluğu; DEHB: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu; GG: Gelişimsel gerilik; DDB: Duygu davranış bozukluğu; AS: Angelman Sendromu; ZY: Zihin yetersizliği; TBY: Travmatik beyin yaralanması; SP: Serebral Palsi; DS: Down Sendromu; E: Erkek; K: Kadın; KAÇB: Katılımcılar arası çoklu başlama modeli; DAÇBM: Davranışlar arası çoklu başlama modeli; OAÇBM: Ortamlar arası çoklu başlama modeli; ÖKS: Ölçüt karşılandıktan sonra

Bulgular, İİÖ'nün OSB, zihin yetersizliği, duygu davranış bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve gelişimsel geriliği olan çocuklara sözel iletişim becerileri, resimli kartlar ve alternatif destekleyici iletişim sistemleri (resimli kartlar, jestler ya da konuşma üreten cihazlar) aracılığıyla işlevsel iletişim davranışlarını kazandırmada ve kendini yaralama, çevreye zarar verme, öfke nöbetleri ve saldırganlık gibi problem davranışlarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmaların tamamı öğretmenler ya da yardımcı öğretmenler tarafından sınıf ortamında ve tek-denekli deneysel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bulgular incelendiğinde, sınırlı sayıda çalışmada, edinilen davranışların genellenmesine (n=5), kalıcılığına (n=7) ve sosyal geçerliğine (n=4) yönelik planlama yapıldığı görülmektedir. Problem davranışların işlevlerini belirleme sürecine ilişkin bulgular incelendiğinde İDD sürecinde problem davranışlara ilişkin bilgi toplamak ve davranışların işlevlerini belirlemek amacıyla Motivasyon Değerlendirme Ölçeği (MDÖ) ile gözlem ve görüşme tekniğinin kullandığı, İA sürecinde ise DDİA ve KİA'nın kullanıldığı görülmektedir. Çocukların problem davranışlarının işlevlerine ilişkin veriler onların ilgi/nesne/etkinlik elde etmek amacıyla ya da ilgi/nesne/etkinlikten kaçmak amacıyla problem davranış sergilediklerini göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde, araştırmaların önemli bir kısmında (n=9), mesleki gelişim faaliyetlerinin bir ya da iki oturumluk eğitimler şeklinde yürütüldüğü ve sınırlı sayıdaki çalışmada (n=7) ise koçluk desteğine (Bethune ve Wood, 2013; Collins, 2010; Friedenthal, 2008; Gibson vd., 2010; Held, 2017; Northup, 1996; Rispoli, 2015) yer verildiği görülmektedir. Araştırmaların büyük bir kısmında öğretmen eğitiminin nasıl yapıldığına ilişkin bilgi sunulurken dört çalışmada (Casey ve Merical, 2006; Dolezal ve Kurtz, 2010; Sigafos ve Meikle, 1996; Umbreit, 1996) bu bilgiye yer verilmemiştir. Öğretmen eğitimleri hakkından bilgi sunan çalışmalarda eğitimlerinin süresinin 20 dakika ile 160 saat arasında değiştiği (Luck vd., 2020; Roulhac, 2019), koçluk içeren çalışmalarda öğretmen performansına ilişkin geri bildirimlerin her gün (Bethune ve Wood, 2013; Rispoli vd., 2015) ya da hafta bir kez (Northup vd., 1994) yazılı, sözlü ve kontrol listeleri aracılığıyla sunulduğu görülmektedir.

Mesleki gelişim uygulamaları aracılığıyla öğretmenler tarafından uygulanan İİÖ araştırmaları incelendiğinde bu çalışmalarda bazı bulgular ön plana çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, araştırmaların neredeyse tamamına yakınının yalnızca çocuk

davranışlarına (n=19) odaklanmış olmasıdır. İkincisi, araştırmalar kapsamında geliştirilen mesleki gelişim programının, öğretmen gereksinimlerine dayalı olarak hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin herhangi bir bilgiye yer verilmemiş olmasıdır. Üçüncüsü, mevcut araştırmaların önemli bir kısmında (n=13) mesleki gelişim uygulamalarının tek seferlik eğitimler yoluyla ve uygulama desteği olmaksızın yürütülmüş olmasıdır. Dördüncüsü, araştırmaların yarısından fazlasında (n=11) uygulama güvenilirliği verisinin toplanmamış olmasıdır. Sonuncusu ise, sınırlı sayıdaki araştırmada kalıcılık, genelleme ve sosyal geçerlik verisinin toplanmış olmasıdır. Mevcut araştırmalar bu yönleriyle değerlendirildiğinde; öğretmen gereksinimlerine dayalı olarak geliştirilmiş mesleki gelişim programları aracılığıyla öğretmen ve çocuk çıktılarına odaklanan, uygulama sırasında öğretmene iş başında ve sistematik destek sunmayı hedefleyen, güvenilirlik, izleme, genelleme ve sosyal geçerlik gibi verilerin toplandığı araştırmalarla mevcut alanyazının genişletilmesi gerektiği söylenebilir.

1.4. Ulusal Alanyazındaki İşlevsel İletişim Öğretimi ve İşlevsel Analiz Araştırmaları

Bu bölümde ulusal alanyazındaki İİÖ ve İA araştırmalarına yer verilmiştir. Ulusal alanyazında, İİÖ'nün etkililiğinin sınındığı iki araştırma (Alpdoğan, 2018; Erbaş, 2001) ile problem davranışların işlevini belirlemede geleneksel İA ile DDİA uygulamalarının etkililiğini karşılaştıran bir araştırmaya ulaşılmıştır (Apaydın ve Aykut, 2018). Ulusal alanyazında mesleki gelişim uygulamaları aracılığıyla gerçekleştirilmiş İİÖ araştırmasına rastlanmazken, öğretmenlere problem davranışların işlevini belirlemede İA'nın kullanımını öğretmeyi amaçlayan iki araştırmaya rastlanmıştır (Erbaş, Tekin-Iftar ve Yucesoy, 2006; Erbaş vd., 2006)

Alpdoğan (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 11 yaşında OSB tanısı olan bir çocuğun, problem davranışlarını azaltıp dersle ilgilenme davranışlarını artırmada İİÖ'nün etkililiği incelenmiştir. Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada bir işlevsel değerlendirme aracı ve gözlemler aracılığıyla çocuğun problem davranışlarının işlevi belirlenmiş, ikinci aşamada ise problem davranışla benzer işleve sahip bir iletişim davranışı (mola istemek için resimli kartları kullanma) çocuğa öğretilmiştir. İİÖ'nün, etkililiğini sınamak üzere tek-denekli deneysel araştırma desenlerinden yoklama evreli ortamlar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Araştırma bulguları, İİÖ'nün, problem davranışları azaltmada ve dersle ilgilenme

süresini artırmada etkili olduğunu; çalışma tamamlandıktan 2, 4 ve 6 gün sonra toplanan kalıcılık verileri de çocuğun edindiği iletişim becerilerini koruduğunu göstermektedir. Katılımcının annesinden araştırmaya ilişkin toplanan sosyal geçerlik bulguları olumludur.

Erbaş (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yaşları 3-5 arasında değişen ve gelişimsel geriliği olan çocukların problem davranışlarının azaltılıp işlevsel iletişim davranışlarının artırılmasında, sönmeyle birlikte ve sönme olmaksızın İİÖ'nün etkililiği karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada, İA kullanılarak problem davranışların işlevlerinin belirlenmesinin ardından tek-denekli deneysel araştırma desenlerinden ABCABC deseni kullanılarak sönmeyle birlikte ve sönme olmaksızın İİÖ'nün etkililiği karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları, katılımcıların ikisinde problem davranışların azaltılıp işlevsel iletişim davranışlarının artırılmasında İİÖ'nün sönme ile uygulanmasının daha etkili olduğunu gösterirken, bir katılımcıda İİÖ'nün sönme ile birlikte ve sönme olmaksızın uygulanmasının etkililiklerinin değişmediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, katılımcıların edindikleri işlevsel iletişim davranışlarını farklı kişilere ve etkinliklere genelleyebildikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerden amaçların önemine ve yöntemin uygunluğuna ilişkin toplanan sosyal geçerlik bulguları olumlu yöndedir.

Apaydın ve Aykut (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi alan, yaşları 62-67 ay arasında değişen, dil konuşma bozukluğu ve OSB tanısı almış dört çocuğun problem davranışlarının işlevlerinin belirlenmesinde DDİA ve GİA'nın etkililiği karşılaştırılmış ve sonuçlar arasındaki uyum incelenmiştir. Mırıldanma, vurma, ağlama, saldırganlık, etkinliği reddetme ve sınıfta gezinme problem davranışlarını sergileyen katılımcıların problem davranışlarının işlevlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmanın birinci bölümünde DDİA, ikinci bölümünde ise GİA kullanılmıştır. DDİA'da veriler gözlem yoluyla toplanmış, herhangi bir deneysel araştırma deseni kullanılmamıştır. GİA sürecinde ise tek-denekli deneysel araştırma yöntemlerinden dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır. Bulgular her iki İA uygulamasının da problem davranışların işlevlerini belirlemede etkili olduğunu ve bulgular arasındaki uyumun yüksek olduğunu göstermektedir.

Erbaş ve diğerleri (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, özel eğitim öğretmenlerine, İDD ve İA sürecinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya gelişimsel geriliği olan ve yaşları 4-8 arasında değişen üç öğrenci ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada ilk olarak öğretmenlere, İDD ve İA süreçlerine ilişkin bilgi aktarımı ve

örnek uygulama videolarının gösteriminin yer aldığı eğitim verilmiş ve ardından uygulamaya geçilmiştir. Uygulama süresince öğretmenlere bireysel olarak uygulama performanslarına ilişkin geri bildirim sunulmuştur. İki aşamadan oluşan uygulama sürecinin birinci aşamasında öğretmenler aile görüşmeleri ve gözlemler yapmıştır. Öğretmenler, her çocuğu günde bir saat süreyle beş gün boyunca gözlemlemiş; görüşme ve gözlem oturumlarından elde ettikleri veriler doğrultusunda çocukların problem davranışlarının işlevlerine ilişkin hipotez geliştirmişlerdir. İkinci aşamada ise öğretmenler hipotezleri test etmek amacıyla İA test oturumlarını düzenlemişlerdir. İki çocukta birinci aşamada problem davranışların işlevine ilişkin geliştirilen hipotezler doğrulanırken, bir çocukta doğrulanamamıştır. Bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin eğitim aldıklarında İA süreçlerini problem davranışların işlevlerini belirlemede kullanabileceklerini göstermektedir.

Erbas, Tekin-Iftar ve Yucesoy (2006) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada da özel eğitim öğretmenlerine İA sürecinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Katılımcılar arası çoklu yoklama deseninin kullanıldığı araştırmaya, beş özel eğitim öğretmeni ve bir yardımcı öğretmen ile onların öğrencileri katılmıştır. İki aşamadan oluşan araştırmanın ilk aşamasında öğretmenlere İA süreci hakkında bilgi verilmiş, ikinci aşamada ise öğretmenlerden İA sürecini problem davranışları olan öğrencileri ile birlikte uygulamaları istenmiştir. İkinci aşamada öğretmenlerle 15-30 dakikalık üç danışmanlık toplantısı gerçekleştirilmiştir. Birinci danışmanlık toplantısında çocukların problem davranışlarının tanımlanması hakkında görüşülmüştür. İkinci danışmanlık toplantısında, çocukların problem davranışlarını belirlemek amacıyla yardımcı öğretmenler ve aile üyeleriyle yapılan görüşmeler hakkında konuşulmuş ve üçüncü danışmanlık toplantısına kadar öğretmenlerden çocukların problem davranışlarını gözlemlemeleri istenmiştir. Üçüncü danışmanlık toplantısında ise öğretmenlerin gözlemlerine ve görüşmelere ilişkin kayıtlar hakkında konuşulmuştur. Gözlem oturumları video ile kayıt altına alınmış ve araştırmacılar video kayıtlarını inceleyerek çocukların problem davranışlarının işlevlerine ilişkin hipotez geliştirmişlerdir. Araştırmacılar ve öğretmenler tarafından problem davranışların işlevine ilişkin geliştirilen hipotezler karşılaştırılmıştır. Hipotezlere ilişkin görüş birliği sağlandıktan sonra öğretmenler İA sürecini uygulamaya başlamışlar ve araştırmacılar da test oturumlarını gözlemlemişlerdir. Her test oturumunun ardından öğretmenlere geri bildirim sunulmuştur. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin eğitim aldıklarında İA

süreçlerini problem davranışların işlevlerini belirlemede kullanabileceklerini ancak İA oturumlarını düzenlemek üzere daha yoğun desteğe gereksinim duyduklarını göstermektedir.

1.5. Ulusal Alanyazındaki Koçluk Araştırmaları

Bu bölümde, özel gereksinimi olan çocuklarla çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilen ulusal alanyazındaki koçluk araştırmalarına yer verilmiştir. Alanyazında koçluğa benzer şekilde, öğretmen ya da öğretmen adaylarına yeni bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlayan ve süreçte danışmanlık ve geri bildirim yoluyla katılımcılara destek sunan araştırmalar (örn., Aydın vd., 2017; Akalın, 2012; Erbaş, 2010; Erbaş ve Yücesoy, 2002; Gezer, 2014; İşcen-Karasu, 2017; Kaymak, 2013; Vuran, Olcay-Gül, 2012) olmasına karşın, bu bölümde yalnızca, bağımsız değişken olarak koçluk kullanıldığını ifade eden çalışmalara yer verilmiştir. Ulusal alanyazındaki koçluk araştırmalarına ilişkin bulgular Tablo 1.2’de yer almaktadır. Tablo 1.2 incelendiğinde yaşları 2-13 arasında değişen, OSB, zihin yetersizliği, dil ve konuşma bozukluğu, gelişimsel gerilik, Down Sendromu olan ya da gelişimsel açıdan risk grubundaki çocuklarla çalışan özel eğitim, okulöncesi, sınıf, ve branş öğretmenleri ile özel eğitim öğretmen adaylarına koçluk desteğinin sunulduğu araştırmalar olduğu görülmektedir. Koçluğun etkisinin incelendiği bu araştırmalarda öğretmenlerin eş-zamanlı ipucuyla öğretim, gömülü öğretim, doğal bağlama dayalı dil öğretimi, sosyal öykü ve video model kullanımı, sosyal becerileri destekleme ve problem davranışları önleme stratejileri ve kaynaştırma konularındaki bilgilerinin ve becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmalarda, ayrıca, katılımcı çocukların iletişim, sosyal ve akademik becerilerinin geliştirilmesine ve problem davranışlarının azaltılmasına odaklanılmıştır.

Tablo 1.2. *Ulusal alanyazındaki koçluk araştırmaları*

Yıl/Yazar	Katılımcı öğretmen grubu	Katılımcı öğrenci grubu (yaş ve tanı)	Öğretmen katılımcılar için bağımlı değişken	Öğrenci katılımcılar için bağımlı değişken	Yürütölme Biçimi	Öğretmen eğitimi	Geri bildirim türü
Arslan-Armutcu, 2017	ZEÖ (1) SÖ (1) OÖÖ(1)	2 yaş DS (3)	Söz öncesi dönem doğal bağlama dayalı dil öğretim yöntemi	İletişim becerisi	Yüz-yüze	Dört gün ve iki ile üç saat arasında değişen sürelerde 5 oturum öğretmen eğitimi	Sözel ve video geri bildirim
Rakap, 2017	ÖEÖLÖ (3)	4-5 yaş GY (3)	Gömülü öğretim	Kavram öğretimi İletişim becerisi	Yüz-yüze	90 dakikalık 1 oturumluk öğretmen eğitimi	Grafiksel ve sözel geri bildirim
Rakap vd. 2017	OÖÖ (4)	4-5 yaş OSB (2) DS (2)	Gömülü öğretim	Sosyal, bilişsel, öz-bakım becerileri	Yüz-yüze	Üçer hafta ara ile sunulan toplam 14 saat uzunluğunda 4 öğretmen eğitim oturumu	Grafiksel, video ve sözel geri bildirim
Değirmenci, 2018	OÖÖ (3)	4-7 yaş OSB (3)	Sosyal öykü ve video model	Güvenlik becerisi	Uzaktan	Eğitim portalı aracılığıyla sunulan öğretmen eğitimi	Video üzerinden sözlü ve yazılı geri bildirim
Fidan, 2018	TÖ (4)	10-12 ZY (4)	Eş-zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi	Akademik beceri	Yüz yüze	50 dakikalık 1 oturum öğretmen eğitimi	Sözel, yazılı ve grafiksel geri bildirim
Rakap vd. 2018	OÖÖ (36)	3-5 yaş ZY (19) DK (9) OSB (8)	Gömülü öğretim	Sosyal, bilişsel, öz-bakım becerileri	Yüz-yüze	Üçer hafta ara ile sunulan toplam 14 saat uzunluğunda 4 öğretmen eğitim oturumu	Grafiksel, video ve sözel geri bildirim
Tunç-Paftalı ve Tekin-İftar, 2020	OÖÖ (4)	4-6 yaş OSB (4)	Eş-zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi	Kavram öğretimi	Uzaktan	Web sitesi üzerinden sunulan öğretmen eğitimi	Grafiksel ve video geri bildirim
Ünal, 2018	OÖÖ (3)	5-6 yaş GY (3)	Gömülü öğretim	Sosyal beceri	Yüz-yüze	Eğitim portalı aracılığıyla sunulan öğretmen eğitimi	Sözel geri bildirim
Kalkan, 2019	OÖÖ (34)	3-6 yaş Gelişimi risk altındaki 65 çocuk	Sosyal-duygusal becerileri destekleme ve problem davranışları önleme stratejileri	Sosyal beceri Problem davranış	Yüz-yüze	90-120 dakika süren 4 öğretmen eğitimi oturumu	Sözel geri bildirim

Tablo 1.2. (devam) *Ulusal alanyazındaki koçluk araştırmaları*

Kıyak, 2020	TÖ (3)	12-13 ZY (1) OSB (2)	Eş-zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi	Akademik beceri	Yüzyüze	Bir oturumluk ön eğitim	-
Yılmaz, 2020	OÖÖ (10)	3-6 yaş GY (6)	Kaynaştırmaya ilişkin stratejiler	Akademik beceri Sosyal beceri	Yüz-yüze	30-90 dakika süren 3 oturum öğretmen eğitimi	Sözel geri bildirim

ZEÖ: Zihin engelliler öğretmeni, SÖ: Sınıf öğretmeni, OÖÖ: Okulöncesi öğretmeni; ÖEÖLÖ: Özel eğitim öğretmenliği lisans öğrencisi; TÖ: Türkçe öğretmeni; DS: Down Sendromu; ZY: Zihin yetersizliği; OSB: Otizm spektrum bozukluğu; DK: Dil ve konuşma bozukluğu; GY: Gelişimsel yetersizlik

Araştırmaların bulguları, koçluk desteği içeren mesleki gelişim programlarının, ğretmen ve ocuk katılımcılara hedeflenen davranış ve becerileri kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalarda, öğretmenlere, uzunluğu 10 dakika ile 3 saat arasında değişen 1-4 eğitim oturumu sunulmuştur. Eğitimleri takiben sunulan koçluk oturumlarının yürütülme biçimi incelendiğinde ise yedi araştırmanın yüz-yüze, iki araştırmanın ise uzaktan koçluk biçiminde yürütüldüğü görülmektedir. Koçluk oturumları sırasında öğretmenlere sözel, yazılı, grafiksel ya da video geri bildirimlerin anında ya da gecikmeli olarak sunulduğu belirlenmiştir.

Ulusal alanyazındaki koçluk araştırmaları incelendiğinde bu araştırmaların bazı yönleriyle ön plana çıktığı görülmektedir. Ulusal alanyazındaki araştırmalar, uluslararası alanyazındaki araştırmalarla karşılaştırıldığında, araştırmaların tamamında bir mesleki gelişim programının hem ğretmen hem de ocuk davranışları üzerindeki etkisinin incelendiği görülmektedir. Ulusal alanyazındaki koçluk araştırmalarının yarısında (rn., Fidan, 2018; Rakap, 2017) ğretmen ve ocuk katılımcılardan izleme ve genelleme verisinin, tüm araştırmalarda ise sosyal geçerlik verisinin toplandığı belirlenmiştir. Araştırmalar güvenirlik verisi açısından incelendiğinde ise tüm araştırmalarda gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verisinin toplandığı belirlenmiştir. Ek olarak, sadece bir araştırmada (Yılmaz, 2020), mesleki gelişim programının geliştirilmesi aşamasında hedef katılımcı grubunun gereksinimlerinin değerlendirildiği belirlenmiştir.

1.6. Araştırmanın Gereksinimi

OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışlar, onların genel eğitim ortamlarına yerleştirilmelerini engellemekte (Hume vd., 2014; Strain, Wilson ve Dunlap, 2011), kimi zaman da okuldan uzaklaştırılmalarına (Bethune ve Wood, 2013) ve akranlarıyla olan etkileşimlerinde sorun yaşamalarına neden olmaktadır. Ayrıca erken dönemde müdahale edilmeyen problem davranışlar, ilerleyen yaşlarda okul başarısızlığını artırmakta (Bethune ve Wood, 2013) ve çocuğun yaşamında daha büyük sorunlara neden olmaktadır (Artman-Meeker, 2010; Keltikangas-Jrvinen, 2001; Rakap, Balıkcı, Kalkan ve Aydın, 2018; Turan vd., 2010). Diğer yandan problem davranışlar, okullarda öğretmenlerin bu davranışlarla başa çıkabilmek için çok fazla zaman ve çaba harcamasına, ğretim faaliyetlerinin kesintiye uğramasına (Erbaş, 2002a; Koegel vd., 2012; zyrek, 2008; Sucuoğlu, 2018; Taylor ve Seltzer, 2010), ğretim için ayrılan

sürenin kısılmasına (Banda ve Kubina, 2006; Hume vd., 2014; Lequia vd., 2015; Machalicek vd., 2007; Sterling-Turner ve Jordan, 2007) ve öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır (Machalicek vd., 2007). Problem davranışların yaşam boyu süren etkileri göz önüne alındığında, OSB olan çocukların problem davranışlarının önlenmesi, azaltılması ya da tamamen ortadan kaldırılması, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almaları ve toplumsal yaşama aktif katılım göstermeleri açısından oldukça önemlidir (Cihak, 2011; Erbaş, 2002b; Harrower ve Dunlap, 2001; Özyürek, 2008). Bu nedenle, OSB olan çocukların problem davranışlarını önlemeye ve azaltmaya yönelik müdahalelere gereksinim duyulmaktadır.

Alanyazında, problem davranışlar ve iletişim becerileri arasında bir ilişki olduğu (Adami vd., 2018; Falcomata vd., 2018; Gerow vd., 2018a), işlevsel iletişim davranışına sahip olmayan çocukların isteklerini genellikle problem davranışlar aracılığıyla ifade ettikleri ve OSB olan çocukların önemli bir kısmının da işlevsel iletişim davranışlarına sahip olmadıkları vurgulanmaktadır (Andzik, Cannella-Malone ve Sigafos, 2016; Kaiser ve Grim, 2006; Lalli vd.,1993). Uluslararası alanyazında, İİÖ'nün OSB olan çocuklara uygun iletişim becerilerini kazandırmada ve bu çocukların problem davranışlarını azaltmada etkili olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma olmasına karşın (örn. Boyle vd., 2018; Call vd., 2018; Falcomata vd., 2018), bu araştırmaların genellikle davranış analistleri, araştırmacılar ya da uzmanlar tarafından uygulandığı, öğretmenler tarafından uygulanan araştırma sayısının ise sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmalarda, uygulama güvenilirliğine yönelik verilerin toplanmasına, edinilen becerilerin genellenmesine, kalıcılığına ve sosyal geçerliğine ilişkin sınırlı düzeyde planlama yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle, İİÖ odaklı, öğretmenlere eğitim oturumlarını takiben uygulama desteği sunan mesleki gelişim programlarının geliştirilmesini ve etkililiğinin incelenmesini amaçlayan ve uygulama güvenilirliği, kalıcılık, genelleme ve sosyal geçerlik verilerini sistematik olarak toplamayı hedefleyen çalışmalara gereksinim vardır.

OSB olan çocukların gereksinimlerini karşılamak üzere bilimsel olduğu izlenimi veren ancak etkililiği deneysel olarak test edilmemiş olan uygulamalardan (Martin, 1994; Preece ve Baxter, 2000) kaçınıp kanıta-dayalı uygulamaların kullanılması önerilmekte; ancak araştırmalar, kanıta-dayalı uygulamaların sınıflarda henüz istenen düzeyde kullanılmadığını göstermektedir (McNeill, 2019). Öğretmenlerin, sınıflarında kanıta-dayalı uygulamaları sınırlı düzeyde kullanıyor olmaları, etkileri bilimsel yollarla

sınanmamış dolayısıyla etkili olup olmadığı henüz bilinmeyen uygulamalarının kullanımını gündeme getirmektedir (Travers, 2017). Travers (2017), bu tür bilimsel dayanağı olmayan uygulamalarının öğrencilerin öğrenim hayatlarından yılda ortalama dört haftanın boşa geçirilmesine yol açtığı, uzun süreli bu uygulamalara maruz kalınmasının ise bu süreyi uzatabileceğini belirtmiştir. Bu uygulamaların, özel gereksinimi olan öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olduğu gibi öğretmenler üzerinde de olumsuz etkileri vardır. Öğretmenlerin, öğrenci becerilerini/davranışlarını geliştirmeye yönelik başarısız girişimleri, hayal kırıklığına uğramalarına, tükenmişlik duygusu yaşamalarına, kimi zaman da meslektan ayrılmalarına neden olmaktadır (Billingsley, 2004). Etkililiği kanıtlanmamış uygulamaların kullanılmasının yarattığı diğer bir olumsuzluk da mali ve insan kaynaklarının israf edilmesidir. Türkiye’de, öğrencilerin akademik performanslarını iyileştirmeye yönelik adımlar atılsada, bu talepleri karşılamaya yönelik her geçen yıl daha az mali kaynak ayrılmaktadır (TEDMEM, 2020). Kanıta-dayalı uygulamaların sınıf ortamlarında kullanımlarını yaygınlaştırmak için öğretmenlerin bu uygulamalara ilişkin bilgi ve beceri düzeylerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim programlarının tasarlanmasına gereksinim vardır.

Kanıta-dayalı uygulamalar, OSB olan çocukların ve ailelerinin yaşam kalitelerini artırmakta (Alexander, Ayres ve Smith, 2015), bu nedenle öğretmenlerin öğretim sürecinde bu uygulamalara yer vermeleri önerilmektedir (Hsiao ve Petersen, 2018; Rakap, 2017a). Öğretmenlerin, öğrenci özelliklerine uygun kanıta-dayalı uygulamaları seçip sınıf ortamında yüksek uygulama güvenilirliği ile kullanabilmeleri, katıldıkları mesleki gelişim programlarının içerik ve kalitesi ile doğrudan ilişkilidir (Rakap, 2016). Araştırmalar, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler sırasında kanıta-dayalı uygulamalara yönelik sınırlı düzeyde eğitim aldıklarını ya da hiç eğitim almadıklarını, bu nedenle de kanıta-dayalı uygulamaları kullanma konusunda kendilerine güvenmediklerini ve uygulamaların sınıf ortamında kullanımı sırasında desteğe gereksinim duyduklarını ortaya koymaktadır (Brock vd., 2014; Hsiao ve Petersen, 2018; Paynter vd., 2017; Rakap, 2017b). Ulusal alanyazındaki araştırmalarda, ülkemizdeki hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerin öğretmenleri desteklemede yetersiz olduğu ve iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014; Rakap, 2017a; Rakap vd., 2018). Ulusal alanyazında öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerine olan gereksinimi ortaya koyan diğer

bir veri ise, hâlihazırda görev yapan öğretmenlerin %50'sinin mesleki deneyiminin 1-10 yıl arasında olduğu ve bu öğretmenlerin daha uzun yıllar öğretim yapacak olmalarıdır (TUBİTAK ARDEB Eğitim Çağrı Metni, 2018). Dolayısıyla meslekte uzun yıllar kalacak bu öğretmenlere daha nitelikli mesleki gelişim fırsatlarının sunulması bir gereksinim haline gelmiştir. Hem ulusal hem de uluslararası alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunun üstesinden gelebilmek içinse tek oturumluk geleneksel mesleki gelişim programları yerine, öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda geliştirilen, öğrendikleri bilgi ve becerileri sınıf ortamına taşımaya olanak tanıyan alternatif mesleki gelişim programlarına gereksinim vardır.

Araştırmalar özel eğitim alanındaki temel sorunlardan birinin, araştırma ve uygulama arasındaki boşluk olduğunu göstermektedir (Beahm ve Cook, 2021). Bu boşluğa yol açan etmenlerin başında da hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim dönemindeki öğretmenlere yeterli düzeyde mesleki gelişim fırsatlarının sağlanamamasının geldiği belirtilmektedir (Beahm ve Cook, 2021; Klingner, Boardman ve McMaster, 2013). Bu nedenle araştırma ve uygulama arasındaki boşluğu kapatmanın en iyi yolu, öğretmenlere nitelikli mesleki gelişim fırsatları sunmak ve gelişimlerini desteklemektir (Kretlow, Cooke ve Wood, 2012). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere etkili biçimde kullanılan uygulamalardan biri koçluktur (Bethune ve Wood, 2013; Kretlow ve Bartholomew, 2010). Koçluk desteği, kanıta-dayalı uygulamaların öğretmenler tarafından kullanımının yaygınlaştırılması, bu uygulamaların yüksek uygulama güvenilirliği ile kullanılmasının desteklenmesi, olumlu öğrenci çıktısının elde edilmesi, araştırma ve uygulama arasındaki boşluğun kapatılması bağlamında etkili bir uygulamadır (Kretlow, Cooke ve Wood, 2012). Kanıta-dayalı uygulamaların kullanımını kolaylaştırmada bu denli etkili olmasına karşın, koçluk desteğinden uluslararası alanyazında sınırlı sayıdaki İİÖ odaklı araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesinde yararlanıldığı görülmektedir. Ülkemizde ise sınırlı sayıdaki İİÖ araştırmalarında koçluk desteğinin kullanılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle sınıf ortamlarında İİÖ uygulamasının kullanımını yaygınlaştırmak ve bu uygulamanın doğru/güvenilir biçimde uygulanabilmesini sağlamak üzere öğretmenlere koçluk desteğinin sunulduğu araştırmalara gereksinim vardır.

Problem davranışlarla başa çıkmada, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin önemine dair veriler dikkate alındığında, yanıtlanması gereken en önemli sorulardan biri, “Öğretmenlerin, problem davranışlarla başa çıkma konusunda yeterli eğitim alıp almadıkları ve bu konudaki gereksinimlerinin ne olduğu” sorusudur. Bu sorudan elde edilecek yanıtlar doğrultusunda öğretmenlerin gereksinimlerine odaklanan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim etkinliklerinin hayata geçirilmesi sağlanabilecektir (Erbaş vd., 2010; Paramita, 2020). Ayrıca, sınıf ortamında sık karşılaşılan problem davranışların ve bu davranışlara müdahalede kullanılan uygulamaların neler olduğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi; (a) hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının içeriğinde bu davranışlarla başa çıkmada kullanılacak etkili müdahalelere yer verilmesini sağlayacak, (b) öğretmenlerin deneyimleri doğrultusunda sınıfların mevcut durumunun daha net bir resmini ortaya koyacak (c) araştırmacılara bu davranışlarla başa çıkmada etkili müdahalelerin geliştirilmesinde rehberlik edecek ve (d) öğretmenlerden problem davranışlara ilişkin elde edilen görüşler doğrultusunda bu davranışların öğretmenlerin iş doyumu, stres, öz-yeterlik ve mesleki yeterlik gibi alanlara etkisi üzerine daha kapsamlı araştırmaların yürütülmesine katkı sağlayacaktır (Alter, Wolker ve Landers, 2013; Paramita, 2020). Bu doğrultuda öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmaya ilişkin destek gereksinimlerinin belirlenmesine, hizmet içi eğitim etkinliklerinin gözden geçirilmesine, geçmiş hizmet içi eğitim etkinliklerinin verimliliğinin değerlendirilmesine ve gelecekte düzenlenmesi planlanan hizmet içi eğitim etkinliklerinin sahip olması gereken özelliklerin neler olması gerektiğinin belirlenmesine gereksinim vardır.

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; özel eğitim öğretmenlerine problem davranışların işlevlerini belirleme ve İİÖ’yü uygulama becerilerini kazandırmak üzere öğretmen görüşlerine, sınıf içi gözlemlere ve alanyazına dayalı olarak ADDIE öğretim tasarımı modeli temelinde öğretmen eğitimi ve koçluk içeren bir mesleki gelişim programı geliştirilmesi, geliştirilen mesleki gelişim programının öğretmenlerin problem davranışların işlevlerini belirleme ve İİÖ’yü uygulama becerileri ile öğretmenler tarafından uygulanan İİÖ’nün öğretim sunulan OSB olan çocukların iletişim davranışlarının artırılmasına ve problem davranışlarının azaltılmasına etkisinin belirlenmesi, ayrıca öğretmen eğitimi ve koçluk içeren mesleki gelişim programından

yararlanan öğretmenlerin, koçluk desteğine ve İİÖ'ye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Özel eğitim öğretmenlerinin İİÖ'yü uygulama becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmen eğitimi ve koçluk içeren bir mesleki gelişim programı; ADDIE modeli temel alınarak öğretmen görüşlerine, sınıf içi gözlemlere ve alanyazına dayalı olarak nasıl tasarlanabilir?
2. Öğretmen eğitimi ve koçluk içeren mesleki gelişim programı öğretmenlerin;
 - a) Problem davranışların işlevlerini belirlemeye yönelik uygulama güvenilirliği performanslarını artırmada etkili midir?
 - b) İİÖ'yü uygulamaya yönelik uygulama güvenilirliği performanslarını artırmada etkili midir?
 - c) İİÖ'yü uygulamaya yönelik uygulama güvenilirliği performanslarını 1, 5 ve 7 hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir?
3. Öğretmenler tarafından sunulan İİÖ, OSB olan çocukların;
 - a) İşlevsel iletişim davranışlarını arttırmada etkili midir?
 - b) Problem davranışlarını azaltmada etkili midir?
 - c) Edindikleri işlevsel iletişim davranışlarını ve problem davranış değişikliğini 1, 5 ve 7 hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir?
4. Öğretmenlerin;
 - a) Mesleki gelişim programı bağlamında kullanılan koçluk desteğine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - b) OSB olan çocukların işlevsel iletişim davranışlarının artırılmasında ve problem davranışlarının azaltılmasında İİÖ'nün kabul edilebilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.8. Araştırmanın Önemi

OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve iletişimde yaşadıkları sınırlılıklar ve sergiledikleri problem davranışlar onların sosyal-toplumsal kaynaşmalarındaki en büyük sorunlardan biridir. Bu çocukların bağımsız bireyler olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri ve toplumsal yaşam içerisinde yerlerini alabilmeleri için uygun iletişim davranışlarını sergilemelerine ve problem davranışlarının azaltılmasına gereksinimleri vardır. OSB olan çocukların problem davranışlarının azaltılıp uygun iletişim davranışlarının

arttırılmasına yönelik müdahaleler, bu çocukların sosyal-toplumsal kaynaşmasına, yaşam kalitelerinin artmasına, bağımsız yaşam sürdürebilmelerine ve genel eğitim ortamlarında eğitime devam edebilmelerine katkı sağlayacaktır. Bu araştırmada, OSB olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasının ve onlara uygun işlevsel iletişim davranışlarının kazandırılmasının hedefleniyor olması ve bu sayede çocukların yaşamlarına katkıda bulunulması nedeniyle araştırmanın OSB olan çocuklar açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anne-babalar çocuklarının sergiledikleri problem davranışlar nedeniyle sosyal ve psikolojik açıdan olumsuz etkilenmektedir. Çocukların sergiledikleri problem davranışlar ailelerin stres ve depresyon düzeylerinin artmasına ve ebeveynlik becerilerini yerine getirmede sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle çocuklarının problem davranışların azaltılması konusunda desteğe gereksinim duymaktadırlar. Araştırmada, OSB olan çocukların problem davranışlarının azaltılması ve onlara uygun işlevsel iletişim davranışlarının kazandırılması hedeflendiğinden, araştırmada kullanılan uygulamanın problem davranışlarla başa çıkma konusunda öğretmenlere olduğu kadar anne-babalara da yol göstereceği, araştırma bulgularının dolaylı olarak anne-babaların sosyal ve psikolojik açıdan güçlenmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Özel eğitim alanında hizmet veren uygulamacılar, problem davranışlarla mücadele etmek için çok fazla zaman ve çaba sarf etmektedirler. Problem davranışlarla mücadelede harcanan bu zaman ve çaba, öğretim faaliyetlerini sınırlamakta, öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesine, stres ve tükenmişlik düzeylerinin artmasına neden olmaktadır. Ayrıca OSB olan çocukların, farklı gereksinimleri nedeniyle oldukça heterojen bir grup olduğu ve bir çocuk için etkili olan bir uygulamanın başka bir çocuk için etkili olmadığı düşünüldüğünde, öğretmenlerin OSB olan çocuklar için etkili olan pek çok kanıta-dayalı uygulamayı bilmeleri gerekmektedir. Bu araştırmada kullanılan kanıta-dayalı uygulamanın da öğretmenlerin yaşadıkları bu olumsuzlukları önlemede etkili olacağı ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik önemli katkı sağlayacağı öngörüldüğünden, araştırmanın öğretmenler açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

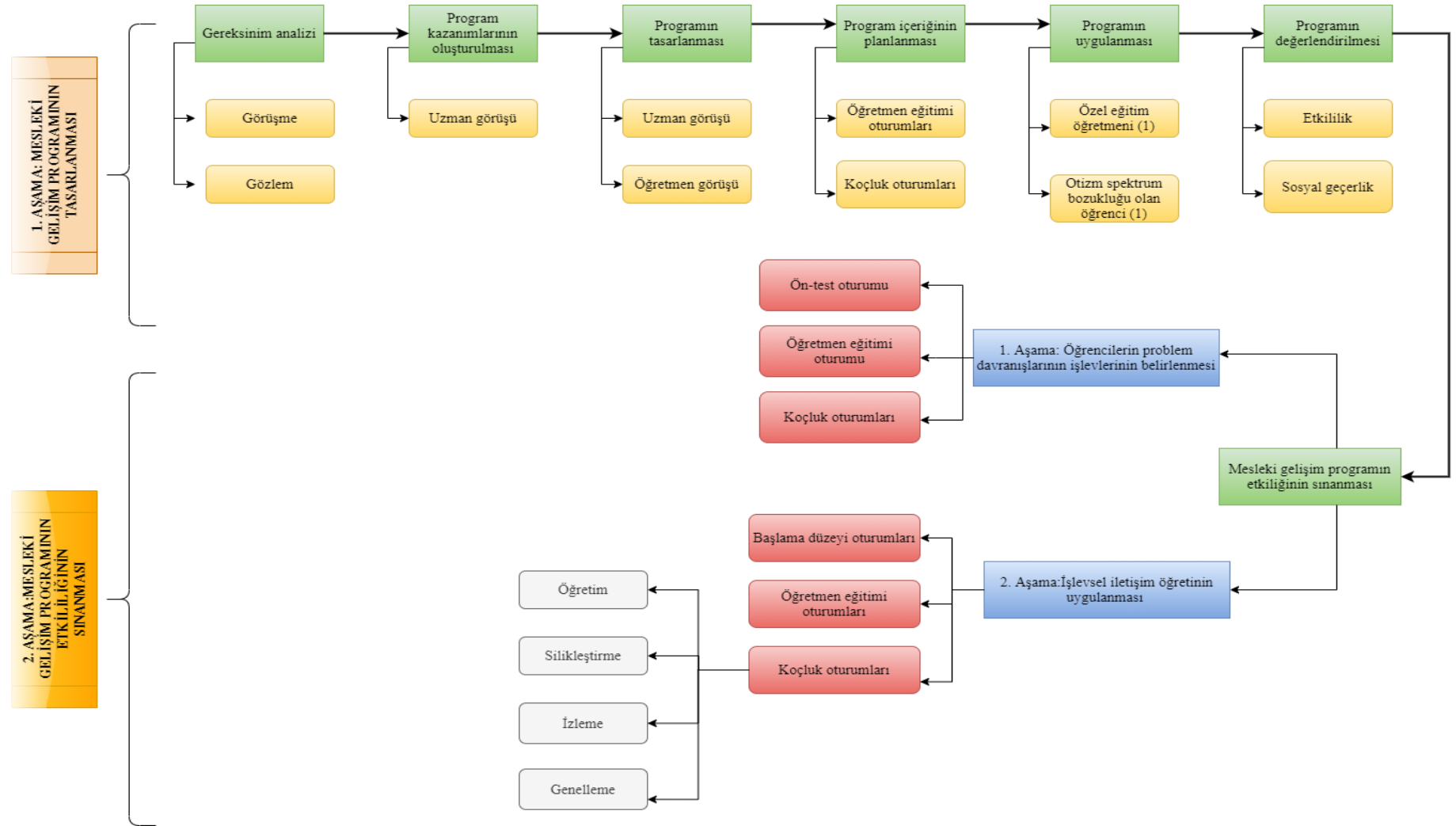
Eğitimin kalitesinin artmasındaki en temel unsurların başında öğretmen yeterlikleri gelmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, hem okulların sunduğu eğitimin kalitesi hem de öğrencilerin başarıları üzerinde önemli role sahiptir. Geleneksel

mesleki gelişim programları öğretmenlerin bilgilerinde, becerilerinde ve tutumlarında değişiklik sağlasa da onların edindikleri bu nitelikleri sınıf ortamına taşımada sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin özelliklerine ve gereksinimlerine göre hazırlanmış ve uygulama desteği içeren alternatif mesleki gelişim programları, öğretmenlerin edindiği bilgileri ve becerileri sınıf ortamına aktarmalarına yardımcı olacaktır. Mesleki açıdan daha donanımlı hale gelen öğretmenler de öğrencileri akademik, davranışsal, sosyal ve duygusal gelişim açısından daha etkili bir şekilde destekleyebileceklerdir. Bilimsel dayanağı olmayan uygulamaların kullanımının her geçen gün yaygınlaştığı düşünüldüğünde (Travers, 2017), öğretmenlerin, öğrencileri için uygun kanıta-dayalı uygulamaları seçip yüksek uygulama güvenilirliği ile kullanmalarını desteklemede koçluk gibi uygulamalarının mesleki gelişim sistemi içerisine entegre edilmesi önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla koçluk desteği içeren mesleki gelişim programının etkililiği, öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarındaki değişikliği edinim, kalıcılık ve genelleme düzeyinde değerlendirileceğinden, araştırmanın hem ulusal hem de uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı ve araştırma bulgularının ileri araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Eğitimin kalitesinin artırılması çabası tüm ülkelerin en temel gündem maddelerindedir. Günümüzde, toplumsal kalkınma için sadece tüm öğrencilerin eğitim ortamlarına erişimlerinin yeterli olmadığı ve öğrenci çıktılarının iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrenci çıktılarını iyileştirmenin yolu etkili öğretimden, etkili öğretimin yolu da öncelikle öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilmesinden geçmektedir. Çünkü eğitimde hedeflenen amaçlara ulaşmada en temel aktörlerden birisi öğretmenlerdir. Nitelikli öğretmenler, nitelikli öğrencilerin yetişmesine katkı sağlayacak ve bu öğrencilerin sosyal-toplumsal kaynaşmalarında etkin rol oynayacaktır. Nitelikli yetişen çocuklar da toplumsal yaşamda daha aktif rol oynayacak ve üretken bireyler olarak yaşamdaki yerlerini alacaktır. Bu bağlamda çalışmada hem öğretmen yeterliklerinin hem de öğrenci çıktılarının iyileştirilmesinin hedefleniyor olmasından dolayı araştırma bulgularının toplumsal açıdan da önemli olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimlerine dayalı olarak ADDIE modeli temel alınarak geliştirilen ve öğretmen eğitimi ile koçluk içeren mesleki gelişim programının, öğretmenlerin problem davranışların işlevlerini belirleme ve İİÖ'yü uygulama becerileri ile İİÖ'nün OSB olan çocukların işlevsel iletişim davranışları ve problem davranışlarına olan etkisinin değerlendirildiği, aynı zamanda tasarlanan mesleki gelişim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği bu araştırmada takip edilen süreç, Şekil 2.1'de yer almaktadır. Şekil 2.1'de görüldüğü üzere araştırma, mesleki gelişim programının geliştirilmesi ve mesleki gelişim programının etkililiğinin değerlendirilmesi olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında, mesleki gelişim programının içeriğini belirlemek amacıyla, görüşmeler yoluyla özel eğitim öğretmenlerinin problem davranışlarla başa çıkma süreçleri ve buna ilişkin gereksinimleri ortaya konmuş; ek olarak OSB olan çocukların devam ettikleri sınıflarda ortaya çıkan problem davranışları ve bu problem davranışlar karşısında öğretmenlerin kullandıkları teknikleri belirlemek üzere gözlemler yapılmıştır. Görüşmeler ve gözlemler doğrultusunda yapılan gereksinim analizine dayalı olarak öğretmen eğitimi ve koçluk içeren mesleki gelişim programı tasarlanmış ve uygulanmıştır. Uygulama sürecinin ardından mesleki gelişim programına son şekli verilmiş ve programın etkililiğinin sınanması aşamasına geçilmiştir. Bu aşama, problem davranışların işlevlerinin belirlenmesi ve İİÖ'nün uygulanmasından oluşmaktadır. Problem davranışların işlevlerinin belirlenmesi aşamasında ön-test, öğretmen eğitimi oturumu ve koçluk oturumları; İİÖ'nün uygulanması aşamasında, başlama düzeyi, öğretmen eğitimi oturumları, koçluk oturumları (öğretim, silikleştirme, izleme ve genelleme oturumları) gerçekleştirilmiştir. Problem davranışların işlevlerinin belirlenmesi aşaması tüm öğretmen-çocuk çiftleriyle aynı anda uygulanırken, İİÖ'nün uygulanması aşaması her öğretmen-çocuk çiftiyle ayrı ayrı ve sırayla uygulanmıştır. İzleyen bölümde; araştırma deseni, katılımcılar, ortam, araç-gereçler, araştırmacı ve gözlemci, bağımlı değişkenler, bağımsız değişkenler, deney süreci, veri toplama süreci, veri analizi ve güvenilirlik konularına ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.



Şekil 2.1. Araştırma süreci akış şeması

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada, tek-denekli deneysel araştırma desenlerinden katılımcı çiftler arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Araştırma, katılımcılardan öğretmen-çocuk çiftleri oluşturularak iki çoklu başlama düzeyi deseni iç içe olacak biçimde yürütülmüştür. Desende hem öğretmen eğitimi ve koçluk içeren mesleki gelişim programının öğretmenlerin İİÖ'yü uygulama becerilerine olan etkisi hem de İİÖ'nün çocukların işlevsel iletişim davranışları ve problem davranışları üzerindeki etkisi gösterilmiştir.

Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi deseni, her bir katılımcı için başlama düzeyi ve uygulama evresinden oluşan, bir bağımsız değişkenin etkililiğini en az üç katılımcı üzerinde değerlendirmeyi amaçlayan tek-denekli deneysel bir araştırma desenidir (Kazdin, 2011; Rakap, 2017c; Tekin-İftar, 2018). Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi deseninde deneysel kontrol, uygulama yapılan katılımcıya ilişkin bağımlı değişkenin eğilim ya da düzeyinde değişiklik olması, uygulama yapılmayan diğer katılımcılara ilişkin bağımlı değişkenlerin eğilim ya da düzeylerinde değişiklik olmaması ve uygulamaya dayalı olarak bağımlı değişkende ortaya çıkan değişikliğin art zamanlı olarak diğer katılımcılar için de gerçekleşmesiyle sağlanır (Gast ve Ledford, 2014; Kazdin, 2011; Tekin-İftar, 2018).

Araştırmada ilk olarak tüm öğretmen-çocuk çiftlerinden eş-zamanlı olarak beş oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Birinci öğretmen-çocuk çiftinde başlama düzeyinde kararlı veri elde edildiğinde uygulamaya başlanmış ve diğer öğretmen-çocuk çiftlerinden başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilmiştir. Birinci öğretmen-çocuk çiftinde, öğretmen İİÖ'nün tüm basamaklarını üç oturum arka arkaya %90 ve üzeri doğrulukla yerine getirdiğinde, çocuk ise işlevsel iletişim davranışını iki oturum arka arkaya %90 ve üzeri doğrulukla sergileyip problem davranışları başlama düzeyi evresine oranla son üç uygulama oturumunda ortalama %50 ve altında bir oranda sergilediğinde, ikinci öğretmen-çocuk çiftiyle uygulamaya geçilmiştir. İkinci öğretmen-çocuk çiftiyle uygulamaya başlandığında üçüncü ve dördüncü öğretmen-çocuk çiftlerinden başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilmiştir. Birinci öğretmen-çocuk çiftiyle de uygulama sürecine devam edilmiş, öğretmen üç oturum arka arkaya İİÖ'nün basamaklarını %100 doğrulukla uyguladığında, çocuk ise işlevsel iletişim davranışını üç oturum arka arkaya %100 doğrulukla, problem davranışı üç oturum arka arkaya %20 ve altında sergilediğinde, silikleştirme oturumlarına geçilmiş ve beş oturum

silikleştirme verisi toplanmıştır. Bu süreç art zamanlı olarak tüm öğretmen-çocuk çiftleri için aynı şekilde yürütülmüştür. Silikleştirme oturumlarının ardından 1, 5 ve 7 hafta sonra öğretmen-çocuk çiftlerinden izleme verisi toplanmıştır. Ayrıca, çocukların edindikleri işlevsel iletişim davranışlarını farklı öğretmenlere genelleyip genellemediklerini ve bu öğretmenlerin varlığında problem davranış sergileyip sergilemediklerini belirlemek üzere ön-test ve son-test genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme ön-test oturumu her çocuk katılımcı için uygulama oturumları öncesinde, son-test genelleme oturumu ise silikleştirme oturumları öncesinde toplanmıştır.

Araştırmanın iç ve dış geçerliğini artırmak üzere bazı önlemler alınmıştır. Araştırmada iç geçerliği etkileyen dış etmenler tehdidini kontrol edebilmek amacıyla araştırmaya başlanmadan önce öğretmenlerle ve çocukların anne-babalarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde öğretmenlere İDD, İA ve İİÖ, ailelere de İİÖ hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış ve öğretmenlerden araştırma sürecinde İDD, İA ve İİÖ'ye ilişkin herhangi bir eğitim almamaları istenmiştir. Olgunlaşma tehdidini kontrol altına almak üzere araştırma olabildiğince kısa sürede tamamlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla çocukların özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine geldikleri her gün uygulama yapılmış, hafta sonları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine gelen çocukların uygulamalarını aksatmamak adına, COVID-19 küresel salgını nedeniyle hafta sonu sokağa çıkma kısıtlamalarından muaf olmak için kaymakamlık izni alınmış ve hafta sonları da uygulamalara devam edilmiş böylece sürecin zaman kaybı yaşanmadan devam etmesi sağlanmıştır. Araştırmada sınanma ve ölçme tehditleriyle başa çıkmak için de araştırmanın tüm evrelerinin yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulanmasına dikkat edilmiş, tüm evrelerin en az %30'unda kör kodlama ilkelerine uygun olarak gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Çoklu başlama düzeyi desenlerinde deneysel kontrolün sağlanabilmesi için bir bağımsız değişkenin etkililiğinin en az üç katılımcı üzerinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle araştırmada katılımcı kaybı tehdidiyle başa çıkmak amacıyla araştırma, desenin gerektirdiği en az katılımcı sayısından bir fazla sayıda katılımcı çifti (dört öğretmen-çocuk) ile yürütülmüştür. Dış geçerlik, araştırma deseni gereği katılımcı içinde ve katılımcılar arasında yineleme yoluyla gerçekleştirilmiştir (Tekin-İftar, 2018). Araştırmanın geçerliğini tehdit edebilecek olası etmenlere ilişkin alınan önlemlerin yanı sıra, araştırmanın tüm deney sürecinde What Works Clearinghouse (WWC; 2020)

tarafından çoklu başlama düzeyi desenleri için önerilen desen standartları dikkate alınmıştır. Araştırmada bağımsız değişken sistematik olarak uygulanmış, araştırmada en az altı evre ve her evrede en az beş veri noktası olmasına dikkat edilmiş, ayrıca araştırmanın her evresindeki oturumların en az %30'unda gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır.

2.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını; (a) gereksinim analizi sürecinde görüşme yapılan öğretmenler, (b) OSB olan çocuklarla çalışan dört özel eğitim öğretmeni ve (c) özel eğitim öğretmenlerin çalıştığı OSB tanısı almış dört çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada, her bir öğretmen bir çocuk ile çalıştığı için öğretmen-çocuk çiftleri oluşturulmuştur. İzleyen bölümde katılımcıların seçim süreci ve katılımcılar ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

2.2.1 Katılımcı seçimi

Araştırmada yer alan katılımcıları belirlemeden önce, araştırmanın uygunluğuna ilişkin Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 24 Haziran 2019 tarihli ve 48428 protokol numaralı etik uygunluk belgesi alınmıştır (Ek-2). Etik uygunluk belgesi alındıktan sonra gereksinim analizi sürecinin Eskişehir ilindeki özel eğitim uygulama okulları, özel eğitim uygulama merkezleri ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilebilmesine ilişkin 2019-2020 öğretim yılını kapsayacak biçimde Eskişehir Valiliği'nden yazılı izin alınmıştır (Ek-3). Etik kurul oluru ve valilik izninin alınmasının ardından gereksinim analizi aşaması için gönüllü öğretmenlerin belirlenmesi süreci başlamıştır. Bu süreçte araştırmacı il genelindeki özel eğitim hizmeti sunan kurumlara ulaşarak araştırmanın amacından ve genel sürecinden söz etmiş, araştırmaya katılım konusunda gönüllü olan 17 özel eğitim öğretmeniyle görüşmeleri gerçekleştirmiştir.

Mesleki gelişim programı tasarlandıktan sonra bu programın etkililiğini değerlendirmek üzere gerçekleştirilen deney süreci için yeniden yasal izin süreci başlatılmıştır. Bu aşamanın Eskişehir ilindeki özel eğitim uygulama okulları, özel eğitim uygulama merkezleri ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yapılabilmesine ilişkin 2020-2021 öğretim yılını kapsayacak biçimde Eskişehir Valiliği'nden yeniden yazılı izin alınmıştır (Ek-4). Yazılı izin alındıktan sonra

araştırmanın özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yürütülmesine karar verilmiştir. Bu kararın temel nedeni, COVID-19 küresel salgını nedeniyle Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı uygulama okulları, özel eğitim uygulama merkezleri ve özel eğitim sınıflarının kapalı olması, buna karşın özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin 1 Haziran 2020 ile 30 Nisan 2021 tarihleri arasında kesintisiz olarak hizmet vermeye devam etmiş olmalarıdır. Araştırmacı, araştırmayı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yürütmeye karar verdikten sonra, araştırmaya katılacak öğretmen-çocuk çiftlerini belirlemek üzere Eskişehir'de yer alan ve özel gereksinimi olan çocuklara özel eğitim hizmeti sunan üç farklı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine ulaşarak bu kurumların yöneticileriyle ve kurumlarda çalışan özel eğitim öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmenlere araştırmanın amacını ve genel sürecini açıklayarak, öğretmenlerin araştırmaya ilişkin sorularını yanıtlamış ve aşağıda sıralanan ön koşulları taşıyan öğretmenleri belirlemiştir. Ardından araştırmacı, ön koşulları taşıyan öğretmenlerden dördü ile bire-bir görüşmeler yapmıştır. Öğretmenleri araştırma sürecine ilişkin ayrıntılı şekilde bilgilendirmiş ve öğretmenlerle birlikte, öğretmenlerin çalıştıkları OSB olan çocukların da araştırma için belirlenen ön koşullara sahip olup olmadıklarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacı, araştırmaya katılma konusunda gönüllü olan öğretmenlerin sınıflarında belirledikleri çocukların söz konusu ön koşulları karşılayıp karşılamadığını doğrulamak amacıyla iki hafta süresince gözlem yapmıştır.

2.2.2. Gereksinim analizi aşamasında yer alan öğretmenler

Gereksinim analizi aşamasında, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim uygulama okulu, özel eğitim uygulama merkezi ile üniversite bünyesinde özel eğitim hizmeti sunan bir merkez olmak üzere üç farklı özel eğitim kurumunda görev yapan 17 öğretmen katılımcı olarak yer almıştır. Araştırma öncesinde tüm öğretmenlerden bilgilendirilmiş onam alınmıştır (Ek-5). Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2.1'de yer almaktadır. Tablo 2.1'de de görüldüğü üzere öğretmenlerin 12'si kadın, beşi erkektir. Öğretmenlerin 11'i, Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalında lisans düzeyinde, biri yüksek lisans düzeyinde eğitime sahipken, beş öğretmen ise İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalında lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Öğretmenlerin 12'si özel eğitim uygulama merkezinde, beşi ise üniversite bünyesinde hizmet veren bir özel eğitim kurumunda görev yapmaktadır.

Tablo 2.1. Gereksinim analizi aşamasında yer alan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler

Cinsiyet	F	%	Mezun olunan ABD	F	%
Erkek	5	29,4	Zihin Engelliler Öğretmenliği	12	70,8
Kadın	12	70,6	İşitme Engelliler Öğretmenliği	5	29,2
Σ	17	100	Σ	17	100
Eğitim durumu	F	%	Mesleki Deneyim (yıl)	F	%
Lisans	16	94,1	1-5 yıl	5	29,2
Yüksek Lisans	1	5,9	6-10 yıl	4	23,6
Σ	17	100	10+ yıl	8	47,2
			Σ	16	100
OSB olan çocuklarla çalışma deneyimi	F	%	İletişim becerilerini geliştirmeye ilişkin uzman desteği alma	F	%
1-5 yıl	7	41,6	Evet	11	64,9
6-10 yıl	5	29,2	Hayır	6	35,1
10+ yıl	5	29,2	Σ	17	100
Σ	17	100			
Problem davranışlarla başa çıkmaya ilişkin uzman desteği alma	F	%	İletişim becerilerini geliştirmeye ilişkin ders alma	F	%
Evet	13	76,7	Evet	13	76,7
Hayır	4	23,3	Hayır	4	23,3
Σ	17	100	Σ	17	100
Problem davranışlarla başa çıkmaya ilişkin ders alma	F	%	Problem davranışlarla başa çıkmaya ilişkin hizmet içi eğitim alma	F	%
Evet	11	64,9	Evet	11	64,9
Hayır	6	35,1	Hayır	6	35,1
Σ	17	100	Σ	17	100

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 1-24 yıl arasında değişirken, OSB olan çocuklarla çalışma deneyimleri 1-22 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerden 11'i çalıştıkları çocukların iletişim becerilerini geliştirmeye ilişkin uzmanlardan kısa süreli eğitim aldığını ifade ederken, altısı bu konuda uzman desteği olmadığını belirtmiştir. On üç öğretmen, çalıştıkları çocukların problem davranışlarıyla başa çıkmaya ilişkin uzmanlardan kısa süreli eğitim aldığını, dört öğretmense bu konuda herhangi bir destek olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin 13'ü, özel gereksinimi olan çocukların iletişim becerilerini geliştirmeye ilişkin lisans düzeyinde ders aldığını, beş öğretmense bu konuda ders almadığını söylemiştir. Öğretmenlerin 11'i, özel gereksinimi olan çocukların problem davranışlarıyla başa çıkmaya ilişkin lisans düzeyinde ders aldığını,

altı öğretmen ise bu konuda ders almadığını dile getirmiştir. On bir öğretmen problem davranışlarla başa çıkmaya ilişkin hizmet içi eğitim almadığını, beş öğretmen ise bu konuda hizmet içi eğitim aldığını açıklamıştır.

2.2.3. Deney sürecinde yer alan öğretmen katılımcılar

Araştırmanın deney süreci, bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde, OSB olan çocuklarla çalışan dört özel eğitim öğretmeniyle yürütülmüştür. Öğretmenlerin araştırmada yer alabilmeleri için bir takım ön koşulları karşılıyor olmaları beklenmiştir. Öğretmenlerde aranan bu ön koşullar; (a) özel eğitim öğretmenliği bölümü lisans programı (zihin engelliler öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği) mezunu olmak, (b) OSB tanısı almış, erken çocukluk döneminde olan ve araştırma için gerekli ön koşulları taşıyan çocuklarla çalışıyor olmak, (c) araştırma öncesinde İDD, İA ve İİÖ'ye ilişkin herhangi bir eğitim almamış olmak ve (d) araştırmaya katılmak için gönüllü olmaktır. Öğretmenlerin bu ön koşullara sahip olup olmadıklarını belirlemek üzere öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 2.2'de yer almakta, izleyen paragrafta öğretmen katılımcıların demografik özellikleri ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü; 23 yaşında, zihin engelliler öğretmenliği alanında lisans derecesine sahip ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerin tamamı lisans eğitimlerini son iki yıl içerisinde tamamlamışlardır. Zehra Öğretmen sekiz, Selin ve Tahsin Öğretmen yedi, Semra Öğretmen ise beş aydır özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışmaktadır. Öğretmenlerin araştırma öncesinde İDD, İA ve İİÖ'ye ilişkin Uygulamalı Davranış Analizi dersi kapsamında temel düzeyde eğitim aldığı belirlenmiştir. Öğretmenler, çalıştıkları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine danışmanlık yapan bir kurumdan uygulamalı davranış analizine dayalı yöntemlere ve tekniklere ilişkin danışmanlık hizmeti almaktadır. Öğretmenlerden araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarına ilişkin bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Tablo 2.2. Öğretmen katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Öğretmen*	Yaş	Cinsiyet	Mezun Olunan Program	Mesleki Deneyim
Selin	23	Kadın	Zihin Engelliler Öğretmenliği	7 ay
Semra	23	Kadın	Zihin Engelliler Öğretmenliği	5 ay
Tahsin	23	Erkek	Zihin Engelliler Öğretmenliği	7 ay
Zehra	23	Kadın	Zihin Engelliler Öğretmenliği	8 ay

* Öğretmen isimleri katılımcılara verilen kod isimleridir.

2.2.4. Çocuk katılımcılar

Araştırmaya özel eğitim öğretmenlerinin yanı sıra, bu öğretmenlerin çalıştıkları OSB tanısı almış dört çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklar, özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine ve sınıf içi gözlemlere dayalı olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılması öngörülen çocuk katılımcılar belirlendikten sonra, araştırmacı bu çocukların anne-babalarına, araştırma sürecine ilişkin bilgilendirme yapmıştır. Bilgilendirme görüşmeleri sırasında, araştırmacının amacını açıklamış, araştırmaya katılmaları durumunda çocuklarının haklarının ve sorumluluklarının neler olduğunu söylemiş ve anne-babaların araştırmaya ilişkin sorularını yanıtlamıştır. Öngörülen çocuk katılımcıların tümünün anne-babaları çocuklarının araştırmaya katılmaları konusunda gönüllü olmuşlar ve bu anne-babalardan çocuklarının katılımına ilişkin bilgilendirilmiş onam alınmıştır (Ek-6).

Çocuk katılımcılarda aranan ön koşul özellikler; (a) resmi bir kurumdan OSB tanısı almış olma, (b) 0-8 yaş aralığında olma, (c) sözel yönergeleri yerine getirme, (d) iletişimsel işlevi olan problem davranış sergiliyor olma ve (e) sınırlı iletişim becerisine sahip olmadır. Çocuk katılımcıların bu ön koşulları karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından birtakım değerlendirmeler yapılmıştır. Çocuk katılımcıların ön koşullarını sınamak üzere gerçekleştirilen değerlendirmeler izleyen bölümde açıklanmaktadır.

Resmi bir kurumdan OSB tanısı almış olma, araştırmaya katılan tüm çocukların resmi ve bağımsız bir kurumdan OSB tanısı almış olmalarıdır. Çocukların bu ön koşulu sağlayıp sağlamadıklarını belirlemek için tam teşekküllü bir hastaneden aldıkları sağlık kurulu raporları ile Rehberlik Araştırma Merkezi'nden aldıkları eğitsel tanılama raporları incelenmiş ayrıca devam ettikleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki değerlendirmeleri (Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 Türkçe

Versiyonu [GOBDÖ-2-TV]; Diken vd., 2012) incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda tüm çocuk katılımcıların OSB tanısı aldıkları ve bu ön koşulu karşıladıkları tespit edilmiştir. 0-8 yaş aralığında olma, çocuk katılımcıların yaşlarının erken çocukluk dönemi olarak kabul edilen 0-8 yaş arasında olmasıdır. Çocukların bu ön koşulu karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek üzere ailelerinden bilgi alınmış ve sağlık kurulu raporlarında yer alan kimlik bilgileri incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda çocukların tamamının 3-8 yaş arasında olduğu tespit edilmiştir. Sözel yönergeleri yerine getirme, en az bir eylem bildiren sözel yönergeleri doğru olarak ve istenilen/belirlenen zaman aralığında (5 saniye) yerine getirmedi. Çocukların bu ön koşulu karşılayıp karşılamadıkları sınıf içi gözlemler sırasında öğretmenlerinin sunduğu sözel yönergeleri takip edip etmedikleri gözlemlenerek değerlendirilmiştir. Yapılan gözlemlerde bütün çocukların bu ön koşula sahip oldukları belirlenmiştir. İletişimsel işlevi olan problem davranış sergiliyor olma, çocukların iletişim becerilerinde yaşadıkları sınırlıklardan kaynaklı olarak problem davranış sergilemeleri ve bu problem davranışlar aracılığıyla iletişim kurarak kendilerini ifade etmeye çalışmalarıdır. Çocukların iletişim amaçlı problem davranış sergileyip sergilemediklerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından sınıf içi gözlemler sırasında öncül-davranış-sonuç (ÖDS) kaydı tutulmuştur (Ek-7). Tutulan kayıtlar bütün çocukların nesne/etkinlik, ilgi/dikkat ya da mola/yardım talep etmek amacıyla problem davranış sergilediklerini göstermektedir. Sınırlı iletişim becerisine sahip olma ise çocukların ifade edici dil becerilerinin sınırlı olması ve iletişim amacıyla işaret etme, gösterme, öğretmenin kolundan tutup yönlendirme, uygun olmayan ya da anlaşılmayan ses tonuyla konuşmanın yanı sıra kimi zaman da bağırma, çığlık atma gibi davranışları kullanmalarıdır. Çocukların iletişim becerilerini değerlendirmek üzere sınıf içi gözlemler, öğretmen ve aile görüşmeleri ile çocukların mevcut gelişimsel tarama testlerinin sonuçlarından yararlanılmıştır. Yapılan gözlem ve görüşmelerle kurum tarafından uygulanmış olan gelişimsel tarama testi sonuçları, çocukların akranlarına oranla sınırlı düzeyde iletişim becerilerine (örn., tek sözcükle kendini ifade etme, yalnızca jestleri kullanarak iletişim kurma, taleplerini bağırarak ya da etrafa zarar vererek ifade etme) sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerle ve ailelerle yapılan görüşmelerde, çocukların İİÖ'ye ilişkin sistematik öğretim geçmişine sahip olmadıkları ve problem davranışlarıyla başa çıkmak üzere yardıma gereksinim duydukları ortaya konmuştur. Araştırmaya katılan çocukların bilişsel ve uyumsal becerilerine ilişkin güncel değerlendirme sonuçları olmasa da

gelişimsel özelliklerine ilişkin bilgiler çocukların devam ettikleri kurumda görev yapan psikolog tarafından uygulanan Denver-II Gelişimsel Tarama Testi (Yalaz ve Anlar, 1996) sonuçlarından elde edilmiştir. Çocuk katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 2.3'te gösterilmekte, izleyen bölümde yaşları dikkate alınarak küçükten büyüğe doğru açıklanmaktadır.

Kaan, OSB tanısı olan, 3 yaşında bir erkek çocuktur. Kaan, hafta içi her gün 14.00-17.00 saatleri arasında bir okul öncesi eğitim sınıfına devam etmekte, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden haftada 2 saat bireysel eğitim ve 2 saat grup eğitimi almaktadır. Kaan, tek eylem bildiren iki sözcüklü yönergeleri (örn., aynısını göster) yerine getirmekte ve adı söylediğinde sesin geldiği yöne bakmakta ancak sınırlı düzeyde göz kontağı kurmaktadır. Jest ve mimiklerini kullanarak kızgınlığını, mutsuzluğunu, üzünlüğünü ifade etmekte; fakat kendisini sözel olarak ifade edememektedir. Kaan, istediği bir nesneyi ya da etkinliği elde etmek için genellikle yetişkinin elini yönlendirmekte ya da nesneye kendisi ulaşmaya çalışmakta, talep etme amaçlı iletişim davranışları için bu hareketleri kullanmaktadır. Kaan, istediği bir nesneye ya da etkinliğe ulaşamadığında ağlama, yerinden kalkma, sandalyede zıplama, gözlerini elleriyle kapatma ve bağırma gibi problem davranışlar sergilemektedir. Kaan etkinliği sürdürme, tamamlama, izin isteme, sıra alma ve bekleme davranışlarını öğrenmeye gereksinim duymaktadır.

Emir, OSB tanısı almış, 4 yaşında bir erkek çocuktur. Emir, hafta içi her gün 9.00-12.00 saatleri arasında bir okul öncesi eğitim sınıfına devam etmekte, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden haftada 4 saat bireysel eğitim ve haftada birer saat ergoterapi ile dil-konuşma terapisi almaktadır. Emir, iki eylem bildiren dört sözcüklü yönergeleri yerine getirmekte (örn., defterini al, çantana koy) ve kendisini üç sözcüklü basit cümlelerle ifade edebilmekte (örn., meyve suyu ver) ancak tam anlaşılır konuşmamaktadır. En az 10 farklı sözcük kullanabilmektedir. Emir, zorlandığı ya da hoşlanmadığı etkinlikler sırasında yerinden kalkmaya çalışmakta, ağlamakta, sırtını çalışma masasına dönmekte ya da ayakları ve elleriyle kendini geriye doğru ittirerek etkinliği yerine getirmek istememektedir. Emir etkinliği sürdürme, tamamlama, izin isteme, sıra alma ve bekleme davranışlarını öğrenmeye gereksinim duymaktadır.

Tablo 2.3. Çocuk katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Çocuk	Yaş	Cinsiyet	Tanı	GOBDÖ-2-TV Puanı	Denver-II Gelişimsel Tarama Testi
Kaan	3 yıl 4 ay	Erkek	Otizm Spektrum Bozukluğu	105	Gelişimsel Gerilik
Emir	4 yıl 6 ay	Erkek	Otizm Spektrum Bozukluğu	99	Gelişimsel Gerilik
Demir	6 yıl 2 ay	Erkek	Otizm Spektrum Bozukluğu	110	Gelişimsel Gerilik
Arhan	8 yıl 2 ay	Erkek	Otizm Spektrum Bozukluğu	112	Gelişimsel Gerilik

* Çocuk isimleri katılımcılara verilen kod isimleridir.

Demir, OSB tanısı almış, 6 yaşında bir erkek çocuktur. Demir, hafta içi her gün 9.00-12.00 saatleri arasında bir okul öncesi eğitim sınıfına devam etmekte, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden haftada 5 saat bireysel eğitim ve 1 saat grup eğitimi almaktadır. Demir, iki eylem bildiren dört sözcüklü yönergeleri (örn., çantayı aç, defterini çıkar) yerine getirmektedir. Jest ve mimiklerini kullanarak kızgınlığını, mutsuzluğunu, üzünlüğünü ifade etmekte ancak kendisini sözel olarak ifade edememektedir. Demir, istediği bir nesneye ya da etkinliğe ulaşamadığında kendine vurma, ağlama ve bağırma gibi problem davranışlar sergilemektedir. Demir etkinliği sürdürme, tamamlama, izin isteme, sıra alma ve bekleme davranışlarını öğrenmeye gereksinim duymaktadır.

Arhan OSB tanısı olan, 8 yaşında bir erkek çocuktur. Arhan, COVID-19 küresel salgını öncesinde hafta içi her gün bir ilkokulun özel eğitim sınıfına devam etmesine karşın, araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde yalnızca özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden haftada 6 saat bireysel eğitim, 1 saat grup eğitimi ve 4 saat spor eğitimi almaktadır. Arhan, iki eylem bildiren beş sözcüklü yönergeleri yerine getirmekte (örn., kalemi al ve kalemligine koy) ve üç sözcüklü cümlelerle (örn., kırmızı kalem istiyorum) kendini ifade edebilmekte, çoğul eklerini kullanabilmekte ve tam anlaşılır konuşabilmektedir. Arhan zorlandığı ya da hoşlanmadığı akademik etkinlikler sırasında yerinden kalkmakta ve materyalleri yere atmakta, ağlamakta, defteri karalamakta ya da etkinlikten kaçmaya yönelik cümleler (örn., merdiven çıkalım, çantamızı takalım) kurmaktadır. Arhan etkinliği sürdürme, tamamlama ve izin isteme davranışlarını sergilemezken, sıra alma ve bekleme davranışlarını yerine getirmektedir.

2.3. Ortam

Araştırma süreci üç farklı ortamda gerçekleştirilmiştir. Birincisi, gereksinim analizi sürecinde görüşmelerin yapıldığı ortam, ikincisi deney sürecinde mesleki gelişim programı bağlamında öğretmen eğitimi etkinliklerinin yapıldığı ortam, üçüncüsü ise deney sürecinde mesleki gelişim programı bağlamında koçluk etkinliklerinin gerçekleştirildiği ortamdır. Gereksinim analizi sürecindeki görüşmeler ve gözlemler öğretmenlerin görev yaptıkları özel eğitim okullarındaki sınıflarda, okulların resim atölyesinde, rehberlik odasında ve araştırmacının odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmen ve araştırmacı bir masanın etrafında karşılıklı olacak biçimde oturmuştur. Araştırmacı tüm sesleri daha rahat kaydedebilmek için telefonunun ses kayıt özelliğini açarak masanın ortasına koymuştur. Görüşmelerin kesintiye uğramasını önlemek üzere görüşme yapılan ortamın kapısına içeride görüşme olduğuna dair yazı asılmıştır.

Araştırmada, mesleki gelişim programının öğretmen eğitimi oturumları araştırmacının görev yaptığı Engelliler Araştırma Enstitüsü'ndeki toplantı salonunda yapılmıştır. Öğretmen eğitim oturumlarının gerçekleştirildiği toplantı salonu, bir duvarı üç katlı ve kapaklı raflarla çevrili, içerisinde akıllı tahta ve beyaz yazı tahtasının yer aldığı, ortasında 10 sandalye bulunan ve 4 m x 2 m boyutlarında toplantı masasının yer aldığı bir odadır. Tüm öğretmen eğitimi oturumları bu toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir. Mesleki gelişim programının sunumunda akıllı tahta kullanılmış ve tüm öğretmenler akıllı tahtanın karşısında olacak biçimde toplantı masasının etrafında oturmuştur. Araştırmacı ise akıllı tahtanın önünde yer alarak tüm sunumu gerçekleştirmiştir. Eğitimleri kaydetmek üzere kullanılan video kamera ise tüm öğretmenleri ve sunu yapılan ekranı kaydedebilecek biçimde masanın diğer ucuna yerleştirilmiştir.

Mesleki gelişim programı bağlamında koçluk oturumları öğretmenlerin görev yaptıkları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki bireysel eğitim sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Bireysel eğitim sınıfları yaklaşık 5 m x 5 m boyutlarındadır. Sınıf içerisinde biri büyük, diğeri küçük olmak üzere dikdörtgen iki masa, masaların etrafında ikişer adet sandalye, bir pencere, beyaz tahta, gözlem aynası, askı, çift kapılı ve üç raflı iki büyük materyal dolabı, her iki materyal dolabının arasında üç raflı ve bölmeli oyuncak/materyal rafı bulunmaktadır. Her bir öğretmenin sınıfı birbirine benzer özelliklere sahiptir. Koçluk oturumları bağlamında gerçekleştirilen gözlemler sırasında

öğretmen ve çocuk etkinliklerini yaparken araştırmacı, çocuğun kendisini göremeyeceği bir konumda durarak öğretmen ve çocuk davranışlarını gözlemlemiştir. Gözlemler sırasında öğretmen ve çocuk davranışlarını kaydetmek üzere kullanılan video kamera ise çocuk ve öğretmenin net olarak görülebileceği bir açıyla sınıf içerisinde uygun bir yere yerleştirilmiştir. Gözlemin ardından düzenlenen geri bildirim toplantılarında ise araştırmacı ve öğretmen sınıftaki büyük masanın etrafında karşılıklı oturmuştur. Geri bildirim toplantılarını kaydetmek üzere kullanılan video kamera ise araştırmacı ve öğretmenin yüzlerini kaydedebilecek biçimde masanın karşısına yerleştirilmiştir. Koçluk oturumları süresince sınıf içerisinde sadece öğretmen, çocuk ve araştırmacının bulunmasına özen gösterilmiştir.

2.4. Araç-Gereçler

Araştırmada dört farklı araç-gereç seti kullanılmıştır. Bunlardan birincisi öğretmen görüşmelerinde kullanılan araç-gereçler, ikincisi öğretmen eğitimi oturumlarında kullanılan araç-gereçler, üçüncüsü koçluk oturumlarına ilişkin araç-gereçler ve dördüncüsü sosyal geçerlik verilerinin toplanmasına ilişkin araç-gereçlerdir. Gereksinim analizi sürecinde; gönüllü katılım izin formu, demografik bilgi formu (Ek-8), görüşme soru formu (Ek-9) ve görüşmeleri kaydetmek üzere cep telefonu kullanılmıştır.

Öğretmen eğitimi oturumlarında kullanılan araç-gereçler; mesleki gelişim programı modülleri, Microsoft Office PowerPoint sunusu, uygulama videoları, akıllı tahta, veri toplama formları, iletişim kartları, kâğıt-kalem, video kamera, video kamera için üç ayak, tablet, dizüstü bilgisayar, harici hard diskdir. Mesleki gelişim programı modülleri araştırmacı tarafından renkli olacak şekilde basılı materyallere dönüştürülerek eğitim öncesinde öğretmenlere verilmiştir. Oturumlarda Microsoft Office PowerPoint sunusu, sunulara ek olarak (model olma aşaması için) problem davranışların işlevlerini belirleme ve işlevsel iletişim davranışının öğretimine ilişkin araştırmacı tarafından hazırlanmış örnek videolar (n=29) kullanılmıştır. Öğretmen eğitimi oturumlarında kullanılan sunular ve videolar öğretmenlere akıllı tahta aracılığıyla sunulmuştur. Rol oynama aşamasında ise öğretmenin ve araştırmacının uygulama oturumlarında kullanacağı örnek veri toplama formları, çocuk katılımcıların hedef iletişim davranışları için uygun iletişim kartları ve kâğıt-kalem kullanılmıştır. Öğretmen eğitimi oturumlarını kaydetmek için video kamera ve video kamerayı konumlandırmak üzere de üçayak

kullanılmıştır. Geri bildirim oturumları sırasında kullanılacak grafiksel geri bildirimlerin nasıl sunulacağını göstermek amacıyla tablet bilgisayar kullanılmıştır. Son olarak öğretmen eğitimi oturumlarına ilişkin görüntüleri depolamak üzere harici hard disk ve dizüstü bilgisayar kullanılmıştır.

Koçluk oturumlarında kullanılan araç-gereçler ise; öğretmen davranışlarını kaydetmek üzere kullanılan veri toplama formları, çizgi grafikler, tablet, WhatsApp Web uygulaması, dizüstü bilgisayar, video kamera, MDÖ (Ek-10), video kamera için üçayak ve harici hard disklerdir. Geri bildirim toplantılarında veri toplama formları kullanarak öğretmenlere sözel geri bildirim sunulmuştur. Araştırmacının hazırlamış olduğu A4 kâğıdı boyutundaki çizgi grafikler, her uygulama oturumundan sonra çocuk katılımcıların davranışlarına ilişkin verileri kaydetmek amacıyla öğretmenler tarafından kullanılmıştır. Geri bildirim toplantılarında grafiksel geri bildirim tablet aracılığıyla sunulmuştur. Uygulamanın gerçekleştirildiği günün sonunda öğretmenlere yazılı ve grafiksel geri bildirimleri iletmek üzere “WhatsApp Web” uygulaması ve dizüstü bilgisayardan yararlanılmıştır. Öğretmen katılımcılar İDD sürecinde, gözlem oturumlarında elde ettikleri verileri desteklemek üzere MDÖ’yü kullanmıştır (Çam, 1997). Ölçeğin, tez kapsamında kullanılabilmesi için Türkçe uyarlamasını yapan yazarlardan e-posta yoluyla kullanım izni alınmıştır (Ek-11). Araştırmanın öğretmen eğitimi oturumları da dâhil olmak üzere tüm oturumlarını kaydetmek üzere video kamera ve üçayak kullanılmıştır. Öğretmen ve çocuk katılımcılara ilişkin verilerin depolanması amacıyla da taşınabilir harici hard disk kullanılmıştır.

Son olarak, araştırmanın sosyal geçerliğini değerlendirmek üzere “Uygulama Sürdürülebilirlik Formu (Intervention Rating Profile; Ek-12; Rakap vd., 2015; Rakap vd., 2017b; Witt ve Martens, 1983) ve Koçluk Anketi (Ek-13) kullanılmıştır (Rakap, 2017b). Sosyal geçerlik soru formlarının, tez kapsamında kullanılabilmesi için Türkçe uyarlamasını yapan yazarlardan e-posta yoluyla kullanım izni alınmıştır. Sosyal geçerlik soru formları basılı materyallere dönüştürülmüş ve silikleştirme oturumları sonrasında öğretmenlere verilmiştir.

2.5. Araştırmacı ve Gözlemci

Araştırma kapsamında etkililiği incelenen, öğretmen eğitim oturumları ve koçluk içeren mesleki gelişim programı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Programı’nda doktora öğrencisi olan

araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programından lisans ve yüksek lisans derecesine sahip olan ve Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapan araştırmacı, deneysel süreçte yer alan tüm araştırma işlemlerinin tamamlanmasında birincil sorumluluk almıştır. Araştırmacının, OSB olan öğrencilere grup ya da bireysel düzenleme şeklinde sistematik öğretim yapma konusunda 6 yıllık deneyimi vardır. Araştırmacı, OSB olan çocuklar ve gençler için kanıta-dayalı uygulamalar ile ilgili eğitim modüllerinin yer aldığı Autism Focused Intervention Resources and Modules (AFIRM) web sayfasındaki eğitim modüllerini tamamlayarak İDD, İA ve İİÖ'de dahil olmak üzere 27 eğitim modülünün kullanım sertifikalarını almıştır.

Araştırmanın deney sürecinde öğretmen ve çocuk katılımcılardan toplanan bağımlı değişkene ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verileri ile bağımsız değişkenlere ilişkin uygulama güvenilirliği verileri Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Doktora Programı'na devam eden bir doktora öğrencisi tarafından toplanmıştır. Gözlemci, OSB olan öğrencilere grup eğitimi ve bireysel eğitim sunma deneyimine sahiptir. Güvenirlik verilerinin toplanması için gözlemciye araştırmanın amaçları, bağımlı ve bağımsız değişkenleri ayrıntılı biçimde açıklanmış ve verilerin nasıl toplanacağına ilişkin rehberlik edilmiştir (Ek-14).

Araştırmanın güvenilirlik verileri kör kodlayıcılık ilkesine uygun olarak toplanmıştır. Kör kodlayıcılık, gözlemcinin araştırma sonuçlarına ilişkin bir beklenti oluşturmasını önlemek ve olası ön yargıları en aza indirebilmek üzere kullanılan bir uygulamadır (Reichow, 2011). Kör kodlayıcılık sürecinde araştırmacı uygulama evrelerine ilişkin sayı kodları belirlemiş ve veri toplama formlarında araştırmanın evrelerine ilişkin bir bilgiye yer vermemiştir. Gözlemci, izlediği oturumların hangi evrelere ait olduğu konusunda hiçbir şekilde bilgilendirilmemiştir. Böylece, gözlemcinin veri toplayacağı oturumlara ilişkin bir beklenti içine girmeden izlediği varsayılmıştır.

2.6. Bağımlı Değişkenler

Araştırmada öğretmen katılımcılar için iki, çocuk katılımcılar için iki olmak üzere toplam dört farklı bağımlı değişken bulunmaktadır. Öğretmenler için bağımlı değişkenler; (a) problem davranışların işlevlerini belirleme basamaklarını uygulama düzeyi ve (b) İİÖ basamaklarını uygulama düzeyidir. Çocuk katılımcılar için bağımlı

değişkenler ise; (a) işlevsel iletişim davranışını sergileme düzeyi ve (b) problem davranış sergileme düzeyidir. Araştırmanın deneysel sürecinde bir öğretmen-çocuk çiftinden diğer öğretmen-çocuk çiftine geçmek ve silikleştirme oturumlarına başlamak için iki farklı ölçüt belirlenmiştir. Buna göre bir öğretmen-çocuk çiftinden bir sonraki öğretmen-çocuk çiftine geçmek için belirlenen ölçüt; (a) öğretmen katılımcıların İİÖ'nün tüm basamaklarını üç oturum arka arkaya %90 ve üzeri doğrulukla uygulaması, (b) çocuk katılımcıların işlevsel iletişim davranışını iki oturum arka arkaya %90 ve üzeri doğrulukla sergilemesi ve (c) çocuk katılımcıların problem davranışlarında başlama düzeyi evresine oranla son üç uygulama oturumunda ortalama %50 ve altında bir azalma olmasıdır. Silikleştirme oturumlarına geçmek üzere öğretmen-çocuk çiftleri için belirlenen ölçüt ise; (a) öğretmen katılımcıların üç oturum arka arkaya İİÖ'nün basamaklarını %100 doğrulukla uygulaması, (b) çocuk katılımcıların üç oturum arka arkaya işlevsel iletişim davranışını %100 doğrulukla sergilemesi ve (c) çocukların üç oturum arka arkaya %20 ve altında düzeyde problem davranış sergilemesidir.

2.6.1. Öğretmen katılımcılar için bağımlı değişkenler

2.6.1.1. Problem davranışların işlevlerini belirleme basamaklarını uygulama düzeyi

Araştırmanın öğretmen katılımcılar için birinci bağımlı değişkeni, öğretmenlerin problem davranışların işlevlerini belirlemek üzere DDİA test oturumlarını gerçekleştirme düzeyleridir. Araştırma kapsamında sınıf içi rutinler sırasında kolay kullanılması nedeniyle İA türlerinden biri olan DDİA kullanılmıştır. DDİA test oturumlarını düzenlemeden önce öğrencilerin tercih ettiği uyaranların/pekiştireçlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenler, çocukların problem davranışlarının işlevlerini belirlemek üzere önce uyaran tercihi değerlendirme oturumlarını daha sonra DDİA test oturumlarını gerçekleştirmiştir. Uyaran tercihi değerlendirmesi, çocukların tercih ettiği uyaranların ve bu uyaranların tercih edilme değerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan, etkili pekiştireç belirleme sürecidir (Çakmak, 2015; DeLeon ve Iwata, 1996; Erbaş, Ozen, Acar, 2004). Bu çalışmada uyaran tercihi değerlendirme türlerinden biri olan yeniden yerleştirmesiz çoklu uyaran tercihi değerlendirmesi kullanılmıştır. Yeniden yerleştirmesiz çoklu uyaran tercihi değerlendirmesi, çocuklara altı veya daha fazla uyaranın aynı anda sunulduğu ve çocuğun seçtiği uyaranın bir sonraki denemede yerine yerleştirilmediği değerlendirme türüdür (Çakmak, 2015; DeLeon ve Iwata, 1996). Öğretmenler Ek-15'te yer alan uyaran

tercihi değerlendirme oturumu basamaklarını takip ederek çalıştıkları çocuklar için etkili pekiştiricileri belirlemişlerdir. Öğretmenlerin uyarıcı tercihi değerlendirme oturumları sırasındaki performanslarını belirlemek üzere “[Doğru gerçekleştirilen basamak sayısı / Toplam basamak sayısı) x 100]” formülü (Alberto ve Troutman, 2013) kullanılmıştır. DDİA ise, çevresel değişkenler üzerinde değişiklikler yapılarak problem davranışın ortaya çıkmasının sağlandığı böylece problem davranışın hangi koşullar altında ortaya çıktığının ve hangi değişkenlerin varlığında devam ettiğinin belirlenmeye çalışıldığı bir İA türüdür (Lambert, Bloom ve Irvin, 2012). DDİA’da ayırt edici uyarıcı sunularak, test edilecek koşula ilişkin deneme başlatılmakta ve problem davranış ortaya çıktığında hemen test edilen koşul sonlandırılmaktadır. DDİA test koşulları; (a) elde etme koşulu, (b) ilgi/dikkat elde etme koşulu, (c) kaçma koşulu ve (d) görmezden gelme koşuludur. DDİA’da her bir koşul; kontrol ve test olmak üzere iki evreden oluşmaktadır. Görmezden gelme koşulu ise diğer test koşullarından farklı olarak iki test evresinden oluşmaktadır. Bunun temel nedeni ise çocuğu herhangi bir uyarıcıya maruz bırakmamaktır. Öğretmen, test evresinde çevreyi problem davranışın ortaya çıkmasını tetikleyecek uyarıcıların bulunduğu bir şekilde düzenlerken, kontrol evresinde çevreyi problem davranışın sergilenme ihtimalini en aza indirecek şekilde düzenler ve her iki evrede de çocuğun hedef problem davranışları sergileyip sergilemediğine ilişkin kayıt tutar. Bu araştırma kapsamında DDİA aşamasında Lambert ve diğerleri (2014) tarafından uyarılan DDİA uygulama güvenilirliği formlarından yararlanılmıştır. Formların kullanımı için yazarlardan e-posta yoluyla yazılı izin alınmıştır (Ek-16). DDİA test oturumları uygulama basamakları Ek-17’de yer almaktadır. Öğretmenlerin DDİA oturumları sırasındaki performanslarını belirlemek üzere “[Doğru gerçekleştirilen basamak sayısı / Toplam basamak sayısı) x 100]” formülü (Alberto ve Troutman, 2013) kullanılmıştır.

2.6.1.2. Öğretmenlerin işlevsel iletişim öğretimi basamaklarını uygulama düzeyi

Öğretmen katılımcılar için ikinci bağımlı değişken İİÖ’nün basamaklarını uygulama düzeyidir. İİÖ’nün ilk aşaması öğretmenlerin çalışacağı çocuk katılımcılar için uygun işlevsel iletişim davranışını seçmedir. Bu amaçla öğretmenler, çalıştıkları çocuğun problem davranışının işlevini belirledikten sonra bu davranışın işleviyle eşleşen işlevsel iletişim davranışına karar vermiştir. Öğretmenler, iletişim biçimini belirleme formu (Ek-18) ile iletişim biçimi kontrol listesini (Ek-19) kullanarak

çocukların iletişim özellikleri ve yeterliklerine göre hedef işlevsel iletişim davranışını seçmiştir. Bu formların araştırma kapsamında kullanılabilmesi için formların yazarlarından e-posta yoluyla yazılı izin alınmıştır (Ek-20). İşlevsel iletişim davranışının ne olduğuna karar verildikten sonra bekleme süreli öğretim kullanılarak bu davranışın öğretilmesi aşamasına geçilmiştir. Bekleme süreli öğretim “0 saniye bekleme süreli denemeler” ve “5 saniye bekleme süreli denemeler” olmak üzere iki tür denemelerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin İİÖ’nün uygulama basamaklarını sergileme düzeyleri Ek-21’de yer alan “bekleme süreli öğretim uygulama basamakları” göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin İİÖ oturumları sırasındaki davranışlarını kaydetmek üzere işlevsel iletişim oturumları uygulama güvenilirliği veri toplama formları kullanılmıştır. Öğretmenlerin İİÖ oturumları sırasındaki performanslarını belirlemek için “[Doğru gerçekleştirilen basamak sayısı / Toplam basamak sayısı) x 100]” formülünden (Alberto ve Troutman, 2013) yararlanılmıştır.

2.6.2. Çocuk katılımcılar için bağımlı değişkenler

2.6.2.1. İşlevsel iletişim davranışını sergileme düzeyi

Çocuk katılımcılar için birinci bağımlı değişken, işlevsel iletişim davranışını sergileme düzeyidir. İşlevsel iletişim davranışı; sözel dili, resimlerle iletişimi, jestleri ve mimikleri ya da konuşma üreten cihazlar kullanarak herkesin anlayabileceği biçimde bağlama uygun iletişim kurmayı ifade etmektedir (Carr ve Durand, 1985). Tablo 2.4’te çocuk katılımcılar için belirlenen işlevsel iletişim davranışları, bu davranışların örnekleyenleri ve örneklemeyenleri yer almaktadır. Çocuk katılımcıların işlevsel iletişim davranışını sergileme düzeylerini belirlemek üzere “[Doğru tepki sayısı / Toplam tepki fırsatı sayısı) x 100]” formülü kullanılmıştır. Çocuklar için doğru tepki, çocuğun hedef işlevsel iletişim davranışının örnekleyenlerinden herhangi birini belirlenen yanıt aralığı (5 saniye) içerisinde sergilemesidir.

2.6.2.2. Problem davranış sergileme düzeyi

Araştırmada çocuk katılımcılar için belirlenen ikinci bağımlı değişken, çocukların problem davranış sergileme düzeyidir. *Problem davranış*, çocuğun kaçma, saldırganlık, çevreye zarar verme ve kendini yaralama gibi davranışlar sergileyerek, istediğini elde

etmesi, istemediği durumdan kaçması, içsel bir uyarı elde etmesi ya da hoş olmayan içsel bir uyarıdan kaçması olarak tanımlanabilir (Emerson, 2001; Erbaş, 2002a). Çocuk katılımcıların problem davranış sergileme düzeylerini belirlemek üzere “[(Problem davranış sergilenen deneme sayısı / Toplam deneme sayısı) x 100]” formülü kullanılmıştır. Her bir çocuk katılımcının problem davranışlarının tanımı ile bu davranışların örnekleyenleri ve örneklemeyenleri Tablo 2.5’te verilmiştir. Çocuk katılımcılar için belirlenen bağımlı değişkenlere ilişkin verileri kaydetmek üzere deneme kaydı kullanmıştır (Ek-22).

Tablo 2.4. *Çocuk katılımcıların işlevsel iletişim davranışları ile bu davranışların örnekleyenleri ve örneklemeyenleri*

Çocuk	Davranış	Davranışın Örnekleyenleri	Davranışın Örneklemeyenleri
Arhan	Mola isteme	“Mola” deme	Sessiz kalma
		“Mola ver” deme	İşaret etme
		“Mola verir misin” deme	Jest ve mimikleri kullanma
		“Mola istiyorum” deme	Problem davranış (ağlama, çılgılık atma, etrafı dağıtma, vb.) sergileme
Emir	Mola isteme	“Mola” deme	Sessiz kalma
		“Mola ver” deme	İşaret etme
		“Mola verir misin” deme	Jest ve mimikleri kullanma
		“Mola istiyorum” deme	Problem davranış (ağlama, çılgılık atma, etrafı dağıtma, vb.) sergileme
Kaan	Etkinlik talep etme	Resimli kartı öğretmene verme	Resimli kartı yere atma
		Resimli kartı öğretmene uzatma	Resimli kartı öğretmene fırlatma
		Resimli kartı eliyle yavaşça öğretmene itirme	Resimli kartı eline alıp oynama
			Problem davranış (ağlama, çılgılık atma, etrafı dağıtma vb.) sergileme
Demir	Etkinlik talep etme	Resimli kartı öğretmene verme	Resimli kartı yere atma
		Resimli kartı öğretmene uzatma	Resimli kartı öğretmene fırlatma
		Resimli kartı eliyle yavaşça öğretmene itirme	Resimli kartı eline alıp oynama
			Problem davranış (ağlama, çılgılık atma, etrafı dağıtma vb.) sergileme

Tablo 2.5. *Çocukların sergiledikleri problem davranışlar*

Öğrenci	Problem Davranış	Davranışın Tanımı	Davranışın Örnekleyenleri	Davranışın Örneklemeyenleri
Arhan	Etkinliği tamamlamayı reddetme	Arhan, bireysel eğitim sırasında çizgi çalışması kâğıdı verildiğinde çalışmayı tamamlamamayı reddeder.	“Merdiven çıkalım” deme “Çantamızı takalım” deme “Geçelim” deme Ağlama, “İıı” sesi çıkarma, Çalışma kâğıdını karalama, Defteri/çalışma kâğıdını yere atma/yırtma Masanın üzerindeki eşyaları yere atma	Kalemi/çalışma kâğıdını yere düşürme Kalemin elinden kayması sonucu çalışma kâğıdını çizme Kalemin ucunu kırma Defterin üzerine sıvı dökme
Emir	Etkinliği tamamlamayı reddetme	Emir, bireysel eğitim sırasında sayma ve tane kavramlarına ilişkin etkinlik verildiğinde, etkinliği tamamlamamayı reddeder.	Yerinden kalkma Elleriyle masayı itirme Ellerini geriye doğru çekme Ayaklarıyla masayı/sandalyeyi geriye itirme Sırtını masaya dönme Ağlama Elleriyle gözlerini kapatma, Ayaklarını masaya ve sandalyeye vurma	Gözünü kaşıma, Materyal/etkinlik/yiyecek almak için öğretmenin yönergesiyle masadan kalkma Ayağını masaya ya da sandalyeye çarpma Düşen eşyasını almak için sandalyeden kalkma Sırtını kaşıma
Kaan	Serbest zaman etkinliğini sonlandırmayı reddetme	Kaan, serbest zaman etkinliği bittiğinde oynadığı oyuncakları yerine koyarak ya da öğretmene vererek etkinliği sonlandırmayı reddeder.	Ağlama Sandalyede zıplama Sandalyeden kalkma Oyuncağı almak için öğretmenin ellerini itirme Oyuncağı saklamaya çalışma Elleriyle gözlerini kapatma Ayaklarıyla öğretmenin sandalyesini itirme	Oyuncağı yerine koyarken ya da öğretmene verirken yere düşmesi Yere düşen oyuncağı almak için sandalyeden kalkma Gözünü kaşıma, Kafasını sağa sola sallama, “Aaa, ee” seslerini çıkarma
Demir	Serbest zaman etkinliğini sonlandırmayı reddetme	Demir, boyama etkinliği bittiğinde boyayı ve kâğıdı yerine koyarak ya da öğretmene vererek etkinliği sonlandırmayı reddeder.	Ağlama, Bağırma, Şiddetli “ııı” sesi çıkarma, Kendine vurma, Ayağını masaya ya da sandalyeye vurma, Ayağa kalkmaya çalışma, Elleriyle yüzünü kapatma Masadaki materyalleri yere fırlatma	Dizini/ayağını masaya/sandalyeye çarpma Boya kalemlerini/boyama kâğıdını yere düşürme Öğretmenin yönergesiyle/düşen eşyayı almak için yerinden kalkma Gözünü kaşıma

2.7. Bağımsız Değişkenler

Araştırmada öğretmen ve çocuk katılımcılar için ayrı olmak üzere iki bağımsız değişken vardır. Öğretmenler için bağımsız değişken, ADDIE modeline ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak geliştirilen, İİÖ odaklı öğretmen eğitimi ve koçluk içeren mesleki gelişim programıdır. Çocuk katılımcılar için bağımsız değişken ise öğretmenler tarafından uygulanan İİÖ'dür. İzleyen bölümde bağımsız değişkenlere ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.

2.7.1. Öğretmen katılımcılar için bağımsız değişken: Mesleki gelişim programı

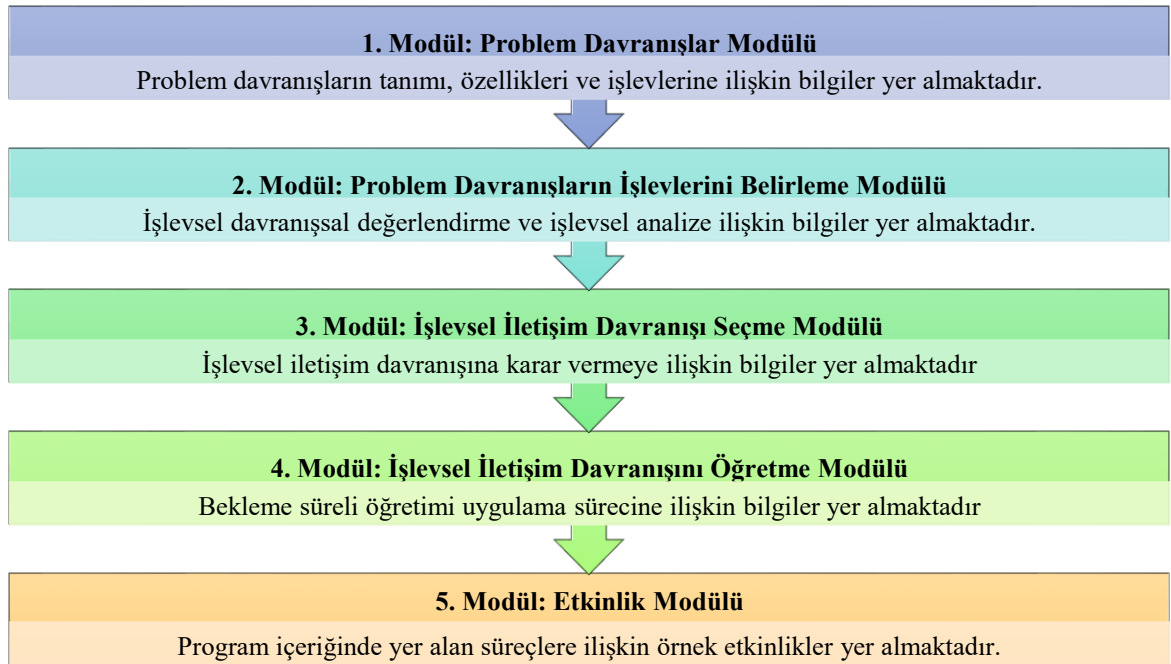
Araştırmada özel eğitim öğretmenlerine, çalıştıkları çocukların problem davranışlarının işlevlerini belirleme ve İİÖ'yü kullanma becerilerini kazandırmak üzere kullanılan bağımsız değişken; öğretmen eğitimi ve koçluk içeren, öğretmen görüşleri, sınıf içi gözlemler ve ilgili alanyazına dayalı olarak ADDIE modeli temelinde geliştirilmiş bir mesleki gelişim programıdır. Şekil 2.2'de mesleki gelişim programının öğretmen eğitimi modülleri ile içeriklerine ilişkin kısa bilgiler yer almaktadır. Modüllerin içeriklerine ilişkin kapsamlı bilgiler Ek-23'te sunulmuştur.

Öğretmen eğitimi etkinlikleri iki oturum halinde araştırmacı tarafından yüz-yüze gerçekleştirilmiştir. Birinci oturumda, birinci ve ikinci modülün, ikinci oturumda ise üçüncü ve dördüncü modülün sunumu gerçekleştirilmiştir. Etkinlik modülü ise öğretmenlere ilk oturumun ardından ev ödevi olarak verilmiştir. Birinci oturum tüm öğretmenlerle aynı anda gerçekleştirilirken, ikinci oturum her öğretmenle ayrı ayrı yürütülmüştür. Öğretmen eğitimi oturumları; (a) tanıtım, (b) model olma ve (c) rol oynama bileşenlerinden oluşmaktadır.

Öğretmen eğitimi etkinliklerinin tanıtım basamağında araştırmacı öğretmenlere, Microsoft Office PowerPoint sunusu kullanarak modüllerin içeriği hakkında bilgi aktarmıştır. Model olma basamağında araştırmacı öğretmenlere, programın içeriğinde yer alan uygulamalara ilişkin örnek videolar izletmiştir. Rol oynama basamağında öğretmenler, örnek videolarını izledikleri uygulamaları araştırmacı üzerinde uygulamıştır. Öğretmen eğitimi etkinlikleri tüm katılımcılar rol oynama basamağında uyarıcı tercihi değerlendirmesinin ve DDİA test oturumlarının uygulama basamaklarını %100 performansla uygulayınca kadar sürdürülmüştür. Öğretmenlerin, mesleki gelişim programının anlama ve hatırlama düzeyi kazanımlarına ilişkin bilgi

düzeylerinde meydana gelen artışı ölçmek amacıyla ilk öğretmen eğitimi oturumu öncesi ve son öğretmen eğitimi oturumu sonrası değerlendirme testi uygulanmıştır.

Öğretmen eğitimi oturumları tamamlandıktan sonra araştırmacı öğretmenlere bireysel koçluk sunmaya başlamıştır. Her bir koçluk oturumu, döngüsel bir yapı içerisinde gerçekleşen eylem planı, gözlem ve geri bildirim bileşenlerinden oluşmaktadır. Gözlem sırasında araştırmacı, öğretmenlerin çocuk katılımcılarla çalışırken uygulamalarını gözlemlemiş, öğretmen uygulamaları ve çocuk tepkileri ile ilgili notlar tutmuş ve veri toplamıştır. Geri bildirim sırasında araştırmacı, öğretmenlere gözlem oturumlarının hemen ardından öğretmenlerin uygulama performanslarına ilişkin anında ve gecikmeli sözel, grafiksel ve yazılı geri bildirim sunmuştur. Sözel geri bildirimler, öğretmenlerin doğru olarak uyguladıkları ya da uygularken sorun yaşadıkları basamaklara ilişkin sunulan anında geri bildirimlerdir. Grafiksel geri bildirimler, öğretmenlerin doğru performans yüzdelerinin yer aldığı çizgi grafikler aracılığıyla sunulan anında geri bildirimlerdir. Yazılı geri bildirimler ise öğretmen performansının genel bir özetinin sunulduğu, uygulama basamaklarını ve bu basamaklara ilişkin öğretmenlerin performanslarını gösteren tabloların yer aldığı, oturumlardan sonraki ilk 6 saat içerisinde WhatsApp Web uygulaması üzerinden sunulan gecikmeli geri bildirimlerdir.



Şekil 2.2. Mesleki gelişim programı modülleri ve içerikleri

Araştırmacı, geri bildirim aşamasında öğretmenlere doğru uyguladıkları basamaklar için destekleyici geri bildirim (örn., “Hocam, ipucundan önceki doğru tepkilerde öğrencinizi coşkulu biçimde pekiştirmeniz gerçekten çok iyiydi. Öğrenciniz de sizin coşkunuzu fark etti ve o da her yönergenizden sonra hemen doğru tepkide bulundu.”), uygulamada sorun yaşadıkları basamaklar içinse düzeltici geri bildirim (örn., “Hocam, bugün yanıt aralığını bekleme konusunda biraz aceleci davrandınız ve yanıt aralığı dolmadan ipucunu sundunuz ancak bu duruma biraz da öğrencinizin yoğun biçimde problem davranış sergilemesi yol açtı. Sonraki oturumlarda bu basamağı da diğer basamakları olduğu gibi harika biçimde uygulayacağınıza eminim.”) sunmuştur. Araştırmacı, öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda becerinin uygun biçimine model olarak ya da rol oynama tekniğinden yararlanarak öğretmene yeniden destek sunmuştur. Araştırmacı ve öğretmen, geri bildirim oturumlarının son kısmında, öğretmenin bir sonraki oturumda nelere odaklanması gerektiği üzerinde durarak eylem planı geliştirmiştir.

2.7.2. Çocuk katılımcılar için bağımsız değişken: İşlevsel iletişim öğretimi

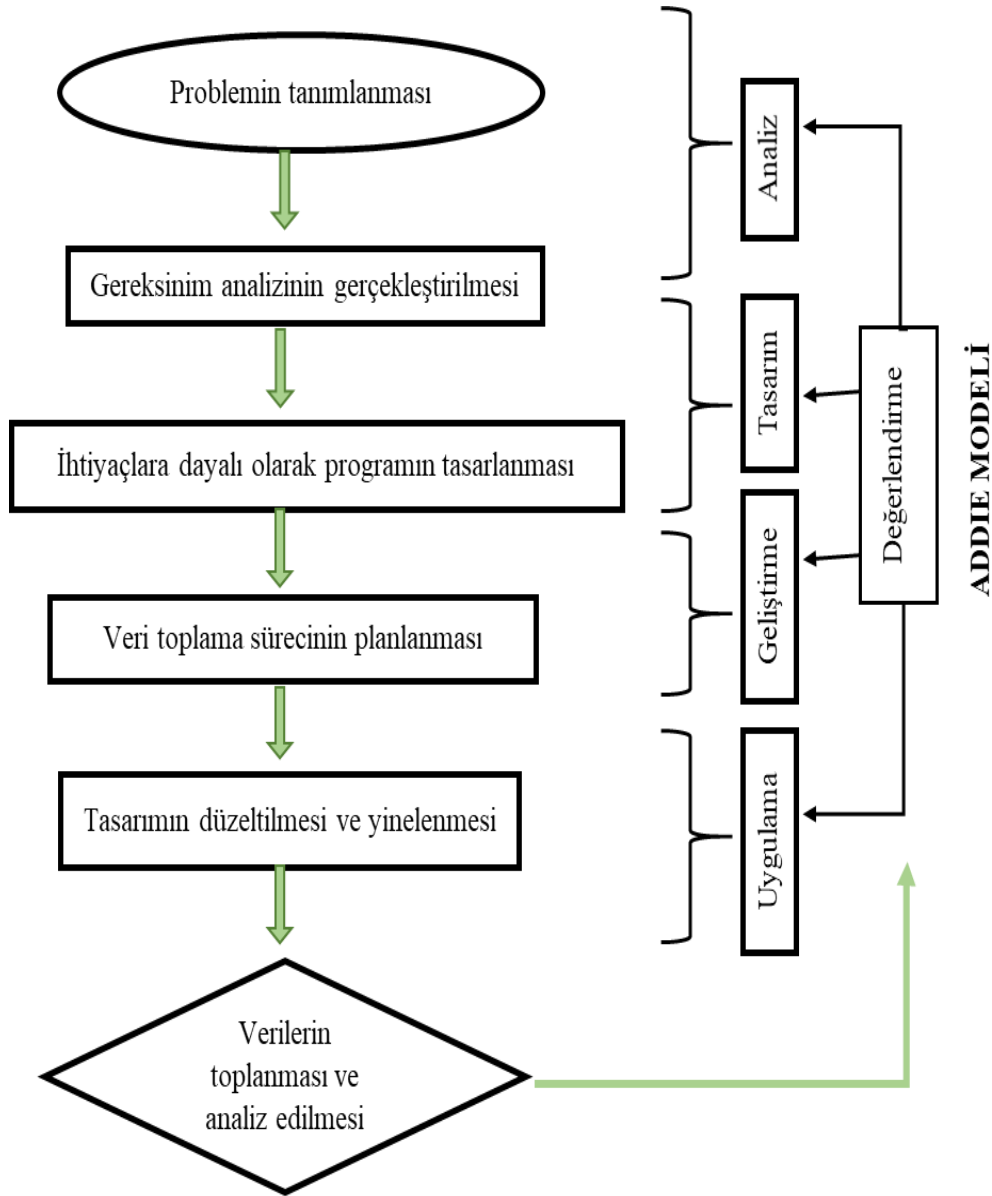
Çocuk katılımcılar için bağımsız değişken, öğretmenler tarafından kullanılan İİÖ'dür. İİÖ, OSB olan çocukların problem davranışlarının işlevleriyle aynı işleve hizmet eden işlevsel iletişim davranışının öğretilmesi sürecidir (Carr ve Durand, 1985). Bu araştırmada İİÖ, etkinlikten kaçmak için problem davranış sergileyen çocuğa mola istiyorum demenin öğretilmesi, çocuk “Mola istiyorum” dediğinde öğretmenin çocuğu molaya çıkarması sürecini; etkinlik talep etmek için problem davranış sergileyen çocuğa ise etkinlik istemek için öğretmene resimli kart vermenin öğretilmesi, çocuk resimli kartı öğretmene verdiğinde öğretmenin çocuğun etkinliğe ulaşmasını sağlaması sürecini kapsamaktadır. Araştırmada her çocuk için problem davranışının işleviyle ilişkili olarak işlevsel iletişim davranışı belirlenmiş ve öğretilmiştir. Katılımcı çocuklar için belirlenen işlevsel iletişim davranışları ve bu davranışların tanımları bağımlı değişken başlığı altında açıklanmıştır.

2.8. Deney Süreci

Araştırmanın deney süreci, mesleki gelişim programı geliştirilmesi ve bu mesleki gelişim programının etkililiğinin sınanması olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır (Şekil 2.1.).

2.8.1. Birinci aşama: Mesleki gelişim programını geliştirme

Bu araştırmada mesleki gelişim programı, ADDIE modeli temel alınarak hazırlanmıştır. ADDIE modeli, beş basamaktan oluşmaktadır. Şekil 2.3'te ADDIE modelinin basamaklarına ilişkin akış şeması yer almakta ve araştırmada yürütüldüğü şekliyle ADDIE modeli açıklanmaktadır. İzleyen bölümde ADDIE modeli basamakları ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.



Şekil 2.3. ADDIE Modeli'ne dayalı olarak mesleki gelişim programını geliştirme süreci

2.8.1.1. Analiz basamağı

Analiz basamağında, problem tanımlanarak hedef kitlenin gereksinimleri ortaya konur. Bu süreçte yaygın olarak kullanılan tekniklerden biri, gereksinim analizidir. *Gereksinim analizi*, problem(ler)in belirlenmesi amacıyla yapılacak işlemlerin planlanması ve hedeflenen durumun ortaya çıkarılması sürecidir (Branch, 2009; Welty, 2007). Bu araştırmanın analiz basamağında OSB olan çocuklarla çalışan ya da çalışma deneyimi olan özel eğitim öğretmenleriyle görüşmeler ve OSB olan çocukların öğrenim gördükleri kurumlarda sınıf içi gözlemler yapılmıştır. Bu basamak; veri toplama, verilerin analizi ve verilerin yorumlanması adımlarından oluşmaktadır.

2.8.1.1.1. Verilerin toplanması

Analiz basamağının verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmelerde elde edilen veriler araştırmacı günlükleri ve gözlemlerle desteklenmiştir. Bu süreçte ilk olarak, özel eğitim öğretmenlerinin, OSB olan çocukların problem davranışlarıyla başa çıkma süreçlerine ve bu konuyla ilgili olarak katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin deneyimlerini ortaya koymak ve bu yolla problem davranışlarla başa çıkma süreçlerine ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlemek üzere kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme soru formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soru formu; (a) OSB olan çocukların problem davranışlarına, (b) OSB olan çocukların iletişim davranışlarına ve (c) öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin deneyimlerine yönelik soruların yer aldığı üç bölümden ve 11 sorudan oluşmaktadır.

Araştırmacı, alanyazındaki çalışmalarını inceleyerek ve araştırmanın amacını göz önünde bulundurarak taslak görüşme soruları ile veri toplama süreci öncesi, sırası ve sonrasında neler yapacağına ilişkin görüşme kılavuzu hazırlamıştır. Hazırladığı soruları, uygunluğunu değerlendirmek üzere özel eğitim alanında doktora derecesine sahip beş uzmana göndermiş, uzmanlardan gelen görüşlere ve önerilere dayalı olarak, sorulardaki ifadeleri yeniden düzenlemiş ancak içeriğinde bir değişiklik yapmamıştır. Araştırmacı, soru formundaki soruların işleyip işlemediğini görmek üzere pilot görüşme gerçekleştirmiştir.

Araştırmacı, üniversite bünyesinde özel eğitim hizmeti veren kurumda görev yapan iki öğretmenle pilot görüşme gerçekleştirmiştir. İlk pilot görüşmenin ardından araştırmacının danışmanları görüşme kaydını dinlenmiş ve görüşme sürecinde

araştırmacının yaptığı hatalara ilişkin geri bildirim vermişlerdir. Birinci pilot görüşmenin ardından görüşme formunda yer alan sorulardan birinin çıkarılmasına ve bir sorusunda soruluş biçiminin değiştirilmesine karar verilmiştir. Ardından araştırmacı ikinci pilot görüşmeyi gerçekleştirmiş ve görüşme kaydı danışmanlar tarafından tekrar dinlenmiştir. Danışmanlar, bir önceki görüşmedeki eksiklerin ve hataların düzeltildiğini belirtmişlerdir. Pilot görüşmelerin tamamlanmasının ardından görüşmelere başlanmıştır.

Görüşmeler, 02-10 Mart 2020 tarihleri arasında, her görüşme öncesinde öğretmenlerden randevu talep edilerek, onların belirlediği gün ve saatte gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, görüşme tarihlerini, görüşme yerini ve süresini gösteren bir görüşme takvimi hazırlamıştır (Tablo 2.6). Araştırmacı, görüşmeye başlamadan önce öğretmenlere görüşmenin ses kaydına alınacağını söyleyerek araştırmanın amacını anlatmış, ses kaydı için izin almış, gönüllü katılım ve bilgilendirilmiş onam formlarını imzalatmıştır. Görüşmelerin tamamı yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler toplam 498 dk. (Ort. = 29 dk.; Ranj = 19-43 dk.) sürmüş, görüşme dökümleri ise 177 sayfa uzunluğunda olmuştur. Görüşme verilerini desteklemek üzere sınıf içi gözlemler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı, görüşmelere ek olarak görüşme sürecinde yer alan öğretmenlerin sınıflarında 28 gün boyunca gözlem yapmıştır. Her gözlem oturumu öncesinde öğretmenlerden randevu talep edilmiş, onların belirlediği gün ve saatte gözlemler yapılmıştır. Araştırmacı, gözlem oturumlarında çocukların iletişim davranışlarına ve problem davranışlarına ilişkin veri toplarken, öğretmenlerden de problem davranışlara müdahale ve iletişim davranışı öğretme süreçlerine ilişkin veri toplamıştır. Araştırmacı gözlem verilerini toplamak üzere anekdot kaydı tutmuştur.

2.8.1.1.2. Verilerin analizi

Gözlem ve görüşme verilerinin analizinde tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen belirli saydaki düşüncelerin/fikirlerin birleştirilerek veri örüntülerinin belirlenmesinde ve belirlenen örüntülerin analiz edilmesinde kullanılan bir veri analiz tekniğidir (Braun ve Clarke, 2006). Tematik analizde temel amaç incelenen olguya ya da duruma ilişkin hangi temaların önemli olduğunu ortaya koymaktır (Joffe, 2011). İzleyen bölümde analiz sürecinde takip edilen basamaklar anlatılmaktadır.

Tablo 2.6. *Görüşme takvimi*

Pilot Görüşmeler			
Öğretmen	Görüşme Yeri	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
Öğretmen ₁	Araştırmacının odası	18.02.2020	34.43
Öğretmen ₂	Araştırmacının odası	21.02.2020	21.05
Görüşmeler			
Öğretmen	Görüşme Yeri	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
Öğretmen ₃	Rehberlik odası	02.03.2020	40.51 dk.
Öğretmen ₄	Resim atölyesi	02.03.2020	22.26 dk.
Öğretmen ₅	Araştırmacının odası	03.03.2020	40.36 dk.
Öğretmen ₆	Resim atölyesi	04.03.2020	21.07 dk.
Öğretmen ₇	Rehberlik odası	05.03.2020	43.25 dk.
Öğretmen ₈	Araştırmacının odası	05.03.2020	26.58 dk.
Öğretmen ₉	Rehberlik odası	05.03.2020	28.16 dk.
Öğretmen ₁₀	Resim atölyesi	06.03.2020	34.50 dk.
Öğretmen ₁₁	Araştırmacının odası	06.03.2020	35.46 dk.
Öğretmen ₁₂	Resim atölyesi	09.03.2020	19.35 dk.
Öğretmen ₁₃	Resim atölyesi	09.03.2020	20.33 dk.
Öğretmen ₁₄	Resim atölyesi	09.03.2020	35.11 dk.
Öğretmen ₁₅	Resim atölyesi	09.03.2020	23.59 dk.
Öğretmen ₁₆	Rehberlik odası	10.03.2020	25.16 dk.
Öğretmen ₁₇	Rehberlik odası	10.03.2020	32.19 dk.

Analize hazırlık aşamasında araştırmacı, görüşme ses kayıtlarını her bir öğretmene kod vererek bilgisayar ortamına aktarmış, görüşme yapılan tarihi ve görüşme sürelerini kayıt altına almıştır. Daha sonra araştırmacı, her bir öğretmene ilişkin ses kayıtlarının dökümlerini gerçekleştirmiştir. Dökümleri gerçekleştirirken, öğretmenlerin konuşmalarını değiştirme ya da düzeltme yapmadan duyduğu şekliyle araştırmacı-görüşülen sırasıyla yazmıştır. Dökümlerin tamamlanmasının ardından her bir görüşme için katılımcı kodu, tema, alt tema, sayfa numarası başlangıç ve bitiş satır numaraları ile kodların yazılı olduğu bir Excel tablosu hazırlamıştır. Araştırmacı, analize başlamadan önce verileri birkaç kez okumuş ve verilerden çıkabilecek olası temaları belirlemiştir.

Analiz aşamasında araştırmacı, öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtları soru bazında analiz etmiş ve yanıtlar doğrultusunda kategoriler ve birbiriyle ilgili

kategorilerden de alt temalar oluşturmuştur. Daha sonra, birbiriyle ilişkili olduğunu düşündüğü alt temaları birleştirerek ilk temaları oluşturmuştur. İlk temaları oluşturduktan sonra tema, alt tema ve kategorilerin yer aldığı dosyayı danışmanına göndermiştir. Danışman, tema, alt tema ve kategorileri ayrıntılı biçimde inceleyerek gerekli gördüğü yerlere ekleme ve çıkarma yapmış ve yeniden düzenlemiştir. Temalar ve alt temalar oluşturulurken ilgili alanyazından ve araştırma sorularından yararlanılmıştır. Gözlem verilerinin analizinde de benzer süreç takip edilmiştir.

Araştırmada bulguların doğruluğunu belirlemek üzere inandırıcılıkla ve güvenilirlikle ilgili çalışmalar yapılmıştır. İnandırıcılığı sağlamak üzere katılımcı teyidi kullanılmıştır (Guba ve Lincoln, 1982). Katılımcı teyidi, katılımcılara çalışmada elde edilen bulguların kendi görüşlerini yansıtmayı yansıtmadığının sorulmasıdır (Başkale, 2016). Bu kapsamda analizlerin tamamlanmasının ardından hazırlanan rapor tüm öğretmenlere gönderilmiş ve raporu okuyarak verilerin kendi ifadelerini yansıtmadaki yeterliğini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin tamamı raporda yer alan verilerin kendi ifadeleriyle örtüştüğünü belirtmiştir. Güvenirlikle ilgili çalışmalar, analiz öncesi ve analiz sonrası olmak üzere iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Analiz öncesi güvenilirlik çalışmalarının ilki ses kayıtlarının dökümü için gerçekleştirilmiştir. Dökümler tamamlandıktan sonra danışman tarafından dökümlerle ses kayıtlarının tutarlılığı kontrol edilmiştir. Kontroller sonucunda farklılıklar üzerinde konuşulmuş ve uzlaşmaya varılmıştır. Analiz sonrası güvenilirlik çalışmalarının ilki kodlama güvenilirliğidir. Araştırmacı ve danışmanı tarafından gerçekleştirilen bu aşamada kavramsal açıdan birbirine yakın kategoriler/kodlar birleştirilmiştir. Kodlama güvenilirliğinin ardından tema ve alt temalara ilişkin güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada araştırmacı ve danışman birbirlerinden bağımsız oluşturdukları tema ve alt temaları karşılaştırmışlardır. Karşılaştırma sonucunda görüş ayrılığı yaşanan tema ya da alt temalara ilişkin veriler yeniden okunarak üzerinde uzlaşma sağlanmıştır.

2.8.1.1.3. Verilerin yorumlanması

Gereksinim analizi sürecinin son adımı, verilerin yorumlanmasıdır. Araştırmacı bu adımda, görüşme ve gözlem verilerinin analizi sonucu ortaya çıkan tema ve alt temaları birbiriyle ilişkili olacak biçime düzenleyerek sunmuştur. Tema ve alt temalar,

öğretmen görüşlerinden alıntılar kullanılarak yorumlanmıştır. Alıntılar verilirken katılımcı kodu ve satır aralığı verilmesine dikkat edilmiştir.

2.8.1.2. Tasarım basamağı

Tasarım basamağının amacı, hedeflenen performans çıktılarını belirlemektir (Efendioğlu, 2019; Welty, 2007). Bu basamakta, analiz sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda öğretimsel amaçlar ve kazanımlar belirlenmiştir. Araştırmacı, uygunluğunu değerlendirmek üzere, program kazanımlarını özel eğitim alanında doktora derecesine sahip üç ve program geliştirme alanında doktora derecesine sahip bir uzmana göndermiş, uzmanlardan gelen görüş ve önerilere dayalı olarak program kazanımlarını yeniden düzenlemiştir.

2.8.1.3. Geliştirme basamağı

Tasarımın temel yapısının oluşturulduğu basamaktır. Bu basamağın amacı, öğrenme kaynaklarını üretmektir (Ocak, 2015). Tasarım basamağında; (a) program içeriğini oluşturma, (b) örnek uygulama videoları hazırlama ve (c) veri toplama formlarını geliştirme işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda beş modül ve 101 sayfadan oluşan yazılı bir öğretmen rehberi ile 29 örnek uygulama videosunun yer aldığı mesleki gelişim programı geliştirilmiştir. Mesleki gelişim programı, öğretmen eğitimi oturumları ve koçluk oturumlarından oluşmaktadır. Bu nedenle araştırmacı bu aşamada, koçluk oturumları sırasında kullanılacak veri toplama formları ile geri bildirimlerin sunulmasında kullanılacak materyalleri de hazırlamıştır. Alanyazındaki, mesleki gelişim programları aracılığıyla öğretmenler tarafından uygulanan İİÖ araştırmaları incelenerek sunulacak koçluk türü ve biçimi belirlenmiştir. Buna göre, koçluk oturumlarının yüz yüze gerçekleştirilmesine ve oturumlar sırasında öğretmenlere sözel ve grafiksel geri bildirim sunulmasına karar verilmiştir.

2.8.1.4. Uygulama basamağı

Uygulama basamağı, test edilecek tasarımın uygulamasının gerçekleştirildiği basamaktır. Uygulama basamağına geçmiş olmak tasarım aşamasının tamamlanmış olduğu anlamına gelmektedir (Branch, 2009). Mesleki gelişim programının uygulanması süreci bir öğretmen-çocuk çiftiyle gerçekleştirilmiştir. Programın

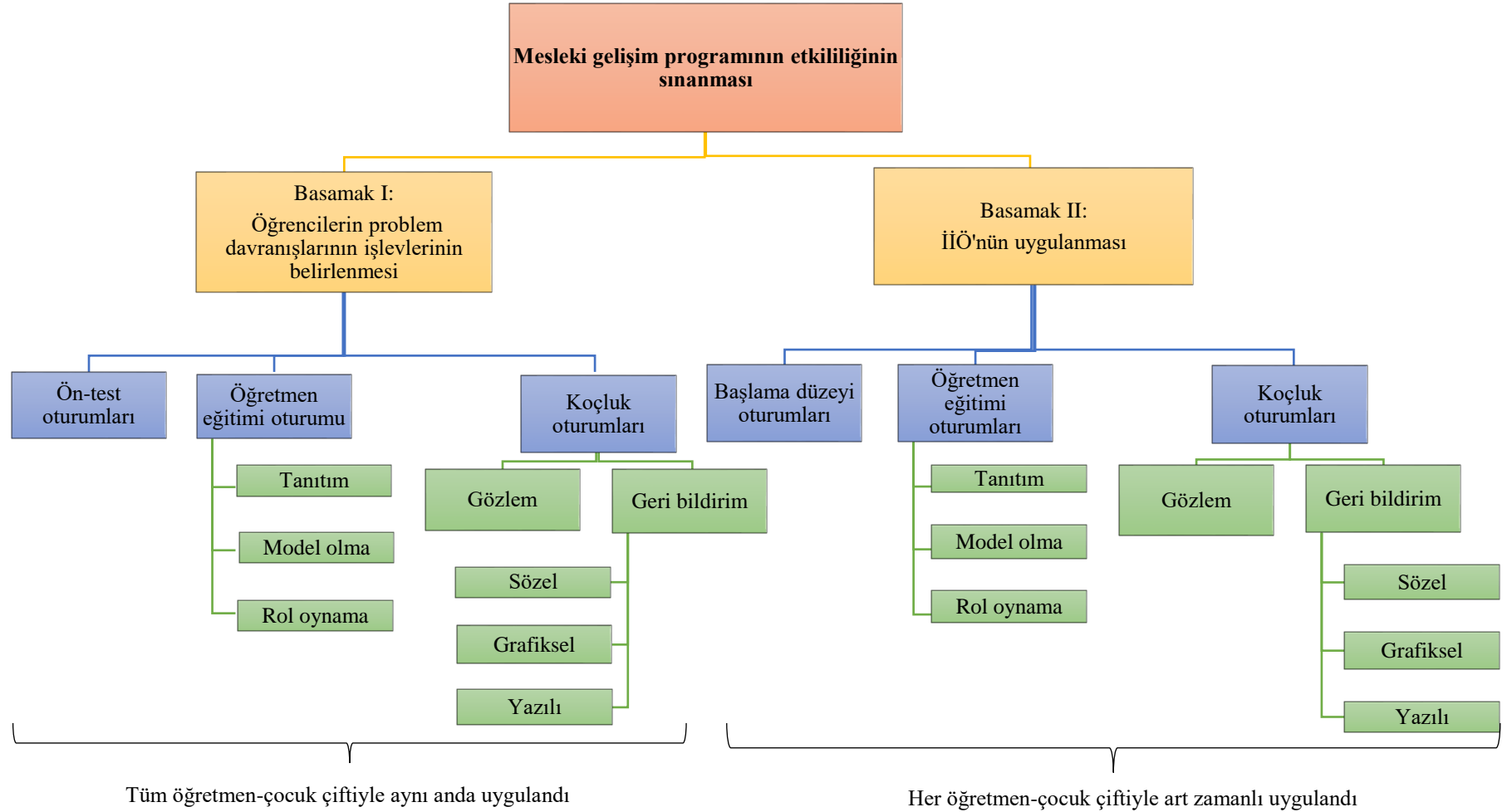
uygulanma süreci, mesleki gelişim programının etkililiğinin sınanması başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Bu basamakta yapılan çalışmalar, mesleki gelişim programının etkililiğinin sınanması aşaması için de pilot uygulama olmuştur.

2.8.1.5. Değerlendirme basamağı

Değerlendirme basamağı, ADDIE modelinin son basamağıdır. Değerlendirme basamağının temel amacı, programın ne derece etkili olduğunun ortaya konmasıdır (Ocak, 2015). Mesleki gelişim programını değerlendirmek üzere uygulama basamağında yer alan öğretmenden etkililik ve sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

2.8.2. İkinci aşama: Mesleki gelişim programının etkililiğini sınamak

Mesleki gelişim programının geliştirilmesinin ardından programın etkililiğinin sınanması aşamasına geçilmiştir. Bu aşama dört öğretmen-çocuk çiftiyle gerçekleştirilmiştir. Mesleki gelişim programının etkililiğinin sınanması aşaması iki adımdan oluşmaktadır. Birinci adım, çocuk katılımcıların problem davranışlarının işlevlerinin belirlenmesi, ikinci adım ise İİÖ'nün uygulanmasıdır. Öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkma süreçlerine ilişkin mevcut bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla birinci adım öncesinde değerlendirme testi (ön-test) uygulanmış, aynı değerlendirme testi daha sonra ikinci adımın ardından (son-test) tekrar uygulanmıştır. Böylece mesleki gelişim programının öğretmenlerin bilgi düzeylerinde meydana getirdiği etkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Şekil 2.4'te mesleki gelişim programının etkililiğinin sınanması aşamasına ilişkin deneysel süreci gösteren akış şeması yer almakta ve izleyen bölümde mesleki gelişim programının etkililiğinin sınanması aşamasına ilişkin basamaklar ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.



Şekil 2.4. Mesleki gelişim programının etkililiğinin sınanmasına ilişkin deneysel süreç

2.8.2.1. Adım I: Çocuk katılımcıların problem davranışlarının işlevlerinin belirlenmesi

Araştırmanın bu adımı, öğretmen katılımcıların çalıştıkları çocukların problem davranışlarının işlevlerini belirlemeleri amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu adım; (a) ön-test oturumları (b) öğretmen eğitimi oturumları ve (c) koçluk oturumlarından oluşmaktadır. Bu adımda öğretmenlere İDD, uyarın tercihi değerlendirme oturumu ve İA süreçlerinin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bir öğretmen eğitimi oturumu düzenlenmiştir. Bu eğitim oturumunun ardından da öğretmenlerin çalıştıkları çocukların problem davranışlarının işlevlerini belirlemeleri sağlanmış ve bu süreçte öğretmenlere koçluk yapılmıştır. İzleyen bölümde çocuk katılımcıların problem davranışlarının işlevlerinin belirlenmesi sürecine ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.

2.8.2.1.1. Ön-test oturumları

Ön-test oturumları, öğretmen katılımcıların çocukların problem davranışlarının işlevlerini belirlemek üzere uyarın tercihi değerlendirme oturumları ile DDİA test oturumlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin mevcut performanslarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte ilk olarak, uyarın tercihi değerlendirmesine ilişkin ön-test oturumları gerçekleştirilmiştir. Uyarın tercihi değerlendirme ön-test oturumlarında araştırmacı, her öğretmene çalıştığı çocuğun sevdiği pekiştireçleri nasıl belirlediğini sormuş ve örnek bir değerlendirme oturumunu nasıl gerçekleştirebileceğini göstermesini istemiştir. Araştırmacı, öğretmenin davranışlarını gözlemlemiş ve uyarın tercihi değerlendirme oturumları uygulama güvenilirliği veri toplama formuna kaydetmiştir. Uyarın tercihi değerlendirme ön-test oturumlarının ardından öğretmen katılımcıların çocukların problem davranışlarının işlevlerini belirlemek üzere DDİA test oturumlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin mevcut performanslarını belirlemek amacıyla DDİA ön-test oturumları düzenlenmiştir. DDİA ön-test oturumları, öğretmen-çocuk çiftinin birlikte masa başı ya da serbest zaman etkinliği yaptıkları zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler çocuk katılımcıların yoğun olarak hedef problem davranışları sergiledikleri etkinliklerdir. Araştırmacı, çocuk etkinlik sırasında problem davranış sergilediğinde öğretmene “Böyle bir durumda öğrencinizin problem davranışının nedenini belirlemek için ne yaparsınız? Bana gösterir misiniz?” diye sormuş ve öğretmenin DDİA test oturumlarına ilişkin uygulama basamaklarını yerine

getirmesini beklemiştir. Araştırmacı, öğretmenin davranışlarını gözlemlemiş ve işlevsel analiz test oturumları uygulama güvenilirliği veri toplama formuna kaydetmiştir. Öğretmenlerin, “Bilmiyorum ya da yapamıyorum” gibi ifadelerine karşılık veri toplama formuna uygulama yüzdesi olarak “%0” girilmiştir. Öğretmenlerin doğru gerçekleştirdikleri basamaklara ilişkin performansları ise “[Doğru gerçekleştirilen basamak sayısı / Toplam basamak sayısı) x 100]” formülüyle (Alberto ve Troutman, 2013) hesaplanmıştır. Ön-test oturumları sırasında öğretmen davranışlarına müdahale edilmemiş ve herhangi bir geri bildirim sunulmamıştır.

2.8.2.1.2. Öğretmen eğitimi oturumu

Ön-test oturumlarının ardından tüm öğretmen katılımcılarla aynı anda öğretmen eğitimi oturumu düzenlenmiştir. Bu oturumda mesleki gelişim programının birinci ve ikinci modülü olan problem davranışlar ve problem davranışların işlevlerini belirleme modülleri uygulanmıştır. Öğretmen eğitimi 199 dk. (3 s. 19 dk.) sürmüştür. Öğretmen eğitimi oturumu; tanıtım, model olma ve rol oynama bileşenlerinden oluşmuştur. Tanıtım sürecinde araştırmacı, öğretmenlere Microsoft Office PowerPoint sunusu aracılığıyla problem davranışlar ve problem davranışların işlevlerinin belirlenmesine ilişkin bilgi aktarmıştır. Model olma sürecinde araştırmacı, uyaran tercihi değerlendirmesinin ve DDİA test oturumlarının nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin örnek uygulama videoları göstermiştir. Rol oynama sırasında ise araştırmacı, öğretmenlerden kendisinin üzerinde uyaran tercihi değerlendirme oturumu ve DDİA test oturumlarını uygulamalarını istemiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin rol oynama basamağındaki performanslarına yönelik sözel geri bildirim sunmuştur. Rol oynama süreci tüm öğretmenler uyaran tercihi değerlendirme oturumları ile DDİA test oturumlarına ilişkin uygulama basamaklarını üç oturum arka arkaya %100 performansla sergileyinceye kadar sürmüştür. Araştırmacı, öğretmen eğitimi oturumuna ilişkin yukarıda belirtilen süreçlerin tamamlanmasının ardından içeriğin genel bir özetini yapmış, öğretmenlerin sorularını yanıtlamış, koçluk süreci, gözlem ve geri bildirim oturumlarına ilişkin bilgilendirme yapmış ve oturumu sonlandırmıştır.

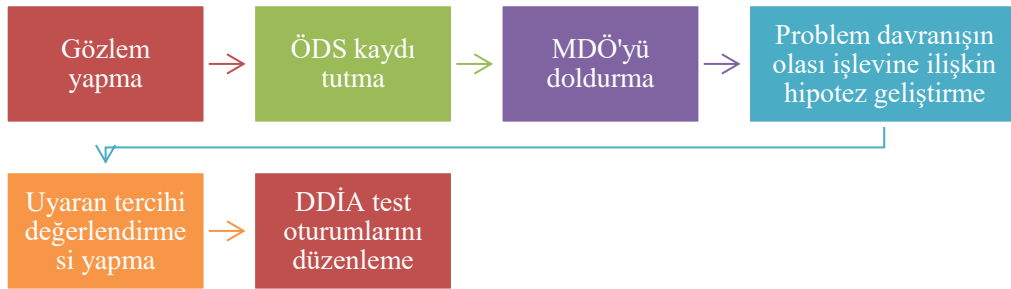
2.8.2.1.3. Koçluk oturumları

Öğretmen eğitimi oturumunun tamamlanmasının ardından tüm öğretmen katılımcılarla eş-zamanlı olarak koçluk oturumları gerçekleştirilmiştir. Koçluk

oturumları sırasında öğretmenler, öğretmen eğitimi oturumunda edindikleri becerileri kullanarak çocuk katılımcıların problem davranışlarının işlevlerini belirlemiştir. Şekil 2.5'te öğretmenlerin, çocuk katılımcıların problem davranışlarının işlevlerini belirlemek üzere takip ettikleri sürece ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Öğretmen katılımcılar, çocukların problem davranışlarının işlevlerini belirlemek üzere ilk olarak, araştırmacı tarafından çocukların hedef problem davranışı en fazla sergiledikleri etkinlikler/rutinler sırasında çekilen 15'er dakikalık videolar üzerinden üç gözlem oturumu gerçekleştirmiştir. Öğretmenler, gözlem oturumları sırasında ÖDS kaydı tutarak problem davranışı ortaya çıkaran ve sürdüren uyaranların neler olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Öğretmenler, gözlem oturumlarında elde ettikleri verileri desteklemek üzere MDÖ'yü doldurmuştur. Son olarak öğretmenler, görüşme ve dereceleme ölçeğinden elde ettikleri veriler doğrultusunda İDD raporunu doldurmuş (Ek-24) ve çalıştıkları çocukların problem davranışlarının işlevlerine ilişkin hipotez geliştirmiştir. Araştırmacı, İDD raporunu, ÖDS kayıtlarını (Ek-25) ve hipotezleri (Ek-26) inceleyerek öğretmenlere sözel geri bildirim sunmuştur.

İDD sürecinin tamamlanmasının ardından öğretmen katılımcılar, DDİA test oturumlarında kullanmak üzere çocuk katılımcılar için uyaran tercihi değerlendirmesi yapmıştır. Her öğretmen çalıştığı çocuğun ailesiyle görüşerek ve çocukla çalışma deneyiminden hareketle çocuğun sevdiği nesne/yiyecek/etkinliklerin bir listesini yapmış ve değerlendirme oturumunda bu listedeki uyaranları kullanmıştır. Değerlendirme oturumu süresince öğretmen ve çocuk karşılıklı olacak biçimde çalışma masasına oturmuştur. Öğretmen, oturum öncesinde çocuğun uyaranlarla kısa süreliğine etkileşime girmesine izin vermiş, ardından uyaran tercihi değerlendirme oturumunu başlatmak üzere tüm uyaranları çocuğun elinden almıştır.

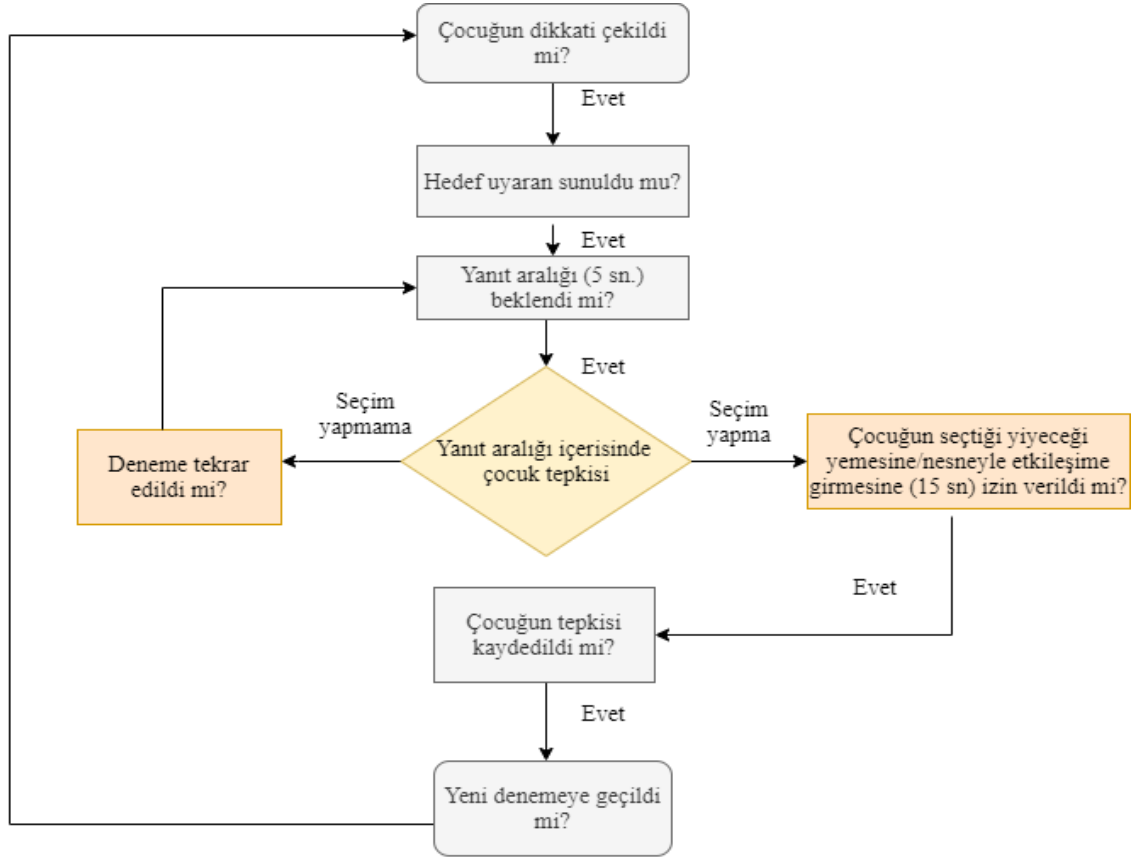


Şekil 2.5. Öğretmen katılımcıların öğrencilerin problem davranışlarının işlevlerini belirleme süreci

Her çocuk katılımcıyla üç oturum uyaran tercihi değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Her oturumda altı denemeye yer verilmiş ve denemelerdeki uyaranlar her defasında farklı sıralarla sunulmuştur. Uyaran tercihi değerlendirme oturumunda, öğretmen çocuğun sevdiği nesne/yiyecek/etkinlikleri aralarında yaklaşık 5 cm olacak biçimde önüne dizmiş ve çocuktan bu uyaranlardan birini seçmesini istemiştir. Öğretmen, “Bak senin en sevdiğin oyuncakları/yiyecekleri getirdim. Hadi bakalım birini seç” demiş ve seçim yapması için çocuğa 5 saniye süre tanımıştır. Öğrenci, 5 saniye içinde uyarana uzanmış, dokunmuş ya da uyararı eline almış ise çocuğun bu tepkileri seçim olarak kaydedilmiştir. Seçme davranışı, yiyecek uyaranının seçilmesi durumunda çocuğun yiyeceği yemesiyle, nesne uyararı seçilmesi durumunda ise çocuğun nesneyle yaklaşık 15 saniye kadar etkileşime girmesiyle sonuçlanmıştır. Çocuğun uyaranlardan herhangi birini 5 saniye içerisinde seçmemesi durumunda ise öğretmen yönergeyi yeniden sunarak denemeyi tekrar etmiştir. Öğretmen, yönergeyi en fazla iki kez tekrar etmiştir. Çocuğun seçtiği uyararı, uyaran tercih değerlendirme formunda uyarının adının yazdığı sütunun karşısına “1” yazarak kaydetmiştir (DeLeon ve Iwata, 1996; Ek-27). Öğretmen, çocuğun seçtiği nesne/yiyecek/etkinlikle kısa süreliğine ilgilenmesine izin vermiştir. Ardından öğretmen bir sonraki denemeye geçmek üzere nesneyi/yiyeceği/etkinliği çocuğun elinden almış ve seçilen uyararı uyaran setinden çıkarmıştır. Öğretmen, tekrar nesne/yiyecek/etkinlikleri çocuğun önüne dizerek çocuktan birini seçmesini istemiş ve çocuğun seçtiği uyararı, uyaran tercih değerlendirme formunda uyarının adının yazdığı sütunun karşısına “2” yazarak kaydetmiştir. Öğretmen, belirlediği tüm nesne/yiyecek/etkinlikler seçilene kadar süreci devam ettirmiştir. Şekil 2.6’da uyaran tercihi değerlendirme oturumlarına ilişkin akış şeması yer almaktadır.

Tüm öğretmen katılımcılar, üç oturum boyunca yukarıda söz edilen değerlendirme sürecini tekrar etmiştir. Öğretmenler, üç uyaran tercihi değerlendirme oturumunun ardından her bir uyarının tercih edilme sıralarını toplayıp toplam deneme sayısına bölerek uyarıların tercih edilme sıralarını belirlemiştir. Örneğin, uyaran setinde yer alan elmanın birinci denemede üçüncü sırada, ikinci denemede ikinci sırada ve üçüncü denemede de beşinci sırada seçildiğini düşünelim. Bu durumda elma uyarınının tercih edilme sıraları toplamı 10’dur. Toplam oturum sayısı da 3’tür. Öğretmenler, elmanın tercih edilme sırasını belirlemek üzere $10/3$ formülünü kullanmıştır. Uyaran tercihi değerlendirme oturumlarının sonucunda en düşük puan alan uyaranlar en çok tercih

edilen, en yüksek puan alan uyarılar en az tercih edilen ve diğer uyarılar da orta düzeyde tercih edilen uyarılar olarak belirlenmiştir. Tablo 2.7’de çocukların tercih ettikleri uyarıların listesi yer almaktadır.



Şekil 2.6. Uyarı tercihi değerlendirme oturumları akış şeması

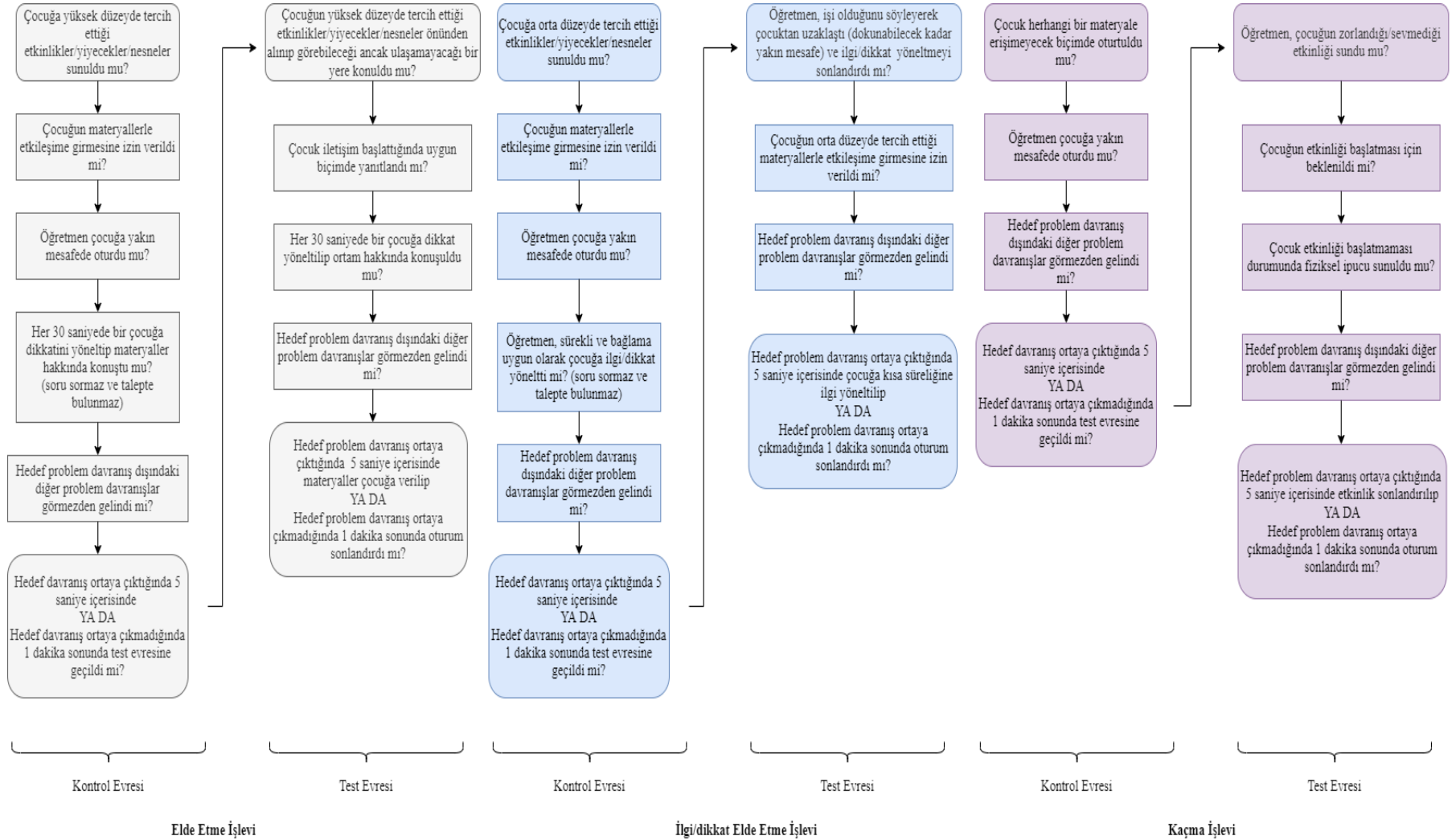
Tablo 2.7. Çocukların tercih ettikleri uyarıların listesi

Çocuk	En çok tercih edilen uyarılar	Orta düzeyde tercih edilen uyarılar	En az tercih edilen uyarılar
Arhan	Eksik olanı bulma etkinliği Oyuncak araba	Yuvalı yapboz Çekiçle blok çakma oyunu	İlişki oyunu Balon yapma
Emir	Çikolata Mısır patlağı	Gofret Meyve suyu	Balon Tekerlekli ve zilli oyuncak
Kaan	Çubuk Blok Balon üfleme	Muz Oyuncak Araba	Çubuk kraker Balık kraker
Demir	Kum havuzu Boyama	Balon yapma Balık kraker	Oyun hamuru Oyuncak araba

Öğretmen katılımcılar, uyarıcı tercihi değerlendirme sürecini tamamladıktan sonra çocuk katılımcıların problem davranışlarına ilişkin geliştirdikleri hipotezleri test etmek üzere DDİA test oturumlarını düzenlemiştir. DDİA test oturumları, her test koşulu kontrol ve test evresini içerecek biçimde düzenlenmiştir. Test koşullarına ilişkin her deneme, 1 dakika kontrol ve 1 dakika test evresi olmak üzere toplam 2 dakikadan oluşmuştur. Her test koşulunda 10 deneme gerçekleştirilmiş ve test koşulları her çocukla bir kez uygulanmıştır. DDİA test koşulları sırasında, test evresinde ortaya çıkması muhtemel problem davranışın kontrol evresine taşınmasının önüne geçmek amacıyla, kontrol-test evresi sırası takip edilmiştir. DDİA test koşullarına ilişkin denemeler, çocukların günlük rutinleri sırasında, günde yalnızca bir test koşuluna ilişkin denemeler düzenlenecek biçimde gerçekleştirilmiştir. Elde etme işlevine ilişkin DDİA test oturumları çocukların serbest zaman etkinlikleri içerisinde gerçekleştirilirken kaçma işlevine ilişkin DDİA test oturumları akademik etkinlikler sırasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen katılımcılar, İDD sürecinde çocuk katılımcıların problem davranışlarına ilişkin elde ettikleri veriler doğrultusunda en az iki DDİA koşuluna ilişkin test oturumu düzenlemiştir. Bu nedenle her öğretmen katılımcı farklı DDİA test koşuluna ilişkin oturum düzenlemiştir. Öğretmenler öğrencinin problem davranışının işleviyle ilişkili olarak sırasıyla elde etme, kaçma ve ilgi/dikkat elde etme oturumlarına ilişkin DDİA test oturumlarını düzenlemiştir. Tablo 2.8’de öğretmen katılımcıların çocukların problem davranışlarının işlevlerini belirlemek üzere gerçekleştikleri DDİA test koşulları yer almaktadır. Şekil 2.7’de ise DDİA test oturumlarına ilişkin akış şeması yer almaktadır. İzleyen paragrafta, öğretmen katılımcıların “elde etme, ilgi/dikkat elde etme ve kaçma” koşullarını uygulama süreçleri açıklanmaktadır.

Tablo 2.8. Öğretmenlerin uyguladığı DDİA test koşulları

Öğretmen-Çocuk	Elde Etme Koşulu	Kaçma Koşulu	İlgi/Dikkat Elde Etme Koşulu
Zehra-Arhan	X	X	X
Semra-Emir	X	X	
Selin-Kaan	X	X	X
Tahsin-Demir	X	X	



Şekil 2.7. DDIA test oturumlarına ilişkin akış şeması

Elde etme koşulu, çocuk katılımcıların tercih ettiği nesne/yiyecek/etkinlikleri elde etmek için problem davranış sergileyip sergilemediklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde etme koşulunun kontrol evresinde öğretmen, çocuğun yüksek düzeyde tercih ettiği nesne/yiyecek/etkinlikleri önüne koymuş ve çocuğun etkileşime girmesine izin vermiştir. Öğretmen, çocuğa yakın mesafede oturmuştur. Öğretmen, çocuk iletişim başlattığında uygun biçimde yanıtlamış ve her 30 saniyede bir dikkatini çocuğa yöneltip materyaller hakkında konuşmuştur. Kontrol evresi boyunca öğretmen, çocuktan herhangi bir talepte bulunmamış ve soru sormamıştır. Öğretmen, hedef problem davranış dışındaki problem davranışları görmezden gelmiş ve çocuk problem davranış sergilediğinde 5 saniye içerisinde, problem davranış sergilemediğinde ise 1 dakika sonunda evreyi sonlandırıp test evresine geçmiştir. Test evresinde ise öğretmen, çocuğun yüksek düzeyde tercih ettiği nesne/yiyecek/etkinlikleri çocuğun elinden almış ve ulaşamayacağı ancak görebileceği bir yere koymuştur. Bu süreçte çocuk iletişim başlattığında uygun biçimde yanıtlamış ve her 30 saniyede bir dikkatini çocuğa yöneltmek ortam hakkında konuşmuştur. Öğretmen, test evresi boyunca çocuktan herhangi bir talepte bulunmamış ve soru sormamıştır. Öğretmen, çocuğun hedef problem davranış dışındaki problem davranışlarını görmezden gelmiş ve çocuğun yerinden kalkması durumunda çocuğu belirli mesafeyi koruyarak takip etmiştir. Öğretmen, çocuğun ortamdaki diğer materyallerle etkileşimde bulunmasına izin vermemiş ve çocuk hedef problem davranışı sergilediğinde tercih ettiği nesne/yiyecek/etkinlikleri 5 saniye içerisinde çocuğa vermiştir. Öğretmen, materyalleri çocuğa verdikten sonra ya da çocuk problem davranış sergilememesi durumunda da 1 dakika sonunda evreyi sonlandırarak çocuğun tepkilerini kaydetmiştir.

İlgi/dikkat elde etme koşulu, çocuk katılımcıların ilgi/dikkat elde etmek için problem davranış sergileyip sergilemediklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. İlgi/dikkat elde etme koşulunun kontrol evresinde, öğretmen, çocuğun orta düzeyde tercih ettiği nesne/yiyecek/etkinlikleri önüne koymuş ve çocuğun etkileşime girmesine izin vermiştir. Öğretmen, çocuk hedef problem davranışı sergileyene kadar ya da 1 dakika geçene kadar çocuğa sürekli ve bağlama uygun olarak (örn., oyuncaklar hakkında konuşma, oyuna eşlik etme) ilgi/dikkat yöneltmiş ancak talepte bulunmamış ve soru sormamıştır. Öğretmen hedef problem davranış dışındaki diğer problem davranışları görmezden gelmiş ve çocuk hedef problem davranışı sergilediğinde 5 saniye içerisinde ya da problem davranış sergilemediğinde 1 dakika sonunda evreyi

sonlandırıp test evresine geçmiştir. Test evresinde ise öğretmen, çocuğa işi olduğunu söyleyerek ondan uzaklaşmış (mesafe çocuk istediğinde öğretmene dokunabilecek kadar uzaklıkta ayarlanmıştır) ve ilgi/dikkat yöneltmeyi sonlandırıp çocuğun orta düzeyde tercih ettiği nesnelere erişimine izin vermiştir. Öğretmen, hedef problem davranış dışındaki davranışları görmezden gelmiş, çocuk hedef problem davranış sergilediğinde ise 5 saniye içerisinde çocuğa ilgi/dikkat yöneltmek (10-30 saniye boyunca) oturumu sonlandırmıştır. Hedef problem davranış ortaya çıkmaması durumunda ise 1 dakika sonunda evreyi sonlandırarak çocuğun tepkilerini kaydetmiştir.

Kaçma koşulu, çocuk katılımcıların sevmedikleri/zorlandıkları etkinlikten kurtulmak için problem davranış sergileyip sergilemediklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Kaçma koşuluna ilişkin *kontrol* evresinde öğretmen, çocuğu herhangi bir materyale ya da nesneye erişimi mümkün olmayacak biçimde oturtmuş ve kendisi de çocuğa yakın bir mesafede oturmuştur. Öğretmen, kontrol evresi boyunca çocuktan talepte bulunmamış ve soru sormamış ancak çocuk iletişim başlattığında ise uygun biçimde yanıtlamıştır. Öğretmen, çocuk problem davranış sergilediğinde 5 saniye içerisinde ya da problem davranış sergilememesi durumunda ise 1 dakika sonunda evreyi sonlandırıp test evresine geçmiştir. *Test* evresinde öğretmen, çocuğa “şimdi çalışma zamanı” diyerek çocuğun daha önce tamamlarken/yaparken problem davranış sergilediği bir görev/etkinlik sunmuş ve görevi/etkinliği başlatması için yönerge (örn., dik çizgi çiz) vermiştir. Öğretmen, çocuğun tepkide bulunması için beklemiştir (5 saniye). Çocuk belirlenen süre içerisinde hedef davranışı başlatmadığında öğretmen fiziksel ipucu sunarak çocuğun davranışı sergilemesine yardım etmiştir. Test evresinde çocuğun yerinden kalkmasına izin verilmemiştir. Çocuğun, hedef problem davranış dışındaki problem davranışları görmezden gelinmiş ancak çocuk hedef problem davranışı sergilediğinde öğretmen “Başka zaman çalışabiliriz” demiş ve 5 saniye mola vermiştir. Öğretmen, 5 saniye molanın ardından ya da problem davranış sergilenmemesi durumunda 1 dakika sonunda oturumu sonlandırarak çocuğun tepkilerini kaydetmiştir.

Araştırmacı, uyaran tercihi değerlendirme oturumları ve DDİA test oturumları boyunca sınıflarda bulunarak gözlem yapmıştır. Araştırmacı gözlemler sırasında öğretmenlerin uygulama performansları ile çocukların tepkilerine ilişkin kayıt tutmuş ve geri bildirim sunarken kullanmak üzere kısa notlar almıştır. Araştırmacı, gözlem sürecinde öğretmenin uygulamasına herhangi bir müdahalede bulunmamış ancak uyaran tercihi oturumu ve DDİA test oturumunun tamamlanmasının ardından geri bildirim

oturumları düzenleyerek her öğretmene kendi sınıfında bireysel olarak geri bildirim vermiştir. Geri bildirim oturumlarında araştırmacı veri toplama formunu öğretmenin görebileceği biçimde masanın üzerine koymuş ve oturumu kamera ile kayıt altına almıştır. Araştırmacı, geri bildirim oturumlarına teşekkür ifadesi ile başlamış (örn., “Uygulama süresince gösterdiğiniz başarıdan dolayı size teşekkür ederim.”) ve öğretmene uygulama performansına ilişkin genel bir bilgilendirme yapmıştır (örn., “Hocam bugün yine harika bir iş çıkardınız ve tüm uygulama basamaklarını doğru biçimde gerçekleştirdiniz.”). Ardından araştırmacı, öğretmenin doğru gerçekleştirdiği basamaklar için destekleyici (örn., “Öğrencinizin seçtiği uyararla belirli bir süre etkileşime girmesine izin vererek harika bir iş çıkardınız.”), uygulamada sorun yaşadığı basamaklar içinse düzeltici geri bildirim (örn., “Uygulama sırasında pek çok basamağı kendinizden emin ve uygun biçimde gerçekleştirdiniz ancak öğrencinizin seçtiği uyararı bir sonraki denemeye geçerken uyarı setinden çıkarmayı gözden kaçırdınız. Bir sonraki oturumda bu basamağı da diğer basamakları olduğu gibi başarıyla uygulayacağınızdan eminim.”) sunmuştur. Araştırmacı, öğretmene çizgi grafik üzerinden de uygulama performansını göstererek grafiksel geri bildirim sunmuştur. Çizgi grafikler üzerinde öğretmenin uygulama sırasında doğru olarak gerçekleştirdiği basamaklara ilişkin performans yüzdelerine yer verilmiş ve her oturum sonunda araştırmacı, öğretmenle birlikte çizgi grafikler üzerinden öğretmenin performansını yorumlamıştır. Son olarak, çocuğun performansı hakkında öğretmeni bilgilendirmiş ve uygulamaya ilişkin görüş ya da önerisi olup olmadığı sorarak geri bildirim oturumunu sonlandırmıştır. Araştırmacı, uygulama oturumunun tamamlanmasının ardından 6 saat içerisinde de yazılı geri bildirimleri (örn., “Hocam bugün öğrencinizle DDİA test koşullarından kaçma koşuluna ilişkin test oturumlarını gerçekleştirdiniz. Bu oturumlar sırasında takip ettiğiniz basamakların yer aldığı tabloyu sizinle paylaşıyorum. Tabloda gördüğünüz üzere kaçma koşuluna ilişkin neredeyse tüm basamakları doğru olarak gerçekleştirdiniz ancak test evresinde çocuk problem davranış sergilediğinde oturumu sonlandırmakta geciktiniz. Bu nedenle bu basamağa bir sonraki oturumda dikkat etmenizi rica ediyorum. Diğer uygulama basamaklarını olduğu gibi bu basamağı da bir sonraki oturumda doğru biçimde gerçekleştireceğinize eminim”) Whatsapp Web üzerinden öğretmenlere iletmiştir.

2.8.2.2. Adım II: İşlevsel iletişim öğretiminin uygulanması

Araştırmanın bu adımında öğretmen katılımcılar, çocuk katılımcılar için uygun işlevsel iletişim davranışı seçmiş ve bekleme süreli öğretimi kullanarak seçtikleri bu iletişim davranışını çocuklara öğretmiştir. Bu aşama; (a) başlama düzeyi oturumları, (b) öğretmen eğitimi oturumları ve (c) koçluk oturumlarından oluşmaktadır. İzleyen bölümde İİÖ'nün uygulanmasına ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.

2.8.2.2.1. Başlama düzeyi oturumları

Çocuk katılımcıların problem davranışlarının işlevlerinin belirlenmesinin ardından başlama düzeyi oturumlarına geçilmiştir. Başlama düzeyi oturumları, öğretmen katılımcıların İİÖ'yü uygulama düzeyleri ile çocuk katılımcıların işlevsel iletişim davranışlarına ve problem davranışlarına ilişkin mevcut performanslarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumları tüm öğretmen-çocuk çiftleriyle eş-zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumları, her öğretmen-çocuk çiftinin sınıfında masa başı ya da serbest zaman etkinliği yaptıkları zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumları günde en fazla iki oturum ve her oturumda 10 deneme olacak biçimde düzenlenmiştir. İki oturum arasında en az 45 dakika ara olmasına dikkat edilmiştir. Başlama düzeyi oturumları sırasında araştırmacı, öğretmen-çocuk çiftiyle birlikte sınıfta yer almıştır. Başlama düzeyi oturumları DDİA test oturumlarının gerçekleştirildiği etkinlikler sırasında ve DDİA test oturumlarına benzer biçimde yürütülmüştür. Her öğretmen, çalıştığı çocuğun problem davranışına uygun olarak DDİA test oturumuna benzer biçimde başlama düzeyi oturumlarını düzenlemiştir. Tablo 2.9'da öğretmenlerin başlama düzeyi oturumlarını gerçekleştirdiği etkinlikler yer almaktadır.

Tablo 2.9. Başlama düzeyi oturumlarının gerçekleştirildiği etkinlikler

Çocuk	Etkinlik	Başlama düzeyi oturumlarının gerçekleştirildiği DDİA test koşulları
Zehra-Arhan	Çizgi çalışması etkinliği	Kaçma test koşulu
Semra-Emir	Sayma etkinliği	Kaçma test koşulu
Selin-Kaan	Blokla oynama ve balon yapma etkinliği	Elde etme test koşulu
Tahsin-Demir	Kum havuzuyla oynama ve boyama yapma etkinliği	Elde etme test koşulu

Elde etme işlevine ilişkin başlama düzeyi oturumları, çocuk katılımcıların serbest zaman etkinlikleri sırasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, oturum öncesinde öğretmene: “Öğrencinizin uyarın tercihi oturumlarında en çok tercih ettiği nesne/etkinlik/yiyecek 30 saniye ile 1 dakika arasında bir süreyle ilgilenmesine izin verin. Sürenin sonunda öğrencinizin tercih ettiği nesne/etkinlik/yiyeceği elinden alıp onun görebileceği ancak ulaşamayacağı bir yere koyun” demiştir. Araştırmacı, çocuk problem davranış sergilediğinde, öğretmenden, böyle bir durum gerçekleştiğinde çocuğun davranışlarına nasıl müdahale ediyorsa aynı şekilde müdahale etmesini istemiştir.

Kaçma işlevine ilişkin başlama düzeyi oturumları, çocuk katılımcıların yapmakta zorlandığı akademik etkinlikler sırasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, oturum öncesinde öğretmene: “Öğrencinize şimdi çalışma zamanı deyin ve öğrencinizin daha önce tamamlarken problem davranış sergilediği bir görev/etkinlik sunun. Öğrencinizin 30 saniye ile 1 dakika arasında bir süre boyunca bu etkinlikle ilgilenmesini bekleyin” demiştir. Bu süre içerisinde çocuk problem davranış sergilediğinde araştırmacı, öğretmenden, böyle bir durum gerçekleştiğinde çocuğun davranışlarına nasıl müdahalede bulunuyorsa aynı şekilde müdahale etmesini istemiştir.

Başlama düzeyi oturumları boyunca çocuk katılımcıların iletişim özelliklerine uygun olarak seçilmiş iletişim aracı (örn., resimli kart) çalışma masasının üzerinde hazır bulundurulmuştur. Böylece, öğretmen katılımcıların uygulama öncesinde çocukların problem davranışlarına nasıl müdahale ettikleri ve çocuklara işlevsel iletişim davranışlarını kazandırmaya yönelik girişimde bulunup bulunmadıkları belirlenirken çocukların da problem davranış ve işlevsel iletişim davranışı sergileme düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmacı, öğretmen davranışlarını kaydetmek üzere İÖ uygulama güvenilirliği veri toplama formu, çocuk davranışlarını kaydetmek üzere ise deneme kaydını kullanmıştır. Araştırmacı, her öğretmenden her öğretmenden sırasıyla 5, 10, 15 ve 20 oturum başlama düzeyi verisi toplamış ve başlama düzeyi oturumları sırasında öğretmenlere herhangi bir müdahalede bulunmamış ya da geri bildirim sunmamıştır.

2.8.2.2.2. Öğretmen eğitimi oturumları

Başlama düzeyi oturumlarının ardından problem davranış sergileme düzeyi en yoğun olan çocuğun öğretmeniyle birlikte öğretmen eğitimi oturumu gerçekleştirilmiştir. Öğretmen eğitimi oturumları tüm öğretmen katılımcılarla art

zamanlı ve bireysel olarak yüz-yüze gerçekleştirilmiştir. İlk öğretmen eğitimi oturumunun ardından diğer öğretmen eğitimi oturumları, öğretmen-çocuk çiftleri kendileri için belirlenen öğrenme ölçütlerini karşılandıklarında ve problem davranış sergileme düzeyi en yoğun olan çocuğun öğretmeninden başlamak üzere art zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Mesleki gelişim programının üçüncü ve dördüncü modülü olan işlevsel iletişim davranışını seçme ve işlevsel iletişim davranışını öğretme modüllerinin uygulandığı öğretmen eğitimi oturumu; birinci öğretmenle 84 dakika, ikinci öğretmenle 73 dakika, üçüncü öğretmenle 84 dakika ve dördüncü öğretmenle 80 dakika sürmüştür. Bu aşamadaki öğretmen eğitimi oturumları birinci aşamadakine benzer biçimde tanıtım, model olma ve rol oynama bileşenlerinden oluşmaktadır. Tanıtım sürecinde araştırmacı, öğretmene çalıştığı çocuk için uygun işlevsel iletişim davranışını seçme ve seçtiği işlevsel iletişim davranışını bekleme süreli öğretimi kullanarak öğretmeye ilişkin Microsoft Office PowerPoint sunusu aracılığıyla bilgi aktarmıştır. Model olma sürecinde araştırmacı, öğretmene bekleme süreli öğretimin 0 saniye bekleme süreli ve 5 saniye bekleme süreli denemelerini nasıl gerçekleştireceğine ilişkin örnek uygulama videoları izletmiştir. Rol oynama sürecinde ise araştırmacı, öğretmenden kendisi üzerinde bekleme süreli öğretimin 0 saniye ve 5 saniye bekleme süreli denemelerini uygulamasını istemiştir. Rol oynama süreci tüm öğretmen katılımcılar bekleme süreli öğretimin uygulama basamaklarını üç oturum arka arkaya %100 performansla uygulayıncaya kadar sürdürülmüştür. Araştırmacı, öğretmenlerin rol oynama basamağındaki performanslarına yönelik sözel geri bildirim sunmuştur. Rol oynama basamağının tamamlanmasının ardından araştırmacı, eğitimin genel bir özetini yapmış, öğretmenlerin sorularını yanıtlamış, koçluk süreci, gözlem ve geri bildirim oturumlarına ilişkin bilgilendirme yaparak oturumu sonlandırmıştır.

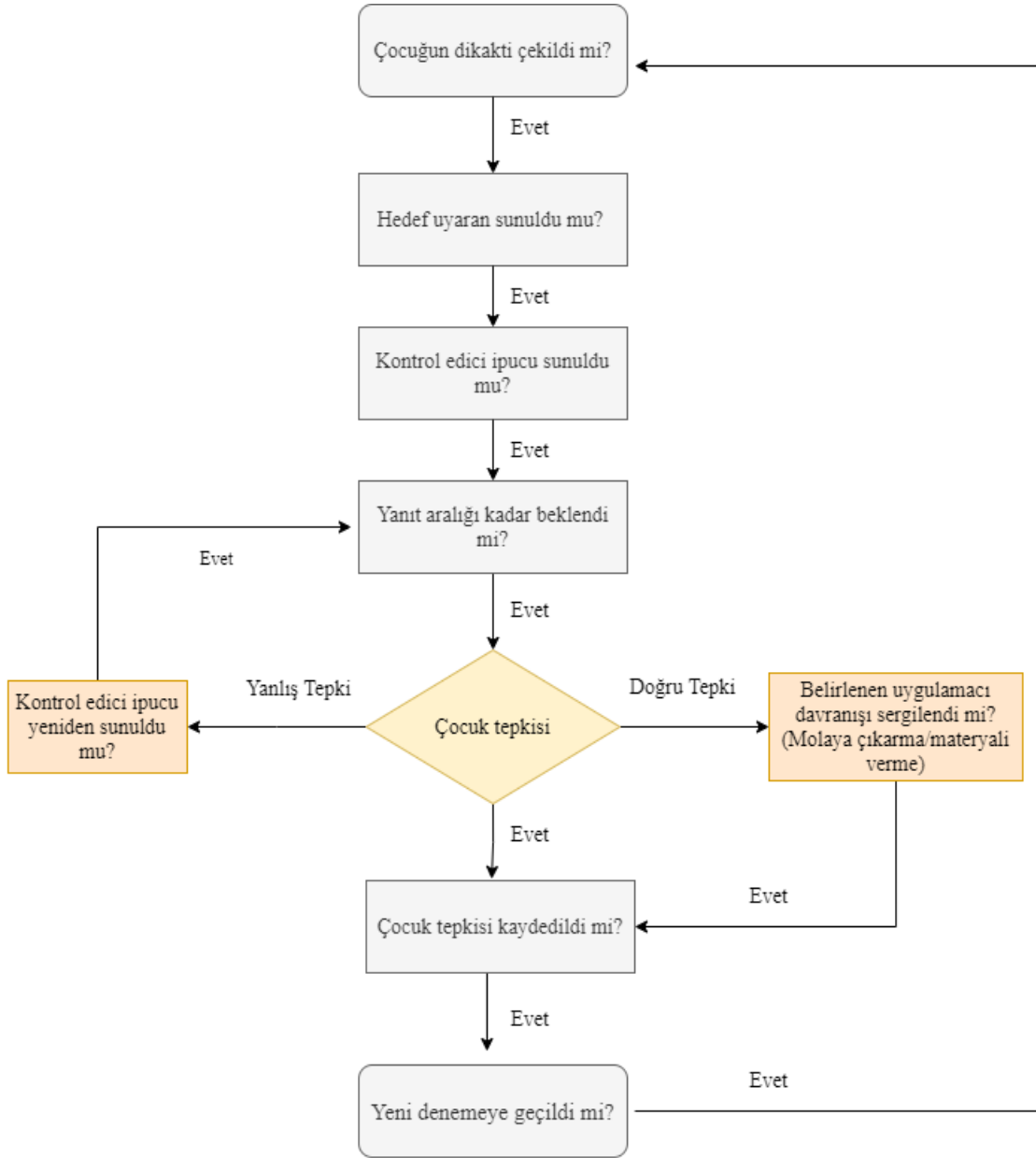
2.8.2.2.3. Koçluk oturumları

Öğretmen eğitimi oturumlarının tamamlanmasının ardından öğretmen katılımcılar uygun iletişim biçimini belirleme formunu ve iletişim biçimi kontrol listesini kullanarak çalıştıkları çocukların özelliklerine uygun işlevsel iletişim davranışlarını belirlemiştir. Öğretmenler, belirledikleri işlevsel iletişim davranışlarının çocuk katılımcılar için uygun olup olmadığına ilişkin araştırmacıdan onay almıştır. İşlevsel iletişim davranışının belirlenmesinin ardından davranışın öğretimi aşamasına geçilmiştir.

İşlevsel iletişim davranışının öğretim süreci 0 saniye bekleme süreli denemeler ve 5 saniye bekleme süreli denemelerden oluşmaktadır. İlk olarak bir oturum 0 saniye bekleme süreli denemeler gerçekleştirilmiştir. Bir oturum 0 saniye bekleme süreli denemelerin ardından 5 saniye bekleme süreli denemelere geçilmiştir. Sıfır saniye bekleme süreli denemeler sırasında öğretmen, kaçma işlevine ilişkin problem davranış sergileyen çocuklarda daha önce tamamlarken problem davranış sergilediği sayma etkinliğini ya da çizgi çalışmasını sunmuş ve “Say/aynısı çiz” yönergesini vererek çocuğun sayma/çizgi çalışması etkinliğini başlatmasını istemiştir. Çocuğun tepkide bulunması için 5 saniye beklemiş ve sürenin sonunda çocuğa fiziksel ipucu sunarak çocuğun parmağıyla önündeki materyallere (top resimleri) dokunarak saymasını ya da çizgiyi kopya etmesini sağlamıştır. Saymaya/çizgi çalışmasına ilişkin ilk denemenin tamamlanmasının ardından öğretmen “Mola ister misin? - Mola ver” hedef uyarısını ve ipucunu aynı anda sunmuş ve çocuğun tepkide bulunması için 5 saniye beklemiştir. Öğretmen, çocuk “Mola ver” dediğinde çocuğu pekiştirerek (örn., “Harika mola istedin”) molaya çıkarmıştır. Molayı başlatmak üzere çocuğa zamanlayıcı göstererek kurmuş ve zamanlayıcı çalmaya başladığında molanın biteceğini söylemiştir. Öğretmen, çocuğu 30 saniye mola süresince serbest bırakmış ancak yerinden kalkmasına izin vermemiştir. Öğretmen, 30 saniye sonunda çocuğu yeniden sayma/çizgi çalışması etkinliğine yönlendirmiştir (örn., “Mola bitti hadi bakalım şimdi çalışma zamanı”). Öğretmen, bu süreç içerisinde çocuğun sergilediği tüm problem davranışları görmezden gelmiş ve çocuğun sergilediği işlevsel iletişim davranışlarıyla problem davranışları deneme kaydı veri toplama formuna kaydetmiştir. Öğretmenler, 10 deneme boyunca süreci tekrar etmiş ardından 5 saniye bekleme süreli denemelere geçmiştir.

Elde etme işlevine yönelik problem davranış sergileyen çocuklarda sıfır saniye bekleme süreli denemeler, serbest zaman etkinlikleri sırasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler her öğretim denemesinin ardından, serbest zaman etkinliğini (örn., kum havuzuyla oynama, boyama, vürmalı oyuncak) göstererek “İstiyor musun?” diye sormuş ve hemen ardından çocuğa fiziksel ipucu sunarak resimli kartı kendisine vermesini sağlamıştır. Öğretmen, çocuk resimli kartı kendisine verdiğiğinde çocuğu pekiştirerek (örn., “Harika istedin!”) etkinliği/materyali çocuğa vermiş; etkinliği başlatmak üzere çocuğa zamanlayıcı göstererek kurmuş ve zamanlayıcı çalmaya başladığında etkinliğin biteceğini söylemiştir. Öğretmen, çocuğun, 30 saniye süresince yerinde oturarak serbest zaman etkinliğiyle ilgilenmesine izin vermiştir. Öğretmen, 30 saniye sonunda çocuğu

yeniden öğretim etkinliğine yönlendirmiştir (örn., “Etkinlik bitti hadi bakalım şimdi çalışma zamanı”). Öğretmen, bu süreç içerisinde çocuğun sergilediği tüm problem davranışları görmezden gelmiş ve çocuğun sergilediği işlevsel iletişim davranışlarıyla problem davranışları deneme kaydı veri toplama formuna kaydetmiştir. Öğretmenler, 10 deneme boyunca süreci tekrar etmiş ardından 5 saniye bekleme süreli denemelere geçmiştir. Şekil 2.8’de sıfır saniye bekleme süreli denemelere ilişkin akış şeması yer almaktadır.



Şekil 2.8. Sıfır saniye bekleme süreli denemelere ilişkin akış şeması

Kaçma işlevine ilişkin beş saniye bekleme süreli denemeler sırasında ise öğretmen 0 saniye bekleme süreli denemelerde olduğu gibi sayma/çizgi çalışması etkinliğini sunmuş ve “Say/aynısını çiz” yönergesini vererek çocuğun sayma/çizgi çalışması etkinliğini başlatmasını istemiştir. Çocuğun tepkide bulunması için 5 saniye beklemiş ve sürenin sonunda çocuğa fiziksel ipucu sunarak çocuğun parmağıyla önündeki materyallere (top resimleri) dokunarak saymasını ya da çizgiyi kopya etmesini sağlamıştır. Saymaya/çizgi çalışmasına ilişkin ilk denemenin tamamlanmasının ardından öğretmen “Mola ister misin?” diye sormuş ve çocuğun tepkide bulunması için 5 saniye beklemiştir. Bekleme süresinin tamamlanmasının ardından öğretmen, çocuğa model ipucu sunarak “Mola ver” demiş ve çocuğun tepkide bulunması için 5 saniye beklemiştir. Öğretmen, çocuk kontrol edici ipucundan önce yanıt aralığı içerisinde hedeflenen işlevsel iletişim davranışını sergilediğinde veri toplama formunda ipucundan önce doğru tepki sütununa “+” koymuş ve çocuğun mola talep etme davranışını coşkulu biçimde pekiştirmiştir (örn., “Çok iyiydin, harika mola istedin”). Çocuk kontrol edici ipucundan sonraki yanıt aralığı içerisinde hedeflenen iletişim davranışını sergilemesi durumunda ise öğretmen, veri toplama formunda ipucundan sonra doğru tepki sütununa “+” işareti koymuş ve çocuğun mola talep etme davranışını pekiştirmiştir. Çocuğun hedef iletişim davranışını sergilemesinin ardından öğretmen, molayı başlatmak üzere zamanlayıcıyı çocuğa göstererek kurmuş ve zamanlayıcı çalmaya başladığında molanın biteceğini söylemiştir. Öğretmen, 30 saniyelik mola süresince çocuğu serbest bırakmış ancak yerinden kalkmasına izin vermemiş ve 30 saniye sonunda çocuğu yeniden sayma/çizgi çalışması etkinliğine yönlendirmiştir. Öğretmen, bu süreç içerisinde çocuğun sergilediği tüm problem davranışları görmezden gelmiş ve çocuk problem davranış sergilediğinde veri toplama formuna kaydetmiştir.

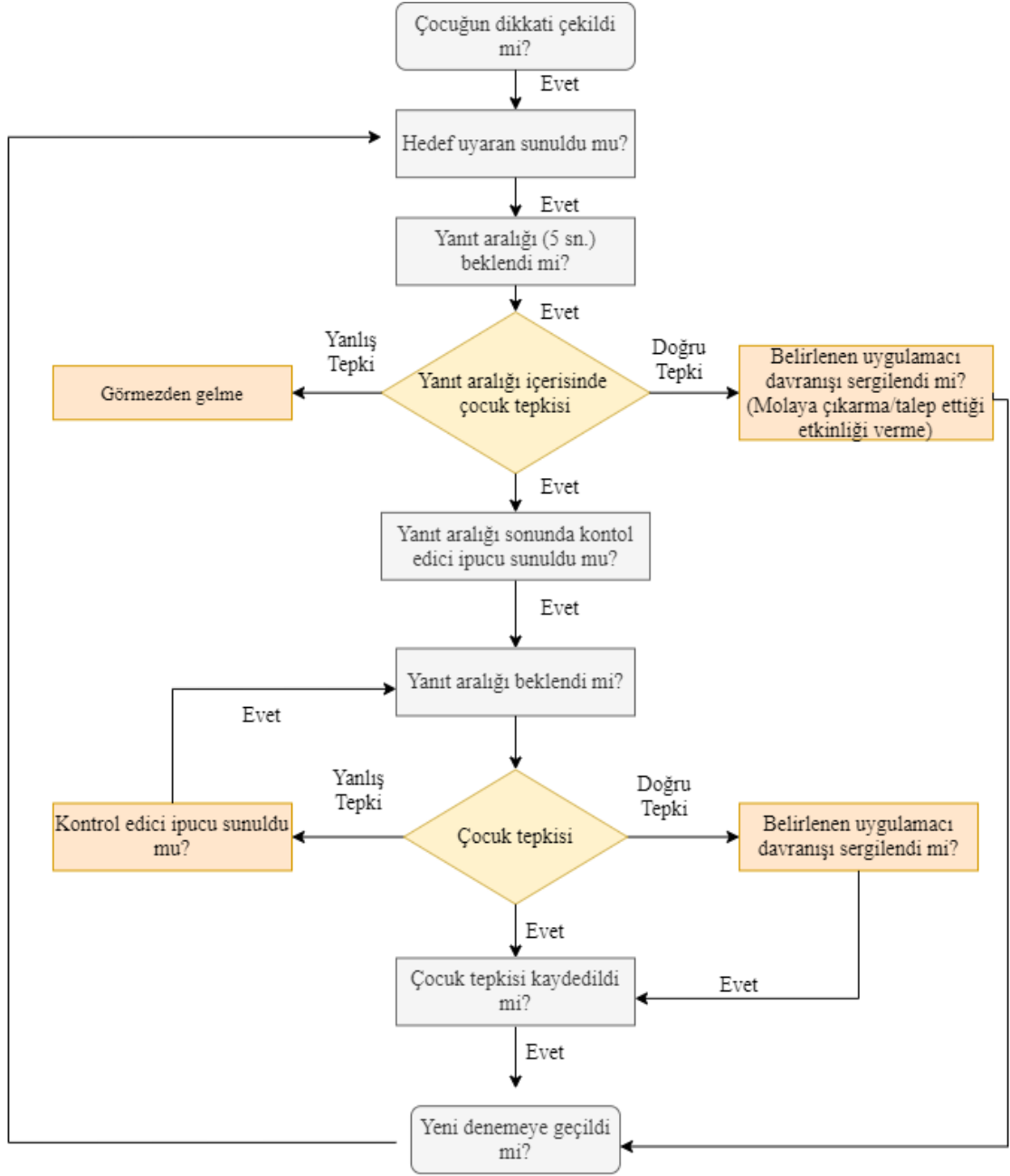
Elde etme işlevine ilişkin beş saniye bekleme süreli denemeler sıfır saniye bekleme süreli denemelerde olduğu serbest zaman etkinlikleri sırasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler her öğretim denemesinin tamamlanmasının ardından, serbest zaman etkinliğini (örn., kum havuzuyla oynama, boyama, vürmalı oyuncak) göstererek “İstiyor musun?” diye sormuş ve çocuğun tepkide bulunması için 5 saniye beklemiştir. Çocuğun tepkide bulunmaması ya da yanlış tepkide bulunması durumunda öğretmen, bekleme süresinin tamamlanmasının ardından çocuğa fiziksel ipucu sunarak resimli kartı kendisine vermesini sağlamıştır. Öğretmen, çocuk resimli kartı kendisine verdiğinde çocuğu pekiştirerek (örn., “Harika istedin”) etkinliği/materyali çocuğa

vermiştir. Öğretmen, çocuk kontrol edici ipucundan önce yanıt aralığı içerisinde hedeflenen işlevsel iletişim davranışını sergilediğinde veri toplama formunda ipucundan önce doğru tepki sütununa “+” koymuş ve çocuğun talep etme davranışını coşkulu biçimde pekiştirmiştir (örn., “Çok iyiydin, harika istedin!”). Çocuk kontrol edici ipucundan sonraki yanıt aralığı içerisinde hedeflenen iletişim davranışını sergilemesi durumunda ise öğretmen, veri toplama formunda ipucundan sonra doğru tepki sütununa “+” işareti koymuş ve çocuğun talep etme davranışını pekiştirmiştir. Çocuğun hedef iletişim davranışını sergilemesinin ardından öğretmen, etkinliği başlatmak üzere zamanlayıcıyı çocuğa göstererek kurmuş ve zamanlayıcı çalmaya başladığında molanın biteceğini söylemiştir. Öğretmen, 30 saniyelik etkinlik süresince çocuğu serbest bırakmış ancak yerinden kalkmasına izin vermemiş ve 30 saniye sonunda çocuğu yeniden öğretim etkinliğine yönlendirmiştir. Öğretmen, bu süreç içerisinde çocuğun sergilediği tüm problem davranışları görmezden gelmiş ve çocuk problem davranış sergilediğinde veri toplama formuna kaydetmiştir. Öğretmen katılımcı, 5 saniye bekleme süreli oturumlarda üç oturum arka arkaya İİÖ’nün basamaklarını %100 doğrulukla uyguladığında, çocuk katılımcı ise üç oturum arka arkaya işlevsel iletişim davranışını %100 doğrulukla ve üç oturum arka arkaya problem davranışı %20 ve altında sergilediğinde silikleştirme oturumlarına geçilmiştir.

Silikleştirme oturumları ise bekleme süreli denemelere benzer biçimde gerçekleştirilmiştir. Ancak, bekleme süreli denemelerde her öğretim denemesinin ardından (çocuğun problem davranış sergileyip sergilemediğine bakılmaksızın) çocuğun molaya çıkmasına/etkinliğe erişmesine izin verilirken silikleştirme oturumlarında problem davranış sergilemeksizin gerçekleştirilen iki öğretim denemesinin ardından çocuğun molaya çıkmasına/etkinliğe erişmesine izin verilmiştir. Dolayısıyla hem çocuğun molaya/etkinliğe ulaşma süresinde hem de talep etme davranışlarının sıklığında bir silikleştirmeye gidilmiştir. Örneğin, çocuk bir öğretim denemesini problem davranış sergilemeksizin tamamlayıp ikinci öğretim denemesi içerisinde problem davranış sergilediyse molaya çıkmasına/etkinliğe erişmesine izin verilmeyip iki öğretim denemesini problem davranış sergilemeksizin tamamlanmasının ardından molaya çıkmasına/etkinliğe erişmesine izin verilmiştir. Çocuk problem davranış sergilemeksizin arka arkaya iki başarılı sayma denemesi gerçekleştirdikten sonra öğretmen “Mola ister misin?” ya da etkinliği göstererek “İstiyor musun?” diye sormuş ve çocuğun tepkide bulunması için 5 saniye beklemiştir. Sürenin sonunda çocuğun tepkide

bulunmaması durumunda model ipucu sunarak “Mola ver” demiş ve çocuğun tepkide bulunması için 5 saniye beklemiş ya da ya da fiziksel ipucu sunarak resimli kartı kendisine vermesini sağlamıştır. Öğretmen, çocuk kontrol edici ipucundan önceki yanıt aralığı içerisinde hedeflenen iletişim davranışını sergilediğinde veri toplama formunda ipucundan önce doğru tepki sütununa “+” işareti koymuş ve çocuğun mola talep etme davranışını coşkulu biçimde pekiştirmiştir (örn., “Çok iyiydin, harika (mola) istedin”). Çocuğun kontrol edici ipucundan sonraki yanıt aralığı içerisinde hedeflenen iletişim davranışını sergilemesi durumunda ise öğretmen, veri toplama formunda ipucundan sonra doğru tepki sütununa “+” işareti koymuş ve çocuğun mola talep etme davranışını pekiştirmiştir. Öğretmen, çocuğun hedeflenen işlevsel iletişim davranışını sergilemesinin ardından molayı/ etkinliği başlatmak üzere zamanlayıcıyı çocuğa göstererek kurmuş ve zamanlayıcı çalmaya başladığında molanın biteceğini söylemiştir. Öğretmen, 30 saniyelik mola/etkinlik süresince çocuğu serbest bırakmış ancak yerinden kalkmasına izin vermemiş; 30 saniye sonunda çocuğu yeniden sayma etkinliğine yönlendirmiştir. Öğretmen katılımcılar, beş oturum silikleştirme oturumu gerçekleştirmiştir. Şekil 2.9’da bekleme süreli denemelere ilişkin akış şeması yer almaktadır.

Araştırmacı, İİÖ uygulama oturumları boyunca sınıfta bulunarak gözlem yapmış ve öğretmenin uygulama performansı ile çocuğun tepkilerine ilişkin kayıt tutmuştur. Araştırmacı gözlemler sırasında, öğretmene geri bildirim sunarken kullanmak üzere kısa notlar tutmuştur. Araştırmacı, gözlem sürecinde öğretmenin uygulamasına herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Araştırmacı, her uygulama oturumunun ardından öğretmenle geri bildirim toplantısı düzenlemiştir. Geri bildirim toplantıları öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, geri bildirim toplantıları sırasında veri toplama formunu öğretmenin görebileceği biçimde masanın üzerine koymuş, öğretmenin uygulama oturumu sırasında topladığı verileri işleme için çizgi grafiği hazır bulundurmuş ve oturumu kamera ile kayıt altına almıştır. Araştırmacı, geri bildirim toplantılarına teşekkür ifadesi ile başlamış ve öğretmene uygulama performansına ilişkin genel bir bilgilendirme yapmıştır. Ardından araştırmacı, öğretmenden oturum (gözlem) sırasında topladığı verileri çizgi grafiğe işlemesini istemiştir. Öğretmen, oturum sırasında topladığı verileri grafiğe işledikten sonra araştırmacı öğretmenden, çocuk katılımcının verilerini yorumlamasını istemiştir.



Şekil 2.9. Bekleme süreli denemelere ilişkin akış şeması

Araştırmacı, geri bildirim toplantılarında öğretmene, doğru gerçekleştirdiği basamaklara ilişkin destekleyici (örn., “Öğrencinizin hedef problem davranışı dışındaki davranışları kaydetmediniz ve tüm problem davranışları görmezden geldiniz. Gerçekten tüm bu basamaklarda harika bir iş çıkardınız”), uygulamada sorun yaşadığı basamaklara ilişkin de düzeltici geri bildirim (örn., “Uygulamanın genelinde oldukça iyiydiniz ancak bekleme süresi kadar bekleyip çocuğa tepkide bulunması için fırsat tanıma konusunda

biraz aceleci davrandınız. Bir sonraki oturumda bu basamağı da diğer basamakları olduğu gibi başarıyla uygulayacağınızdan eminim”) sunmuştur. Araştırmacı, öğretmene grafiksel geri bildirim sunarak çizgi grafikler üzerinden de uygulama performansını göstermiştir. Son olarak araştırmacı, öğretmeni çocuğun performansı hakkında bilgilendirmiş ve uygulamaya ilişkin görüş ya da önerisi olup olmadığını sorarak geri bildirim toplantısını sonlandırmıştır. Araştırmacı, uygulama oturumun tamamlanmasının ardından 6 saat içerisinde de yazılı geri bildirimleri Whatsapp Web üzerinden öğretmenlere iletmiştir.

2.8.2.2.4. Genelleme oturumları

Araştırmada, çocuk katılımcıların İİÖ sunularak öğrendikleri işlevsel iletişim davranışlarını farklı kişilere genelleyip genelleyemediklerini belirlemek amacıyla genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme oturumları, mesleki gelişim programının uygulanması sürecinde (pilot uygulama) yer alan aynı zamanda da çocukların (Arhan, Kaan ve Demir) grup eğitimi öğretmeni olan öğretmen tarafından çocukların sınıflarında düzenlenmiştir. Genelleme oturumları ön-test genelleme oturumu ve son-test genelleme oturumu biçiminde gerçekleştirilmiştir. Genelleme ön-test oturumu, başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten hemen sonra, genelleme son-test oturumu ise uygulama oturumlarında öğretmen-çocuk çifti belirlenen ölçütü karşıladıktan sonra başlama düzeyi oturumlarına benzer şekilde grup eğitimi öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir.

2.8.2.2.5. İzleme oturumları

Koçluk oturumlarının tamamlanmasının ardından öğretmen ve çocuk katılımcıların edindikleri becerileri koruyup korumadıklarını belirlemek amacıyla izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumları, uygulama tamamlandıktan 1, 5 ve 7 hafta sonra gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları, başlama düzeyi oturumlarına benzer biçimde yürütülmüş ve araştırmacı izleme oturumları sırasında sınıfta bulunmuştur.

2.9. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada araştırmacı tarafından etkililik verileri ve sosyal geçerlik verileri olmak üzere iki tür veri toplanmıştır. İzleyen bölümde araştırmacının veri toplama ve analiz sürecinin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.

2.9.1. Etkililik verilerinin toplanması ve analizi

Araştırmada, öğretmen ve çocuk katılımcılar için etkililik verisi toplanmış ve analiz edilmiştir. Öğretmen ve çocuk katılımcılara ilişkin etkililik verilerinin toplanmasına ilişkin süreç bağımlı değişken başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmacı, öğretmen-öğrenci çiftlerinden topladığı verileri çizgi grafiklere işlemiştir. Araştırma verileri görsel analiz ve etki büyüklüğü hesaplaması yoluyla analiz edilmiştir. Görsel analiz için bağımlı değişkenlere ilişkin veriler çizgi grafiklere aktarılmış ve eğilim, düzey, kararlılık ve acil etki açısından incelenmiştir. Etki büyüklüğü hesaplaması için ise Tau-*U* ve denekler arası standartlaştırılmış ortalama farkı (between-case standardized mean difference [BCSMD]) kullanılmıştır.

Tau-*U*, başlama düzeyindeki eğilimi kontrol eden, evreler arasında örtüşmeyen ve evreler arasında ilerleme gösteren verilerin yüzdesini belirlemeyi sağlayan bir etki büyüklüğü hesaplama yöntemidir (Parker vd., 2011; Rakap, 2015). Tau-*U* hesaplaması sonucunda elde edilen değerler 0 ve 1 arasında değişiklik göstermektedir. Buna göre, 0-0.65 arası düşük düzeyde etkiyi, 0.66-0.92 arası orta düzeyde etkiyi ve 0.93 ve üzeri değerler ise yüksek düzeyde etkiyi ifade etmektedir (Parker vd., 2011; Rakap, 2015; Rispoli vd., 2013). Denekler arası standartlaştırılmış ortalama farkı ise bir çalışmanın katılımcıları üzerindeki uygulamanın ortalama etkisini belirlemeyi sağlayan bir etki büyüklüğü hesaplama yöntemidir. Diğer etki büyüklüğü hesaplama yöntemlerinden temel farkı uygulamanın etkisini katılımcı düzeyinde göstermek yerine uygulamanın etkisini araştırma düzeyinde ortaya koymasıdır (Odom vd., 2018). Denekler arası standartlaştırılmış ortalama farkı etki büyüklüğü hesaplama yöntemi genellikle A-B-A-B ve çoklu başlama düzeyi desenlerinde kullanılmaktadır (Common vd., 2017). Denekler arası standartlaştırılmış ortalama farkı hesaplamasında elde edilen değer 0'a yaklaştıkça uygulamanın etkisi azalmakta, 0'dan uzaklaştıkça da uygulamanın etkisi artmaktadır (Barton, Meadan ve Fetting, 2020).

2.9.2. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analizi

Araştırmanın tamamlanmasının ardından, öğretmen katılımcılardan mesleki gelişim programı içerisinde yer verilen İİÖ'nün ve koçluk sürecinin uygunluğuna ve kabul edilebilirliğine ilişkin sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri Uygulama Sürdürülebilirlik Formu (Witt ve Martens, 1983) ve Koçluk Anketi (Rakap, 2017b) kullanılarak toplanmıştır. Uygulama Sürdürülebilirlik Formu, 37 sorudan oluşan bir sosyal geçerlik soru formudur. Formda, İİÖ için 27 ve koçluk süreci için 10 soru yer almaktadır. Formdaki sorular, 1' den (kesinlikle katılmıyorum) 6'ya (kesinlikle katılıyorum) kadar derecelendirme içermektedir. Araştırmada ayrıca koçluk sürecine ilişkin sosyal geçerlik verileri 21 sorudan oluşan Koçluk Anketi kullanılarak toplanmıştır. Koçluk Anketi soruları, 1'den (kesinlikle katılmıyorum) 6'ya (kesinlikle katılıyorum) kadar derecelendirme içermektedir. Araştırmada toplanan sosyal geçerlik verileri betimsel analiz yoluyla nicel olarak analiz edilmiştir. Analizi gerçekleştirmek amacıyla öğretmenler tarafından yanıtlanan sosyal geçerlik soru formları araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve öğretmenlerin her bir soruya verdikleri yanıtlar kaydedilmiştir.

2.10. Güvenirlilik

Araştırmada, bağımlı değişkenlere ilişkin gözlemciler arası güvenirlilik, bağımsız değişkenlere ilişkin uygulama güvenirliliği verisi tüm evrelerin en az %30'unda toplanmıştır. Güvenirlilik verilerinin toplanması sürecinde araştırmanın her aşamasında alınan video kayıtlarından yararlanılmıştır. Güvenirlilik verileri, ikinci bir gözlemci tarafından yansız atama yoluyla belirlenen video kayıtlarını izlenerek toplanmıştır. Güvenirlilik verilerinin toplanması için gözlemciye araştırmanın amaçları ile bağımlı ve bağımsız değişkenleri ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Araştırmanın güvenirlilik verileri kör kodlayıcılık ilkesine uygun olarak toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik katsayısını hesaplamak amacıyla araştırmacı ve gözlemci tarafından tutulan kayıtlar karşılaştırılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin uyarın tercihi değerlendirme oturumu, DDİA ve İİÖ basamaklarını uygulamalarına ilişkin performans düzeyi verisi toplanmış ve veriler sütun ve çizgi grafik üzerinde gösterilmiştir. İzleyen bölümde bağımlı ve bağımsız değişkenler için toplanan güvenirlilik verileri ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

2.10.1. Bağımlı değişkenlere ilişkin güvenilirlik verileri

Araştırmada öğretmenler ve çocuklar için olmak üzere iki farklı bağımlı değişken grubu bulunmaktadır. Öğretmen katılımcılar için gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanan bağımlı değişkenler; (a) öğretmenlerin uyaran tercihi değerlendirme oturumu uygulama düzeyi, (b) DDİA test oturumlarını uygulama düzeyi ve (c) İİÖ'yü uygulama düzeyidir. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen, etkililik verilerinin kaydedilmesinde de kullanılan uyaran tercihi değerlendirme oturumu uygulama güvenirligi veri toplama formu, DDİA test oturumları uygulama güvenirligi veri toplama formu, İİÖ uygulama güvenirligi veri toplama formu (0 ve 5 saniye bekleme süreli denemeler için) kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenlerin, uyaran tercihi değerlendirme oturumu, DDİA ve İİÖ'yü uygulama performans düzeylerine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verisinin analizinde “[Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100]” formülü (Alberto ve Troutman, 2013; Billingsley vd., 1980) kullanılarak gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Selin, Semra, Tahsin ve Zeynep Öğretmen'in uyaran tercihi değerlendirme oturumlarına ilişkin ön-test ve son-test değerlendirme oturumlarından elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %100'dür. Selin, Semra ve Tahsin Öğretmen'in DDİA test oturumlarına ilişkin ön-test ve son-test oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %100 iken; Zehra Öğretmen'in DDİA test oturumlarına ilişkin ön-test oturumlarında gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %100 ve son-test oturumlarında ise %98'dir. Selin, Tahsin ve Zehra Öğretmen'in başlama düzeyi oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %100 iken; Semra Öğretmen için %98'dir. Selin, Tahsin ve Zehra Öğretmen'in öğretim oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %100 iken; Semra Öğretmen için %97'dir. Son olarak, Semra, Tahsin ve Zeynep Öğretmen'in silikleştirme ve izleme oturumlarından elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %100'dür. Öğretmen katılımcılara ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları Tablo 2.10'da yer almaktadır.

Tablo 2.10. Öğretmen katılımcılara ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verileri

Öğrenci	Kaan		Emir		Demir		Arhan	
	PD	İİD	PD	İİD	PD	İİD	PD	İİD
DDİA	%100	-	%100	-	%100	-	%100	-
Başlama Düzeyi	%96	%100	%95	%100	%98	%100	%94	%100
Öğretim	%96	%100	%100	%100	%100	%100	%96	%100
Silikleştirme	-	-	%100	%100	%100	%100	%100	%100
İzleme	-	-	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Genelleme Ön-test	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Genelleme Son-test	-	-	%100	%100	%100	%100	%100	%100

DDİA: Denemeye dayalı işlevsel analiz; PD: Problem davranış; İİD: İşlevsel iletişim davranışı

Araştırmada, çocuk katılımcılar için gözlemciler arası güvenilirlik verisi; (a) DDİA test oturumlarında çocukların problem davranış sergileme düzeylerine ve (b) İİÖ oturumlarında hem işlevsel iletişim davranışlarını sergileme düzeylerine hem de problem davranışları sergileme düzeylerine ilişkin toplanmıştır. Çocukların sergiledikleri işlevsel iletişim davranışlarının düzeylerine ve problem davranışlarındaki azalma düzeylerine ilişkin güvenilirlik verilerinin analizinde “[Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100]” formülü (Alberto ve Troutman, 2013; Billingsley vd., 1980) kullanılarak gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Kaan, Emir, Demir ve Arhan’ın DDİA test oturumlarında sergiledikleri problem davranışlara ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %100’dür. Kaan, Emir, Demir ve Arhan’ın başlama düzeyi oturumlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları sırasıyla %96, %95, %98 ve %94 iken; işlevsel iletişim davranışına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı tüm öğrenciler için %100’dür. Kaan ve Demir’in öğretim oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %96 iken; Emir ve Arhan’ın %100’dür. Emir, Demir ve Arhan’ın silikleştirme, izleme, genelleme ön-test ve son-test oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %100’dür. Öğrenci katılımcılara ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları Tablo 2.11’de yer almaktadır.

Tablo 2.11. Öğrenci katılımcılara ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verileri

Öğretmen	UT		DDİA		Başlama düzeyi	Öğretim	Silikleştirme	İzleme
	ÖT	ST	ÖT	ST				
Selin	%100	%100	%100	%100	%100	%100	-	-
Semra	%100	%100	%100	%100	%98	%97	%100	%100
Tahsin	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Zehra	%100	%100	%100	%98	%100	%100	%100	%100

UT: Uyarın tercihi; ÖT: Ön-test; ST: Son-Test; DDİA: Denemeye dayalı işlevsel analiz

2.10.2. Bağımsız değişkenlere ilişkin güvenilirlik verileri

Araştırmada öğretmen ve çocuk katılımcılar için birer bağımsız değişken bulunmaktadır. Öğretmen katılımcılar için bağımsız değişken mesleki gelişim programıdır. Araştırmada mesleki gelişim programının öğretmen eğitimi oturumları ve koçluk oturumlarının gerçekleştirilmesi sürecinde araştırmacı davranışlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Öğretmen eğitimi oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verisi öğretmen eğitimi oturumları uygulama güvenilirliği veri toplama formu (Ek-28) ve geri bildirim toplantılarına ilişkin uygulama güvenilirliği verisi ise geri bildirim toplantısı uygulama güvenilirliği veri toplama formu (Ek-29) kullanılarak toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verilerinin analizinde “[Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı) x 100]” (Billingsley vd., 1980) formülü kullanılarak uygulama güvenilirliği katsayısı hesaplanmıştır. Öğretmen eğitimi oturumları ile öğretim ve silikleştirme oturumlarına ilişkin geri bildirim oturumlarında uygulama güvenilirliği katsayıları tüm öğretmen katılımcılar için %100’dür. Çocuk katılımcılar için bağımsız değişken ise öğretmenler tarafından sunulan İİÖ’dür. İİÖ aynı zamanda öğretmen katılımcılar için de bağımlı değişkendir. Bu nedenle, İİÖ’nun uygulanmasına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri öğretmen performansı olarak çizgi grafikler aracılığıyla sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde, özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimleri doğrultusunda ADDIE modeline dayalı olarak mesleki gelişim programının geliştirilmesine, geliştirilen mesleki gelişim programının öğretmenlerin problem davranışların işlevlerini belirleme ve İİÖ'yü uygulama becerileri ile İİÖ'nün OSB olan çocukların işlevsel iletişim davranışları ve problem davranışlarına olan etkisine, aynı zamanda tasarlanan mesleki gelişim programına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. İzleyen bölümde sırasıyla; (a) mesleki gelişim programının tasarlanması sürecine ilişkin bulgular, (b) tasarlanan mesleki gelişim programının öğretmenlerin problem davranışların işlevlerini belirleme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular, (c) tasarlanan mesleki gelişim programının öğretmenlerin İİÖ'yü uygulama becerileri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular, (d) İİÖ'nün OSB olan çocukların işlevsel iletişim davranışlarına ve problem davranışlarına olan etkisine ilişkin bulgular ve (e) tasarlanan mesleki gelişim programına ilişkin sosyal geçerlik bulguları paylaşılmaktadır.

3.1. Öğretmen Eğitimi ile Koçluk İçeren Mesleki Gelişim Programının Tasarlanmasına İlişkin Bulgular

Bu araştırma kapsamında, ADDIE modeli temel alınarak, öğretmen görüşleri ve sınıf içi gözlemler yoluyla belirlenen özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimlerine ve alanyazına dayalı olarak bir mesleki gelişim programı tasarlanmıştır. İzleyen bölümde, mesleki gelişim programını tasarlarırken kullanılan ADDIE modelinin analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme basamaklarına ilişkin bulgular sırasıyla açıklanmaktadır.

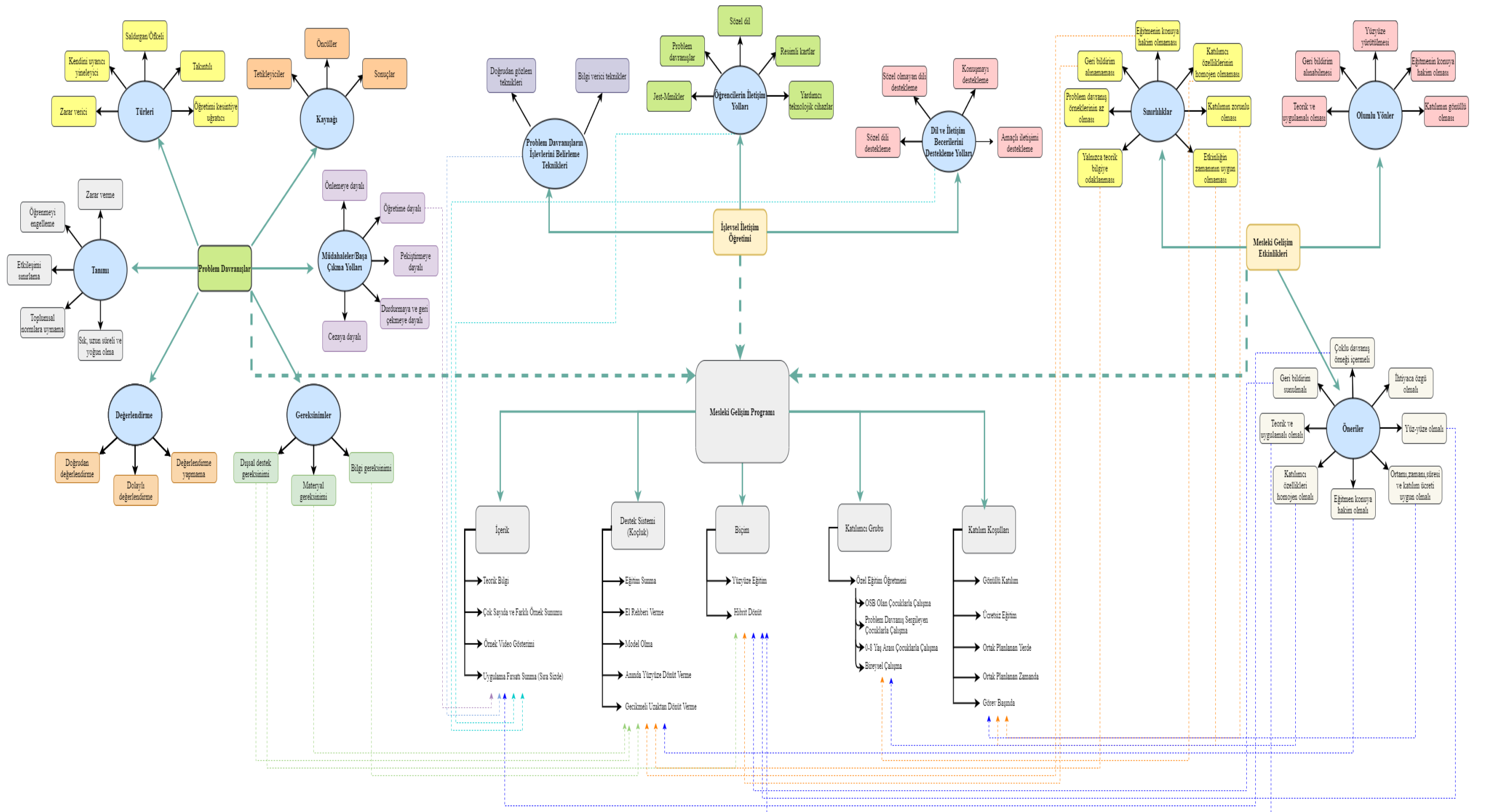
3.1.1. Analiz basamağı

Analiz basamağında, özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimlerini belirlemek üzere gereksinim analizi yapılmıştır. Gereksinim analizi sürecinde, OSB olan çocuklarla çalışan ya da çalışma deneyimi olan özel eğitim öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış ve öğretmenlerin problem davranışlara, işlevsel iletişim davranışlarına ve mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin görüşleri ve önerileri belirlenmiştir. Görüşmelere ek olarak OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışları belirlemek ve problem davranışlarla başa çıkmak için öğretmenlerin kullandıkları davranış değiştirme tekniklerini ortaya koymak amacıyla, bu çocukların öğrenim gördükleri kurumlarda sınıf içi gözlemler

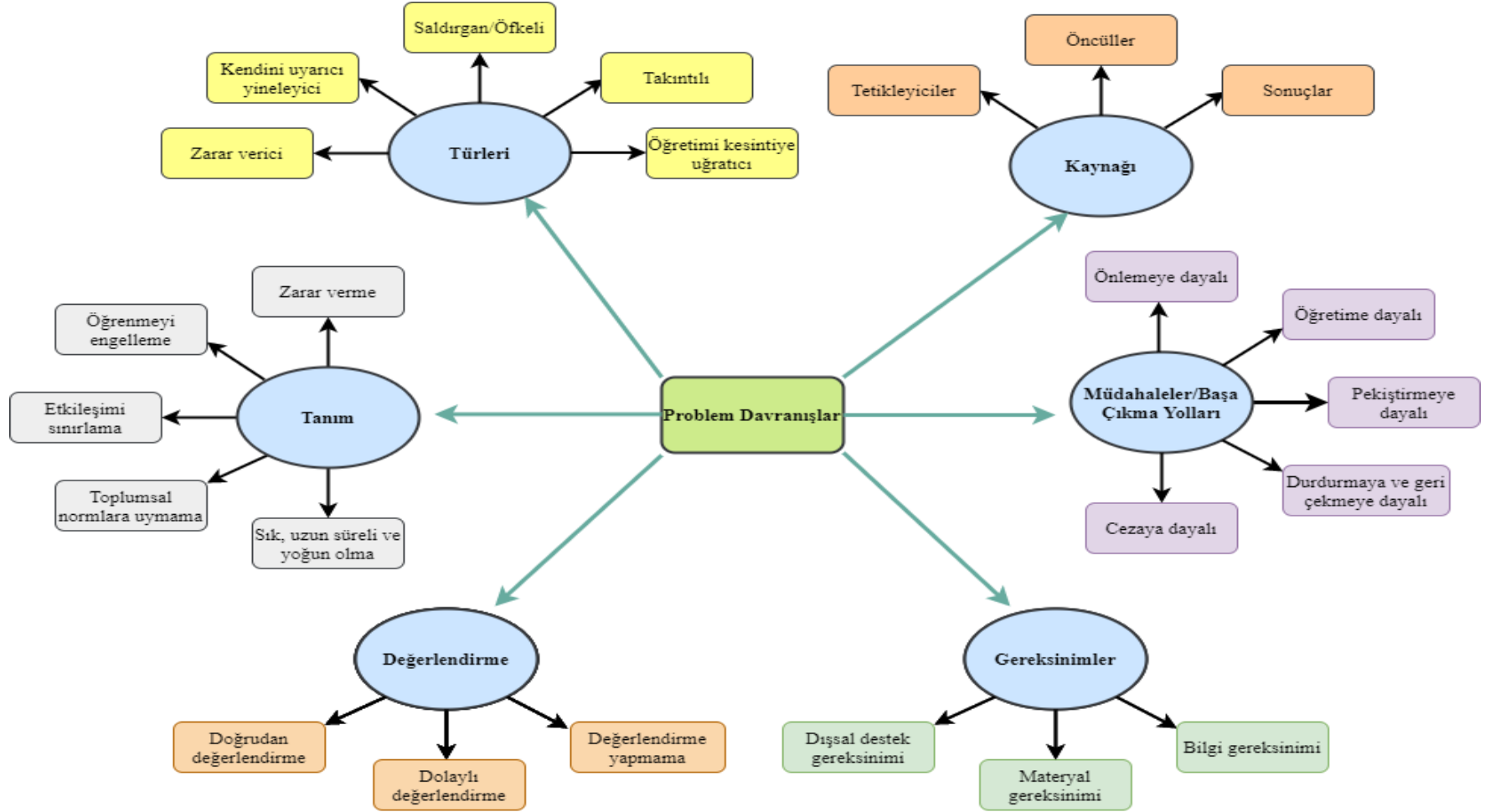
yapılmıştır. Görüşme ve gözlem verileri, alanyazınla desteklenerek mesleki gelişim programının tasarlanmasına ilişkin gereksinim analizi basamağı tamamlanmıştır. Analiz sonucunda 3 tema ve 12 alt tema elde edilmiş, bu temalara dayalı olarak da mesleki gelişim programının içeriğı ve yapısı biçimlendirilmiştir (Şekil 3.1). İzleyen bölümde, görüşme ve gözlem verilerinin analizi sonucunda elde edilen temalar açıklanmakta ve şekiller üzerinde özetlenmektedir. Ayrıca her bir tema ve alt tema öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar yapılarak desteklenmektedir.

3.1.1.1 Problem davranışlar

Öğretmenlere, problem davranışların kendileri için ne ifade ettiğine, meslek yaşamları boyunca sınıflarında hangi tür problem davranışlarla karşılaştıklarına, bu davranışların öncesinde ve sonrasında neler yaşadıklarına, problem davranışların ortaya çıkmasını önlemek, azaltmak ya da ortadan kaldırmak üzere neler yaptıklarına, problem davranışlara müdahalede kullandıkları uygulamaların etkililiğini nasıl değerlendirdiklerine ve problem davranışlarla başa çıkma konusunda kimlerden ne tür destek beklediklerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu sorulara ilişkin görüşleri doğrultusunda “Problem davranışlar” teması ortaya çıkmıştır. Şekil 3.2’de görüldüğü üzere problem davranışlar teması; (a) tanımı, (b) türleri, (c) kaynağı, (d) müdahaleler/baş çıkma yolları, (e) değerlendirme ve (f) gereksinimler olmak üzere altı alt temadan oluşmaktadır. Şekil 3.3’te, öğretmenlerin görüşme sırasında problem davranışlar temasına ilişkin en çok tekrar ettikleri sözcükleri gösteren kelime bulutu yer almaktadır. Kelime bulutu incelendiğinde, öğretmenlerin problem davranışların kendileri için ne ifade ettiğinden söz ederken çocuklarda çevreye ve kendine zarar verme, vurma ve sallanma gibi davranışlarla çok sık karşılaştıklarını, çocukların bu davranışları genellikle iletişim kurma amacıyla sergilediklerini, davranışlara müdahalede genellikle önlemeye dayalı tekniklerden yararlandıklarını ve bu davranışlarla başa çıkmak üzere uzman ve aile desteğine ihtiyaç duyduklarını sıkça vurguladıkları görülmektedir.



Şekil 3.1. Gerekirim analizi bulguları



Şekil 3.2. Problem davranışlar temasına ilişkin alt temalar

problem davranışların çocukların kendileri dışındaki diğer bireylere zarar verdiğini “... arkadaşına, öğretmene zarar veren bir davranış olabilir.” (Ö₆, s. 9-11)

şeklinde ortaya koymuşlardır. Son olarak öğretmenler problem davranışların çevrede yarattığı olumsuz etkilere değinmişler ve görüşlerini

“Bulunduğu ortamı bozmak olabilir. ... sınıf düzenini bozma olabilir” (Ö₂, s. 17-17); “... işte etrafına zarar veriyorsa. Mesela eşyaları fırlatıp atıyorsa işte” (Ö₁₄, s. 12-14)

örnekleriyle ifade etmişlerdir.

3.1.1.1.2. Öğrenmeyi engelleme

Öğretmenler, problem davranışların öğrenme üzerindeki olumsuz etkileri hakkında konuşurken bu davranışların yalnızca çocuğun kendisinin öğrenmesini değil, aynı zamanda, diğer çocukların derse katılımlarını engelleyerek onların öğrenmelerini de olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler problem davranışların;

çocuğun kendi öğrenmesini engellediğine ilişkin görüşlerini “... tabii bir davranışa, problem bir davranış diyebilmek için eee çocuğun öğrenmesini engelliyor olması gerekir.” (Ö₁₁, s. 12)

şeklinde; başkalarının öğrenmesini engellediğine ilişkin görüşlerini

“... diğer arkadaşların çalışmasını engelleyici davranış olabilir.” (Ö₆, s. 9-11); “... problem davranış sınıf içerisinde etkinliklerin yapılmasını engelleyen, sınıfın rutinini bozan, diğer çocukların öğrenmelerini engelleyen her türlü davranış, olumsuz davranışları problem davranış olarak görüyorum.” (Ö₈, s. 8-9)

sözleriyle dile getirmişlerdir.

3.1.1.1.3. İletişimi ve sosyal etkileşimi sınırlama

Öğretmenler, problem davranışların kendileri için ne ifade ettiğinden söz ederken özellikle bu davranışların iletişime ve sosyal etkileşime olan etkilerine değinmişlerdir. Öğretmenler, çocukların sergiledikleri bu davranışların onları uzak durulması gereken kişi konumuna getirdiğini, sosyal yaşamlarını sınırlandırdığını ve iletişimlerini kesintiye uğrattığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu konudaki görüşlerini

“... davranış çocuğu çevresinden soyutluyorsa, diğer arkadaşları ya da diğer insanlar tarafından öyle uzak durulması gereken bir insan pozisyonuna sokuyorsa ...” (Ö₁, s. 9-11); “problem davranış deyince bir öğrencinin iletişimini kısıtlayan, sosyal etkileşimini ortamdaki kopartan, ... herhangi bir davranış benim için problem davranıştır.” (Ö₂, s. 5-6)

örnekleriyle anlatmışlardır.

3.1.1.1.1.4. Toplumsal normlara uymama

Öğretmenler problem davranışın kendileri için ne ifade ettiğini dile getirirken, problem davranışın toplumsal normlara uymayan davranışlar olduğuna değinmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu problem davranışları, toplum içinde kabul görmeyen, bulunulan ortama ve bağlama uygun olmayan davranışlar olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler, bu kategoriye ilişkin görüşlerini

“... bulunulan mekâna ve ortama uygun olmayan davranışlar diyebiliriz.” (Ö₉, s. 10-11);

“... problem davranış zamana, mekâna göre toplumun onaylamadığı ya da o an için uygun olmayan davranışlar diyebiliriz.” (Ö₁₇, s. 7)

ifadeleriyle dile getirmişlerdir.

3.1.1.1.1.5. Sık, uzun süreli ve yoğun olma

Öğretmenler, problem davranışların etkilerinden söz ederken bu davranışların yalnızca bir kez ve kısa süreliğine gerçekleştiğinde problem davranış olmadığını ve bir davranışın problem davranış olarak kabul edilebilmesi için sık, uzun süreli ve yoğun biçimde gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu konuyla ilgili görüşlerini

“... çok sık yapılyo olması ...” (Ö₁₂, s. 11-12); “... davranışın şiddetine öncelikle bakabiliriz. ... şiddeti öncelikle, ikincisi sıklığına bakabiliriz.” (Ö₁₅, s. 13-14); “... belli bir sıklığı ya da süresi olması gerekir ki ... gerçekten problem davranış olarak nitelendirebilelim.” (Ö₁₆, s. 13-14)

örnekleriyle anlatmışlardır.

3.1.1.1.2. Problem davranış türleri

Öğretmenlere, meslek yaşamları boyunca sınıflarında ne tür problem davranışlarla karşılaştıkları sorusu yöneltilerek öğretmenlerin problem davranışlara ilişkin deneyimlerini aktarmaları beklenmiştir. Öğretmenler, meslek yaşamları boyunca farklı özelliklerde çocuklarla çalıştıklarını ve neredeyse her birinin farklı problem davranışlar sergilediğini ifade etmişler ve bu doğrultuda “Problem davranış türleri” alt teması ortaya çıkmıştır. Bu alt temadaki kategorilerin oluşturulmasında alanyazındaki sınıflamalardan yararlanılmıştır (Neitzel, 2010; Yücesoy-Özkan, 2021). Problem davranış türleri alt teması; (a) zarar verici davranışlar, (b) kendini uyarıcı ve yineleyici davranışlar, (c) saldırganlık ve öfke davranışları (d) takıntılı davranışlar ve (e) öğretimi kesintiye uğraticı davranışlar olmak üzere beş kategoriden oluşmaktadır. OSB olan

çocukların öğrenim gördükleri sınıflarda yapılan gözlemlerden elde edilen veriler öğretmenlerin sınıflarında sıklıkla karşılaştıkları problem davranışlara ilişkin görüşlerini destekler nitelikte ve öğretmen görüşleriyle örtüşmektedir.

3.1.1.1.2.1. Zarar verici davranışlar

Öğretmenler, sınıflarında en fazla karşılaştıkları problem davranış türünün kendine, başkalarına ve çevreye zarar vermeye yönelik davranışlar olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, çocukların kendini ısırma, çimdikleme, tırnak kopartma, kafasını sert bir yere vurma, kendine vurma ve yaraları yolma gibi kendine zarar verici davranışlar sergilediğini

“... pencereye başını vuruyodu, kapıya başını vuruyodu, yerlere başını vurma, tükürme, el ısırma davranışı sıklıkla sinirlendiğinde ellerini kilitleme.” (Ö₇, s. 31-33) “... çocuğumuzda da kafasını vurma, yüzünü tokatlama, kendini yere atma, tırnağını koparma böyle köküyle birlikte tırnağını tamamen koparıyo.” (Ö₁₄, s. 27-29); “... kendilerine vurma, kendi ellerini ısırmaları, özellikle otistik çocukların kendilerine zarar vermeleri, kendi yaralarını kapatmamaları ...” (Ö₁₅, s. 19-21)

örnekleriyle belirtmişlerdir. Öğretmenler, çocukların arkadaşlarına zarar verme davranışlarına ilişkin deneyimlerini

“Tekme atıyodu, bana tükürüyodu, tekme atıyodu, vuruyodu.” (Ö₇, s. 38-39); “... karşıdaki arkadaşlarına aynı şekilde vurmaları ... sürekli saç çekme, onu durduramıyodum. ... beni yakaladığında kurtulamıyodum beni etraftaki insanlar felan kurtarıyodu.” (Ö₁₅, s. 23-25); “... cimcikleme davranışımız var. Arkadaşını ısırma.” (Ö₁₆, s. 22-23)

sözleriyle dile getirmişlerdir. Öğretmenler, çocukların çevreye zarar verme davranışlarını ise

“Sürekli masaya vuruyor.” (Ö₁, s. 19-22); “... tükürme davranışı vardı ..., tükürüyodu.” (Ö₇, s. 14-15); “... nesnelere istenmedik zamanlarda istenmedik yerlere atılması, fırlatılması gibi ... materyalleri, işte kalemleri, işte kağıdı yere atıyor.” (Ö₁₁, s. 32-33)

örnekleriyle anlatmışlardır.

3.1.1.1.2.2. Kendini uyarıcı, yineleyici davranışlar

Öğretmenler, OSB olan çocuklarda sıklıkla karşılaştıkları problem davranışların başında kendini uyarıcı ve yineleyici davranışların geldiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden, OSB olan çocuklarda sıklıkla motor ve vokal kendini uyarıcı ve yineleyici davranışların görüldüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenler, çocukların

motor kendini uyarıcı davranışlar sergilediklerini “... çırpınma, ellerini sallama, gözlerini kapatma ...” (Ö₃, s. 28-29) örneğiyle; vokal kendini uyarıcı davranışlar sergilediklerini ise

“Bana aynı soruyu bir yıl boyunca tekrar tekrar her gün soruyodu. ... duyduğu, dinlediği şarkıları veya birinin ona söylemiş olduğu yıllar önce söylemiş olduğu bi sözü bi çok kez hemen hemen her ortamda soruyodu veya tekrar ediyodu.” (Ö₉, s. 47-52)

cümleleriyle belirtmişlerdir.

3.1.1.1.2.3. Saldırganlık ve öfke davranışları

Öğretmenler, sınıflarında ağlama, bağırma, çığlık atma, anlamsız sesler çıkarma ve anlamsız gülme gibi saldırganlık ve öfke davranışları gözlediklerinden söz etmişlerdir. Öğretmenler bu deneyimlerini

“Aniden hiç anlamsız yere ağlama.” (Ö₂, s. 40); “... çok fazla var bağırma ...” (Ö₃, s. 20); “Kimi zaman böyle anlamsız yere ses çıkarmalar...” (Ö₅, s. 20); “... çığlık atması” (Ö₆, s. 23); “... anlamsız gülmeler ...” (Ö₈, s. 22)

örnekleriyle ifade etmişlerdir.

3.1.1.1.2.4. Takıntılı davranışlar

Öğretmenler, OSB olan çocuklarda sıklıkla karşılaştıkları problem davranış türlerinden bir diğerinin, belirli durumlara ya da nesnelere yönelik takıntılardan kaynaklı davranışlar olduğunu söylemiş, çocukların aynılıkta ısrarcı olduğunu ve değişikliklere direnç gösterdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, bu davranışları

“Bir sıra olduğunu varsayalım. Birinci sıraya geçmediği zaman, problem davranış başlıyo, sınıfta her zaman ne yapılırsa ilk yapmak istiyoy.” (Ö₅, s. 27-30); “... sınıftaki nesne değiştiğinde ya da bir araç-gereç değiştiğinde, olmadığında ona karşı tepki gösterme ... yolda gidip gelirken bile otobüs güzergâhı değiştiğinde sıkıntı yaşadığını söylüyodu veli.” (Ö₇, s. 35-38)

örnekleriyle açıklamışlardır.

3.1.1.1.2.5. Öğretimi kesintiye uğraticı davranışlar

Öğretmenler, çocukların problem davranışları nedeniyle öğretim etkinliklerinin çoğu zaman yarıda kaldığını ya da tamamlanamadığını ifade etmişler ve bunu

“... zorlandığı bir etkinlikte materyalleri, işte kalemleri, işte kâğıdı yere atıyor.” (Ö₁, s. 22-23); “... etkinliği tamamlamama, verilen etkinliği sonu kadar yapmama, bitirememe.” (Ö₈,

s. 24); "... sınıf kurallarına, genel basit sınıf kurallarına uymama, okul kurallarına uymama ..." (Ö₁₂, s. 17-18)

cümleleriyle örneklendirmişlerdir.

3.1.1.1.3. Problem davranışların kaynağı

Öğretmenlere, sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların öncesinde ve sonrasında neler yaşandığı sorusu yöneltilerek problem davranışları ortaya çıkaran ya da sürdüren çevresel değişkenlerin neler olduğunu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenler, problem davranışların türüne ve çocukların özelliklerine bağlı olarak çevresel değişkenlerin farklılık gösterdiğini ifade ederek problem davranışların öncesinde ve sonrasında neler yaşandığına ilişkin deneyimlerini paylaşmışlar ve bu paylaşımaya dayalı olarak "Problem davranışların kaynağı" alt teması ortaya çıkmıştır. Problem davranışların kaynaklarına ilişkin kategoriler belirlenirken alanyazındaki sınıflamalar kullanılmıştır (Alberto ve Torutman, 2013; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Erbaş, 2005; Erbaş, 2017). Problem davranışların kaynağı alt teması; (a) sonuçlar, (b) tetikleyiciler ve (c) öncüller olmak üzere üç kategoriden oluşmakta, bu kaynaklar sınıflarda yapılan gözlemlerle de desteklenmektedir.

3.1.1.1.3.1. Tetikleyiciler

Öğretmenler, problem davranışların kimi zaman çocuğun ilacını almaması, ortamda koku, yüksek ses, fazla sayıda ya da yabancı insan olması gibi nedenlerle, bazen de yalnız kalma ve kendini ifade etmede yaşananlar sorunlar nedeniyle ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, problem davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlayan tetikleyicilere ilişkin görüşlerini

"... o kadar da hassas bi çocuk kokulara karşı. Öyle olduğu zaman kusması da oluyo ıı." (Ö₄, s. 37); "... İlaçlarını almadığı zaman ..." (Ö₄, s. 47-48); "...teneffüslerde boş bırakırsak daha hat safaya çıkıyo." (Ö₆, s. 37); "Çocuk hasta biliyosun ama neresi ağrıyo bilemiyosun." (Ö₁₀, s. 49-53)

örnekleriyle açıklamışlardır.

3.1.1.1.3.2. Öncüller

Öğretmenler, problem davranışların kimi zaman çocuğun hoşlanmadığı ya da onun için yeni olan bir etkinlikten ya da materyalden kaynaklı olarak ortaya çıktığını, kimi zaman ise bir problem davranışın başka bir problem davranış için öncül rolü

oynadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, problem davranışları ortaya çıkaran öncüllere ilişkin görüşlerini

“Bir etkinlik onun için zor bir etkinliktir. ... çocuk yapmakta zorlandığında işte bir takım problem davranışlar çıkartabilir.” (Ö₁, s. 45-48); “... çocuğun bağırması, çılgık atması, yumruk atması, diğer arkadaşı için uyarıcı oluyo.” (Ö₆, s. 37-39); “... öncesinde muhtemelen ona yapmak istemediği ya da istemeyeceği bir etkinlik sunulmuştur.” (Ö₁₇, s. 29)

cümleleriyle açıklamışlardır.

3.1.1.1.3.3. Sonuçlar

Öğretmenlerin paylaştıkları deneyimlere dayanarak çocukların problem davranışlar aracılığıyla yetişkin ilgisi, duyuşsal uyarıcı ve nesne/etkinlik elde ettiği ya da sevmediği/yeni bir etkinlikten kaçtığı söylenebilir. Öğretmenler, çocukların ilgi etme amaçlı sergiledikleri problem davranışlarına ilişkin görüşlerini

“Sonrasında biz çocuğa ... gel seninle şimdi böyle yapalım ya da biraz beklersen seninle top oynuycaz gibi onun istediği şeyleri söyleyip sakinleştirdikten sonra eee bi sakinlik geliyor.” (Ö₁₅, s. 35-37)

ifadeleriyle; duyuşsal uyarıcı elde etme amaçlı sergiledikleri problem davranışlarına ilişkin düşüncelerini

“...kulağına sürekli dokunma problem davranışı var. ... Buna dokunmak için engellendiğinde hani elini indirdiğinizde tekrar devam ediyö. Bu yaptığımız çalışmaya odaklanmayı engelliyo, ... bazen kulağını nemlendirdiğimizde o problem davranış ta azaluyo.” (Ö₂, s. 68-73)

örnekleriyle; etkinlikten kaçma amaçlı sergiledikleri problem davranışlarına ilişkin deneyimlerini ise,

“...çizgi çalışmalarını sevmiyor. Çizgi çalışması ne zaman versem ağlamaya başlıyo.” (Ö₈, s. 3-35)

sözleriyle anlatmışlardır.

3.1.1.1.4. Problem davranışlara ilişkin müdahaleler/başta çıkma yolları

Öğretmenler kendilerine yöneltilen problem davranışlarla başta çıkmak üzere neler yaptıkları sorusuna; öncelikli olarak problem davranışın ortaya çıkmasını önlemeye yönelik müdahaleler kullandıklarını, davranış ortaya çıktıktan sonra ise davranışı azaltmak ya da ortadan kaldırmak için farklı uygulamalardan yararlandıklarını söyleyerek yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerin yanıtlarına dayalı olarak “Problem

davranışlara ilişkin müdahaleler/başa çıkma yolları” alt teması ortaya çıkmış ve bu temaya ait kategoriler alanyazındaki sınıflamalar temel alınarak oluşturulmuştur (Turan vd., 2010; Horner vd., 2002; Yücesoy-Özkan, 2021). Bu doğrultuda alt tema; (a) önlemeye dayalı, (b) öğretime dayalı, (c) pekiştirmeye dayalı, (d) durdurmaya ve geri çekmeye dayalı ve (e) cezaya dayalı müdahaleler olmak üzere beş kategoriden oluşmaktadır. Sınıflarda yapılan gözlemler sonucu elde edilen verileri de bu sınıflamayı destekler niteliktedir.

3.1.1.1.4.1. Önlemeye dayalı müdahaleler

Öğretmenler, problem davranışların ortaya çıkmasını önlemek ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak üzere sınıf içerisinde bir takım düzenlemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Seçenek sunma, koşula dayalı olmayan pekiştirme kullanma, davranışsal ivme, çevresel düzenleme, rutinler, kurallar, görseller, fiziksel yakınlık ve geçiş stratejileri öğretmenlerin problem davranışların ortaya çıkmasını önlemek üzere kullandıklarını ifade ettikleri önlemeye dayalı uygulamalardandır. Öğretmenler, seçenek sunmayı kullandıklarını

“Daha çok seçim fırsatları sunuyoruz.” (Ö₁, s. 97-99) cümlesiyle; koşula dayalı olmayan pekiştirmeyi kullandıklarını “... eee anlık pekiştireç sunuyoruz. Hemen birincil pekiştireç her olumlu davranışta. Örneğin ... her parmak kaldırdığımda pekiştireç sunuyorum.” (Ö₅, s. 81-83)

örneğiyle; davranışsal ivmeyi kullandıklarını

“Yapabildiği ve çok zevk aldığı bir etkinlikle derse başlayıp daha sonra çok kısa yeni etkinlikler ekleyerek, davranış ivmesiyle çocuğa etkinlikleri bu şekilde sunuyorum.” (Ö₁₇, s. 66-67)

sözleriyle; çevresel düzenlemeleri kullandıklarını

“... öncelikle ortam düzenlemesinden başlıyorum eee materyalleri filaticaksa ya da işte kendini yerlere atıp ağlıyorsa önce oturduğu sandalyenin arkaya yaslanıyo olması, benim masayı ittirdiğimde onun sıradan çıkamayacak olması ya da işte sı... masasının altının boş olması ki ayaklarını da tutabileyim” (Ö₁₆, s. 67-72)

şeklinde; rutinleri kullandıklarını

“Yani rutini bozmamaya çalışıyoruz” (Ö₄, s. 81-84)

ifadeleriyle; kuralları kullandıklarını

“... öncelikle bir sınıfa ilişkin kuralları tanımlıyoruz. ... Yani çocuklar ne zaman neyi yapacaklarını ya da neye nasıl ulaşacaklarını anlasınlar.” (Ö₁₁, s. 83-86)

örnekleriyle; görselleri kullandıklarını

... sınıfımda görsel, etkinlik çizelgeleri yani çocukların rutinleri, geçişleri anlamlandırmasını kolaylaştıracak çizelgeler.” (Ö₁₁, s. 96-97) sözleriyle; fiziksel yakınlığı kullandıklarını “... gölge öğretmen, problem davranış sergileyebilecek çocuklara daha yakın oluyor” (Ö₁, s. 134-135)

şeklinde; geçiş stratejilerini kullandıklarını ise

“... geçişlerin nasıl ve hangi süre zarfında gerçekleşeceğini takip etmelerini kolaylaştırmak amacıyla kullandığım bir taymır, bir zil söz konusu” (Ö₁₁, s. 97-98)

ifadeleriyle açıklamışlardır.

3.1.1.1.4.2. Öğretime dayalı müdahaleler

Öğretmenler, çocukların problem davranışlarının yerine geçilebilecek uygun davranışları öğretmeye yönelik uygulamaları kullandıklarından söz etmişlerdir. Öğretmenler, öğretime dayalı uygulamaları kullandıklarını

“Davranış ortaya çıkmadan önce olumlu davranışı öğretiyoruz” (Ö₅, s. 78-79); “İletişim kurmak istemiyorsa ya da reddettiği için bunu yapıyorsa ona reddetme davranışını öğretmek olabilir. Çocuğun düzeyine uygun işte resimli kart olabilir, eee bi butona basmak olabilir gibi şu an aklıma gelmedi ama çocuğa nasıl hayır demesi gerektiğini ya da reddetmesi gerektiğini öğretmek olabilir” (Ö₁₇, s. 67-69)

örnekleriyle açıklamışlardır.

3.1.1.1.4.3. Pekiştirmeye dayalı müdahaleler

Öğretmenler, uygun davranışların ardından hoş giden uyarılar sunup bu davranışları arttırmaya ve böylece problem davranışların sıklığını, süresini ya da yoğunluğunu azaltmaya çalıştıklarından söz etmişlerdir. Ayrımlı pekiştirme, sembol pekiştirme ve olumlu pekiştirmeden yararlandıklarını bir öğretmen

“Olumlu davranışı öğrettikten sonra, yapılan her olumlu davranış pekiştirilmeye başlanıyo. Bazen ayrımlı pekiştirme yapıyoruz sembole alıştırıyorum. Sembole değer vermeye başlıyo. Takası öğreniyor ve takası öğrendikten sonra da artık hemen sembol pekiştirmeye geçiyorum.” (Ö₅, s. 78-88)

sözleriyle ifade etmiştir.

3.1.1.1.4.4. Durdurmaya ve geri çekmeye dayalı müdahaleler

Öğretmenler, problem davranışlar ortaya çıktığında kimi zaman bu davranışların sürmesini sağlayan uyarıları durdurduklarını, kimi zaman da çocukların sahip oldukları hoş giden uyarıları geri çektiklerini ifade etmişlerdir. Tepkiyi durdurma ve

yeniden yönlendirme, sönme ve tepkinin bedeli, öğretmenlerin kullandıkları durdurmaya ve geri çekmeye dayalı uygulamalardandır. Öğretmenler,

“... ya mesela elini böyle sürekli sıkın, ... kendini böyle kasılı bi şekilde sıkıyo işte. Ayı veriyorum eline onu sıkınsın diye. ... hemen o problem davranışına yönelik bi şey sunuyoruz ya da mesela işte boyama bi şey yaptırıyorsunuz” (Ö₃, s. 94-100)

cümleleriyle tepkiyi durdurma ve yeniden yönlendirmeyi;

“Mesela bu çiçeğe mi taktı, bu çocuk çiçeği alcaak illaki falan, vermiyorum. ... E tabii ki zamanla artış gösteriyo. Baya bi artma oluyo. Sonra yavaş yavaş silikleşme, artış tekrar oluyo, silikleşme oluyo.” (Ö₇, s. 141-144)

örneğiyle sönmeyi;

“... sembol pekiştireçleri geri çekmeye çalıştık. ... sevdiği oyuncuğu elinden alıyoruz ve gösterdiği olumlu davranışlarda yine pekiştireç veriyoruz.” (Ö₁₄, s. 79-81)

sözleriyle de tepkinin bedelini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

3.1.1.1.4.5. Cezaya dayalı müdahaleler

Öğretmenler, problem davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak üzere mola ve aşırı düzeltme gibi cezaya dayalı uygulamalar kullandıklarını anlatmışlardır.

Öğretmenler

“... davranış sonrasında sınıfta başka bi köşeye çekip arkadaşlarından ayırıp orda çocuğun o davranışını unutması için basit yönergeler kullanmam yetiyo ancak diğer sınıfa geçirmek zorunda kaldığım öğrenci birkaç tane olmuştu.” (Ö₅, s. 93-95) sözleriyle molayı; “... yapmak istemediği bi şeyden kurtulmak için kusma davranışını sergiliyordu. Ben de tepkisiz kalıyodum, çözüm olarak da her yeri ona temizlettiriyodum” (Ö₉, s. 68-75)

örneğiyle aşırı düzeltmeyi kullandıklarını belirtmişlerdir.

3.1.1.1.5. Gereksinimler

Problem davranışlarla başa çıkmada ne tür desteğe gereksinim duydukları sorulduğunda öğretmenler, problem davranışlarla başa çıkmada kimi zaman kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bu süreçte farklı destek gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda “Gereksinimler” alt teması kapsamında; (a) bilgi gereksinimi, (b) materyal gereksinimi ve (c) dışsal destek gereksinimi olmak üzere üç kategoriden yer almaktadır.

3.1.1.1.5.1. Bilgi gereksinimi

Öğretmenler, en temel gereksinimlerinin problem davranışlarla başa çıkma konusunda güncel bilgileri öğrenmek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, bilgi desteğine ilişkin gereksinimlerini

“... bilgiye ihtiyacımız oluyo. ... Daha fazla bilgiye ihtiyacımız oluyo bazı noktalarda...” (Ö₅, s. 108-109); “... bu konuda yetkin, kendini geliştirmiş, uzmanlaşmış insanlardan uygulamalı eğitim olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö₁₄, s. 100-102)

örnekleriyle anlatmışlardır.

3.1.1.1.5.2. Materyal gereksinimi

Öğretmenler, problem davranışlarla başa çıkmak için yararlanabilecekleri ve çocuklarla çalışırken onların ilgilerini çekebilecek eğitici materyallere gereksinim duyduklarını belirtmişler ve bu gereksinimlerini

“... bulunduğumuz yerin işte fiziki koşullarından tutun da materyallere kadar hiç bişey uygun değil.” (Ö₁₀, s. 150-154); “... yani fiziki şartlar olabilir, idarenin sağlayabileceği materyaller olabilir.” (Ö₁₇, s. 89-91)

örnekleriyle ifade etmişlerdir.

3.1.1.1.5.3. Dışsal destek gereksinimi

Öğretmenler problem davranışlarla başa çıkmada farklı kişilerden destek beklentileri olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, problem davranışlarla başa çıkmak üzere etkili uygulamaları öğrenmeye gereksinim duyduklarını ve bu gereksinimlerini karşılamak üzere uzman desteğine ihtiyaç duyduklarını

“... yani iki tane üniversite var burda yani iki tane özel eğitim bölümü olan üniversite var. ... bu konuda yetkin, kendini geliştirmiş, uzmanlaşmış insanlardan uygulamalı eğitim olması gerektiğini düşünüyorum” (Ö₁₀, s. 100-102)

cümleleriyle açıklamışlardır. Öğretmenler, sınıfta birlikte görev yaptığı öğretmenlerden, okuldaki diğer öğretmenlerden ve okul rehber öğretmeninden destek beklediklerini

“... ama okul ortamında genellikle öğretmen arkadaşlardan. Çünkü bazen şöyle bişey olabiliyor sizin aklınıza gelemycek bazı fikirler öğretmen arkadaşlardan çıkıyo.” (Ö₂, s. 171-178); “Eee okulumuzdaki rehber öğretmenimizden.” (Ö₁₅, s. 104-108)

sözleriyle ifade etmişlerdir. Öğretmenler okuldaki diğer öğretmenlerden destek beklediklerinden söz ederken, kurum yöneticilerinden de destek beklediklerini

“Yani ben mesela şey baş edemediğimi düşündüğümde ya da ne bilim bi fikir almak istediğimde öğretmen arkadaşlar, müdür bey, müdür yardımcılarımız böyle bi sıkıntı var, sizin de fikrinizi almak istiyorum falan gibisinden öyle.” (Ö₇, s. 182-183)

sözleriyle açıklamışlardır. Son olarak öğretmenler, aile desteğine ilişkin gereksinimlerini

“Ailelerin evde bizimle aynı doğrultuda çalışması gerekiyo. Maalesef işte destek göremediğimiz noktalardan bi tanesi evde aile. ... Evde dede, anneanne, babaanneyle birlikte yaşayanlarda özellikle bu anlamda desteği eksik hissediyoruz.” (Ö₅, s. 111-115); “Okulda uyguladığım, benim uyguladığım yöntemin, evde de uygulanmasını istiyorum.” (Ö₉, s. 139-142)

cümleleriyle anlatmışlardır.

3.1.1.1.6. Değerlendirme

Öğretmenlere, problem davranışların ortaya çıkmasını önlemek, bu davranışları azaltmak ya da tamamen ortadan kaldırmak üzere kullandıkları uygulamaların etkililiğini nasıl değerlendirdikleri sorusu sorulmuş, öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda “Değerlendirme” alt teması ile (a) doğrudan değerlendirme yapma, (b) dolaylı değerlendirme yapma ve (c) değerlendirme yapmama olmak üzere üç kategori ortaya çıkmıştır.

3.1.1.1.6.1. Doğrudan değerlendirme yapma

Öğretmenler, problem davranışlarla başa çıkmak üzere kullandıkları uygulamaların etkililiğini değerlendirmek için genellikle gözlem yaptıklarını ve davranışa ilişkin kayıt tuttıklarını belirtmişler, bunu da

“Yani değerlendirme kayıt formları tutuyoruz. ... hani çeşitli listelerle kontrol etmeye çalışıyoruz” (Ö₁₂, s. 74-79); “... zaten bunun etkili olup olmadığını kendi gözlemimle herhangi bi bilimsel ya da sistematik bi çalışma yapmıyorum. Sadece gözlemimle işe yarayıp yaramadığını tespit ediyorum.” (Ö₁₇, s. 79-80)

örnekleriyle açıklamışlardır.

3.1.1.1.6.2. Dolaylı değerlendirme yapma

Öğretmenlerin bir kısmı, problem davranışlarla başa çıkmada kullandıkları uygulamaların etkililiğini değerlendirmek üzere aile üyeleriyle görüşme şeklinde dolaylı değerlendirme yaptıklarını

“... Bunu ailelerle de konuşuyoruz. Aileler bizi sürekli izliyor. ... zaman zaman değerlendirme yapabiliyoruz” (Ö₁, s. 138-143)

şeklinde dile getirmiştir.

3.1.1.1.6.3. Değerlendirme yapmama

Bazı öğretmenler problem davranışlarla başa çıkmada kullandıkları uygulamaların etkililiğini değerlendirmek için herhangi bir çalışma yapmadığını belirtmiş ve bunu

“Eee etkililiğini değerlendirmek üzere aslında pek çalışma yapmıyoruz.” (Ö₃, s. 104);

“Açıkçası öyle hani başka bir şey yapmıyoruz.” (Ö₄, s. 100)

cümleleriyle açıklamışlardır.

3.1.1.2. İşlevsel iletişim öğretimi

Öğretmenlere, çocukların problem davranışlarının işlevlerini nasıl belirledikleri, iletişim becerileri sınırlı olan çocuklarla nasıl iletişim kurdukları ve bu çocukların iletişim becerilerini desteklemeye yönelik neler yaptıkları soruları yöneltilerek, öğretmenlerin problem davranışların işlevlerini belirleme ve iletişimsel işlevi olan problem davranışlara müdahalede iletişim becerilerini desteklemeye yönelik neler yaptıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin, verdiği yanıtlar doğrultusunda “İşlevsel iletişim öğretimi” teması ortaya çıkmıştır. Şekil 3.4’te görüldüğü üzere işlevsel iletişim öğretimi teması; (a) problem davranışların işlevlerini belirleme teknikleri, (b) çocukların iletişim kurma yolları ve (c) dil ve iletişim becerilerini destekleme yolları olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Şekil 3.5’te öğretmenlerin görüşmeler sırasında işlevsel iletişim öğretimi temasına ilişkin en çok tekrar ettikleri sözcükleri gösteren kelime bulutu yer almaktadır. Kelime bulutu incelendiğinde, öğretmenlerin problem davranışların işlevlerini belirlemek üzere sınıfta görev yapan diğer öğretmenle gözlem yaptıklarına ve ailelerle görüştiklerine, çocukların iletişim becerilerininin sınırlı olduğuna, pek çok çocuğun isteklerini belirtmek üzere sözel dili kullanamadığına, çocukların daha çok jest ve mimiklerini kullanarak kendilerini ifade etmeye çalıştıklarına, çocuklara iletişim becerilerini desteklemek üzere taklit çalışmalarını yaptıklarına vurgu yaptıkları görülmektedir.

3.1.1.2.1. Problem davranışların işlevlerini belirleme teknikleri

Çocuklarda gözlemledikleri problem davranışların işlevlerini belirlemeye yönelik neler yaptıkları sorulduğunda öğretmenler problem davranışların işlevini belirlemek üzere genellikle gözlem ve görüşme gibi işlevsel değerlendirme tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda “Problem davranışların işlevlerini belirleme teknikleri” alt teması ortaya çıkmıştır. Problem davranışların işlevini belirlemeye ilişkin alt temalar oluşturulurken alanyazındaki sınıflamalardan yararlanılmış (Cooper, Heron ve Heward, 2014) ve sınıflama bağlamında (a) doğrudan gözlem teknikleri ve (b) bilgi verici teknikler olmak üzere iki kategoriye yer verilmiştir.

3.1.1.2.1.1. Doğrudan gözlem teknikleri

Öğretmenler, çocukların problem davranışlarının işlevini belirlemek için gözlem yaptıklarını, davranış öncesinde ve sonrasında yaşananları ortaya koymak üzere anekdot kaydı tekniğini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, problem davranışların işlevini belirlemede kullandıkları doğrudan gözlem tekniklerini anlatırken

“Bunla ilişkili bi baştan gözlem süreci, anekdot kaydı yapıyorum.” (Ö₅, s. 64); “... davranış tanımlıyoruz öncelikle. Çocuk ya da biz için problem olan davranışın ne olduğunu öncelikle betimliyoruz. Sonra davranışın öncüllerini ve sonuçlarını yani davranışın işlevini belirleyebilmek amacıyla kayıtlar tutuyoruz. Anekdot kayıtları tutup öncesinde ve sonrasında meydana gelen süreçlerin ayrıntılı bir şekilde yazımı ve incelenmesi amacıyla çalışmalar gerçekleştiriyoruz. ... sonunda da davranışın işlevini belirlemeye çalışıyoruz.” (Ö₁₁, s. 68-71)

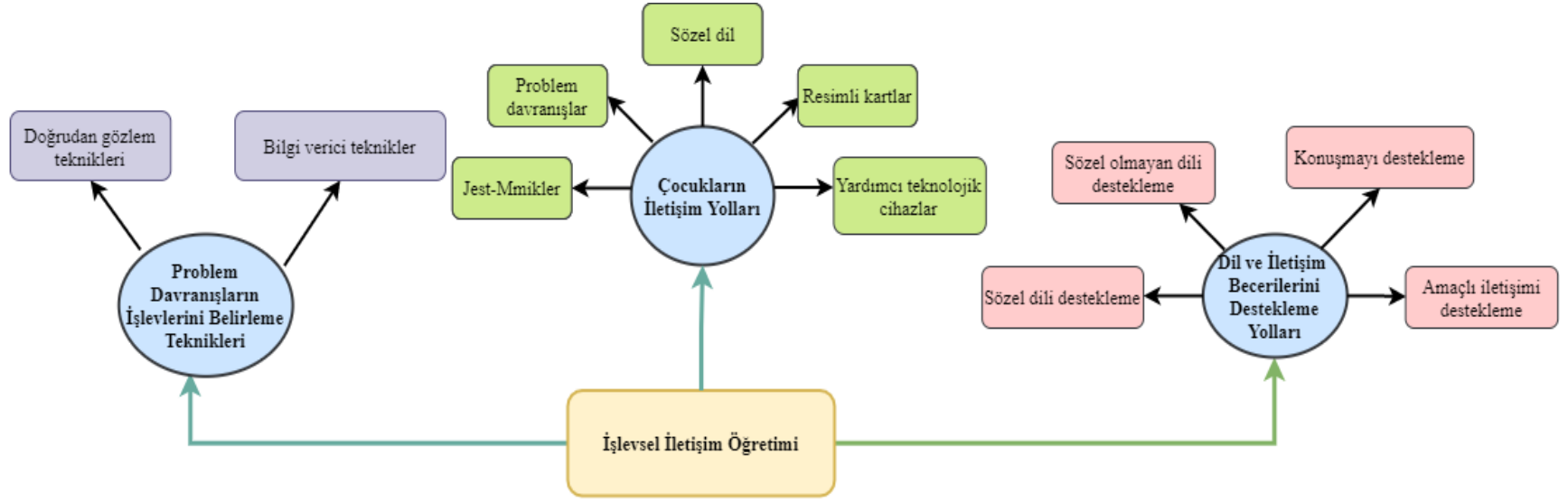
cümlelerini kullanmışlardır.

3.1.1.2.1.2. Bilgi verici teknikler

Öğretmenler, çocukların problem davranışlarının işlevini belirlemek için aile üyeleriyle ya da önceki sınıf öğretmenleriyle görüştiklerini

“... işte önceki öğretmenle görüşüyorsun, velilerle görüşüyorsun” (Ö₁, s. 88); “Partnerimle (sınıftaki diğer özel eğitim öğretmeni) fikir alışverişinde bulunuyoruz...” (Ö₄, s. 71-73); “Aileyle görüşüp bu davranışları evde gösterip göstermediğini ya da hangi durumlarda gösterdiğini aile görüşmesinde test edebiliyoruz.” (Ö₁₇, s. 54-55)

ifadeleriyle belirtmişlerdir.



Şekil 3.4. İşlevsel iletişim öğretimi temasına ilişkin alt temalar

“Ya genelde jest ve mimiklerle iletişim kuruyoruz. ... genelde ya işaret ediyolar ya jest mimikleriyle gösteriyolar. Ya da işte hareketleriyle falan belli ediyolar” (Ö₈, s. 99-100); “Genelde öğrencinin jest mimiklerinden ve değişik ses çıkarmalarından anlamaya çalışıyoruz.” (Ö₁₂, s. 103)

sözleriyle anlatmışlardır.

3.1.1.2.2.2. Problem davranışlar

Öğretmenler, iletişim kurmakta güçlük çeken çocukların problem davranışları iletişim kurma yolu olarak kullandıklarını

“... konuşuyo fakat konuşma anlaşılabilirliği düşük olan çocuklarda, anlamadığımız zaman davranış bozukluğu ortaya çıkıyo. Ağlayabiliyo ya da konuşmayı kesiyö. ... İşte tekrar ettiriyorum. Ya zaten üçüncü tekrardan sonra çocuk ya ağlamaya başlıyo ya da dediğim gibi arkasını dönüp gidiyo.” (Ö₅, s. 124-129); “... ne istediğini eğer anlayamıyosak hemen tabiki de agrasifleşiyolar. Çeşitli problem davranışları gene bu anda ortaya çıkabiliyor.” (Ö₁₂, s. 108-109)

ifadeleriyle açıklamışlardır.

3.1.1.2.2.3. Sözel dil

Öğretmenler, ifade edici dil becerileri kısmen iyi olan çocukların duygu, düşünce ve isteklerini konuşarak ya da anlamlı sesler çıkararak aktarabildiklerini söylemişlerdir.

Öğretmenler, çocukların sözel dili iletişim kurma yolu olarak kullanmalarını

“Kelime ya da iki-üç kelimelik eee cümleler kurabiliyolar. ... sözel iletişim kurmaları için her yolu deniyoruz” (Ö₆, s. 97- 102)

cümleleriyle örneklendirmişlerdir.

3.1.1.2.2.4. Resimli kartlar

Öğretmenler, ifade edici dil becerileri sınırlı olan çocukların iletişim kurarken jest-mimiklerin yanı sıra resimli kartlardan da yararlandıklarını şu ifadeler ile dile getirmişlerdir:

“...Göstermesini isterim. Göster derim ya da denerim. Tuvaleti mi geldi, hani diyelim aç mı, onu denerim, susadı mı gibi.” (Ö₆, s. 106-108); “Tabi bazen de resimli kartlardan faydalanıyoruz. Hani göstermesini istiyoruz istediğini” (Ö₁₂, s. 101-102).

3.1.1.2.2.5. Yardımcı teknolojik cihazlar

Bir öğretmen, çocuğun iletişim kurma yolu olarak yardımcı teknoloji cihazlarından yararlandığını

“... tablet üzerinde bi programı var, çocuk istediği şeyleri tabletle gösterebiliyo aslında.

Biraz şeye benziyo bu, sembollerle iletişim yöntemine benziyo..” (Ö₁₄, s. 120-122)

cümlesiyle anlatmıştır.

3.1.1.2.3. Dil ve iletişim becerilerini destekleme yolları

Öğretmenlere, çocukların dil ve iletişim becerilerini desteklemeye yönelik ne tür çalışmalar yaptıkları sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin çocukların iletişim becerilerini desteklemeye yönelik, taklit, göz kontağı, iletişim başlatma, gösterme, sesleri birleştirme, artikülasyon ve talep etme çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenen ve sınıf içi gözlemlerle de teyit edilen “Dil ve iletişim becerilerini destekleme yolları” alt temasında; (a) sözel dili destekleme, (b) sözel olmayan dili destekleme, (c) konuşmayı destekleme ve (d) amaçlı iletişimi destekleme kategorileri ortaya çıkmıştır. Dil ve iletişim becerilerini destekleme yolları alt temasının kategorilerine ilişkin öğretmen görüşlerini sunmadan önce bu kategorileri kısaca tanımlamakta fayda olduğu düşünülmektedir. Sözel dil, herkesin üzerinde uzlaşmaya vardığı belirli kurallar bütününden oluşan, bireylerin mesajlarını iletme üzere kullandıkları, konuşma ya da işaret dillerinden oluşurken (Konrot, 2006) sözel olmayan dil ise iletişimde görme, işitme ve dokunmaya dayalı araçların kullanımını içermektedir (Konrot, 2006). Konuşmayı destekleme, duygu ve düşünceleri ifade etmek üzere kullandığımız konuşma organlarını geliştirmeye yönelik çalışmaları ifade etmektedir (Konrot, 2006). Amaçlı iletişim ise bireyin jest ya da seslendirmelerinde tutarlı olmak kaydıyla, başkalarının davranışlarını düzenlemek ya da sosyal etkileşim kurmak amacıyla gerçekleştirilen iletişim eylemleri olarak tanımlanmaktadır (Sachs, 2001).

3.1.1.2.3.1. Sözel dili destekleme

Öğretmenler, çocukların sözel dil becerilerini desteklemeye yönelik taklit, göz kontağı kurma, sesleri birleştirme ve varlıkları adlandırma çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler

“... E₁₁ hiç konuşamayan çocuklarımız var onlarla da taklit becerilerinden başlıyorum. Taklit becerisi el hareketleri, yüz hareketleri taklidi. Aynen karşısındakiyle göz kontağı kurma, işte anlamsız sesler çıkarma olabiliyo başta ... Hani bi sonrakinde yine ona benzer sesleri çıkarmaya çalışıyorum ki bi süre sonra o taklit becerisini anlamlı hale getirebilmek için.” (Ö₂, s. 273-279) cümleleriyle taklit çalışmaları yaptıklarını; “İşte göz kontağı gibi etkinliklere daha fazla yer veriyoruz” (Ö₁, s. 197)

örneğiyle göz kontağı kurma çalışmaları yaptıklarını;

“... en azından ses, bi şeylerin seslerini çıkartma, eee sesleri birleştirme daha böyle basit düzeyde çıkarabildiği sesler varsa mutlaka bunun üzerinden gitme” (Ö₃, s. 145-146)

sözleriyle sesleri birleştirme çalışmaları yaptıklarını;

“E₁₁ onların sözel iletişim kurmaları için özellikle e₁₁ varlıkları adlandırma çalışmaları yapıyoruz.” (Ö₆, s. 121-123)

cümleleriyle varlıkları adlandırma çalışmaları yaptıklarını dile getirmişlerdir.

3.1.1.2.3.2. Sözel olmayan dili destekleme

Öğretmenler, çocukların sözel olmayan dil becerilerini desteklemeye yönelik resimli kartlarla gösterme çalışmaları yaptıklarını belirtmişler ve bunu

“Daha çok göster boyutunda çalışıyoruz becerileri.” (Ö₈, s. 117-118); “... mesela tamam belki çocuk konuşamıyo belki ama hani ne istiyosun? Göster diyerek, istediğini göstererek o şekilde bi iletişim kurarak da hani iletişim başlatmasını öğretiyoruz.” (Ö₁₃, s. 114-116)

sözleriyle açıklamışlardır.

3.1.1.2.3.3. Konuşmayı destekleme

Öğretmenler, çocukların konuşmalarını desteklemek üzere ağız, dil ve dudak egzersizleri ya da artikülasyon çalışmaları yaptıklarını ve bu çalışmalar yoluyla da konuşma sürecinde yer alan organları geliştirmeyi hedeflediklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenler ağız, dil ve dudak çalışmalarını

“... işte dil 11 gelişiminin desteklenmesi amacıyla işte dudak, ağız egzersizleri, dil egzersizleri, nefes egzersizleri. Yine çok temel düzeyde ses çıktıları. İşte sese şekil veriyoruz, işte dili ya da ağız sesin çıkması için uygun hale getirip davranışçı yöntemlerle bu sürecin anlamlı hale gelmesini sağlıyoruz” (Ö₁₁, s. 220-223); “... üniversitede öğrendiğimiz kadarıyla onlarla dudak ve dil çalışmaları, ağız çalışmaları yapıyoruz.” (Ö₁₂, s. 131-132)

cümleleriyle; artikülasyon çalışmalarını

“... genelde hep artikülasyon, iletişim çalışıyoruz. ... çocuk işte eee Z’yi söyleyemiyosa, ... çocuktan ertesi gün kırmızı demesini beklemiyosun. Eğer z’yi söyleyemiyosa. Ama eğer

söyleyip birleştirmiyosa, bunu sürekli bekliyorsun. Eee en çok çalıştığım şey artikülasyon oldu” (Ö₃, s. 211-214)

örnekleriyle açıklamışlardır.

3.1.1.2.3.4. Amaçlı iletişimi destekleme

Öğretmenler, çocukların amaçlı iletişim kurma becerilerini desteklemek üzere talep etme ve iletişim başlatmaya yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen, bu çalışmalarını

“... Tolkido kullanıyoruz bir öğrencimize. Burda talep etmeyi, ya talep ederek iletişim başlatmayı öğretmek ...” (Ö₁₁, s. 217-218)

sözleriyle dile getirmiştir.

3.1.1.3. Mesleki gelişim etkinlikleri

Öğretmenlere daha önce katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin mesleki gelişimlerine katkılarının, bu etkinliklerde gözlemledikleri sınırlılıkların ve ileride düzenlenmesi planlanan mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin önerilerinin neler olduğu sorusu yöneltilerek geçmiş mesleki gelişim etkinliklerinin olumlu ve olumsuz yönleri ile mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını olumlu yönde etkileyecek etmenlere ilişkin önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin bu etkinliklere ilişkin görüşleri doğrultusunda “Mesleki gelişim etkinlikleri” teması ortaya çıkmıştır. Şekil 3.6’da görüldüğü üzere mesleki gelişim etkinlikleri teması; (a) sınırlılıklar, (b) yararlar ve (c) öneriler olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Şekil 3.7’de öğretmenlerin görüşmeler sırasında mesleki gelişim etkinlikleri temasına ilişkin en çok tekrar ettikleri sözcükleri gösteren kelime bulutu yer almaktadır. Kelime bulutu incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerde çok sayıda problem davranış örneğinin yer alması gerektiğine, etkinliklerin uygulamalı ve geri bildirim almaya imkân tanıyacak biçimde planlanması gerektiğine ve etkinliklerin kendileri için uygun zaman dilimlerinde yüz-yüze gerçekleştirilmesi gerektiğine vurgu yaptıkları görülmektedir.

3.1.1.3.1. Mesleki gelişim etkinliklerinin sınırlılıkları

Geçmişte katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleriyle ilgili yöneltilen sorularla, öğretmenlerden katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin sınırlılıkları ile ilgili bilgi elde edilmesi amaçlanmış, böylece tasarlanacak mesleki gelişim programında benzer

olumsuzluklarla karşılaşılması için önlemler alınması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin, deneyimleri doğrultusunda “Eksiklikler” alt teması ve bu tema kapsamında; (a) yalnızca teorik bilgiye odaklanması, (b) problem davranış örneklerinin az olması, (c) geri bildirim alınmaması, (d) eğitmenin konuya hâkim olmaması, (e) katılımcı özelliklerinin homojen olmaması, (f) katılımın zorunlu olması ve (g) etkinliğin zamanının uygun olmaması olmak üzere sekiz kategoriden elde edilmiştir.

3.1.1.3.1.1. Yalnızca teorik bilgiye odaklanması

Öğretmenler, yalnızca teorik bilgiye yer veren eğitimlerin etkili olmadığını, anlatılanları o an için öğrendiklerini ancak sınıflarındaki uygulamalara yansıtamadıklarını ifade etmişler ve bu konuya ilişkin deneyimlerini

“ ... sana söylediği şeyle, uygulamaya geldiğin zaman etkisini görmüyorsun açıkçası.” (Ö₄, s. 159); “Ama karşıda hizmet içi eğitim olarak uygulama bazında işeyle anlatılmıyor da daha çok teorik bilgiler anlatılıyorsa, o zaman işte biraz daha sıkıntı oluyo. Çünkü uygulamayla, teorik gerçekten bazen çok farklılaşıyor.” (Ö₈, s. 125-128)

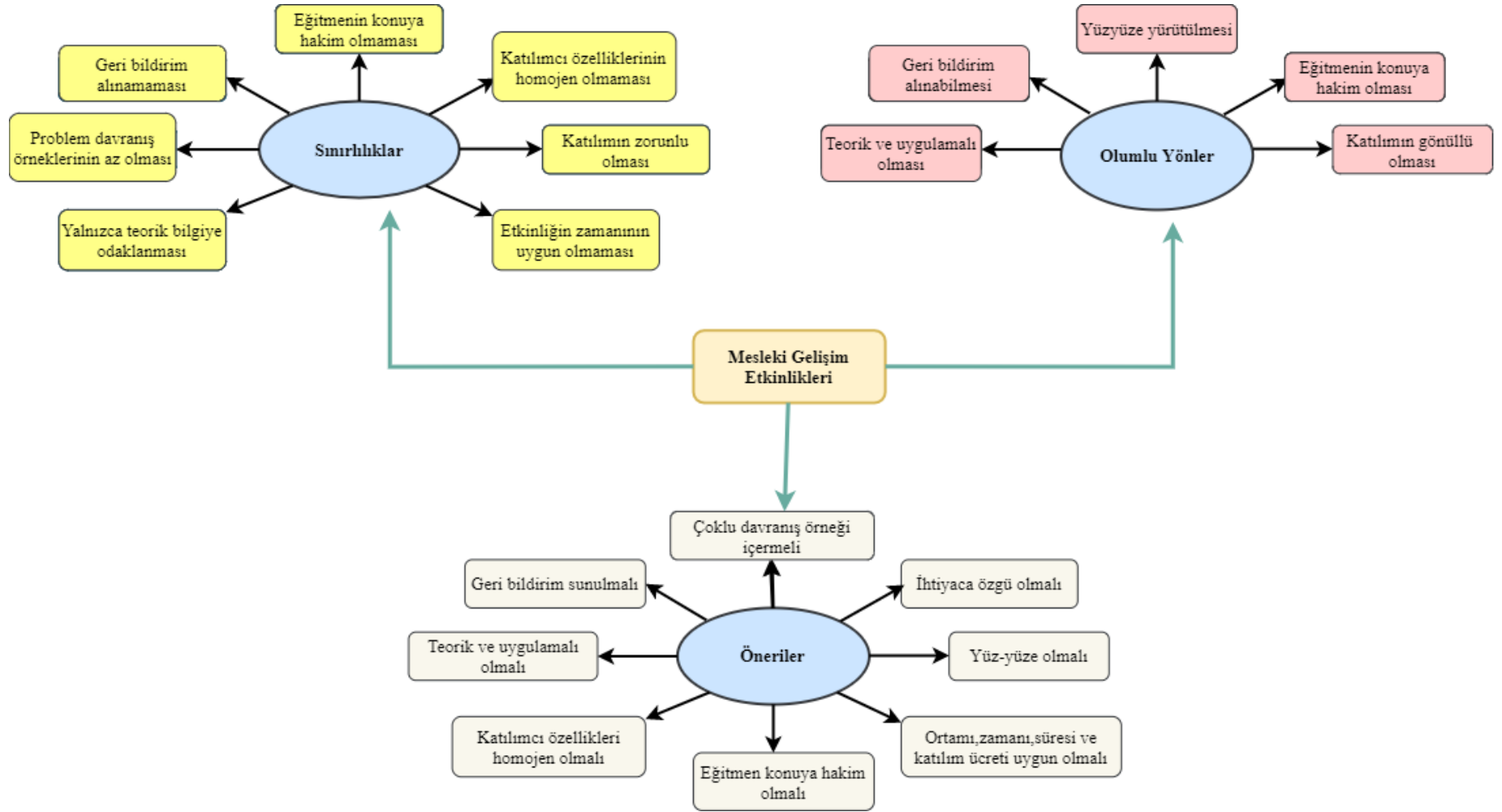
sözleriyle ifade etmişlerdir.

3.1.1.3.1.2. Problem davranış örneklerinin az olması

Öğretmenler, katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin genellikle tek bir davranış örneği üzerinden yürütüldüğünü, oysaki her çocuğun kendine özgü davranış problemi olabileceğini, bu nedenle etkinliklerde çoklu ve çeşitli sınıf içi davranış örneklerine yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu deneyimlerini

“Yaa, genelde bir ya da iki problem davranış örnek gösterip bunlar üstünde nasıl çözüm yolları üretilebileceğine dair çalışmalar yapılıyor. Ancak ne kadar çok çocuk varsa o kadar çok ta problem davranış var bence. Tamam, işte belli bir takım teknik ve yöntemleri vardır ama bazen öyle bir problem davranışla karşılaşıyorsunuz ki, daha önce hiçbir öğretmen hiçbir öğrenci böyle bir problem davranış sergilememiş ya da işte öğretmen böyle bir problem davranış görmemiş. Bu sefer, hep benzer problem davranışlardan yola çıkarak işte buna nasıl da silikleştirilmiş, nasıl giderilmiş problem davranışlar diye yapıyorsunuz ya da deneme-yanılma yöntemlerini kullanıyorsunuz.” (Ö₁, s. 207-214)

örnekleriyle ifade etmişlerdir.



Şekil 3.6. Mesleki gelişim etkinlikleri temasına ilişkin alt temalar



Şekil 3.7. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri temasına ilişkin en sık kullandıkları sözcükler

3.1.1.3.1.3. Geri bildirim alınamaması

Öğretmenler, geri bildirim alma olanağı sunan mesleki gelişim etkinliklerinin daha etkili olduğunu ve tam tersi bir durum söz konusu olduğunda problem davranışla baş başa kaldıklarını ve eğitimde öğrendiklerini sınıflarında etkili bir biçimde kullanmada zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, mesleki gelişim etkinliklerinin geri bildirim alma olanağı sunmamasına ilişkin deneyimlerini

“... siz bir seminere katılıyorsunuz problem davranışları değiştirme üzerine, işte seminer iki gün, üç gün mü, beş gün, bir hafta. Neyse size anlatılıyor gösteriliyor. Ondan sonra tekrar siz, var olan problem davranışlarla baş başa kalıyorsunuz. Tekrardan o insanlara, ya işte siz bize anlatmıştınız ama böyle bir problem davranış daha var, bununla ne yapabilirim sorusuna cevap alacak kişiler bulamıyorsunuz.” (Ö₁, s. 219-224); “... teorik bilgiler ... Tabi ki bunlar gerekli ama çocukla karşılaştığımızda, böyle bi yalnız kaldığımızda, çok etkili olmuyo.” (Ö₂, s. 310-312)

örnekleriyle dile getirmişlerdir.

3.1.1.3.1.4. Problem davranış örneklerinin az olması

Öğretmenler, katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin genellikle tek bir davranış örneği üzerinden yürütüldüğünü, oysaki her çocuğun kendine özgü davranış

problemi olabileceğini, bu nedenle etkinliklerde çoklu ve çeşitli sınıf içi davranış örneklerine yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu deneyimlerini

“Yaa, genelde bir ya da iki problem davranış örnek gösterip bunlar üstünde nasıl çözüm yolları üretilebileceğine dair çalışmalar yapılıyor. Ancak ne kadar çok çocuk varsa o kadar çok ta problem davranış var bence. Tamam, işte belli bir takım teknik ve yöntemleri vardır ama bazen öyle bir problem davranışla karşılaşıyorsunuz ki, daha önce hiçbir öğretmen hiçbir öğrenci böyle bir problem davranış sergilememiş ya da işte öğretmen böyle bir problem davranış görmemiş. Bu sefer, hep benzer problem davranışlardan yola çıkarak işte buna nasıl da silikleştirilmiş, nasıl giderilmiş problem davranışlar diye yapıyorsunuz ya da deneme-yanılma yöntemlerini kullanıyorsunuz.” (Ö₁, s. 207-214)

örnekleriyle ifade etmişlerdir.

3.1.1.3.1.5. Geri bildirim alınmaması

Öğretmenler, geri bildirim alma olanağı sunan mesleki gelişim etkinliklerinin daha etkili olduğunu ve tam tersi bir durum söz konusu olduğunda problem davranışla baş başa kaldıklarını ve eğitimde öğrendiklerini sınıflarında etkili bir biçimde kullanmada zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, mesleki gelişim etkinliklerinin geri bildirim alma olanağı sunmamasına ilişkin deneyimlerini

“... siz bir seminere katılıyorsunuz problem davranışları değiştirme üzerine, işte seminer iki gün, üç gün mü, beş gün, bir hafta. Neyse size anlatılıyor gösteriliyor. Ondan sonra tekrar siz, var olan problem davranışlarla baş başa kalıyorsunuz. Tekrardan o insanlara, ya işte siz bize anlatmıştınız ama böyle bir problem davranış daha var, bununla ne yapabilirim sorusuna cevap alacak kişiler bulamıyorsunuz.” (Ö₁, s. 219-224); “... teorik bilgiler ... Tabi ki bunlar gerekli ama çocukla karşılaştığımızda, böyle bi yalnız kaldığımızda, çok etkili olmuyo.” (Ö₂, s. 310-312)

örnekleriyle dile getirmişlerdir.

3.1.1.3.1.6. Eğitmenin konuya hâkim olmaması

Öğretmenler, anlattığı konuya hâkim olmayan ya da sürekli olarak hazırladığı sunuya bakma ihtiyacı duyan eğitimcilerin verdikleri mesleki gelişim etkinliklerinden yeterince verim alamadıklarını belirtmişler ve eğitimcilerin yeterliklerine ilişkin deneyimlerini

“Valla onun etkililiği tamamen anlatan kişiye göre değişiyo hocam. ... katıldığım hizmet içi eğitimlerin çoğunda maalesef ki hoca var, gelmiş oraya. Arkada bir slayt var ve onu okuyor. ... bi yerlere bakıp okumak değil de en azından bi şeyleri konuşmamız gerekiyo. Eğer sen bana bi eğitim veriyosan konuşmamız lazım, benim bişey sormam gerekiyo,

sorduğum zaman cevap almam lazım. Ama bi süre sonra sen ordan okuyosun, e ben senden önce okuyorum zaten şeyi, slaytı. Sonra ne oluyo? Sıkılıyorum bi süre sonra. O yüzden çok verimli olmuyo hizmet içi eğitimler.” (Ö₁₀, s. 249-255)

örneğiyle açıklamışlardır.

3.1.1.3.1.7. Katılımcı özelliklerinin homojen olmaması

Öğretmenler, aynı yaş grubundaki ya da bilgi düzeyindeki katılımcıların bir araya gelmediğini, bu nedenle de mesleki gelişim etkinliklerinin yeterince verimli olmadığını dile getirmişlerdir. Öğretmenler bu görüşlerini

“Hizmet içi eğitimde işte grubun dinamiğine çok fazla bakılmıyor. İşte aileler de gelebiliyo, işte öğrenciler katılabiliyo. Yani onların anlama düzeyi ya da bu konuyu uygulama düzeyi ne düzeydedir, o konuya çok dikkat edilmiyor...” (Ö₈, s. 135-138)

sözleriyle anlatmışlardır.

3.1.1.3.1.8. Katılımın zorunlu olması

Öğretmenler, kendi seçmedikleri ya da kendilerine zorla dayatılan eğitimlerden çok verim alamadıklarını şu sözlerle dile getirmişlerdir:

“Bizde bazı şeyler çok yukardan geliyor. Hani böyle isimler yazılıyo falan böyle şeyler oluyo. Çok bizim seçme şansımız olmuyo. Eeeı onlar da çok bi an önce bitirelim gidelim tadında oluyo. Eeee o nedenle çok etkili olduğunu düşünmüyorum.” (Ö₂, s. 296-298); “Bi kere seçme şansımız olmalı.” (Ö₂, s. 300).

3.1.1.3.1.9. Etkinlik zamanının uygun olmaması

Öğretmenler, mesleki gelişim etkinliğinin etkililiğini ve verimliliğini belirleyen önemli unsurlardan birinin de etkinlik zamanı olduğunu belirtmiş; günün yorgunluğunun ardından, mesai bitiminde katıldıkları etkinliklerden çok fazla yararlanamadıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler, mesleki gelişim etkinliklerinin zamanına ilişkin deneyimlerini şu sözlerle dile getirmiştir.

“... Bi de uygun zaman olmalı. Mesela diyelim ki sabah buraya geliyorsunuz, saat benim beşte bitiyö akşam işim. Beşten sonra tekrar hizmet içi eğitime gidiyo. Ya, zaten insanların eeı hani yorgun olduğu saatlerde herhangi bir eğitim yapası olmadığı saatlerde, hizmet içi eğitime katılıyorsunuz. Ee çok faydalı olduğunu düşünmüyorum böyle durumlarda.” (Ö₂, s. 300-304); “... başarılı olabilmesi için bi kere öğretmenin iş çıkışı dışında yapılmalı. Çünkü öğretmenlerin de saat üçe kadar yorulduktan sonra, daha sonrasında yeni şeyler öğrenmesini... dinlenme saatinde olan bi insanı tekrardan çalıştırmak, kötü şey olduğunu söyleyim öncelikle.” (Ö₁₅, s. 184-186)

3.1.1.3.2. Mesleki gelişim etkinliklerinin olumlu yönleri

Öğretmenlerin geçmişte katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin olumlu yönlerini belirlemek ve hazırlanması planlanan mesleki gelişim etkinliğini bu bulgular ışığında tasarlamak amacıyla öğretmenlere sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin, mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin olumlu deneyimlerine dayalı olarak “Olumlu yönler” alt teması altında; (a) teorik ve uygulamalı olması, (b) geri bildirim alınabilmesi, (c) yüz-yüze yürütülmesi, (d) eğitmenin anlattığı konuya hâkim olması ve (e) katılımın gönüllü olması olmak üzere altı kategori elde edilmiştir.

3.1.1.3.2.1. Teorik ve uygulamalı olması

Öğretmenler, geçmişte katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin güncel bilgilere ulaşmada önemli rol oynadığını ve bu etkinlikler sayesinde etkili ve yeni uygulamalardan haberdar olduklarını, anlatılan konunun uygulanmasına ilişkin fırsat sunulduğunda ise edindikleri bilgiyi daha kolay içselleştirebildiklerini ve sınıf ortamlarına daha kolay taşıyabildiklerini söylemişlerdir. Öğretmenler geçmişteki etkinliklerin uygulama fırsatı sunmasına ilişkin deneyimlerini

“...daha küçük gruplara ayrılmış olması ve yaptığımız ını bahsedilen, anlatılan konunun uygulamalı olarak da bize sunuluyor olması ve bizlerin de orada bunu deneme şansının olması. Yani, geri dönüt olabiliyor olmak çok daha etkili oldu orada anlık olarak.” (Ö₁₇, s. 143-148)

sözleriyle anlatırken; etkili ve yeni uygulamalardan haberdar olduklarını

“Bu alanda çalışan uzman kişilerle bir araya gelmek, onlara güncel konular hakkında sorular sorabilmek, yaşadığımız sıkıntılar hakkında onlardan dönüt almak ve yeni gelişen, belki yeni ortaya çıkan yöntemler hakkında bilgi almak ya da daha önce bildiğimiz ve unuttuğumuz konuları hatırlamak tabii ki mesleki anlamda artıları oluyor.” (Ö₁₇, s. 155-157)

cümleleriyle ifade etmişlerdir.

3.1.1.3.2.2. Geri bildirim alınabilmesi

Öğretmenler, hataları görme fırsatı olduğu ve bu sayede de uygulama becerilerini geliştirebildikleri için anlatılan konunun uygulanmasına fırsat sunan ve uygulama sırasında ya da sonrasında geri bildirim alma olanağı tanıyan mesleki gelişim etkinliklerinin diğerlerine oranla daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu deneyimlerini

“... sürecin uygulanmasını gerekli kılan eğitimler ve yaptığımız uygulamalarla ilgili geri bildirim alabilme imkânını da bize tanıdığı için yani işbaşında da geri bildirim alabilme ya da uygulama sonrası işte çektiğimiz görüntüleri ya da yaptığımız uygulamaları aktarma yoluyla geri bildirim alabilme konusunda da imkân tanıdığı için galiba en etkili eğitimler, bu eğitimler oluyor diye düşünüyorum.” (Ö₁₁, s. 241-246); “... yani geri dönüt olabiliyor olmak çok daha etkili” (Ö₁₇, s. 143-148)

sözleriyle ifade etmişlerdir.

3.1.1.3.2.3. Yüz-yüze yürütülmesi

Öğretmenler, yüz-yüze yürütülen mesleki gelişim etkinliklerinin anlatılan konuya ilişkin soru sorma olanağı tanınması, eğitimle etkileşim fırsatı sunması ve geribildirim alma olanağını kolaylaştırması nedeniyle daha etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler yüz-yüze yürütülen mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin görüşlerini

“... Teorik kısmında herkesi bir araya toplayıp kâğıt üstünden anlatabilirsiniz ama pratik kısmında bence yüz-yüze olunmalı. İşte öğretmenlerin sınıfta ziyaret edilip, işte hangi problem davranışlar var, bunlar için neler yapıyorsunuzu bence sorup birebir eğitim verilmesi daha etkili olacaktır diye düşünüyorum.” (Ö₁, s. 228-232) “... ee yüz-yüze bence. Özellikle yüz-yüze eğitim daha faydalı.” (Ö₃, s. 249-250)

sözleriyle ifade etmişlerdir.

3.1.1.3.2.4. Eğitmenin anlattığı konuya hâkim olması

Öğretmenler, mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını olumlu etkileyecek bir diğer unsurun, eğitmen yeterliliği olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, eğitmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerini

“Anlatan kişinin yani iyi bir, ne derler, sunum yapabilecek bi kapasiteye sahip olması gerekiyo bence.” (Ö₇, s. 326-331); “Anlatıcının bi kere anlattığı şeyi bilmesi gerekiyo hocam. Çünkü bilen bi insan arkaya dönüp bakmaya ihtiyaç duymaz.” (Ö₁₀, s. 282-285)

sözleriyle açıklamışlardır.

3.1.1.3.2.5. Katılımın gönüllü olması

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri, katılımın gönüllülük esasına dayandığı eğitimlerin daha etkili olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Öğretmen, bu görüşünü

“Yani birazcık daha kendimiz, seçip aldığımız şeyler (eğitimler) daha etkili oluyo.” (Ö₃, s. 249-250)

sözleriyle açıklamıştır.

3.1.1.3.3. Mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin öneriler

Öğretmenlere, problem davranışlarla başa çıkma konusunda mesleki gelişim etkinliği düzenlense, böyle bir etkinliğe katılımlarını olumlu yönde etkileyecek etmenlerin neler olduğu sorusu yöneltmiş ve öğretmenler tasarlanması planlanan programın şekillendirilmesine katkı sağlayacak önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda “Öneriler” alt teması ortaya çıkmış ve bu alt temada; (a) teorik ve uygulamalı olmalı, (b) geri bildirim sunmalı, (c) fazla davranış örneği içermeli, (d) ihtiyaca özgü olmalı, (e) yüz-yüze olmalı, (f) ortamı, zamanı, süresi ve katılım ücreti uygun olmalı, (g) eğitmen konuya hâkim olmalı ve (h) katılımcı özellikleri homojen olmalı kategorileri yer almıştır.

3.1.1.3.3.1. Teorik ve uygulamalı olmalı

Öğretmenlerin, katılmak isteyecekleri bir mesleki gelişim etkinliğinin sahip olması gereken özelliklerin başında, anlatılan konuya ilişkin teorinin ve pratiğin bir arada sunuluyor olması gelmektedir. Öğretmenler yalnızca teorik bilgiye odaklanan mesleki gelişim programlarının etkili olmadığını, öğrenilenlerin sınıf ortamına yansıtılmasında zorluklar yaşadıklarını belirtmişler ve teorik bilginin mutlaka uygulamayla desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu önerilerini,

“...bir seminere katılacak olursam şunu kesinlikle isterim. Ben işte bir 40 dakikalık bir ders videosu çekerim, 20 dakikalık neyse. Orada çocuğun sıklıkla sergilemiş olduğu problem davranışları ben müdahale ederken neler yapmışım, ne tür doğrularım var, ne tür yanlışlarım var bunlara yönelik eğer bana dönüt verilecekse...” (Ö₁, s. 277-288); “... eee sınıfta belki de bu çocuklarla uygulamalı olarak çalışılması, bizim de görebileceğimiz şekilde. ... Yani uygulama yapmamız lazım bu çocuklarla. O yüzden böyle bir destek bize çok iyi olurdu.” (Ö₁₂, s. 158-162)

örnekleriyle açıklamışlardır.

3.1.1.3.3.2. Geri bildirim sunulmalı

Öğretmenler, mesleki gelişim etkinliklerini başarıya taşıyacak temel unsurlardan birinin etkinliğin geri bildirim alma imkânı sunması olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler bu konudaki önerilerini

“Hizmet içi eğitimin başarılı olması için ... eğitim veren kişinin o çocuğu görmesi, ben o dersi yaparken gözlemlemesi ya da daha sonra nasıl olacak yani o kişinin o çocukla birlikte ders yapmasını ya da onunla vakit geçirmesini isterim.” (Ö₄, s. 167-170); “Hizmet içi

eğitimi sağlayanlar eee hangi konuda vericekelerse bu eğitimi, eee oğretmenleri gzlemlemeliler bence ve kendilerince buldukları problemleri not edip bunun üzerinden dönüt vermeliler. ... Eksiklerimiz neler, nerde hata yapıyoruz ya da neleri eklersek daha iyi olur bunları ele alıp bunları planlamak ve daha sonra bunları aktarmaya çalışmak ve uygulamalı olarak bence çok daha ileri taşır hepimizi.” (₁₆, s. 189-193)

cümleleriyle dile getirmişlerdir.

3.1.1.3.3.3. Çoklu davranış rneği içermeli

Oğretmenler, her çocuğun farklı gereksinimleri olduğunu ve her birinin farklı türde problem davranış sergilediklerini belirterek mesleki gelişim etkinliklerinin içeriğinde sınıf ortamlarından sıklıkla karşılaşılan problem davranışlara ilişkin fazla sayıda örnek olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Oğretmenler bu önerilerini

“Genelde bir ya da iki problem davranış örnek gösterip bunlar üstünde nasıl çözüm yolları retilbileceğine dair çalışmalar yapılıyor. Ancak ne kadar çok ocuk varsa o kadar çok ta problem davranış var bence” (₁, s. 207-209); “... Çok böyle spesifik bi davranış bozukluğu üzerine olmayabilir. Çünkü her oğrencinin sıkıntısı farklı farklı.” (₆, s. 137-138); “En sık karşılaşılan problem davranışlardan başlamalı bence, daha sonra bu hizmet içi eğitimden önce oğretmenlerin karşılaştıkları ve başa çıkma konusunda zorlandıkları problem davranışlar hakkında minik bir anket uygulanabilir. Ona yönelik ordan elde edilen problem davranışlara yönelik daha spesifik örnekler sunulabilir.” (₁₆, s. 199-202)

sözleriyle ifade etmişlerdir.

3.1.1.3.3.4. İhtiyaca özgü olmalı

Oğretmenler, mesleki gelişim etkinliklerinin başarılı olabilmesi için program içeriğinin oluşturulması sürecinde mutlaka oğretmenlerin talep ve gereksinimlerinin dikkate alınması gerektiğini ifade etmiş, bu şekilde hazırlanmış mesleki gelişim etkinliğine katılım konusunda daha istekli olacaklarını belirtmişlerdir. Bu konu hakkındaki görüşlerini ise

“... hizmet içi eğitimler açılmadan önce kişilere de sormak gerekiyo. ... Bu alanda eksiiimiz var, bunlar tamamlansın diye ya da bu konuda eğitim alalım diye. ... Hani ihtiyaca yönelik olursa, demek istediğim o” (₂, s. 320-324); “... eğitimin işte kişi için anlamlı olabilmesini sağlayacak o süreçlere de müdahil olup işte kendisi için anlamlı olan bir eğitimin kurgulanmasına katkı sunması ve sonucunda da sorumluluğu paylaşması.” (₁₁, s. 266-266)

rnekleriyle ifade etmişlerdir.

3.1.1.3.3.5. Yüz-yüze olmalı

Öğretmenler, mesleki gelişim etkinliğinin geri bildirim alabilme olanağı sunması ve eğitimle daha fazla etkileşim fırsatı tanınması nedeniyle yüz-yüze yürütülmesine ilişkin beklentilerini

“Ekonomik olarak ve zamansal baktığımız zaman eee internet üzerinden yapılması daha mantıklı gözükse de biz verimli olarak öğretmenler bunu dinliyo muyuz? Hayır dinlemiyoruz, açık ve net olmak gerekirse. ... yine aynı şeyi söylüyecem uygulamalı olması gerekiyor.” (Ö₁₅, s. 205-210); “Ben yüz-yüze olmasını tercih ederim. E111 sebebi dönüt alabilmek. Çok daha kısa ve kolay ve işte söylediğim gibi somut örnekleri görmek, uygulamayı görmek, o anda anlık katılabiliyor olmak. ... İletişim açısından, etkililik açısından, kişisel olarak yüz-yüze olmanın çok daha etkili olacağını düşünüyorum.” (Ö₁₇, s. 192-194)

cümleleriyle ifade etmişlerdir.

3.1.1.3.3.6. Ortamı, zamanı, süresi ve katılım ücreti uygun olmalı

Öğretmenler, etkinlik ortamlarına kolay ulaşabilmelerinin, etkinliğin zamanının, süresinin ve ücretinin uygun olmasının katılımlarını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler etkinlik ortamının kolay ulaşabilir olması gerektiğine ilişkin görüşlerini

“... ulaşılabilirliği, yani yaşadığımız şehre ulaşılabilirliği bizim katılımımızı etkileyen, en azından şahsi olarak benim katılımımı etkileyecek bir etmen.” (Ö₅, s. 224-225)

sözleriyle; etkinliklerin okul saatleri içerisinde olmasının daha uygun olacağını;

“... yani hafta sonu da olmasın, ... hani okul saatleri içinde olmuyo genelde zaten ama hani okul saatleri içinde olsa da güzel olurdu” (Ö₁₀, s. 358-361); “Imm, yani mesela dışardaki hayatımı çok sekteye uğratmazsa, katılma olasılığım daha çok yükselir.” (Ö₁₃, s. 170)

ifadeleriyle; etkinlik süresinin farklılık gösterebileceğini;

“... yani içeriğine bağlı olarak süresi değişebilir” (Ö₁₁, s. 214-217)

örnekleriyle; etkinliklerin maliyetinin kendilerini zorlamayacak düzeyde olması gerektiğini

“Tabi bu işin bi ücret politikası olacak. Yani maliyeti. Tecrübeyle karşılaştırılamıyacak bir şey ama alım gücümüzü aşmaması gerekiyor.” (Ö₅, s. 224-225)

cümleleriyle dile getirmişlerdir;

3.1.1.3.3.7. Eğitmen konuya hâkim olmalı

Öğretmenler, mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını olumlu etkileyecek diğer bir unsurun, eğitmen yeterliği olduğunu belirtmişler ve bu konudaki görüşlerini

“... şu da önemli bence eğitimi kimden alıyoruz. ... Eğitim aldığımız kişinin bu konudaki uzmanlığına güveniyo muyuz? ... onun işte uzmanlığından emin olmam gerekiyo. ... Atıyorum daha hiç otizmlı çocuklarla çalışmamış biri otizmlı çocuklarda karşılaşılan davranış problemleri hakkında bilgi vermeye kalkarsa, ne diyo diye düşünürüm.” (Ö₁₆, s. 227-233)

sözleriyle açıklamışlardır.

3.1.1.3.3.8. Katılımcı özellikleri homojen olmalı

Öğretmenler, aynı branştan mezun öğretmenlere, küçük gruplar halinde sunulan eğitimin, eğitmenle olan etkileşimi olumlu yönde etkileyebileceğine ve geri bildirim alabilme fırsatını arttırabileceğine değinmişlerdir. Öğretmenler, deneyimleri doğrultusunda büyük gruplarla yürütülen etkinliklerin verimli olmadığından söz etmiş ve bu konuya ilişkin deneyimlerini

“... sizin işitmeden çıkan kişiye anlatmanız şeyi zaten ben biliyo olabilirim ve ben sıkılabılırım yani. Belki meslek gruplarına ayrı ayrı verilebilir yani hem o lisansta aldıkları eğitimin de ne olduğunu gözden geçirerek hani o performans düzeylerini belirlemek adına belki bi şeyler yapılabilir.” (Ö₁₃, s. 153-157)

cümleleriyle anlatmışlardır.

3.1.2. Tasarım basamağı

Bu basamakta, gereksinim analizi sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda mesleki gelişim programının içerik ve biçim açısından nasıl olacağına ilişkin bir iskele oluşturulmuştur (Şekil 3.8). İskele tasarımından sonra ise aşamalılık ilkesi dikkate alınarak mesleki gelişim programının amaç ve kazanımları hazırlanmış ve Ek-30'da sunulmuştur. Araştırmacı, programın amaçlarının ve kazanımlarının uygunluğunu değerlendirmek üzere hazırlanan materyali özel eğitim alanında doktora derecesine sahip üç ve program geliştirme alanında doktora derecesine sahip bir uzmana göndermiştir. Araştırmacı, uzmanlardan gelen görüş ve önerilere dayalı olarak program kazanımlarını gözden geçirip son halini vermiş, daha sonra ise program içeriğini ve içeriğin aktarımında kullanacağı sunuyu hazırlamış ve program içeriğine ilişkin örnek uygulama videoları çekmiştir. Öğretmen eğitimi oturumlarına ilişkin sürecin

tasarlanmasının ardından koçluk sürecinin tasarlanmasına geçilmiştir. Araştırmacı, alanyazına dayalı olarak koçluğu nasıl sunacağına (örn., yüz-yüze), geri bildirim toplantılarını hangi sıklıkta düzenleyeceğine (örn., her oturum sonrasında) ve geri bildirim toplantılarında sırasında hangi geri bildirim türlerini (örn., sözel, grafiksel ve yazılı) kullanacağına karar vermiştir.

3.1.3. Geliştirme basamağı

Mesleki gelişim programının hedef kitlesi, 0-8 yaş arasındaki, problem davranış sergileyen, OSB olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerdir. Mesleki gelişim programı; problem davranışlarla başa çıkma süreçlerine ilişkin teorik bilgiyi ve uygulamayı bir arada sunan, çok sayıda problem davranış örneği içeren, tanıtım, model olma ve rol oynama süreçlerinin yer aldığı öğretmen eğitimi oturumları ile koçluk içeren (sınıf içi gözlemler, anında ve gecikmeli sözel, yazılı ve grafiksel geri bildirimler) öğretmen gereksinimlerine dayalı bir programdır. Programa katılım ücretsiz ve gönüllülük esasına dayalıdır. Mesleki gelişim programı, katılımcıların uygun oldukları zamanda ve kolay ulaşabilecekleri ortamlarda yüz-yüze sunulurken koçluk oturumları öğretmen katılımcıların çalıştıkları kurumlarda işbaşında sunulmuştur. Şekil 3.8’de öğretmen gereksinimlerine dayalı olarak tasarlanan mesleki gelişim programının özellikleri yer almaktadır.

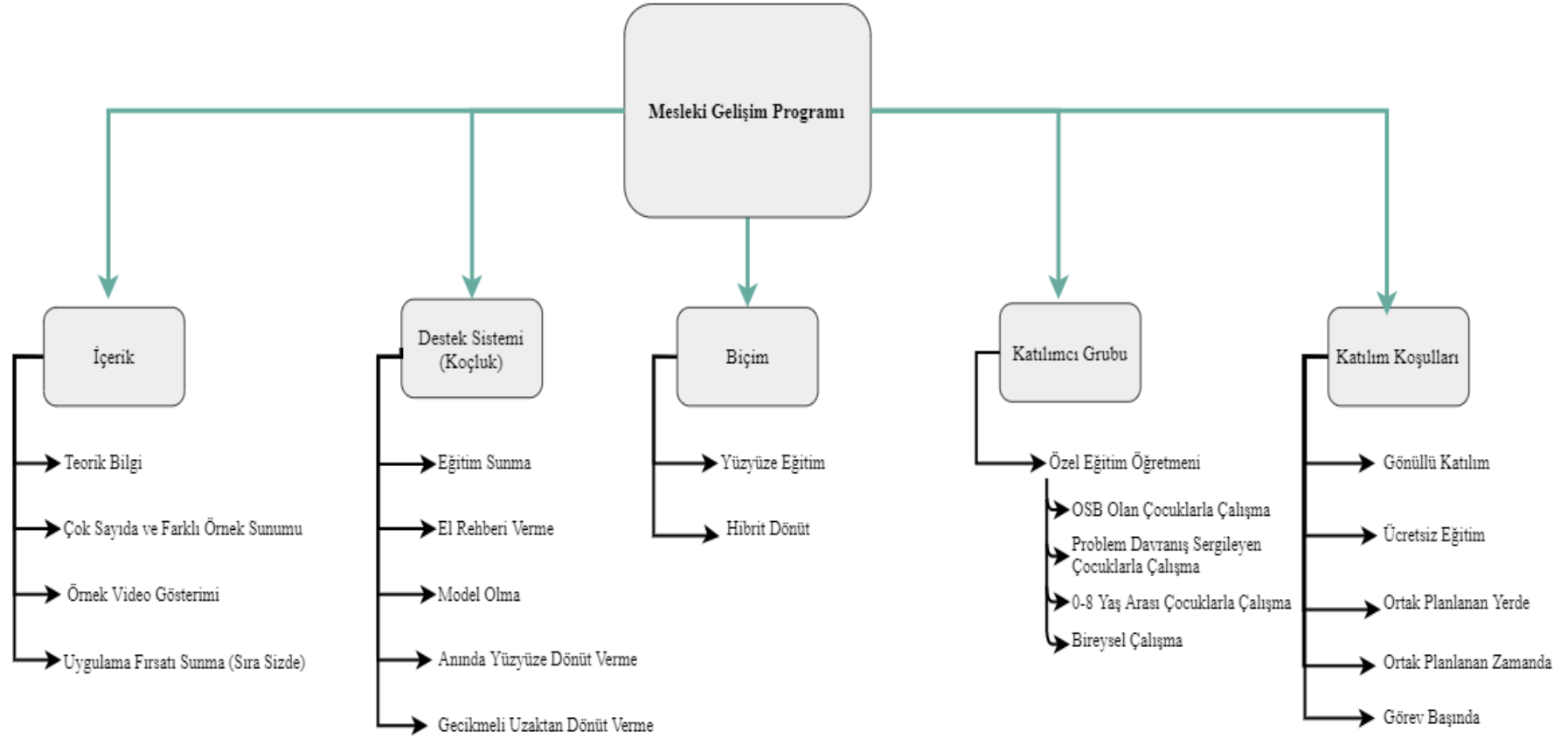
Araştırmacı programı geliştirdikten sonra, öğretmen eğitimi oturumlarında kullanılacak sununun içeriğine ve örnek uygulama videolarına ilişkin birinci danışmanından ve koçluk sürecinin nasıl planlanacağına ilişkin de ikinci danışmanından görüş almıştır. Araştırmacı, danışmanlarından gelen geri bildirimler doğrultusunda programın içeriğine ve yürütülme biçimine son şeklini vermiştir. Araştırmacı, programa son şeklini verdikten sonra programın içeriğinin ve yazım dilinin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla OSB olan çocuklarla çalışan dokuz özel eğitim öğretmeninden görüş almıştır. Öğretmenlerin tamamı, program içeriğinin gereksinimlerini karşılayacak düzeyde olduğunu ve anlaşılır bir dilde yazıldığını belirtmiştir.

3.1.4. Uygulama basamağı

Uygulama basamağında, bir öğretmen-çocuk çiftiyle mesleki gelişim programının uygulaması yüz-yüze gerçekleştirilmiştir. Uygulama basamağında mesleki gelişim programının içerik ve uygulama süreçleri test edilerek programa son şekli verilmiştir. Uygulama süreci iki adımda gerçekleştirilmiştir. Birinci adımda öğretmen, İDD, uyaran tercihi değerlendirme ve DDİA test oturumlarını düzenleyerek çalıştığı çocuğun problem davranışının işlevini belirlemiştir. İkinci adımda ise öğretmen, çocuğun problem davranışının işleviyle aynı işleve hizmet eden işlevsel iletişim davranışını belirlemiş ve bekleme süreli öğretimi kullanarak çocuğa öğretmiştir.

3.1.5. Değerlendirme basamağı

Bu basamakta, uygulama basamağında yer alan öğretmenden mesleki gelişim programının öğretmenin problem davranışların işlevlerini belirleme ve İİÖ'yu uygulama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek üzere etkililik verisi ve mesleki gelişim programının uygunluğuna ilişkin de sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Etkililik verileri (Tablo 3.1) mesleki gelişim programının öğretmenin problem davranışlarla başa çıkma süreçlerine ilişkin bilgi düzeyini artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Mesleki gelişim programının öğretmenin uygulama becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde ise; (a) öğretmenin uyaran tercihi değerlendirme basamaklarını edinmesinde, (b) problem davranışların işlevlerini belirlemeye yönelik olarak İDD sürecini yürütme ve DDİA test oturumlarını düzenleme becerilerini öğrenmesinde ve (c) İİÖ'yü kullanarak işlevsel iletişim davranışlarını öğretme becerilerini kazandırmada oldukça etkili olduğu belirlenmiştir. Sosyal geçerlik bulguları ise öğretmenin mesleki gelişim programında yer almaktan dolayı oldukça memnun olduğunu, öğrendiği bilgi ve becerileri çalıştığı diğer çocuklarla da kullanmaya devam etmek istediğini ve koçluk oturumlarının öğrendiklerini sınıfına yansıtmasında önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.



Şekil 3.8. Öğretmen gereksinimlerine dayalı olarak tasarlanan mesleki gelişim programının özellikleri

Tablo 3.1. Mesleki gelişim programının uygulanması sürecinde yer alan öğretmenin performansına ilişkin bilgiler

Değerlendirme testi ve işlevsel analiz sürecine ilişkin veriler	Ön-test	Son-test
Değerlendirme testi puanları	52	88
Uyaran tercihi değerlendirme oturumu uygulama güvenilirliği verileri	%10	%100
Kaçma işlevine ilişkin DDİA test oturumu uygulama güvenilirliği verileri	%0	%81
Elde etme işlevine ilişkin DDİA test oturumu uygulama güvenilirliği verileri	%0	%100
İşlevsel iletişim davranışının öğretimi sürecine ilişkin veriler	Başlama düzeyi	Uygulama
İİÖ'nün uygulamasına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri (ortalama)	%15	%94

DDİA: Denemeye dayalı işlevsel analiz; İİÖ: İşlevsel iletişim öğretimi

3.2. Öğretmen Katılımcıların, Çocukların Problem Davranışlarının İşlevlerini Belirlemesine ve Çocukların Problem Davranışlarının İşlevlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen katılımcılar, çocukların problem davranışlarının işlevlerini belirlemek üzere öncelikle uyaran tercihi değerlendirmesi yapmış, ardından da DDİA test oturumları düzenlemiştir. Öğretmen katılımcıların tamamı, uyaran tercihi değerlendirme ön-test oturumlarında uygulama basamaklarını %10 doğruluk düzeyiyle uygularken, koçluk oturumlarında %100 doğruluk düzeyinde performans sergilemişlerdir. Uyaran tercihi değerlendirmesiyle benzer şekilde öğretmen katılımcıların tamamı, ön-test oturumunda DDİA test oturumlarına ilişkin uygulama basamaklarını %0 doğruluk düzeyiyle gerçekleştirmiştir. Koçluk oturumlarında Semra Öğretmen nesne/etkinlik elde etme koşuluna ilişkin test oturumunu %92, kaçma koşuluna ilişkin test oturumunu %95; Tahsin Öğretmen, nesne/etkinlik elde etme koşuluna ilişkin test oturumunu %97, kaçma koşuluna ilişkin test oturumunu %99; Zehra Öğretmen, nesne/etkinlik elde etme koşuluna ilişkin test oturumunu %100, ilgi/dikkat elde etme koşuluna ilişkin test oturumunu %97 ve kaçma koşuluna ilişkin test oturumunu %99; Selin Öğretmen ise nesne/etkinlik elde etme koşuluna ilişkin test oturumunu %98, ilgi/dikkat elde etme koşuluna ilişkin test oturumunu %100 ve kaçma koşuluna ilişkin test oturumunu ise %96 doğruluk düzeyiyle uygulamıştır. Öğretmenlerin, uyaran tercihi değerlendirme oturumları ile DDİA test oturumlarına ilişkin performansları Tablo 3.2'de yer almaktadır.

Tablo 3.2. Öğretmen katılımcıların uyararı tercihi değerlendirme oturumları ile DDİA test oturumlarına ilişkin basamakları uygulama düzeyleri

Koşullar	Semra Öğretmen		Tahsin Öğretmen		Zehra Öğretmen		Selin Öğretmen	
	ÖT	ST	ÖT	ST	ÖT	ST	ÖT	ST
Uyararı tercihi değerlendirme oturumu	%10	%100	%10	%100	%10	%100	%10	%100
DDİA test oturumları								
Nesne/Etkinlik Elde Etme	%0	%92	%0	%97	%0	%100	%0	%98
Kaçma	%0	%95	%0	%99	%0	%97	%0	%100
İlgi/Dikkat Elde Etme					%0	%98	%0	%96

DDİA: Denemeye dayalı işlevsel analiz; ÖT: ön-test; ST: son-test

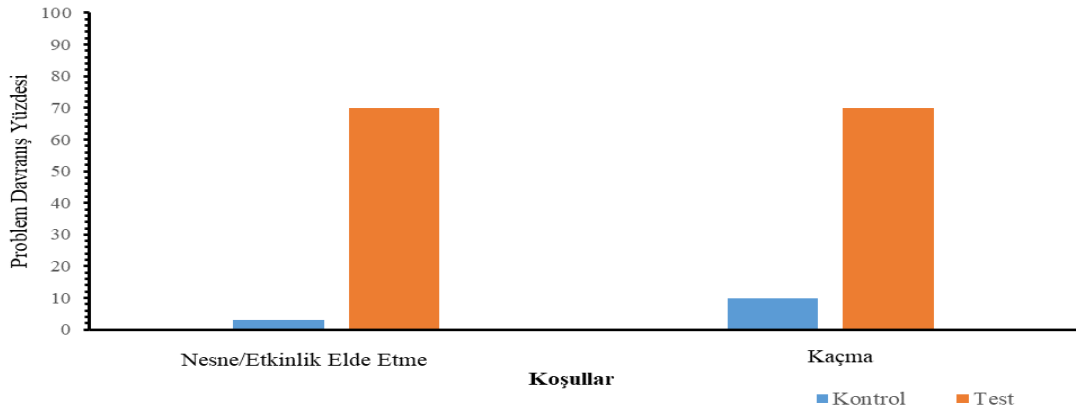
Araştırmacı, her DDİA test oturumu sonrasında öğretmenlerin doğru olarak gerçekleştirdikleri basamaklara ilişkin destekleyici, öğretmenlerin zorlandığı ya da doğru biçimde gerçekleştiremedikleri basamaklara ilişkin düzeltici geri bildirimler sunmuştur (Tablo 3.3). Semra Öğretmen, nesne/etkinlik elde etme koşuluna ilişkin test evresinde çocuğa belirli aralıklarla dikkatini yöneltme ve çocukla etkileşime girme basamağına ilişkin düzeltici geri bildirim alırken, kaçma koşulunda çocuğa etkinliği başlatması için fiziksel ipucu sunma ve hedef problem davranış ortaya çıktığında oturumu sonlandırma basamaklarına ilişkin düzeltici geri bildirim almıştır. Tahsin Öğretmen, nesne/etkinlik elde etme koşuluna ilişkin test evresinde çocuk hedef problem davranışı sergilediğinde 5 saniye içerisinde çocuğun istediği nesneyi/etkinliği/materyali çocuğa verme basamağına ilişkin düzeltici geri bildirim alırken, kaçma koşulunun kontrol evresinde çocuğa dikkat yöneltmeme/soru sormama basamağına ilişkin düzeltici geri bildirim almıştır. Zehra öğretmen, kaçma koşuluna ilişkin kontrol evresinde çocuk hedef problem davranışı sergilediğinde kontrol evresini sonlandırıp test evresine geçme ve test evresinde de çocuk hedef problem davranışı sergilediğinde etkinliği bitirip oturumu sonlandırma basamaklarına ilişkin düzeltici geri bildirim alırken, ilgi/dikkat elde etme koşuluna ilişkin kontrol evresinde de çocuktan talepte bulunmama soru sormama basamağına ilişkin düzeltici geri bildirim almıştır. Son olarak Selin Öğretmen, nesne/etkinlik elde etme koşuluna ilişkin kontrol evresinde belirli aralıklarla çocuğa dikkatini yöneltme ve çocuk hedef problem davranışı sergilediğinde kontrol evresini sonlandırıp test evresine geçme basamaklarına ilişkin düzeltici geri bildirim alırken,

ilgi/dikkat elde etme koşuluna ilişkin kontrol evresinde çocuk hedef problem davranış sergilediğinde kontrol evresini sonlandırıp test evresine geçme ve test evresinde ise çocuk hedef problem davranışı sergilediğinde oturumu sonlandırma basamaklarına ilişkin düzeltici geri bildirim almıştır.

Tablo 3.3. Öğretmenlere uyaran tercihi değerlendirme oturumlarında sunulan düzeltici geri bildirimlerin sayıları

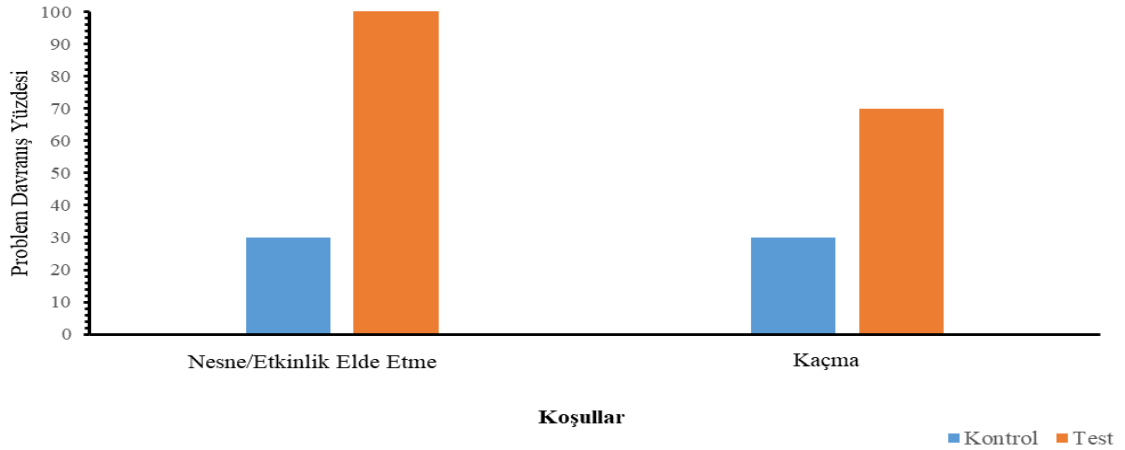
Öğretmen	Düzeltilici geri bildirim sayısı (n)		
	Nesne/Etkinlik Elde Etme Koşulu	Kaçma Koşulu	İlgi/Dikkat Elde Etme Koşulu
Semra	2	2	-
Tahsin	1	1	-
Zehra	-	2	1
Selin	2	-	2

Öğrencilerin DDİA test oturumları sonucunda problem davranışlarına ilişkin bulgular incelendiğinde Emir, nesne/etkinlik elde etme koşuluna ilişkin DDİA kontrol evresinde %0 ve test evresinde %70 düzeyinde problem davranış sergilerken, kaçma koşuluna ilişkin kontrol evresinde %0 ve test evresinde ise %70 düzeyinde problem davranış sergilemiştir. Semra Öğretmen, İDD sürecinde elde ettiği veriler doğrultusunda Emir'in hem elde etme hem de kaçma işlevi olan problem davranış sergilediğini belirlemiş ancak çocuğun kaçma işlevine ilişkin problem davranışına öncelikli müdahale edilmesi gerektiğine karar vermiştir. Bu bulgular, Semra Öğretmen'in İDD sürecinde geliştirdiği hipotezi doğrular niteliktedir. Emir'in problem davranışının işlevine ilişkin bulgular Şekil 3.9'da yer almaktadır.



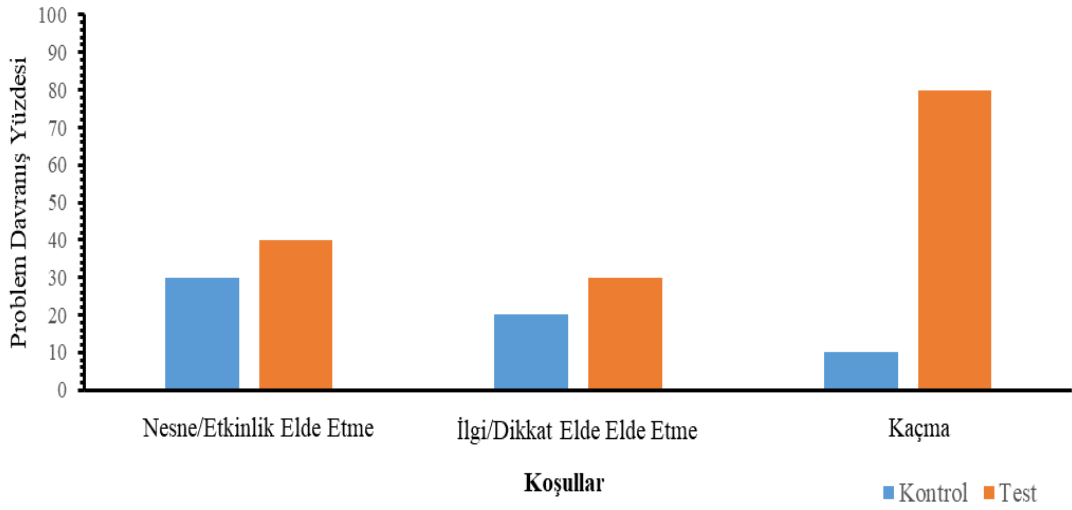
Şekil 3.9. Emir'in problem davranışının işlevine ilişkin bulgular

Demir, nesne/etkinlik elde etme koşuluna ilişkin DDİA kontrol evresinde %30 ve test evresinde %100 düzeyinde problem davranış sergilerken, kaçma koşuluna ilişkin kontrol evresinde %30 ve test evresinde ise %70 düzeyinde problem davranış sergilemiştir. Tahsin Öğretmen, Demir'in hem elde etme hem de kaçma işlevi olan problem davranış sergilediğini belirlemiş ancak kesinlik içermesi nedeniyle Demir'in problem davranışının işlevinin nesne/etkinlik elde etme yoluyla olumlu pekiştirme olduğuna karar vermiştir. Demir'in problem davranışının işlevine ilişkin bulgular, Tahsin Öğretmen'in İDD sürecinde problem davranışının işlevine ilişkin geliştirdiği hipotezi doğrulamaktadır. Demir'in problem davranışının işlevine ilişkin bulgular Şekil 3.10'da yer almaktadır.



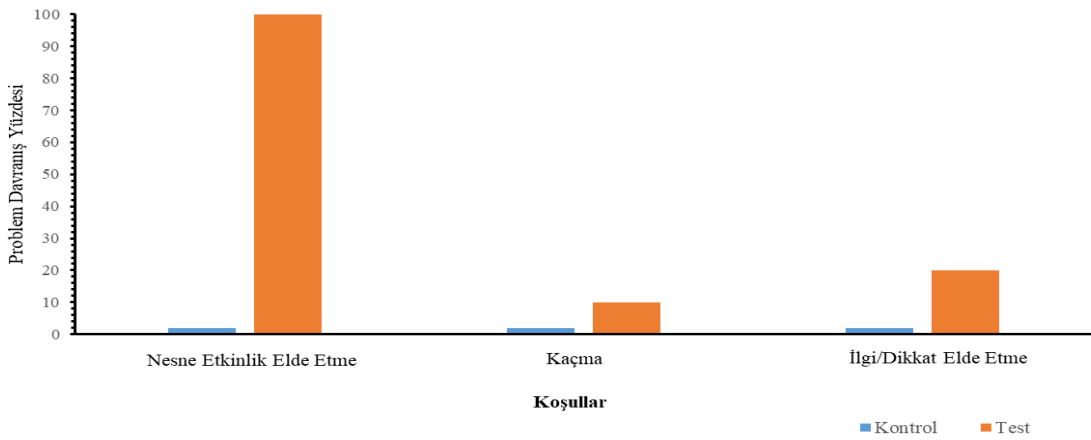
Şekil 3.10. Demir'in problem davranışının işlevine ilişkin bulgular

Arhan, nesne/etkinlik elde etme koşuluna ilişkin DDİA kontrol evresinde %30, test evresinde %40; ilgi/dikkat elde etme koşuluna ilişkin DDİA kontrol evresinde ise %10 test evresinde %30; kaçma koşuluna ilişkin kontrol evresinde %10, test evresinde %80 düzeyinde problem davranış sergilemiştir. Zehra Öğretmen, Arhan'ın problem davranışının işlevinin etkinlikten kaçma yoluyla olumsuz pekiştirme olduğunu belirlemiştir. Arhan'ın problem davranışının işlevine ilişkin bulgular, Zehra Öğretmen'in İDD sürecinde çocuğun problem davranışının işlevine ilişkin geliştirdiği hipotezi doğrulamaktadır. Arhan'ın problem davranışının işlevine ilişkin bulgular Şekil 3.11'de yer almaktadır.



Şekil 3.11. Arhan'ın problem davranışının işlevine ilişkin bulgular

Kaan, nesne/etkinlik elde etme koşuluna ilişkin kontrol evresinde %0, test evresinde %100; kaçma koşuluna ilişkin kontrol evresinde %0, test evresinde %10; ilgi/dikkat elde etme koşuluna ilişkin kontrol evresinde ise %0, test evresinde %20 düzeyinde problem davranış sergilemiştir. Selin Öğretmen, Kaan'ın problem davranışının işlevinin nesne/etkinlik elde etme yoluyla olumlu pekiştirme olduğunu belirlemiştir. Kaan'ın problem davranışının işlevine ilişkin bulgular, Selin Öğretmen'in İDD sürecinde çocuğun problem davranışının işlevine ilişkin geliştirdiği hipotezi doğrulamaktadır. Kaan'ın problem davranışının işlevine ilişkin bulgular Şekil 3.12'de yer almaktadır.

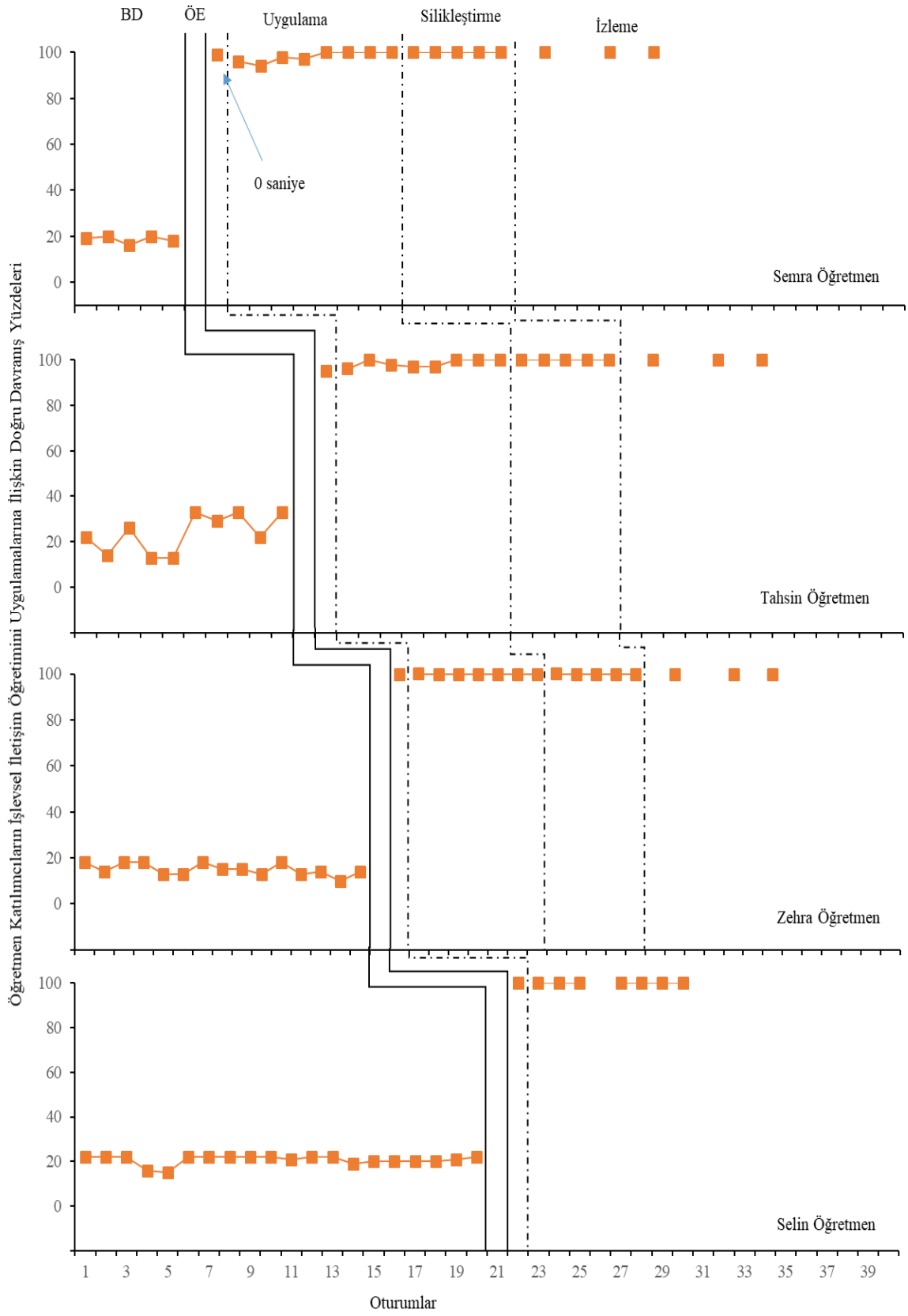


Şekil 3.12. Kaan'ın problem davranışının işlevine ilişkin bulgular

3.3. Mesleki Gelişim Programının Öğretmen Katılımcıların İİÖ'yü Uygulama Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen eğitimi ile koçluk içeren mesleki gelişim programının öğretmen katılımcıların İİÖ'yü uygulama becerilerini geliştirmedeki etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen katılımcıların İİÖ'yü uygulama düzeylerine ilişkin bulgular Şekil 3.13'te gösterilmiştir. Çizgi grafiğinde öğretmen katılımcıların İİÖ'yü uygulama performanslarına ilişkin başlama düzeyi, uygulama, silikleştirme, izleme ve genelleme evrelerinde gösterdikleri doğru tepki yüzdeleri yer almaktadır. İzleyen kısımda öğretmenlerin araştırma evrelerindeki performanslarına ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.

Semra Öğretmen, başlama düzeyinde bekleme süreli öğretimin uygulama basamaklarına ilişkin ortalama %18,6 (ranj = %16-%20) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Beş oturum başlama düzeyi verisinin toplanmasının ardından Semra Öğretmen'e İİÖ'nün uygulanmasına ilişkin öğretmen eğitimi verilmiş ve sonrasında koçluk oturumlarına geçilmiştir. Semra Öğretmen, bir oturum sıfır saniye bekleme süreli denemeleri uygulamış ve bu denemelerde %99 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Bir oturum sıfır saniye bekleme süreli denemelerin ardından sabit bekleme süreli denemelere geçilmiştir. Semra Öğretmen sabit bekleme süreli öğretim oturumlarında ortalama %98 (ranj=%94-%100) düzeyinde doğru performans sergilemiş ve üçüncü oturumun sonunda öğrenme için belirlenen ölçütü karşılamıştır. Semra Öğretmen ölçütü karşılandığında Emir ölçüt düzeyi performansa ulaşmamış olduğu için Semra Öğretmen sekizinci oturumun sonuna kadar öğretim sunmaya devam etmiştir. Sekizinci oturumun ardından silikleştirme süreci başlamıştır. Semra Öğretmen, silikleştirme oturumlarının tamamında %100 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Silikleştirme oturumları sona erdikten 1, 5 ve 7 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarda ise Semra Öğretmen'in İİÖ'yü tüm oturumlarda %100 doğrulukta uyguladığı belirlenmiştir.



Şekil 3.13. Öğretmen katılımcıların başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında İİÖ basamaklarını doğru uygulama yüzdeleri

Tahsin Öğretmen, başlama düzeyinde bekleme süreli öğretimin uygulama basamaklarına ilişkin ortalama %23,8 (ranj = %13-%33) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Başlama düzeyi oturumlarının ardından Tahsin Öğretmene İİÖ'nün uygulanmasına ilişkin eğitim verilmiş ve sonrasında koçluk oturumlarına geçilmiştir. Tahsin Öğretmen, bir oturum sıfır saniye bekleme süreli denemeleri uygulamış ve bu denemelerde %95 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Bir oturum sıfır saniye bekleme süreli denemelerin ardından sabit bekleme süreli denemelere geçilmiştir. Tahsin Öğretmen sabit bekleme süreli öğretim oturumlarında ortalama %98.5 (ranj=%96-%100) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Tahsin Öğretmen, üçüncü oturumun sonunda öğrenme için belirlenen ölçütü karşılamıştır. Tahsin Öğretmen ölçütü karşılandığında Demir ölçüt düzeyi performansa ulaşmamış olduğu için öğretmen sekizinci oturumun sonuna kadar öğretim sunmaya devam etmiştir. Sekizinci oturumun ardından silikleştirme süreci başlamıştır. Tahsin Öğretmen, silikleştirme oturumlarının tamamında %100 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Silikleştirme oturumları sona erdikten 1, 5 ve 7 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında ise Tahsin Öğretmen'in İİÖ'yü tüm oturumlarda %100 doğrulukta uyguladığı belirlenmiştir.

Zehra Öğretmen, başlama düzeyinde bekleme süreli öğretimin uygulama basamaklarına ilişkin ortalama %15 (ranj = %10-%18) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Başlama düzeyi oturumlarının ardından Zehra Öğretmene İİÖ'nün uygulanmasına ilişkin eğitim verilmiş ve sonrasında koçluk oturumlarına geçilmiştir. Zehra Öğretmen, bir oturum sıfır saniye bekleme süreli denemeleri uygulamış ve bu denemelerde %100 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Bir oturum sıfır saniye bekleme süreli denemelerin ardından sabit bekleme süreli denemelere geçilmiştir. Zehra Öğretmen sabit bekleme süreli öğretim oturumlarının tamamında %100 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Zehra Öğretmen, üçüncü oturumun sonunda öğrenme için belirlenen ölçütü karşılamıştır. Zehra Öğretmen ölçütü karşılandığında Arhan' ölçüt düzeyi performansa ulaşmamış olduğu için Zehra Öğretmen yedinci oturumun sonuna kadar öğretim sunmaya devam etmiştir. Yedinci oturumun ardından silikleştirme süreci başlamıştır. Zehra Öğretmen, silikleştirme oturumlarının tamamında %100 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Silikleştirme oturumları sona erdikten 1, 5 ve 7 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarda ise Zehra Öğretmen'in İİÖ'yü tüm oturumlarda %100 doğrulukta uyguladığı belirlenmiştir.

Selin Öğretmen, başlama düzeyinde bekleme süreli öğretimin uygulama basamaklarına ilişkin ortalama %20,7 (ranj = %15-%22) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Başlama düzeyi oturumlarının ardından Selin Öğretmen'e İİÖ'nün uygulanmasına ilişkin eğitim verilmiş ve sonrasında koçluk oturumlarına geçilmiştir. Selin Öğretmen, ilk olarak bir oturum sıfır saniye bekleme süreli denemeleri uygulamış ve bu denemelerde %100 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Bir oturum sıfır saniye bekleme süreli denemelerin ardından sabit bekleme süreli denemelere geçilmiştir. Selin Öğretmen sabit bekleme süreli öğretim oturumlarının tamamında %100 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Selin Öğretmen, üçüncü oturumun sonunda öğrenme için belirlenen ölçütü karşılamıştır. Selin Öğretmen ölçütü karşılandığında Kaan ölçüt düzeyi performansa ulaşmamış olduğu için Selin Öğretmen öğretim sunmaya devam etmiş ancak çocuğun aile üyelerine COVID-19 teşhisi konulması sonucunda 10 günlük karantinaya girmeleri, karantina süresinin dolmasının ardından da ülke genelinde küresel salgınından kaynaklı tam kapanma sürecine girilmesi sebebiyle Selin Öğretmen'in çalıştığı çocuk katılımcıda, öğrenme için belirlenen ölçüt karşılanamamıştır.

Öğretmen eğitimi ile koçluk içeren mesleki gelişim programının öğretmenlerin İİÖ'yü uygulama becerilerine olan etkisini belirlemek üzere Tau-U ve BC-SMD yöntemleri kullanılarak etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Tablo 3.4'te araştırmanın etki büyüklüğüne ilişkin değerler yer almaktadır. Tablo 3.4 incelendiğinde, öğretmen eğitimi ile koçluk içeren mesleki gelişim programının öğretmenlerin İİÖ'yü uygulama becerileri üzerinde oldukça etkili olduğunu görülmektedir.

Tablo 3.4. Öğretmen katılımcıların performanslarına ilişkin etki büyüklüğü değerleri

Öğretmenler				
Öğretmen	Tau-U		BC-SMD	
	Etki Büyüklüğü	Etki Düzeyi	Etki büyüklüğü	Etki düzeyi
Semra	1.0	Çok Etkili		
Tahsin	1.0	Çok Etkili		
Zehra	1.0	Çok Etkili		
Selin	1.0	Çok Etkili		
Ağırlıklı ortalama	1.0	Çok Etkili	14.7	Etkili

Koçluk oturumları bağlamında her öğretmen gözlemine takiben geri bildirim toplantıları düzenlenmiş ve öğretmenlere sözel, yazılı ve grafiksel olmak üzere destekleyici ve düzeltici geri bildirimler sunulmuştur. Semra Öğretmen sıfır saniye bekleme süreli denemelerde çocuk tepkisini kaydetme basamağına yönelik; bekleme süreli denemelerde ise (a) yanıt aralığını bekleme (n=2), (b) kontrol edici ipucunu sunma (n=2), (c) çocuk tepkisine uygun yanıt verme (n=1) ve (d) çocuk davranışlarını kaydetme (n=1) basamaklarına yönelik; Tahsin Öğretmen ise sıfır saniye bekleme süreli denemelerde kontrol edici ipucunu sunma basamağına yönelik; bekleme süreli denemelerde ise (a) yanıt aralığını bekleme (n=1), (b) kontrol edici ipucunu sunma (n=1) ve (c) çocuk davranışlarını kaydetme (n=3) basamaklarına yönelik geri bildirim almıştır. Zehra ve Selin Öğretmen'e uygulama boyunca yalnızca destekleyici geri bildirim sunulmuştur. Öğretmen katılımcılara sunulan geri bildirimlere ilişkin bilgiler Tablo 3.5'te yer almaktadır.

Tablo 3.5. Öğretmen katılımcılara sunulan düzeltici geri bildirimler ve sıklıkları

Öğretmenlerin Düzeltici Geribildirim Alabileceği Basamaklar	Öğretmenlerin Düzeltici Geri Bildirim Alma Sıklığı			
	Semra Öğretmen	Tahsin Öğretmen	Zehra Öğretmen	Selin Öğretmen
0 saniye bekleme süreli denemeler				
1. Dikkat sağlayıcı uyarı sunma	-	-	-	-
2. Hedef uyarı sunma	-	-	-	-
3. Kontrol edici ipucunu sunma	-	1	-	-
4. Yanıt aralığını bekleme	-	-	-	-
5. Çocuk tepkisine uygun yanıt verme	-	-	-	-
6. Çocuk tepkisini kaydetme	1	-	-	-
Sabit bekleme süreli denemeler				
1. Dikkat sağlayıcı uyarı sunma	-	-	-	-
2. Hedef uyarı sunma	-	-	-	-
3. Yanıt aralığını bekleme	1	1	-	-
4. Kontrol edici ipucunu sunma	2	1	-	-
5. Yanıt aralığını bekleme	1	-	-	-
6. Çocuk tepkisine uygun yanıt verme	1	-	-	-
7. Çocuk tepkisini kaydetme	1	3	-	-

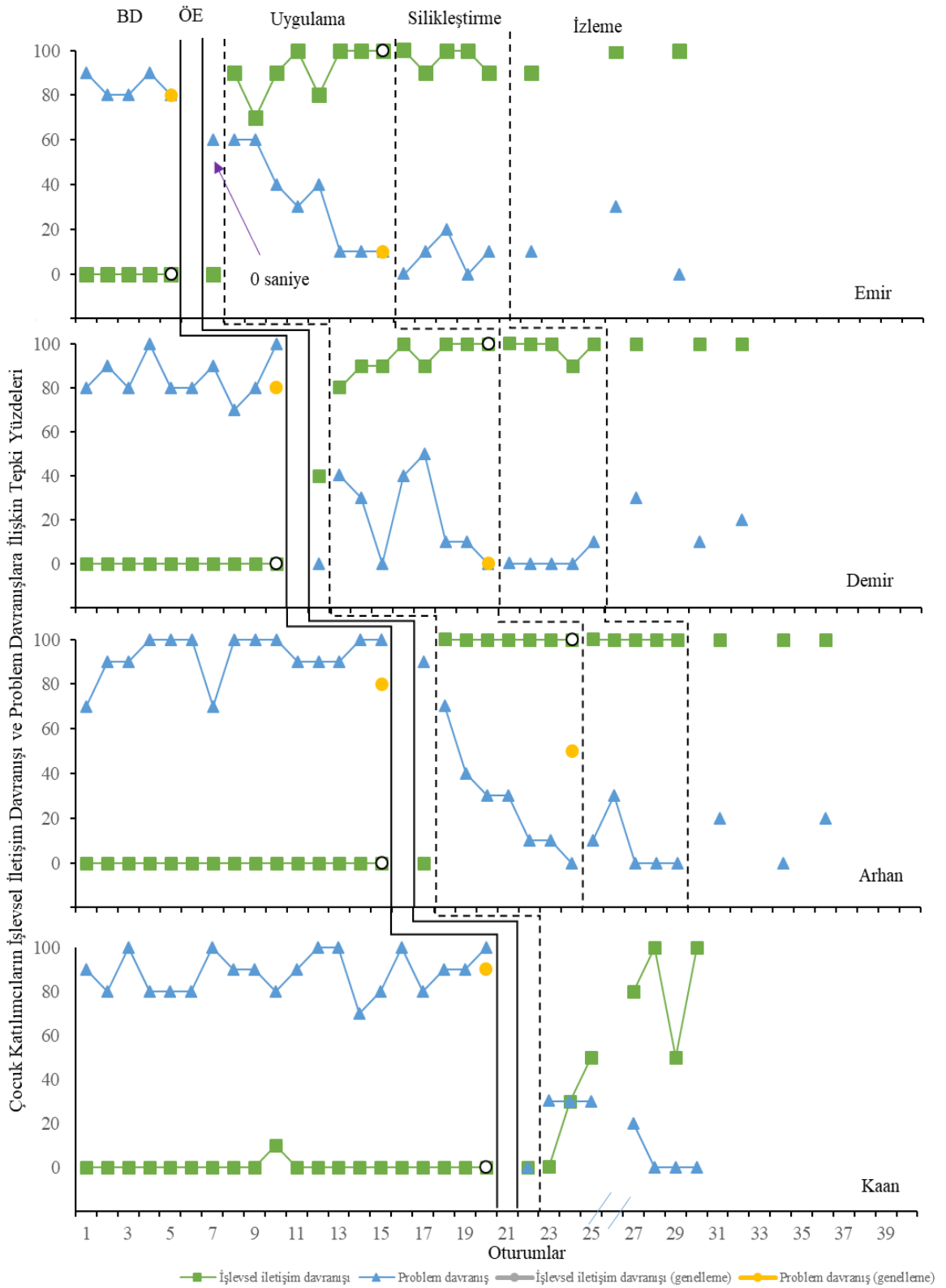
Öğretmen katılımcıların, mesleki gelişim programının uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ilişkin kazanımları edinme düzeylerini belirlemek üzere etkililik verisi toplanırken, hatırlama ve anlama basamaklarına ilişkin kazanımları edinme düzeylerini belirlemek amacıyla ön-test ve son-test şeklinde değerlendirme testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin ön-test ve son-testten aldıkları puanlar Tablo 3.6’da yer almaktadır. Öğretmenlerin uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ilişkin kazanımları edinmeleri koçluk süreciyle desteklenmiş, öğretmenler bu basamaklara ilişkin kazanımları sergileyinceye kadar koçluk oturumları sürdürülmüştür.

Tablo 3.6. Öğretmenlerin değerlendirme testinden aldıkları puanlar

	Semra Öğretmen	Tahsin Öğretmen	Zehra Öğretmen	Selin Öğretmen
Ön-test	60	52	60	56
Son-test	96	58	84	92

3.4. İİÖ’nün Çocuk Katılımcıların İşlevsel İletişim Davranışları ile Problem Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenler tarafından sunulan İİÖ’nün çocuk katılımcıların işlevsel iletişim davranışlarını artırmada ve problem davranışlarını azaltmadaki etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiş ve bu bulgular Şekil 3.14’te gösterilmiştir. Çizgi grafiğinde çocuk katılımcıların işlevsel iletişim davranışları ile problem davranışları başlama düzeyi, uygulama, silikleştirme, izleme ve genelleme evrelerinde sergileme düzeylerine ilişkin tepki yüzdeleri yer almaktadır. Grafikteki yeşil renkli kareler çocukların işlevsel iletişim davranışlarına ilişkin performanslarını gösterirken mavi renkli üçgenler çocukların problem davranışlarına ilişkin performansını göstermektedir. Ayrıca grafikteki beyaz renkli daireler çocukların genelleme oturumlarındaki işlevsel iletişim davranışına ilişkin performansını, sarı renkli daireler ise çocukların genelleme oturumları sırasındaki problem davranışlarına ilişkin performansını göstermektedir. İzleyen bölümde çocukların başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki performansına ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.



Şekil 3.14. Çocuk katılımcıların başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri

Emir, başlama düzeyi oturumlarında işlevsel iletişim davranışını (“Mola ver” deme) hiç sergilememiş; buna karşın ortalama %84 (ranj=%80-%100) düzeyinde problem davranış sergilemiştir. Semra Öğretmen’in, bekleme süreli öğretimi uygulamaya başlamasıyla birlikte Emir’in işlevsel iletişim davranışlarında artma ve problem davranışlarında azalma görülmeye başlanmıştır. Emir, bekleme süreli öğretim oturumlarında ortalama %96 (ranj=%70-%100) düzeyinde mola talep etme davranışını; ortalama %32,5 (ranj=%10-%60) düzeyinde de problem davranış sergilemiştir. Emir, sekizinci oturumun sonunda mola talep etme ve problem davranışlara ilişkin belirlenen ölçütü karşılamış ve bu oturumdan itibaren silikleştirme oturumlarına geçilmiştir. Emir, silikleştirme oturumları sırasında ortalama %96 (ranj=%90-%100) düzeyinde mola talep etme davranışı sergilerken, ortalama %8 (ranj=%0-%20) düzeyinde problem davranış sergilemiştir. Emir, öğretim tamamlandıktan 1, 5 ve 7 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında sırasıyla %90, %100 ve %100 mola talep etme davranışı ile %10, %30 ve %0 düzeyinde problem davranış sergilemiştir. Emir, genelleme ön-test oturumunda %0 düzeyinde mola talep etme davranışını sergilerken %80 düzeyinde problem davranış sergilemiştir. Emir, genelleme son-test oturumunda ise %100 düzeyinde mola talep etme davranışı ve %10 düzeyinde de problem davranış sergilemiştir.

Demir, başlama düzeyi oturumlarında işlevsel iletişim davranışını (resimli kartı kullanarak etkinlik talep etme) hiç sergilememiş ve ortalama %85 (ranj=%80-%100) düzeyinde problem davranış sergilemiştir. Tahsin Öğretmen’in, bekleme süreli öğretimi uygulamaya başlamasıyla birlikte Demir’in işlevsel iletişim davranışlarında artma ve problem davranışlarında azalma görülmeye başlanmıştır. Demir, bekleme süreli öğretim oturumlarında ortalama %93,7 (ranj=%80-%100) düzeyinde etkinlik talep etme davranışı ve ortalama %22,5 (ranj=%0-%50) düzeyinde de problem davranış sergilemiştir. Demir, sekizinci oturumun sonunda etkinlik talep etme ve problem davranışlara ilişkin belirlenen ölçütü karşılamış ve bu oturumdan itibaren silikleştirme oturumlarına geçilmiştir. Demir, silikleştirme oturumları sırasında ortalama %98 (ranj=%90-%100) düzeyinde etkinlik talep etme davranışı ve ortalama %2 (ranj=%0-%10) düzeyinde problem davranış sergilemiştir. Demir, öğretim tamamlandıktan 1, 5 ve 7 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında sırasıyla %100, %100 ve %100 düzeyinde etkinlik talep etme davranışı ve %30, %10 ve %20 düzeyinde problem davranış sergilemiştir. Demir, genelleme ön-test oturumunda %0 düzeyinde etkinlik

talep etme davranışını sergilerken %80 düzeyinde problem davranış sergilemiştir. Demir, genelleme son-test oturumunda ise %100 düzeyinde etkinlik talep etme davranışını ve %0 düzeyinde de problem davranış sergilemiştir.

Arhan, başlama düzeyi oturumlarında işlevsel iletişim davranışını (“Mola istiyorum” deme) hiç sergilememiş ve ortalama %92,6 (ranj=%70-%100) düzeyinde problem davranış sergilemiştir. Zehra Öğretmen’in, bekleme süreli öğretimi uygulamaya başlamasıyla birlikte Arhan’ın işlevsel iletişim davranışlarında artma ve problem davranışlarında azalma görülmeye başlanmıştır. Arhan, bekleme süreli öğretim oturumlarının tamamında %100 (ranj=%80-%100) düzeyinde mola talep etme davranışı ve ortalama %27,1 (ranj=%0-%70) düzeyinde de problem davranış sergilemiştir. Arhan, yedinci oturumun sonunda mola talep etme ve problem davranışlara ilişkin belirlenen ölçütü karşılamış ve bu oturumdan itibaren silikleştirme oturumlarına geçilmiştir. Arhan, silikleştirme oturumlarının tamamında %100 düzeyinde mola talep etme davranışını ve ortalama %8 (ranj=%0-%30) düzeyinde de hedef problem davranış sergilemiştir. Arhan, öğretim tamamlandıktan 1, 5 ve 7 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında sırasıyla %100, %100 ve %100 düzeyinde mola talep etme davranışı ve %20, %0 ve %20 düzeyinde problem davranış sergilemiştir. Arhan, genelleme ön-test oturumunda %0 düzeyinde mola talep etme davranışını sergilerken, %80 düzeyinde problem davranış sergilemiştir. Arhan, genelleme son-test oturumunda ise %100 düzeyinde mola talep etme davranışını ve %50 düzeyinde de problem davranış sergilemiştir.

Kaan, başlama düzeyi oturumlarında ortalama %0,5 düzeyinde işlevsel iletişim davranışını (resimli kartı kullanarak etkinlik talep etme) ve ortalama %88,5 (ranj=%70-%100) düzeyinde problem davranış sergilemiştir. Selin Öğretmenin, bekleme süreli öğretimi uygulamaya başlamasıyla birlikte Kaan’ın işlevsel iletişim davranışlarında artma ve problem davranışlarında azalma görülmeye başlanmıştır. Kaan, bekleme süreli öğretim oturumlarında ortalama %58,5 (ranj=%0-%100) düzeyinde etkinlik talep etme davranışını ve ortalama %15,7 (ranj=%0-%30) düzeyinde de hedef problem davranış sergilemiştir. Kaan, COVID-19 küresel salgını nedeniyle alınan kararlar doğrultusunda ülke genelinde tam kapanma sürecine girilmesi sebebiyle belirlenen öğrenme ölçütünü karşılayamamıştır. Kaan, genelleme ön-test oturumunda %0 düzeyinde etkinlik talep etme davranışını sergilerken %90 düzeyinde problem davranış sergilemiştir.

Öğretmenler tarafından sunulan İİÖ'nün çocuk katılımcıların işlevsel iletişim ve problem davranışları üzerindeki etkisini belirlemek üzere Tau-U ve BC-SMD yöntemleri kullanılarak etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Tablo 3.7'de araştırmanın etki büyüklüğüne ilişkin değerler yer almaktadır. Tablo 3.7 incelendiğinde öğretmenler tarafından sunulan İİÖ'nün çocukların işlevsel iletişim davranışları ve problem davranışları üzerinde oldukça etkili olduğunu görülmektedir.

Tablo 3.7. Çocuk katılımcıların performanslarına ilişkin etki büyüklüğü değerleri

İşlevsel İletişim Davranışı Etki Büyüklüğü Değerleri				
Çocuk	Tau-U		BC-SMD	
	Etki Büyüklüğü	Etki Düzeyi	Etki büyüklüğü	Etki düzeyi
Emir	1.0	Çok Etkili		
Demir	1.0	Çok Etkili		
Arhan	1.0	Çok Etkili		
Kaan	0.85	Çok Etkili		
Ağırlıklı ortalama	0.96	Çok Etkili	7.6	Etkili
Problem Davranış Etki Büyüklüğü Değerleri				
Çocuk	Tau-U		BC-SMD	
	Etki Büyüklüğü	Etki Düzeyi	Etki büyüklüğü	Etki düzeyi
Emir	-1.0	Çok Etkili		
Demir	-1.0	Çok Etkili		
Arhan	-0.98	Çok Etkili		
Kaan	-1.0	Çok Etkili		
Ağırlıklı ortalama	-0.99	Çok Etkili	-4.1	Etkili

3.5. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada kapsamsında öğretmenlerin İİÖ'ye ilişkin görüşlerini değerlendirmek üzere Uygulama Sürdürülebilirlik Formu kullanılarak toplanan verilere ilişkin ortalama ve ranj değerleri Tablo 3.8'de sunulmuştur. Tablo 3.8'de görüldüğü üzere öğretmenlerin sürdürülebilirlik anketinde yer alan maddelere ilişkin ortalama puanları 3-6 arasında değişmektedir. Tüm öğretmenler, İİÖ'nün kabul edilebilir bir müdahale olduğuna ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler, sınıftaki diğer öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılarken İİÖ'yü kullanmanın zor olup olmayacağı konusunda hemfikir olmamışlar ancak kendilerinin sınıflarında bu müdahaleyi kullanmaya devam edeceklerini ve İİÖ'yü kullanmaları için diğer öğretmenlere de tavsiye edeceklerini belirtmiştir.

Tablo 3.8. *İİÖ'ye ilişkin sosyal geçerlik bulguları*

Maddeler	Ortalama
1. Pek çok öğretmen, İİÖ'yü OSB'li öğrencilerin problem davranışlarına müdahale etmek ve uygun iletişim becerilerini kazandırmak için uygun bulacaktır.	6.0
2. İİÖ, OSB'li öğrencilerin problem davranışlarına müdahale etmede ve işlevsel iletişim davranışlarını öğrenmelerini desteklemede etkilidir.	6.0
3. Pek çok öğretmen, OSB'li öğrencilere uygun iletişim becerilerini öğretmede İİÖ'yü uygun bulacaktır.	6.0
4. İİÖ, çocuğun öğretmen(ler)i ile iletişim kurmak için gerekli olan zaman açısından pratiktir.	6.0
5. İİÖ, OSB'li öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada kabul edilebilir bir uygulamadır.	6.0
6. İİÖ, doğal ortamlarda OSB'li öğrencilere iletişim becerilerini öğretmek için uygun bir yoldur.	6.0
7. İİÖ, sınıfta kullandığım diğer uygulamalar ile uyumludur.	6.0
	5.75
8. OSB'li öğrenciler, İİÖ'nün kullanımını zorunlu kılan gereksinimlere sahiptir.	(ranj=5-6)
9. İİÖ'yü kullanmak, sınıf içinde devam eden etkinliklerin akışını bozmaz.	6.0
10. Öğretmenler sınıflarında İİÖ'yü kullandıklarında kendi uygulamalarını ve çocuğun ilerlemesini izlemek için daha fazla zaman harcamaya ihtiyaç duyarlar.	3.0
11. İİÖ, yetersizliklere ve gecikmelere sahip olan öğrenciler için yararlıdır.	6.0
12. Öğretmenler, İİÖ'yü etkili biçimde uygulayabilmek için ek eğitime gereksinim duyduklarından muhtemelen bu müdahaleyi sınıflarında daha az kullanmaktadırlar	6.0
13. İİÖ, uygulama sırasında ek personel desteği ihtiyacı açısından pratiktir.	6.0
14. Diğer öğretmenlere, İİÖ'yü kullanmalarını tavsiye edeceğim.	5.75
	(ranj=5-6)
15. Sınıfta işlevsel iletişim öğretimini kullanmak için istekli olacağım.	5.75
16. İİÖ, veri toplama ve kayıt tutma süresi için gereken miktar açısından pratik bir uygulamadır.	5.75
	(ranj=5-6)
17. Etkili uygulamalar için ek öğretim becerileri gerektiğinden öğretmenler, İİÖ'yü muhtemelen daha az kullanırlar.	5.5
	(ranj=5-6)
18. İİÖ, sınıf dışında öğretim ve terapi hizmetlerini göz önünde bulundurarak kullanmak uygun olacaktır.	6.0
19. Sınıftaki diğer öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılarlarken İİÖ'yü kullanmak zor olmayacaktır.	4.0
20. İİÖ, diğer öğrenciler için rahatsız edici değildir.	6.0
21. İİÖ'nün, öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkileyecek istenmeyen etkileri yoktur.	6.0
22. İİÖ, sınıfta OSB'li öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için "en son seçenek" olarak düşünülmemelidir.	6.0

Tablo 3.8. (devam) *İİÖ'ye ilişkin sosyal geçerlik bulguları*

23. İİÖ, uygulama için gerekli olan okul dışı planlama zamanının miktarı bakımından pratiktir.	5.75 (ranj=5-6)
24. İİÖ, öğrencilerin öğrenmesi için risk oluşturmayacaktır.	5.75 (ranj=5-6)
25. İİÖ'yü uygulamak, 4-5 çocuğun olduğu bir özel eğitim sınıfında zor olmayacaktır.	3.75 (ranj 3-4)
26. Öğretmenler, planlama, uygulama ve değerlendirme için gerekli olan zamanın miktarı nedeniyle öğretmenler tarafından kullanılacaktır.	4.25 (ranj 4-5)
27. Genel olarak, İİÖ OSB'li öğrenciler için faydalı olacaktır.	6.0

Araştırma kapsamında öğretmenlerin koçluk desteğine ilişkin görüşlerini değerlendirmek üzere Koçluk Anketi kullanılarak toplanan verilere ilişkin ortalama ve ranj değerleri Tablo 3.9'da sunulmuştur. Tablo 3.9'da görüldüğü üzere öğretmenlerin Koçluk Anketinde yer alan maddelere ilişkin ortalama puanları 4-6 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin tamamı koçluk desteğini kabul edilebilir bulmalarına karşın İİÖ'yü uygulamak için daha fazla koçluğa gereksinim olup olmadığına ilişkin ise hemfikir olmamışlardır. Öğretmenler, İİÖ'ye model olabilecek bir koça sahip olmanın faydalı olduğunu, yüz-yüze alınan sözel ve grafiksel geri bildirimler ile uygulama sonrasında alınan yazılı geri bildirimlerin uygulamalarını desteklemede yararlı olduğunu ve koçluk süreci sona erdiğinde de İİÖ'yü uygulamaya devam edeceklerini belirtmiştir.

Tablo 3.9. *Koçluk desteğine ilişkin sosyal geçerlik bulguları*

Maddeler	Ortalama (ranj)
1. İİÖ'ye model olabilecek bir koça sahip olmak yararlı oldu.	6.0
2. Koçum, her görüşmemizde iyi yaptığım ve üzerinde çalışmam gereken durumları belirledi.	6.0
3. Koçluk oturumları, İİÖ uygulamamı desteklemek için yeterli sıklıktaydı.	6.0
4. Koçtan yüz-yüze aldığım geri bildirim İİÖ'yü uygulamamı destekledi.	6.0
5. Koçluk sonlandığında İİÖ'yü uygulamaya devam edeceğim.	5.5 (5-6)
6. Koçumun bana gönderdiği her bir takip WhatsApp mesajını dikkate aldım.	6.0
7. İİÖ'yü uygulamam ile ilgili sözel geri bildirim almam yararlıydı.	6.0

Tablo 3.9. (devam) *Koçluk desteğine ilişkin sosyal geçerlik bulguları*

8. İİÖ'yü uygulamam ile ilgili grafiksel geri bildirim almam yararlıydı.	6.0
9. İİÖ'yü uygulamam ile ilgili yazılı geri bildirim almam yararlıydı.	6.0
10. Koçum ile iyi bir çalışma ilişkisi geliştirdim.	6.0
11. İİÖ'yü uygulama sırasında karşılaştığım sorunlar veya kaygılarım hakkında koçum ile rahat konuşabildim.	6.0
12. Koçumun benim ile paylaştığı kaynaklar İİÖ'yü uygulamalarımı destekledi.	6.0
13. İİÖ'yü uygulamamı gözlemleyecek bir koça sahip olmak yararlı oldu.	6.0
14. Koçum beni tanımak için yeterli zaman ayırdı.	6.0
15. Koçumdan yüz-yüze aldığım öneriler yararlı oldu.	6.0
16. İİÖ'yü tamamen uygulamak için daha fazla koçluğa gereksinim duyarım.	4.0
17. Bazen sınıfımda gözlem yapan koçun olması stres oluşturmadı	5.5
	(5-6)
18. Uygulama sırasında koçluk için ayrılan zaman, İİÖ uygulamalarımı desteklemek için yeterliydi.	5.75
	(5-6)
19. Her bir gözlemden sonra koç ile görüşme fırsatımın olması beni sevindirdi.	6.00
20. Koçum İİÖ'yü uygulamam ile ilgili olarak güzel yaptığım ve üzerinde çalışmak için gerekli olan yerleri belirlememe yardımcı oldu.	6.00

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimlerine dayalı olarak ADDIE modeli temel alınarak geliştirilen ve öğretmen eğitimi ile koçluk içeren mesleki gelişim programının, öğretmenlerin problem davranışların işlevlerini belirleme ve İİÖ'yü uygulama becerileri ile İİÖ'nün OSB olan çocukların işlevsel iletişim ve problem davranışlarına olan etkisinin değerlendirilmesi, aynı zamanda tasarlanan mesleki gelişim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen gereksinimlerine dayalı olarak ve program geliştirme ilkeleri temel alınarak tasarlanan mesleki gelişim programının öğretmenlerin problem davranışların işlevlerini belirleme ve İİÖ'yü uygulama becerilerini edinmeleri ile edindikleri İİÖ'yü uygulama becerilerini 1, 5 ve 7 hafta sonra korumalarında etkili olduğunu göstermektedir. Çocuk katılımcılara ilişkin bulgular, öğretmenler tarafından uygulanan İİÖ'nün OSB olan çocukların işlevsel iletişim davranışlarını öğretmede ve bu çocukların problem davranışlarını azaltmada, ayrıca çocuk katılımcıların edindikleri işlevsel iletişim davranışlarını ve problem davranış sergileme düzeylerini koruyup farklı kişilere genellemelerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal geçerlik bulguları ise öğretmenlerin koçluk desteğini ve İİÖ'yü kabul edilmiş bulduklarını göstermektedir.

Bu bölümde; araştırmanın amaçlarına ilişkin elde edilen bulgular yorumlanmakta, araştırmanın dikkat çeken noktaları ilgili alanyazın ışığında tartışılmakta, araştırmanın alanyazına sağladığı katkılar ile sınırlılıkları ele alınmakta ve buna ek olarak, araştırmadan elde edilen bulgular ve önceki araştırmalar ışığında uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmektedir.

4.1. Öğretmenler için Mesleki Gelişim Programlarının Tasarlanması ve

Uygulanması

Araştırmanın birinci bulgusu, öğretmen görüşlerine, sınıf içi gözlemlere ve alanyazına dayalı olarak ADDIE modeli doğrultusunda, öğretmen eğitimi ve koçluk içeren bir mesleki gelişim programı tasarlanmasına ilişkin bulgudur. Alanyazında, öğretmenler için bir eğitim programı geliştirme sürecinde dikkate alınması gereken temel bileşenin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik gereksinimleri olduğu belirtilmektedir (Adıgüzel, 2019; Erişti ve Polat, 2020). Sönmez (2019), mesleki gelişim programlarının tasarlanabilmesinin, programın hedef kitlesinin gereksinimlerine yönelik kapsamlı bir gereksinim analizi yapılmasına ve içeriğin belirli kuramsal

temellere oturtulmasına bağılı olduğunu belirtmektedir. Alanyazında, mesleki gelişim programlarını başarıya götüren temel etmenlerin başında, gereksinim analizi aşamasının doğru kişilerle yapılmasının geldiğı belirtilmektedir. Böylece, hazırlanacak programın kimlerin hangi gereksinimlerine yanıt vereceğı, önceden ve doğru biçimde tespit edilmiş olacaktır (Sarı ve Turhan-Türkkan, 2020). Bu araştırmada da özel eğitim öğretmenlerinin problem davranışlarla başa çıkma süreçlerini ve işlevsel iletişim öğretime ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlemek üzere özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş ve sınıf içi gözlemler yapılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkma konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini, bu nedenle bu davranışlarla başa çıkmak üzere etkili uygulamaları öğrenmeye gereksinim duyduklarını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusunun, ulusal ve uluslararası alanyazında, öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkma konusunda yetersiz eğitim aldıklarını bu nedenle de kendilerini bu konuda yetersiz hissettiklerini gösteren araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Allen vd., 2020; Cook ve Odom, 2013; Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Fixsen vd., 2005; Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014; Lung, 2018; Paramita, 2020).

Araştırmalar, problem davranışlarla başa çıkmak üzere geliştirilmiş kanıta-dayalı pek çok uygulama olduğunu ancak çok sayıda öğretmenin bu uygulamaların farkında olmadığını ya da sınıf uygulamalarına yansıtamadıklarını göstermektedir (Cook ve Odom, 2013; Fixsen vd., 2005; Lung, 2018; Paramita, 2020). Bu araştırma kapsamında da OSB olan çocuklar için kanıta-dayalı uygulamalardan biri olan İİÖ'nün öğretimini amaçlayan bir mesleki gelişim programı geliştirilmiştir. Alanyazında, özel gereksinimi olan çocukların eğitimlerinde etkisi henüz kanıtlanmamış bilimsel dayanağı olmayan uygulamaların kullanımının arttığı (Travers, 2017), bu nedenle de öğretmen eğitimlerinde kullanılan mesleki gelişim programları bağlamında, etkililiğı araştırmalar tarafından ortaya konmuş mesleki gelişim modellerine dayanan programlar tasarlanması ve öğretmenlere uygulama sırasında destek sunulması gerektiğı vurgulanmaktadır (Hsiao ve Petersen, 2018; Rakap, 2016). Ulusal ve uluslararası alanyazında, öğretmenlerin gereksinimlerine dayalı olarak sunulan koçluk desteğinin, öğretmenlere yeni beceriler kazandırma yoluyla özgüvenlerini artırdığı ve kanıta-dayalı uygulamaları sınıf ortamına taşımalarına olanak sağladığını gösteren çok sayıda araştırma bulgusu da mevcuttur (örn., Brock vd., 2014; Dudek vd., 2019; Tunç-Paftalı ve Tekin-İftar, 2020; Yılmaz, 2020). Darling-Hammond, Hyler ve Gardner (2017) etkili mesleki gelişim

programlarının temel özelliklerinin; program içeriğinin kanıta-dayalı uygulamalara odaklanması ve öğretmenlere iş başında koçlar ya da uzmanlar tarafından belirli bir süre destek sunulması olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada geliştirilen mesleki gelişim programının OSB olan çocuklar için kanıta-dayalı uygulamalardan biri olan İİÖ'nün öğretimine odaklanması ve programın koçluk desteğiyle sunulması nedeniyle, alanyazında yer alan etkili mesleki gelişim programlarına ilişkin özellikleri karşıladığı düşünülmektedir.

Bu araştırma bulguları, öğretmenlerin geçmişte katıldıkları mesleki gelişim programlarını; içerik, biçim ve yapısal özellikler açısından uygun ya da etkili bulmadıklarını; teoriyi ve uygulamayı bir arada sunan, geri bildirim desteği sağlayan, katılımı gönüllük esasına dayanan ve yüz-yüze yürütülen mesleki gelişim etkinlikleri daha etkili bulduklarını göstermektedir. Bu araştırmada geçmiş mesleki gelişim etkinliklerinin sınırlılıklarına ilişkin elde edilen bulgular, Bümen ve diğerlerinin (2012) ulusal alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeye ilişkin yapılmış araştırmaları derledikleri çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bümen ve diğerleri (2012) tarafından yapılan derlemeye göre Türkiye'deki mesleki gelişim programlarının temel sorunları, programların; (a) öğretmen gereksinimlerine odaklı olmaması, (b) içeriğinde etkili uygulamalara yer verilmemesi ya da içeriğin niteliğinin düşük olması, (c) katılım koşullarının uygun olmaması ve (d) hedef kitlenin homojen oluşturulamaması olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmada tasarlanan mesleki gelişim programının alanyazındaki sınırlılıkların üstesinden gelebilecek özellikleri taşıyor olmasına dikkat edilmiştir. Bu amaçla, araştırma kapsamında ilk olarak hedef kitlenin gereksinimleri ortaya konmuş ve bu gereksinimleri karşılamaya yönelik olarak problem davranışlarla başa çıkmada kanıta-dayalı uygulamalardan biri olan İİÖ'ye ilişkin mesleki gelişim programı hazırlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonuçlarına dayalı olarak program içeriğinde; sınıf içinden çok sayıda örnek olay olmasına, problem davranış örneklerinin sayısının fazla olmasına, uygulama yapma fırsatı sunmasına ve etkileşim içermesine dikkat edilmiştir. Geliştirilen program, öğretmenlerin belirlediği gün ve saatte yüz-yüze uygulanmıştır. Yine öğretmenlerin grubun homojen yapıda olmasına ilişkin önerileri doğrultusunda, programdan yararlanan öğretmenlerin eğitim geçmişlerinin, mesleki deneyimlerinin, problem davranışlarla başa çıkma süreçlerine ilişkin bilgi düzeylerinin, yaşlarının ve çalıştıkları çocukların benzer özelliklerde olmasına dikkat edilmiştir. Tüm bu unsurlar göz önünde

bulundurulduğunda, geliştirilen mesleki gelişim programının alanyazındaki mevcut mesleki gelişim programlarının eksiklerini kapatma konusunda önemli bir adım olduğu söylenebilir.

Darling-Hammond, Hyler ve Gardner'ın (2017) etkili mesleki gelişim programlarının özelliklerini ortaya koymak üzere gerçekleştirdikleri sistematik derlemenin bulguları, etkili bir mesleki gelişim programının (a) öğretmen gereksinimlerine dayalı olma, (b) kanıta-dayalı uygulamalara yer verme, (c) etkileşim içerme, (d) geri bildirim desteği sağlama ve (e) uygun biçimde (örn., yüz-yüze ya da uzaktan) ve zamanda yürütülme gibi özelliklere sahip olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Sıralanan özelliklerin, geçmiş mesleki gelişim etkinliklerinin güçlü yönlerine ilişkin bu araştırmada elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında tasarlanan mesleki gelişim programının, program geliştirme sürecinin temel ilkelerine uygun olarak hedef kitlenin gereksinimleri doğrultusunda tasarlandığı, içeriğinde etkileşime ve geri bildirim desteğine yer verildiği dolayısıyla da tasarlanan mesleki gelişim programının etkili mesleki gelişim programlarının sahip olması gereken nitelikleri taşıdığını ifade etmek mümkündür.

Bu araştırmada mesleki gelişim programının öğretmen eğitimi oturumları iki oturum halinde ve yüz-yüze gerçekleştirilmiştir. İlk oturum tüm öğretmenlerle aynı anda, ikinci oturumsa her bir öğretmenle bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Birinci oturumun süresi 199 dakika, ikinci oturumun süresi ise ortalama 80 dakika (ranj=73-84 dk.) sürmüştür. Her öğretmen eğitimi oturumundan sonra koçluk oturumlarına geçilmiş ve koçluk oturumları sırasında öğretmenlere performanslarına ilişkin sözel, grafiksel ve yazılı geri bildirim verilmiştir. Önceki araştırmalar incelendiğinde, öğretmenler tarafından gerçekleştirilen İİÖ araştırmalarının yedisinde koçluk desteğinin sunulduğu (Bethune ve Wood, 2013; Collins, 2010; Friedenthal, 2008; Gibson vd., 2010; Held, 2017; Northup, 1994; Rispoli vd., 2015); koçluk desteği sunulan araştırmaların biri hariç (Gibson vd., 2010) diğerlerinde mesleki gelişim programının tüm aşamalarının yüz-yüze gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Araştırmalarda öğretmen eğitimi oturumlarının 25 dakika ile 2 gün arasında farklılık gösterdiği belirlenmiş ve öğretmen performansına ilişkin geri bildirimlerin her gün (Bethune ve Wood, 2013; Rispoli vd., 2015) ya da hafta bir kez (Northup vd., 1994) yazılı, sözlü ve kontrol listeleri aracılığıyla sunulduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla, bu araştırmadaki, öğretmen

eğitimi oturumlarının süresi ve biçimi ile koçluk süreci, önceki araştırmaların öğretmen eğitimi oturumları ve koçluk süreciyle tutarlılık göstermektedir.

4.2. Mesleki Gelişim Programının Öğretmen Uygulamaları Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın ikinci bulgusu, mesleki gelişim programının öğretmenlerin DDİA test oturumlarını düzenleyerek OSB olan çocukların problem davranışlarının işlevlerini belirleme becerilerini edinmelerinde etkili olduğu bulgusudur. Ulusal ve uluslararası alanyazında yalnızca İDD ve İA test oturumlarının öğretimini hedefleyen programların, öğretmenlerin problem davranışların işlevlerini belirlemedeki etkisini inceleyen araştırmalar olmasına karşın (örn., Bloom vd., 2011; Erbas vd., 2006; Erbas, Tekin-Iftar ve Yucesoy, 2006), öğretmenler tarafından uygulanan İİÖ araştırmalarında mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin problem davranışların işlevlerini belirleme becerilerine olan etkisinin incelenmediği görölmektedir. Uygulamacının öğretmenler olduğu önceki İİÖ araştırmalarının tamamı, problem davranışların işlevlerinin belirlenmesi aşamasında yalnızca çocuk davranışları üzerine odaklanmıştır. Bu araştırmada, mesleki gelişim programının öğretmenlerin DDİA test oturumlarını uygulayarak çocukların problem davranışlarının işlevlerini belirlemedeki etkisine de odaklanılmış olması nedeniyle, önceki araştırmalardan farklılık gösterdiği ve araştırmanın bu açıdan alanyazına katkı sağladığı düşünölmektedir.

Bu araştırmada öğretmenler çalıştıkları çocukların problem davranışlarının işlevlerini belirlemek için ilk olarak İDD sürecini, ardından uyaran tercihi değerlendirme oturumlarını ve sonrasında DDİA test oturumlarını gerçekeştirmişlerdir. Bu araştırmada çocukların problem davranışlarının olası işlevlerinin belirlenmesinde İDD sürecinde takip edilen adımlar ve kullanılan veri toplama teknikleri, önceki araştırmalardaki İDD süreçleriyle benzerdir (örn., Dolezal ve Kurtz, 2010; Durand, 1999, Friedenthal, 2008) ancak bazı araştırmalarda İDD süreci gerçekeştirilmeksizin doğrudan İA test oturumları gerçekeştirildiği belirlenmiştir (Davis vd., 2012; Held, 2017; Lambert, Bloom ve Irvin, 2012; Radstaake vd., 2013; Sigafos ve Meikle, 1996). Oysaki alanyazında İDD ve İA, problem davranışlara müdahalede altın standart olarak kabul edilmekte ve İA sürecinin problem davranışların işlevlerinin net biçimde ortaya konmasında önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Schmidt, vd, 2014).

Bu araştırmada mesleki gelişim programı kapsamında uyaran tercihi değerlendirme oturumlarının nasıl gerçekeştirileceğine yer verilmiş, öğretmenlerin

uyaran tercihi değerlendirme oturumlarını, DDİA test oturumları öncesinde düzenlemeleri sağlanmıştır. Uyaran tercihi değerlendirme oturumlarına ilişkin öğretmen performansları, mesleki gelişim programının öğretmenlerin çocukların tercih ettiği uyaranları belirleyebilmelerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Önceki araştırmalarda uyaran tercihi değerlendirme sürecine yer verilmediği, bu sürecin yalnızca araştırmacı ve öğretmen arasında karşılıklı bilgi aktarımına dayalı olarak gerçekleştirildiği düşünüldüğünde (örn., Durand, 1999; Rispoli vd., 2015), bu araştırmada, öğretmenlerin uyaran tercihi değerlendirme oturumlarını düzenleyebilme becerilerine de odaklanılmış olması nedeniyle, mevcut araştırmanın önceki araştırmalardan farklılık gösterdiği, dolayısıyla da alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Alanyazında yer alan çalışmalardaki İA sürecine ilişkin bulgular incelendiğinde beş araştırmada DDİA ve 12 araştırmada KİA test oturumları düzenlenerek problem davranışların işlevlerinin belirlendiği görülmektedir. Uygulamacının öğretmenler olduğu İİÖ araştırmaları, kullanılan İA türü açısından analiz edildiğinde, araştırmaların tamamında geleneksel İA yerine DDİA ve KİA gibi alternatif İA türlerinin kullanıldığı görülmektedir. Alanyazında geleneksel İA'yı uygulamanın karmaşık olduğu, test oturumlarının uzun sürdüğü ve çocukların problem davranışları sergilemelerine neden olan koşullara uzun süre maruz bırakıldığı gibi sınırlılıkları olduğu belirtilmektedir (Betz ve Fisher, 2011; Kestner ve Peter, 2018). Bu nedenle bu araştırmada çocukların problem davranışlarının işlevlerini belirlemek üzere alternatif İA türlerinden biri olan DDİA kullanılmıştır. Bu yönüyle, araştırmada kullanılan İA türü, uygulamacının öğretmenler olduğu İİÖ araştırmalarında kullanılan İA türleriyle benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, mesleki gelişim programının öğretmenlerin İİÖ'yü uygulama becerilerini edinmelerinde ve edindikleri uygulama becerilerini uygulama tamamlandıktan 1, 5 ve 7 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında korumalarında etkili olduğu bulgusudur. Araştırmanın etki büyüklüğünü belirlemek üzere gerçekleştirilen Tau-U ve BC-SMD hesaplamalarından elde edilen değerler de mesleki gelişim programının öğretmenlerin İİÖ'yü uygulama becerilerini edinmelerinde oldukça etkili olduğunu doğrulamaktadır. Mesleki gelişim programının, öğretmenlerin İİÖ'yü uygulama düzeylerine olan etkisine ilişkin bulgular, koçluk desteği sunularak öğretmenler tarafından uygulanan ve öğretmen performanslarının paylaşıldığı İİÖ

araştırmalarının bulgularıyla tutarlıdır (Bethune ve Wood, 2013; Luck vd., 2020). Öğretmenler başlama düzeyi oturumlarında İİÖ'yü düşük uygulama güvenilirliği yüzdesiyle (ort.=%19) uygularken, uygulama oturumlarında İİÖ'nün tüm basamaklarını yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamışlardır. Öğretmenlerin performanslarının incelendiği Bethune ve Wood (2013) ile Luck ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların bulguları da öğretmenlerin başlama düzeyi oturumlarında İİÖ basamaklarını düşük uygulama güvenilirliğiyle (ort.=18,4) uyguladıklarını ancak uygulamaya geçilmesiyle birlikte her iki araştırmada da öğretmenlerin İİÖ'nün tüm basamaklarını yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulayabildiklerini göstermektedir. Araştırmanın öğretmenlerin edindikleri İİÖ'yü uygulama becerilerini koruma düzeylerine ilişkin bulguları da öğretmenlerin izleme oturumlarına ilişkin performanslarının rapor edildiği tek araştırma olan Bethune ve Wood (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla tutarlık göstermektedir.

4.3. Öğretmen Uygulamalarının Çocuk Davranışları Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın dördüncü bulgusu, öğretmenler tarafından uygulanan İİÖ'nün OSB olan çocukların işlevsel iletişim davranışlarını artırmada, problem davranışlarını azaltmada, çocukların edindikleri işlevsel iletişim davranışını uygulama sona erdikten sonra 1, 5 ve 7 hafta sonra korumalarında ve farklı kişilere genelledebilmelerinde etkili olduğu bulgusudur. Araştırmanın etki büyüklüğünü analiz etmek üzere gerçekleştirilen Tau-U ve BC-SMD hesaplamalarından elde edilen değerler de öğretmenler tarafından uygulanan İİÖ'nün çocukların işlevsel iletişim davranışlarını artırmada ve problem davranışlarını azaltmada oldukça etkili olduğu yönündeki görsel analiz bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada yer alan çocuklar başlama düzeyi evrelerinde neredeyse hiç işlevsel iletişim davranışı sergilemezken, yüksek düzeyde problem davranış sergilemişlerdir. Uygulama evresinde İİÖ'yle birlikte çocukların işlevsel iletişim davranışlarında hızlı bir artış ve problem davranışlarında da hızlı bir azalış meydana gelmiştir. Bu bulguyu, İİÖ'nün problem davranışın biçiminden çok işlevine odaklı bir müdahale olmasıyla açıklamak mümkündür (Flynn, 2012). Bu araştırmada öğretmenler, çocukların problem davranışlarının işlevlerini belirledikten sonra çocukların problem davranışlarıyla aynı işleve hizmet eden ve çocuklar tarafından kolay sergilenebilecek işlevsel iletişim davranışı seçmiş ve öğretmiştir. Öğretmenler uygulama sürecinde, hedef problem

davranışları görmezden gelmiş ve problem davranışla aynı işleve sahip işlevsel iletişim davranışı her sergilendiğinde de çocukları pekiştirerek problem davranışları “işlevsiz (nonfunctional)” hale getirmiştir. Bu durumun, çocukların işlevsel iletişim davranışlarının artmasına problem davranışlarının da azalmasına yol açmış olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, işlevsel iletişim davranışları ile problem davranışlar arasında bir ilişki olduğu, işlevsel iletişim davranışları arttıkça, problem davranışların azaldığı yönünde alanyazında yer alan bulguları desteklemektedir (örn., Rispoli vd., 2015; Roulhac, 2019).

Ek olarak, bu araştırmanın bulguları, İİÖ'nün işlevsel iletişim davranışlarının öğretiminde ve problem davranışların azaltılmasında etkili olduğu kadar bu davranışların korunmasında ve genellenmesinde de oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın, İİÖ'nün edinilen davranışların korunmasında ve genellenmesinde etkili olduğuna ilişkin bulguları, alanyazında yer alan bu konudaki araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (örn., Collins, 2010; Durand, 1999; Roulhac, 2019; Schmidt vd., 2014).

4.4. Öğretmenlerin Koçluk Uygulamaları ve İİÖ Hakkındaki Görüşleri

Araştırmanın beşinci bulgusu, öğretmenlerin, mesleki gelişim programı bağlamında sunulan koçluk desteğini ve OSB olan çocukların işlevsel iletişim davranışlarının artırılmasında ve problem davranışlarının azaltılmasında İİÖ'yü kabul edilebilir bulmalarındır. Öğretmenlerin tamamı, öğretmen eğitim oturumlarında öğrendikleri bilgi ve becerileri sınıf ortamlarına aktarmalarında ve uygulamalarına yansıtılabilmelerinde koçluk desteğini etkili ve kabul edilebilir bir mesleki gelişim uygulaması olarak değerlendirmiştir. Bu araştırmada koçluğun etkili ve kabul edilebilir bir mesleki gelişim uygulaması olduğuna ilişkin elde edilen bu bulgu, koçluğun öğretmenlerin bilgi ve becerilerini gerçek sınıf uygulamalarına dönüştürmelerini kolaylaştıran ve öğretmenlerin güçlü yanlarını geliştirmeyi sağlayan bir mesleki gelişim uygulaması olduğunu ortaya koyan bir araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Bethune ve Wood, 2013).

İİÖ'ye ilişkin sosyal geçerlik bulguları öğretmenlerin tamamının İİÖ'yü, OSB olan çocukların işlevsel iletişim davranışları ile problem davranışlarına müdahalede etkili ve kabul edilebilir bir uygulama olarak değerlendirdikleri yönündedir. Bu bulgu, İİÖ'nün işlev temelli bir müdahale olması nedeniyle problem davranışlara müdahalede

altın standart olarak kabul edilen İDD ve İA süreçlerini içerdiği, dolayısıyla problem davranışların işlevlerinin doğru biçimde tespit edilmesine imkan tanıdığı ve yalnızca problem davranışları ortadan kaldırmayı hedeflemeyip aynı zamanda bu davranışlarla aynı işleve hizmet eden yeni davranışlar kazandırılmasını hedeflediği için oldukça etkili ve kabul edilebilir bir uygulama olduğunu gösteren alanyazınla tutarlıdır (Collins, 2010; Gibson vd., 2010; Roulhac, 2019). Katılımcıların araştırma bileşenlerine ilişkin olumlu görüşler bildirmeleri, araştırmanın sosyal geçerliğinin yüksek olduğunu gösteren önemli ölçütlerdendir (Baer ve Schartz, 1991). Bu bağlamda, öğretmenlerden elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın sosyal geçerliğinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

4.5. Bulgular Bağlamında Öne Çıkan Konular

Araştırma bulgularının yanı sıra araştırmada öne çıkan ve tartışılması gereken bir takım hususlar vardır. Bunlardan birincisi, bu araştırmada hem öğretmen hem de çocuk performanslarının incelenmiş olmasıdır. Mesleki gelişim programlarının temel amacı, öğretmen uygulamalarında değişikliklere yol açarak çocukların öğrenme çıktılarında iyileştirme yapmaktır (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Uygulamacıların öğretmenler olduğu İİÖ araştırmalarının yalnızca birinde (Bethune ve Wood, 2013) mesleki gelişim programının hem öğretmen hem de çocuk davranışları üzerindeki etkisi, bir araştırmada (Luck vd., 2020) mesleki gelişim programının yalnızca öğretmen davranışları üzerindeki etkisi, diğer tüm araştırmalardaysa (n=18) mesleki gelişim programının yalnızca çocuk davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca bu araştırmaların bazılarında öğretmenlerin İİÖ'yü uygulama düzeylerine ilişkin uygulama güvenilirliği verileri sadece deney sürecindeki oturumların belirli bir kısmından (örn., tüm oturumların %30'unda) toplanarak rapor edilmiştir (örn., Collins, 2010; Held, 2017; Rispoli vd., 2015). Bu araştırmada, mesleki gelişim programının hem öğretmenlerin hem de çocukların davranışları üzerindeki etkisi incelendiğinden, önceki araştırmalardan farklılık gösterdiği ve bu açıdan araştırmanın alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Tartışılması gereken ikinci husus, öğretmenlerin performanslarındaki hızlı artıştır. Öğretmenler, ilk uygulama oturumlarından itibaren İİÖ'yü yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamaya başlamışlar ve üçüncü oturumun sonunda tüm öğretmenler kendileri için belirlenen öğrenme ölçütünü karşılamışlardır. İki öğretmen (Zehra ve

Selen Öğretmen) ilk uygulama oturumundan itibaren İİÖ'ye ilişkin basamakları %100 güvenilir biçimde uygularken, diğer öğretmenler en az %90 ve üzerinde uygulama güvenilirliğiyle öğretim sunmuşlardır. Bu nedenle, iki öğretmene koçluk oturumları sırasında hiç düzeltici geri bildirim sunulmamış, diğer iki öğretmeneyse belirli basamaklara ilişkin sınırlı düzeyde düzeltici geri bildirim sunulmuştur. Araştırmanın bu bulgusunu farklı görüşlerle açıklamak mümkündür. Bunlardan birincisi, alanyazında mesleki gelişim programlarının, hedef kitlenin gereksinimlerine dayalı olarak bir öğretim tasarımı modeli temelinde geliştirildiğinde (Adıgüzel, 2019; Erişti ve Polat, 2020) ve içeriği etkili uygulamalar ile desteklendiğinde öğretmenlerin uygulamalarını olumlu etkileyeceği görüşüdür (Desimone ve Garet, 2015; Desimone ve Pak, 2017; Rakap, 2016). Bu araştırma kapsamında geliştirilen mesleki gelişim programı ADDIE modeli temel alınarak özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimlerine dayalı olarak hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen eğitimi oturumlarında, tanıtım, model olma, rol oynama ve geri bildirim sunma gibi öğretmen eğitiminde etkili olduğu bilinen uygulamalara yer verilmiştir. Dahası, öğretmen eğitimi oturumları tüm öğretmenler rol oynama basamağında İİÖ'yü üç oturum arka arkaya %100 güvenirlikle uygulayıcaya kadar sürdürülmüştür. Böylece öğretmenler uygulama öncesinde İİÖ'yü uygulama fırsatı bulmuşlardır.

İkinci görüş, program içeriğinde kanıta-dayalı bir uygulamaya yer verilmesi ve öğretmen uygulamalarının koçluk ile desteklenmiş olması görüşüdür. OSB olan çocukların problem davranışlarıyla başa çıkmak üzere kanıta-dayalı bir uygulamanın kullanılmış olması çocukların problem davranışları üzerinde olumlu etki yaratmış ve böylece olumlu bir sınıf iklimi oluşmuş olabilir. Öğretmenler problem davranışlarla başa çıkmak için ayırdıkları zamanı da öğretime ayırarak davranış sorunlarına odaklanmadan, öğretime motive olmuş olabilirler (Flynn, 2012). Başka bir ifadeyle, çocukların problem davranışlarında meydana gelen değişiklikler öğretmenlerin İİÖ'yü yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamalarına yol açmış olabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sürekli olarak uygulamalarına ilişkin destekleyici geri bildirim almaları onların motivasyonlarının artmasına yol açmış olabilir (Bethune ve Wood, 2013).

Üçüncü görüş ise öğretmenlerin yeni mezun olmaları nedeniyle ipucu sunma, pekiştirme ve davranış kontrolüne ilişkin bilgilerinin henüz çok güncel olabileceği görüşüdür (Bethune ve Wood, 2013). Öğretmenler bilgilerinin güncel olması nedeniyle verilen eğitim ve sunulan koçluk desteğiyle birlikte öğrendiklerini kısa sürede

uygulamalarına yansıtılmış olabilirler. Bethune ve Wood (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bu araştırmaya benzer biçimde yeni mezun olan öğretmenlerin uygulamaya geçilmesiyle birlikte İİÖ'yü yüksek uygulama güvenilirliği ile uyguladıkları belirlenmiştir.

Dördüncü ve son görüş ise öğretmenlerin yeni mezun olmaları nedeniyle mesleki anlamda tükenmişlik yaşamıyor olmaları görüşüdür. Araştırmalar, çocukların sergiledikleri problem davranışlar ile öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (Baker vd., 2008). Öğretmenlerin meslek hayatlarına yeni başlamış olmaları nedeniyle onların henüz problem davranışlardan kaynaklı tükenmişlik duygusunu yaşamadıkları, problem davranışlarla başa çıkmak üzere etkili müdahaleleri öğrenme ve uygulama konusunda istekli oldukları, bu nedenle de öğrendikleri müdahaleleri yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulayabildikleri düşünülmektedir.

Tartışılması gereken üçüncü husus, program çıktılarının değerlendirilmesiyle ilgilidir. Araştırmada geliştirilen mesleki gelişim programının kazanımları aşamalılık ilkesi gözetilerek oluşturulmuştur. Aşamalılık ilkesi kapsamında kazanımlar; anlama, hatırlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma aşamalarına göre sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin anlama ve hatırlama düzeyine ilişkin kazanımlarını ölçmek amacıyla değerlendirme soruları hazırlanmış ve bu değerlendirme soruları birinci öğretmen eğitimi oturumu öncesinde (ön-test) ve ikinci öğretmen eğitimi oturumu sonrasında (son-test) öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmenlerin değerlendirme sorularından aldıkları puanlara göre Tahsin Öğretmen dışındaki diğer öğretmenlerin ön-test ve son-test puanları arasında ortalama 32 puanlık (ranj=24-36 puan) bir artış görülmektedir. Öğretmenlerin ön-test ve son-test puanları arasındaki olumlu farkın program içeriğinin iyi bir biçimde planlanmış ve sunulmuş olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Tahsin Öğretmen'in ön-test ve son-test puanları arasında ise yalnızca dört puanlık bir artış meydana gelmiştir. Tahsin Öğretmen ile bu sonucun olası sebepleri konuşulmuş ve öğretmenin son-test oturumu sırasında yorgun olduğu, bu nedenle sorulara odaklanamadığı bilgisine ulaşılmıştır. Tahsin Öğretmen'in değerlendirme son testin aldığı puan düşük olmasına karşın uygulama oturumlarındaki performansının (ranj=%96-%100) yüksek olması, son-test performansının yorgunluktan kaynaklı olabileceğini desteklemektedir.

Tartışılması gereken dördüncü husus, son öğretmenden (Selin Öğretmen) uzun süreli başlama düzeyi toplanmış toplanmış olmasıdır. Çoklu başlama düzeyi modellerinde bir katılımcı için belirlenen öğrenme ölçütü karşılanıncaya kadar diğer katılımcılardan sürekli olarak başlama düzeyi verisi toplanmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Dolayısıyla bu araştırmada da diğer öğretmenler ve çalıştıkları çocuklar kendileri için belirlenen öğrenme ölçütlerini karşılayana kadar son öğretmenden başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Öğretmenlerin, yetişkin bireyler olması nedeniyle sürekli sınanıyor olmanın onlarda bir huzursuzluk/mutsuzluk yaratabileceği düşünülebilir. Ancak, araştırmanın başlama düzeyi evreleri, çocukların sınıf içi rutinlerinde yürütülmüş ve öğretmenler kendi planlamalarında herhangi bir değişiklik yapmamışlardır. Başka bir ifadeyle öğretmenin uygulama sürecine müdahale edilmemiştir. Bu nedenle, son öğretmende dahil olmak üzere diğer öğretmenler sınanıyor olmaya ilişkin herhangi bir hoşnutsuzluk belirtmemişlerdir.

Tartışılması gereken beşinci husus öğretmenlerin İİÖ'yü yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamış olmalarının çocukların işlevsel iletişim davranışları ile problem davranışları üzerindeki etkisidir. Alanyazında, kanıta-dayalı bir uygulamanın hedeflenen çocuk çıktılarına ulaşabilmesi için yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulanmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (örn., Flynn, 2012; Rakap, 2016). Fixsen ve diğerleri (2013), kanıta-dayalı bir uygulamanın eğitim ortamlarında beklenen sonuçları ortaya koyabilmesi için “kanıta-dayalı uygulama (effective intervention) x yüksek uygulama güvenilirliği (effective implementation) = pozitif çocuk çıktısı (improved outcomes)” formülünü önermektedir. Formülden de anlaşılacağı üzere bir uygulama ne kadar etkili olursa olsun, yüksek uygulama güvenilirliği ile uygulanmadığı sürece hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşamayacaktır. Bu araştırmada da öğretmenler İİÖ'yü yüksek uygulama güvenilirliğiyle uyguladıklarından OSB olan çocukların hem işlevsel iletişim davranışlarında hem de problem davranışlarında hedeflenen değişim meydana gelmiş olabilir.

Tartışılması gereken altıncı husus, İİÖ'nün işlev temelli bir uygulama olması nedeniyle çocukların işlevsel iletişim davranışları ile problem davranışları üzerinde etkili olmuş olabileceğidir. İİÖ, problem davranışın iletişimsel işlevinin belirlenmesi ve ardından problem davranışla aynı iletişimsel işleve hizmet eden uygun bir iletişim davranışının öğretilmesine dayalı işlev temelli bir uygulamadır (Carr ve Durand, 1985). Bethune ve Wood (2013) işlev temelli uygulamaların doğru şekilde uygulanması

durumunda çocukların problem davranışlarında hedeflenen değişimi meydana getireceğini belirtmektedir. Dahası, Cooper, Heron ve Heward (2007) yalnızca problem davranışları azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya odaklı uygulamaların uzun süreli etkisi olmayacağını ve çocuklara problem davranışların işlevini yerine getirmeleri için uygun bir yol öğretilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu araştırmada öğretmenler ilk olarak çalıştıkları çocukların problem davranışlarının işlevlerini belirlemiş, ardından problem davranışın işleviyle aynı işleve hizmet eden ve çocuk özelliklerine uygun işlevsel iletişim davranışını seçip öğretmişlerdir. Araştırmada işlev temelli bir müdahale olan İİÖ'nün belirtilen basamaklara uygun olarak uygulanmasının çocuk davranışlarında hedeflenen yönde değişikliğe yol açtığı düşünülmektedir.

Tartışılması gereken yedinci husus, İİÖ'nün işlevsel iletişim davranışları ve problem davranışlar üzerinde etkili olmasının nedeninin kurucu işlemlerden (establishing operations) kaynaklı olabileceğidir. *Kurucu işlemler*, organizmayı etkileyen çevresel olay, işlem ya da uyaranlar olarak tanımlanmakta ve davranışların artırılmasında önemli rol oynamaktadır (Michael, 1993). Bu araştırmada da çocukların hedeflediği etkinliğe/molaya/materyale ulaşmasının kurucu işlem görevi görmüş olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenin çocuğa sevdiği materyali göstererek “İstiyor musun?” diye sorması, çocuğun “Ver” yazılı iletişim kartını öğretmene vermesi ve öğretmenin çocuğa talep ettiği nesneyi/oyuncağı vermesi ile sonuçlanmıştır. Bu sonuç ise “İstiyor musun?” diye sorulduğunda çocuğun “Ver” yazılı iletişim kartını öğretmene verme davranışını artırmış olabilir. Çocuklar, işlevsel iletişim davranışını sergilediklerinde talep ettikleri uyaran ulaştıklarından problem davranışları da azalmış olabilir.

Tartışılması gereken son husus ise çocuk katılımcılardan Arhan'ın uygulama oturumlarında düşük düzeyde problem davranış sergilemesine karşın genelleme son-test oturumunda diğer çocuk katılımcılara oranla yüksek düzeyde (%50) problem davranış sergilemiş olmasıdır. Arhan, uygulama oturumlarında ortalama %20 (ranj=%0-70) düzeyinde problem davranış sergilemesine karşın, genelleme son-test oturumunda %50 düzeyinde problem davranış sergilemiştir. Genelleme son test oturumu, Arhan'ın spor eğitimi ile bireysel eğitim saati arasındaki yarım saatlik zaman aralığında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, Arhan'ın genelleme son-test oturumunda problem davranış sergileme düzeyinin olası sebeplerini belirlemek üzere spor eğitimi öğretmeniyle görüşme gerçekleştirmiştir. Öğretmen, Arhan'ın çok kısa sürede yorulan

bir çocuk olduğunu ancak derslerde olabildiğince kendisi aktif tutmaya çalıştığını bu nedenle de dersten yorgun çıkmış olabileceğini belirtmiştir. Spor eğitimi öğretmeninin verdiği bilgiler doğrultusunda, Arhan'ın genelleme son-test oturumunda problem davranış sergileme düzeyinin uygulama oturumlarına kıyasla yüksek olmasının nedeninin, spor eğitiminde yorulmuş olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

4.6. Araştırmanın Güçlü Yönleri ve Sınırlılıkları

Araştırmanın bazı yönleriyle ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bunlardan ilki, araştırmada geliştirilen mesleki gelişim programının; öğretmen gereksinimlerine dayalı olarak, bir mesleki gelişim modeli (ADDIE modeli) çerçevesinde geliştirilmiş, öğretmen eğitimi ve koçluk desteği bileşenlerini içeren, kanıta-dayalı bir uygulamanın kullanımına odaklanmış olmasıdır. İİÖ'nün öğretmenler tarafından uygulandığı önceki araştırmalarda mesleki gelişim programının tasarlanması aşamasında herhangi bir program geliştirme modeli ve ilkelerinden bahsedilmediği görülmektedir. Oysaki alanyazında mesleki gelişim programlarının geliştirilmesi bağlamında temel vurgu, hedef kitlenin gereksinimlerine dayalı ve bu gereksinimleri karşılamaya odaklı, bir program geliştirme modeli çerçeve alınarak geliştirilen programların daha başarılı olabileceğidir (Sönmez, 2019). Bu araştırmada geliştirilen ve kullanılan mesleki gelişim programının, program geliştirme ilkelerine uygun ve özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimlerine dayalı olarak tasarlandığı düşünüldüğünde, bu araştırmanın hem ulusal hem de uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

İkincisi, araştırmanın uygulama oturumlarının öğretmen-çocuk katılımcı çiftinin doğal ortamlarında gerçekleştirilmiş olmasıdır. Araştırma süresince çocuklar herhangi bir şekilde öğretim ortamı dışına çıkarılmamış ve tüm süreç öğretmen-çocuk çiftinin sınıfında kendi rutinleri sırasında gerçekleştirilmiştir. Alanyazında çocukların yeni becerileri edinimi, sürdürmesi ve genellemesi bağlamında doğal ortamlarda gerçekleştirilen uygulamaların önemli olduğu belirtilmektedir (Taylor vd. 2004; Westling ve Fox, 2004). Araştırmanın uygulama sürecinin tamamının katılımcıların doğal ortamlarında gerçekleştirilmiş olması nedeniyle, bu araştırmanın hem ulusal hem de uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Üçüncüsü, araştırmanın tüm aşama ve oturumlarının öğretmenler tarafından uygulanmış olmasıdır. Araştırma sürecinin ilk aşaması olan çocukların problem

davranışlarının işlevlerinin belirlenmesi ve ikinci aşaması olan İİÖ'nün uygulanması aşamalarının tamamı öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamacıların öğretmenler olduğu İİÖ araştırmaları incelendiğinde İİÖ'nün uygulanması aşamasının genellikle öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği tespit edilmiş olmasına karşın, sınırlı sayıdaki araştırmada (n=8; Lalli vd., 1993; Sigafos ve Meikle, 1996; Umbreit, 1996) problem davranışların işlevlerinin belirlenmesi sürecinde öğretmenlerin rol aldığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusunun DDİA gibi problem davranışların işlevlerini belirlemede altın standart olarak kabul edilen bir uygulamanın öğretmenler tarafından yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulanabileceğini ortaya koymuş olması sebebiyle hem ulusal hem de uluslararası alanyazına katışı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dördüncüsü ise, araştırmada mesleki gelişim etkinliklerinin ve koçluk oturumlarının yürütülmesine ilişkin uygulama güvenilirliği verisinin toplanmış olmasıdır. Araştırmada, araştırmacının mesleki gelişim etkinliklerini ve koçluk oturumlarını planlanan biçimde uygulayıp uygulamadığını belirlemeye ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Araştırmanın bu aşamalarında araştırmacı davranışlarına ilişkin elde edilen uygulama güvenilirliği katsayıları oldukça yüksektir. Öğretmenler tarafından uygulanan İİÖ araştırmalarının yalnızca ikisinde (Bethune ve Wood, 2013; Luck vd., 2020) araştırmacı davranışlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verisinin toplandığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusunun, mesleki gelişim programlarının hedeflenen öğretmen ve öğrenci çıktılarını elde etmede yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulanması gerektiğine ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmanın katkılarının yanı sıra bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlardan ilki, dördüncü öğretmen-çocuk çiftiyle (Selin Öğretmen-Kaan) uygulama sürecinin tamamlanamamış olmasıdır. Selin Öğretmen için belirlenen öğrenme ölçütü karşılanmış olmasına rağmen, Kaan için belirlenen öğrenme ölçütü karşılanamamıştır. Bunun nedeni ise, Kaan'ın aile üyelerinden birine COVID-19 teşhisi konması nedeniyle tüm ailenin 10 günlük karantinaya girmesi ve karantinanın ardından ülke genelinde salgını kontrol altına almak üzere yaşanan tam kapanma sürecidir. İkinci sınırlılık ise, araştırmada yer alan öğretmenlerden genelleme verisinin toplanmamış olmasıdır. Bunun temel nedeni ise İİÖ'nün problem davranışlara yönelik bir uygulama olması sebebiyle öğretmenlerin ön-test genelleme oturumlarında çocukların problem davranışlarını pekiştirebilecekleri kaygısıdır. Bu nedenle araştırma kapsamında yalnızca çocuklardan

genelleme verisi toplanmıştır. Araştırmanın üçüncü sınırlılığı ise çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmen eğitim lisans programlarından yeni mezun olmuş ve kanıtdayalı uygulamalara ilişkin bilgileri göreceli olarak alanda uzun yıllardır çalışan öğretmenlere göre daha yeni olan öğretmenler olmasıdır. Her ne kadar araştırma katılımcıları belirlenirken homojen bir grup oluşturulmaya çalışılmış olsa da etkililiği incelenen mesleki gelişim programının alanda uzun yıllardır çalışan ve farklı mesleki deneyimlere sahip öğretmenlerin uygulama becerileri üzerindeki etkilerinin ne olduğu bilinmemektedir.

4.7. Öneriler

Araştırma bulguları göz önünde bulundurularak hem uygulamaya hem de ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulmuş ve bu öneriler ayrı başlıklar altında ilerleyen kısımda sunulmuştur.

4.7.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Öğretmenler tarafından uygulanan İİÖ'nün OSB olan çocuklara işlevsel iletişim davranışlarını kazandırmada ve problem davranışlarını azaltmada etkili olduğu bulgusundan hareketle uygulamaya yönelik önerileri şu şekilde sıralamak mümkündür;

1. Öğretmenler, davranış sorunu olan çocukların problem davranışlarına müdahale etmek üzere İİÖ'yü sınıflarında kullanabilirler.
2. Öğretmenler, çocukları problem davranışlarının işlevlerini belirlemek üzere İDD sürecinden ve rutinler/etkinlikler/geçişler sırasında kolay kullanılabilir olması nedeniyle de DDİA'dan yararlanabilirler.
3. İDD ve İA süreçleri, öğretmenlere çocuklar için işlev temelli uygulamaları seçme ve kullanmalarında rehberlik edebilir.
4. Problem davranışlara müdahalede işlev temelli uygulamaların kullanılması önerilmektedir. Böylece problem davranışın işleviyle eşleşen yeni bir davranışın öğretimi söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenler çalıştıkları çocuklarda İİÖ ve diğer işlev temelli uygulamaların (örn., diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi) kullanabilirler.
5. Özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin mesleki becerilerini desteklemek üzere bu araştırmada etkililiği incelenen programa benzer, kanıtdayalı uygulamaları içeren mesleki gelişim programları tasarlanıp Milli Eğitim

Bakanlığı ile işbirliği içerisinde öğretmenlere sunulan mesleki gelişim etkinlikleri içerisine entegre edilebilir.

6. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere etkili mesleki gelişim uygulamalarının geliştirilmesi, uygulanması ve yaygınlaştırılmasına ilişkin yasal düzenlemelerin çıkarılması sağlanabilir.
7. Öğretmen yetiştirme alanında çalışan uzmanlar etkili mesleki gelişim programlarının tasarlanması, uygulanması ve yaygınlaştırılmasına ilişkin çalışmalar yapılabilir.
8. Öğretmen yetiştirme alanında çalışan uzmanlar, öğretmenlik uygulaması dersinde etkililiği araştırmalarca ortaya konmuş mesleki gelişim programları aracılığıyla öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini destekleyebilirler.

4.7.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Öğretmen görüşlerine, sınıf içi gözlemlere ve alanyazına dayalı olarak ADDIE modeli temelinde geliştirilen mesleki gelişim programının öğretmenlerin problem davranışların işlevlerini belirleme ve İİÖ'yü uygulama becerileri üzerinde etkili olduğu bulgusu ile öğretmenler tarafından uygulanan İİÖ'nün OSB olan çocuklara işlevsel iletişim davranışlarını kazandırmada ve problem davranışlarını azaltmada etkili olduğu bulgusundan hareketle ileri araştırmalara yönelik önerileri şu şekilde sıralamak mümkündür;

1. Mesleki gelişim programının özel eğitim öğretmenlerinin ve özel eğitim alanında çalışan diğer öğretmen ve uzmanların problem davranışların işlevlerini belirleme ve İİÖ'yü uygulama becerilerine olan etkisini inceleyen yineleme araştırmaları tasarlanabilir.
2. Mesleki gelişim programının alanda uzun yıllardır çalışan ve farklı mesleki deneyimlere sahip özel eğitim öğretmenlerinin problem davranışların işlevlerini belirleme ve İİÖ'yü uygulama becerilerine olan etkisini inceleyen yineleme araştırmaları tasarlanabilir.
3. Mesleki gelişim programının özel eğitim öğretmenlerinin problem davranışların işlevlerini belirleme ve İİÖ'yü kullanma becerilerine olan uzun dönemli (örn., 1 yıl sonra) etkisini inceleyen araştırmalar tasarlanabilir.
4. Mesleki gelişim programının yüz-yüze ve teknoloji tabanlı olarak uzaktan uygulanmasının özel eğitim öğretmenlerinin problem davranışların işlevlerini

belirleme ve İİÖ'yü kullanma becerileri üzerindeki etkililiğini ve verimliliğini karşılaştıran araştırmalar planlanabilir.

5. Mesleki gelişim programının koçluk desteğiyle ve koçluk desteği olmaksızın sunulmasının öğretmenlerin problem davranışların işlevlerini belirleme İİÖ'yu uygulama becerileri üzerindeki etkililiği ve verimliliği karşılaştırılabilir.
6. Mesleki gelişim programının akran koçluğu aracılığıyla sunulmasının öğretmenlerin problem davranışların işlevlerini belirleme İİÖ'yu uygulama becerileri üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırmalar tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abbasian, G. R. and Karmalae-Esmailee, M. (2018). Peer-coaching, EFL teacher's professional identity development and students' academic achievements. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(1), 150-163.
- Adami, S., Falcomata, T. S., Muething, C. S. and Hoffman, K. (2017). An evaluation of lag schedules of reinforcement during functional communication training: Effects on varied mand responding and challenging behavior. *Behavior Analysis in Practice*, 10 (3), 209-213.
- Adıgüzel, O. C. (2019). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akalın, S. (2021). *Bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı sınıf yönetimi müdahale programının kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen-öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alberto, P. and Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (8th edition.). Upper Saddle River, NJ: 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 (1), 13-27.
- Allen, K., Hansford, L., Hayes, R., Allwood, M., Byford, S., Longdon, B., ... and Ford, T. (2020). Teachers' perceptions of the impact of the Incredible Years® Teacher classroom management programme on their practice and on the social and emotional development of their pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 75-90.
- Alpdoğan, Y. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğun problem davranışlarının azaltılmasında ve dersle ilgilenme davranışlarının artırılmasında işlevsel iletişim öğretimin etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksekisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alter, P., Walker, J. N. and Landers, E. (2013). Teachers' perceptions of students' challenging behavior and the impact of teacher demographics. *Education and Treatment of Children*, 36 (4), 51-69.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th Ed.). Arlington: Author.

- Andzik, N. R., Cannella-Malone, H. I. and Sigafoos, J. (2016). Practitioner-implemented functional communication training: A review of the literature. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41 (2), 79-89.
- Apaydın, G. ve Aykut, Ç. (2018). Problem davranışların işlevinin belirlenmesinde denemeye dayalı işlevsel analiz ile geleneksel işlevsel analiz sonuçlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19 (3), 451-484.
- Artman-Meeker, K. M. (2010). *Effects of distance coaching on teachers' use of a tiered model of intervention and relationships with child behavior and social skills*. Unpublished Doctoral Dissertation. Tennessee, USA: Graduate School of Vanderbilt University
- Artman-Meeker, K., Hemmeter, M. L. and Snyder, P. (2014). Effects of distance coaching on teachers' use of pyramid model practices: A pilot study. *Infants and Young Children*, 27 (4), 325-344.
- Aslan-Armutçu, O. (2017). *BİT-KOÇ öğretmen eğitim programı'nın öğretmenlerin söz öncesi dönem Milieu öğretim yöntemi'ni uygulamalarında ve Down Sendromlu çocukların amaçlı iletişim davranışlarını arttırmada etkisinin belirlenmesi Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Austin, J. L., Groves, E. A., Reynish, L. C. and Francis, L. L. (2015). Validating trial-based functional analyses in mainstream primary school classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48 (2), 274-288.
- Austin, J. E. and Tiger, J. H. (2015). Providing alternative reinforcers to facilitate tolerance to delayed reinforcement following functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48 (3), 663-668.
- Aydin, A., Erbas, D., Goc, S., Tuba-Aslanturk, C., Sahsuvaroglu, T. N. ve Ozdemir, O. (2017). Educational support in mainstreaming practices project: Evaluation of the effectiveness of paraprofessional education. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4 (1), 670-680.

- Baer, D. M. and Schwartz, I. S. (1991). If reliance on epidemiology were to become epidemic, we would need to assess its social validity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24 (2), 231-234.
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z.,...and Dowling, N. F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveill Summ.* 2018;67 (No. SS-6):1-23. doi:10.15585/mmwr.ss6706a1. Retrieved from <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6706a1.html>
- Baker, B. L., Blacher, J., Crnic, K. A. and Edelbrock, C. (2002). Behavior problems and parenting stress in families of three-year-old children with and without developmental delays. *American Journal on Mental Retardation*, 107 (6), 433-444.
- Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C. and Low, C. (2003). Pre-school children with and without developmental delay: behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47 (4/5), 217-230.
- Banda, D. R. and Kubina Jr, R. M. (2006). The effects of a high-probability request sequencing technique in enhancing transition behaviors. *Education and Treatment of Children*, 29 (3), 507-516.
- Barton, E. E., Kinder, K., Casey, A. M. and Artman, K. M. (2011). Finding your feedback fit: Strategies for designing and delivering performance feedback systems. *Young Exceptional Children*, 14 (1), 29-46.
- Barton, E. E., Meadan, H. and Fettig, A. (2019). Comparison of visual analysis, non-overlap methods, and effect sizes in the evaluation of parent implemented functional assessment based interventions. *Research in Developmental Disabilities*, 85 (2019), 31-41.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9 (1), 23-28.
- Batt, E. G. (2010). Cognitive coaching: A critical phase in professional development to implement sheltered instruction. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 997-1005.

- Battaglia, D. (2017). Functional communication training in children with autism spectrum disorder. *Young Exceptional Children*, 20 (1), 30-40.
- Beahm, L. A. and Cook, B. G. (2021). Merging practice-based evidence and evidence-based practices to close the research-to-practice gap. *The Next Big Thing in Learning and Behavioral Disabilities*, 31 (1), 47-60.
- Bethune, K. S. and Wood, C. L. (2013). Effects of coaching on teachers' use of function-based interventions for students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 36 (2), 97-114.
- Betz, A. M. and Fisher, W. W. (2011). Functional analysis history and methods. In W. W. Fisher, C. C. Piazza and H. S. Roane (Eds.) *Handbook of applied behavior analysis* (pp. 206-225). New York, NY: The Guilford Press.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38 (1), 39-55.
- Billingsley, F. F., White, O. R. and Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2 (2), 229-241.
- Bloom, S. E., Iwata, B. A., Fritz, J. N., Roscoe, E. M. and Carreau, A. B. (2011). Classroom application of a trial-based functional analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44 (1), 19-31.
- Boyle, M. A., Ortman, M. E., Beckman, A. C., Aholt, S. L. and Keenan, G. L. (2018). Functional communication training and noncontingent reinforcement in treatment of stereotypy. *Behavioral Interventions*, 33 (1), 79-86.
- Brady, N. C. and Halle, J. W. (1997). Functional analysis of communicative behaviors. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12 (2), 95-104.
- Branch, R.M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*, New York, NY: Springer.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Briggs, A. M., Fisher, W. W., Greer, B. D. and Kimball, R. T. (2018). Prevalence of resurgence of destructive behavior when thinning reinforcement schedules during functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51 (3), 620-633.

- 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 (2), 67-79.
- Brown, C. S. (2010). *Implementing preschool curriculum: Mentoring and coaching as key components to teacher professional development*. Unpublished Doctoral Dissertation. New York, USA: State University of New York.
- Butler, L. R. and Luiselli, J. R. (2007). Escape-maintained problem behavior in a child with autism: Antecedent functional analysis and intervention evaluation of noncontingent escape and instructional fading. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9 (4), 195-202.
- Bümen, N. T., Alev, A., Çakar, E., Gonca, U. ve Veli, A. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (194), 31-50.
- Call, N. A., Clark, S. B., Mevers, J. L., Parks, N. A., Volkert, V. M. and Scheithauer, M. C. (2018). An individualized method for establishing and thinning multiple schedules of reinforcement following functional communication training. *Learning and Motivation*, 62 (2018), 91-102.
- Carr, E. G. (1994). Emerging themes in the functional analysis of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27 (2), 393-399.
- Carr, E. G. and Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18 (2), 111-126.
- Casey, S. D. and Merial, C. L. (2006). The use of functional communication training without additional treatment procedures in an inclusive school setting. *Behavioral Disorders*, 32 (1), 46-54.
- Chandler, L. ve Dahlquist, C. (2002). *Functional assessment strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings*. Ohio: Merrill Prentice Hall, Publication Company.
- Chezan, L. C., Drasgow, E. and Martin, C. A. (2014). Discrete-trial functional analysis and functional communication training with three adults with intellectual disabilities and problem behavior. *Journal of Behavioral Education*, 23 (2), 221-246.

- Chiang, H. M. (2008). Expressive communication of children with autism: the use of challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52 (11), 966-972.
- Cihak, D. F. (2011). Comparing pictorial and video modeling activity schedules during transitions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5 (1), 433-441.
- Cihak, D., Alberto, P. A. and Fredrick, L. D. (2007). Use of brief functional analysis and intervention evaluation in public settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9 (2), 80-93.
- Clearinghouse, W. W. (2020). What Works Clearinghouse standards handbook (version 4.1.) US Department of Education, Institute of Education Sciences. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/ref-erencesources/WWC-Standards-Handbook-v4-1-508.pdf>.
- Collins, T. L. S. (2010). *Functional communication training to increase communication skills for young children with autism spectrum disorder*. Unpublished Master 's Thesis. South Carolina, USA: Graduate School of Clemson University.
- Common, E. A., Lane, K. L., Pustejovsky, J. E., Johnson, A. H. and Johl, L. E. (2017). Functional assessment–based interventions for students with or at-risk for high-incidence disabilities: Field testing single-case synthesis methods. *Remedial and Special Education*, 38 (6), 331-352.
- Conroy, M. A. and Stichter, J. P. (2003). The application of antecedents in the functional assessment process. *The Journal of Special Education*, 37(1), 15-25.
- Cook, B. G. and Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79 (2), 135-144.
- Cooper, J. O., Heron, T. E. and Heward W.L. (2007). *Applied behaviour analysis*. (2nd Ed.). Colombus, Ohio: Merril Prentice Hall.
- Çakmak, A. (2015). *Görme engeli olan çok engelli çocuklar için etkili olan pekiştireç değerlendirme yönteminin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çam, S. (1997). *6-8 yaş zihinsel özürliülerde okuldaki problem davranışların kaynaklarını belirleyen bir ölçek (Motivation Assessment Scale-MAS) uyarlama*

- çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. and Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Davis, D. H., Fredrick, L. D., Alberto, P. A. and Gama, R. (2012). Functional communication training without extinction using concurrent schedules of differing magnitudes of reinforcement in classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14 (3), 162-172.
- Değirmenci, H. D. (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmlili öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DeLeon, I. G. and Iwata, B. A. (1996). Evaluation of a multiple-stimulus presentation format for assessing reinforcer preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29 (4), 519-533.
- Demir, Ş. (2017). Öncüllere dayalı uygulamalar. E. Dilek ve Ş. Yücesoy-Özkan (Editörler), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (s. 367-369). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Derosa, N. M., Fisher, W. W. and Steege, M. W. (2015). An evaluation of time in establishing operation on the effectiveness of functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48 (1), 115-130.
- Desimone, L. M. and Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society and Education*, 7 (3), 252-263.
- Desimone, L. M. and Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory into Practice*, 56 (1), 3-12.
- Diken, İ. H., Ardıç, A., Diken, Ö. ve Gilliam, J. E. (2012). Gilliam otistik bozukluk derecelendirme ölçeği-2 Türkçe Versiyonunun (GOBDÖ-2-TV) geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması: Türkiye standardizasyon çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166), 318-328.

- Dolezal, D. N. and Kurtz, P. F. (2010). Evaluation of combined-antecedent variables on functional analysis results and treatment of problem behavior in a school setting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43 (2), 309-314.
- Dudek, C. M., Reddy, L. A., Lekwa, A., Hua, A. N. and Fabiano, G. A. (2019). Improving universal classroom practices through teacher formative assessment and coaching. *Assessment for Effective Intervention*, 44 (2), 81-94.
- Dunlap, G. and Duda, M. (2005). Using functional communication training to replace challenging behavior. Retrieved from <http://www.csefel.uiuc.edu/whatworks.html>
- Durand, V. (1993). Functional communication training using assistive devices: Effects on challenging behavior and affect. *Augmentative and Alternative Communication*, 9 (3), 168-176.
- Durand, V. M. (1999). Functional communication training using assistive devices: Recruiting natural communities of reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32 (3), 247-267.
- Durand, V. M. and Carr, E. G. (1987). Social influences on “self-stimulatory” behavior: Analysis and treatment application. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20 (2), 119-132
- Ebanks, M. E. and Fisher, W. W. (2003). Altering the timing of academic prompts to treat destructive behavior maintained by escape. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36 (3), 355-359.
- Efendioğlu, A. (2019). Öğretim teknolojileri tasarım ve modelleri. T. Y. Yelken (Editör), *Öğretim teknolojileri içinde* (s. 25-44). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elçiçek, Z. ve Yaşar, M. (2016). Türkiyede ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 5 (9), 12-19.
- Emerson, E. (2001). *Challenging behavior: Analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities*. (2nd Ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Erbaş, D. (2001). *Gelişimsel geriliği olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin sönme ve sönme olmaksızın etkililiklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Ünivesitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Erbaş, D. ve Yücesoy, Ő. (2002). Özel eğitim öğretmenliği programlarında yer alan uygulama derslerini yürütürken kullanılan iki farklı dönüt verme yönteminin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 109-123.
- Erbaş, D. (2002a). *Gelişimsel geriliği olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin sönme ve sönme olmaksızın etkililiklerinin karşılaştırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erbaş, D. (2002b). Problem davranışların azaltılmasında olumlu davranışsal destek planı hazırlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 41-50.
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2004). İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erbaş, D., Ozen, A. and Acar, C. (2004). Comparison of two approaches for identifying reinforcers in teaching figure coloring to students with Down syndrome. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39 (3), 253-264.
- Erbaş, D. (2005). Olumlu davranışsal destek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (01), 1-25.
- Erbaş, D., Tekin-İftar, E. and Yücesoy, S. (2006). Teaching special education teachers how to conduct functional analysis in natural settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41 (1), 28-36.
- Erbaş, D., Yücesoy, S., Turan, Y. and Ostrosky, M. M. (2006). Turkish special education teachers' implementation of functional analysis in classroom settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41 (2), 155-162.
- Erbaş, D., Turan, Y., Aslan, Y. G. and Dunlap, G. (2010). Attributions for problem behavior as described by Turkish teachers of special education. *Remedial and Special Education*, 31 (2), 116-125.
- Erbaş, D. (2010). A collaborative approach to implement positive behavior support plans for children with problem behaviors: A comparison of consultation versus consultation and feedback approach. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45 (1), 94-106.
- Erbaş, D. (2017). Problem davranışlarının işlevlerini belirleme. E. Dilek ve Ő. Yücesoy-Özkan (Editörler), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (s. 215-265). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- 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 (1), 499-522.
- Erişti, B. ve Polat, M. (2020). Program geliştirme sürecinin planlanması ve ön uygulama. B. Oral ve T. Yazar (Editörler). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 242-267). Ankara: Pegem Akademi.
- Ermeling, B. A. (2010). Tracing the effects of teacher inquiry on classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 377-388.
- Falcomata, T. S., Muething, C. S., Silbaugh, B. C., Adami, S., Hoffman, K., Shpall, C. and Ringdahl, J. E. (2018). Lag schedules and functional communication training: Persistence of mands and relapse of problem behavior. *Behavior Modification*, 42 (3), 314-334.
- Fallon, L. M., Collier-Meek, M. A., Maggin, D. M., Sanetti, L. M. and Johnson, A. H. (2015). Is performance feedback for educators an evidence-based practice? A systematic review and evaluation based on single-case research. *Exceptional Children*, 81 (2), 227-246.
- Fettig, A. (2013a). *Functional behavior assessment (FBA) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Fettig, A. (2013b). *Functional communication training (FCT) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Fidan, A. (2018). *Ortaokul öğretmenlerine sunulan hibrit koçluk uygulamasının kaynaştırma eğitiminde öğretmen davranışları ve öğrencilerin akademik kazanımları üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. and Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A. and Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, 79 (2), 213-230.

- Flynn, S. D. (2012). *Teacher implementation of trial-based functional analysis and function-based interventions for students with challenging behavior*. Unpublished Doctoral Dissertation. North Carolina, USA: The University of North Carolina.
- Friedenthal, D. C. (2008). *School personnel establishing functional communication training based on a functional analysis with autistic students in a public school setting to reduce problem behaviors*. Unpublished Doctoral Dissertation. Pennsylvania, USA: Temple University.
- Gallagher, T. L. and Bennett, S. M. (2018). The six “P” model: principles of coaching for inclusion coaches. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(1), 19-34.
- Gardner, A. W., Spencer, T. D., Boelter, E. W., DuBard, M. and Jennett, H. K. (2012). A systematic review of brief functional analysis methodology with typically developing children. *Education and Treatment of Children*, 35 (2), 313-332.
- Gast, D. L. and Ledford, J. R. (2014). *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences*. New York, NY: Routledge Publishers.
- Geç-Tosun, D. (2016). *Otizimli bireylere çok basamaklı talep etme becerisinin öğretiminde dokunmatik ekranlı konuşma üreten cihaz kullanımının etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gerow, S., Davis, T., Radhakrishnan, S., Gregori, E. and Rivera, G. (2018a). Functional communication training: The strength of evidence across disabilities. *Exceptional Children*, 85 (1), 86-103.
- Gerow, S., Rispoli, M., Ninci, J., Gregori, E. V. and Hagan-Burke, S. (2018b). Teaching parents to implement functional communication training for young children with developmental delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 38 (2), 68-81.
- Gezer, 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. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gibson, J. L., Pennington, R. C., Stenhoff, D. M. and Hopper, J. S. (2010). Using desktop videoconferencing to deliver interventions to a preschool student with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29 (4), 214-225.
- Griffin, W. and AFIRM Team. (2017). *Functional communication training*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/functional-communication-training>
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233-252.
- Harrower, J. K. and Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms a review of effective strategies. *Behavior Modification*, 25 (5), 762-784.
- Hastings, R. P. and Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health. *American Journal on Mental Retardation*, 107 (3), 222-232.
- Held, A. N. (2017). *Effects of public review and posting of client progress on staff implementation of functional communication training*. Unpublished Master's Thesis. Pennsylvania, USA: Temple University.
- Hirsh, S., Killion, J. and Pollard, J. (2016). Professional development. *Oxford Bibliographies*. <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0128.xml>. (Erişim tarihi: 06.05.2021)
- Horner, R. H. and Day, H. M. (1991). The effects of response efficiency on functionally equivalent competing behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24 (4), 719-732.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Strain, P. S., Todd, A. W. and Reed, H. K. (2002). Problem behavior interventions for young children with autism: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32 (5), 423-446.
- Hsiao, Y. J. and Sorensen-Petersen, S. (2018). Evidence-based practices provided in teacher education and in-service training programs for special education teachers of students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 00 (0), 1-16.

- Hume, K., Sreckovic, M., Snyder, K. and Carnahan, C. R. (2014). Smooth transitions: Helping students with autism spectrum disorder navigate the school day. *Teaching Exceptional Children*, 47 (1), 35-45.
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... and Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 00 (0), 1-20.
- Hutchison, S. M., Müller, U. and Iarocci, G. (2019). Parent reports of executive function associated with functional communication and conversational skills among school age children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50 (6), 2019-2029.
- Iwata, B. A. and Dozier, C. L. (2008). Clinical application of functional analysis methodology. *Behavior Analysis in Practice*, 1 (1), 3-9.
- Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E. and Richman, G. S. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27 (2), 197-209.
- Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E. and Richman, G. S. (1982). Toward a functional analysis of self-injury. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2 (1), 3-20.
- 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: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Joffe, H. (2011). Thematic analysis. In D. Harper and A. R. Thompson (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (s. 209-223). New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Johnson, S. R., Pas, E. T., Bradshaw, C. P. and Ialongo, N. S. (2018). Promoting teachers' implementation of classroom-based prevention programming through coaching: The mediating role of the coach teacher relationship. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 45 (3), 404-416.
- Joyce, B. and Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40 (1), 4-10.

- Kaiser, A. P. and Grim, J. C. (2006). Teaching functional communication skills. In M. E. Snell and F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (6th Ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Kalkan, S. (2019). *Sosyal-duygusal gelişimi risk altında olan okul öncesi çocuklarına yönelik piramit modeline dayalı uygulama temelli koçluk desteği içeren öğretmen mesleki gelişim programının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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 (1), 41-53.
- Kaymak, A. (2013). *Özel eğitim kurumlarında öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarına işbaşında eğitim yoluyla ayırık denemelerle öğretimi uygulama becerisi kazandırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2001). Aggressive behaviour and social problem-solving strategies: A review of the findings of a seven-year follow-up from childhood to late adolescence. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 11 (4), 236-250.
- Kestner, K. M. and Peter, C. C. S. (2018). Functional analysis and challenging behavior. In McNeil, Quetsch and Anderson (Eds.), *Handbook of parent-child interaction therapy for children on the autism spectrum* (pp. 169-187). Cham, Switzerland. Springer Nature Switzerland.
- Kıyak, Ü. E. (2020). *Mesleki gelişim: genel eğitim öğretmenlerinin öğretmenlik becerileri ve gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerinin akademik becerileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kış, A. T., Sarıca, A. D. ve Akçamete, A. G. (2017). Eğitim fakülteleri eğitim elemanlarının öğretmen adaylarının mesleki gelişim gereksinimlerine yönelik görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 1 (2), 43-53.
- 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 (2), 195-211.

- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Koegel, R. L., Fredeen, R., Kim, S., Danial, J., Rubinstein, D. and Koegel, L. (2012). Using perseverative interests to improve interactions between adolescents with autism and their typical peers in school settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14 (3), 133-141.
- Koellner, K. and Greenblatt, D. (2018). Inservice teacher education. *Oxford Bibliographies*. <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0196.xml>. (Erişim tarihi: 06.05.2021)
- Konrot A. (2006). İletişim, dil ve konuşma bozuklukları. S. S. Topbaş (Editör), *Dil ve kavram gelişimi* (2. Baskı) içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.
- 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 (4), 547-588.
- Kraijer, D. (2000). Review of adaptive behavior studies in mentally retarded persons with autism/pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (1), 39-47.
- Kretlow, A. G. and Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33 (4), 279-299.
- Kretlow, A. G., Cooke, N. L. and Wood, C. L. (2012). Using in-service and coaching to increase teachers' accurate use of research-based strategies. *Remedial and Special Education*, 33 (6), 348-361.
- Kunnavatana, S. S., Wolfe, K. and Aguilar, A. N. (2018). Assessing mand topography preference when developing a functional communication training intervention. *Behavior Modification*, 42 (3), 364-381.
- Lalli, J. S., Browder, D. M., Mace, F. C. and Brown, D. K. (1993). Teacher use of descriptive analysis data to implement interventions to decrease students' problem behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26 (2), 227-238.
- Lalli, J. S., Casey, S. and Kates, K. (1995). Reducing escape behavior and increasing task completion with functional communication training, extinction and response chaining. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28 (3), 261-268.

- Lambert, J. M., Bloom, S. E. and Irvin, J. (2012). Trial-based functional analysis and functional communication training in an early childhood setting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45 (3), 579-584.
- Landry, S. H., Swank, P. R., Smith, K. E., Assel, M. A. and Gunnewig, S. B. (2006). Enhancing early literacy skills for preschool children: Bringing a professional development model to scale. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (4), 306-324.
- LaRue, R. H., Lenard, K., Weiss, M. J., Bamond, M., Palmieri, M. and Kelley, M. E., (2010). Comparison of traditional and trial-based methodologies for conducting functional analyses. *Research in Developmental Disabilities*, 31 (2), 480-487.
- Lecavalier, L., Leone, S. and Wiltz, J. (2006). The impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (3), 172-183.
- Lequia, J., Wilkerson, K. L., Kim, S. and Lyons, G. L. (2015). Improving transition behaviors in students with autism spectrum disorders a comprehensive evaluation of interventions in educational settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17 (3), 146-158.
- Lerman, D. C. and Iwata, B. A. (1995). Prevalence of the extinction burst and its attenuation during treatment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28 (1), 93-94.
- Luck, K. M., Lerman, D. C., Williams, S. D. and Fletcher, V. L. (2020). Training special education teachers to select and implement appropriate procedural variations of functional communication training. *Journal of Behavioral Education*, 00 (0), 1-17.
- Lung, S. L. M. (2018). Evidence-based practice and practice-based evidence in school psychology. *Communique*, 47 (1), 8-9.
- Ma, N., Xin, S. and Du, J. Y. (2018). A peer coaching-based professional development approach to improving the learning participation and learning design skills of in-service teachers. *Journal of Educational Technology and Society*, 21 (2), 291-304.
- Machalicek, W., O'Reilly, M., Beretvas, N., Sigafoos, J. and Lancioni, G. (2007). A review of interventions to reduce challenging behavior in school settings for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1 (3), 229-246.
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M,... and Dietz, P.M. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children

- aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance Summaries*, 69 (4), 1-16.
- Mancil, G. R. (2006). Functional communication training: A review of the literature related to children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41 (3), 213–224.
- Mancil, G. R. and Boman, M. (2010). Functional communication training in the classroom: A guide for success. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54 (4), 238-246.
- Martin, C. A., Drasgow, E., Halle, J. W. and Brucker, J. M. (2005). Teaching a child with autism and severe language delays to reject: Direct and indirect effects of functional communication training. *Educational Psychology*, 25 (2-3), 287-304.
- Martin, M. (1994). Pseudoscience, the paranormal, and science education. *Science & Education*, 3 (4), 357-371.
- Matson, J. L., Wilkins, J. and Macken, J. (2008). The relationship of challenging behaviors to severity and symptoms of autism spectrum disorders. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 2 (1), 29-44.
- McNeill, J. (2019). Social validity and teachers' use of evidence-based practices for autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49 (11), 4585-4594.
- Michael, J. (1993). Establishing operations. *The Behavior Analyst*, 16 (2), 191-206.
- Moore, J. W. and Edwards, R. P. (2003). An analysis of aversive stimuli in classroom demand contexts. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36 (3), 339-348.
- Morin, K. L. (2020). İşlevsel iletişim öğretimi kullanarak problem davranışların azaltılması: Öğretmen rehberi. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi*, 1 (9), 26-32.
- Morrier, M. J., Hess, K. L. and Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 34 (2), 119-132.
- Muharib, R., Correa, V. I., Wood, C. L. and Haughney, K. L. (2018). Effects of functional communication training using gotalk nowtm iPad® application on challenging behavior of children with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education Technology*, 34 (2), 1-9.
- Neitzel, J. (2010). Positive behavior supports for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54 (4), 247–255.

- Northup, J., Wacker, D. P., Berg, W. K., Kelly, L., Sasso, G. and DeRaad, A. (1994). The treatment of severe behavior problems in school settings using a technical assistance model. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27 (1), 33-47.
- Northup, J., Wacker, D., Sasso, G., Steege, M., Cigrand, K., Cook, J. and DeRaad, A. (1991). A brief functional analysis of aggressive and alternative behavior in an outclinic setting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24 (3), 509-522.
- Ocak, M., A. (2015). Öğretim tasarımı modelleri. M. A. Ocak (Editör), *Öğretim tasarımı: Kuramlar modeller ve uygulamalar* içinde (s. 32-257). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Odabaşı, H.F. (2010). Öğretmenlikte mesleki gelişim programları ve etkinlik türleri. I.Kabakçı (Editör) *Öğretmenlikte mesleki gelişim* içinde (s. 117-136). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Odom, S. L. (2009). The tie that binds: Evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29 (1), 53-61.
- Odom, S. L., Barton, E. E., Reichow, B., Swaminathan, H. and Pustejovsky, J. E. (2018). Between-case standardized effect size analysis of single case designs: Examination of the two methods. *Research in Developmental Disabilities*, 79 (8), 88-96.
- 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 (1), 67-78.
- Özerbaş, M. A. ve Kaya, A. B. (2017). Öğretim tasarımı çalışmalarının içerik analizi: ADDIE modeli örnekleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 26-42.
- Özyürek, M. (2008). *Problem davranışları değiştirme*. (4. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Paramita, P. P. (2020). *Teacher professional learning on classroom behaviour management: developing an effective professional learning program for primary school teachers in Indonesia*. Unpublished Doctoral Dissertation.. Melbourne, Australia: Monash University, Faculty of Education.

- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L. and Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42 (2), 284-299.
- Paynter, J. M., Ferguson, S., Fordyce, K., Joosten, A., Paku, S., Stephens, M., ... and Keen, D. (2017). Utilisation of evidence-based practices by ASD early intervention service providers. *Autism*, 21 (2), 167-180.
- Powell, D.R., Diamond, K.E., Burchinal, M.R. and Koehler, M.J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102 (2), 299-312.
- Preece, P. F. and Baxter, J. H. (2000). Scepticism and gullibility: The superstitious and pseudo-scientific beliefs of secondary school students. *International Journal of Science Education*, 22 (11), 1147-1156.
- Radstaake, M., Didden, R., Lang, R., O'Reilly, M., Sigafos, J., Lancioni, G. E., ... and Curfs, L. M. (2013). Functional analysis and functional communication training in the classroom for three children with Angelman syndrome. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25 (1), 49-63.
- Rakap, S. (2015). Effect sizes as result interpretation aids in single-subject experimental research: description and application of four nonoverlap methods. *British Journal of Special Education*, 42 (1), 11-33.
- Rakap, S. (2016). Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. V. Aksoy (Editör), *Özel eğitim içinde* (s. 181-211). Ankara: Pegem Akademi.
- Rakap, S. (2017a). Impact of coaching on pre-service teachers' use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms. *Journal of Teacher Education*, 68 (2), 125-139.
- Rakap, S. (2017b). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim*. İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.
- Rakap, S. (2017c). Tek denekli deneysel araştırma yöntemleri. E. Dilek ve Ş. Yücesoy-Özkan (Editörler), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (s. 155-212). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Rakap, S., Balıkcı, S., Kalkan, S. and Aydın, B. (2018). Preschool teachers' use of strategies to support social-emotional competence in young children. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10 (1), 11-25.

- Rakap, S., Rakap, Ş., Aydın, B. ve Kalkan, S. (2015). *Erken öğrenme için gömülü öğretim: Okul öncesi öğretmenleri için araçlar erken eğitim programının uyarlanması ve etkililiğinin iki farklı mesleki gelişim modeli kullanılarak incelenmesi*. Samsun: 115K427 Kodlu TÜBİTAK Projesi
- Rakap, S., Rakap, Ş., Aydın, B. ve Kalkan, S. (2017). *Erken öğrenme için gömülü öğretim: Okul öncesi öğretmenleri için araçlar erken eğitim programının uyarlanması ve etkililiğinin iki farklı mesleki gelişim modeli kullanılarak incelenmesi*. Samsun: 115K427 Kodlu TÜBİTAK Projesi 2. Gelişme Raporu
- Rakap, S., Rakap, Ş., Aydın, B. ve Kalkan, S. (2018). *Erken öğrenme için gömülü öğretim: Okul öncesi öğretmenleri için araçlar erken eğitim programının uyarlanması ve etkililiğinin iki farklı mesleki gelişim modeli kullanılarak incelenmesi*. Samsun: 115K427 Kodlu TÜBİTAK Projesi Sonuç Raporu.
- Reichow, B., Volkmar, F. R. and Cicchetti, D. V. (2008). Development of the evaluative method for evaluating and determining evidence-based practices in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38 (7), 1311-1319.
- Rispoli, M. J., Davis, H. S., Goodwyn, F. D. and Camargo, S. (2013). The use of trial-based functional analysis in public school classrooms for two students with developmental disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15 (3), 180-189.
- Rispoli, M., Ninci, J., Burke, M. D., Zaini, S., Hatton, H. and Sanchez, L. (2015). Evaluating the accuracy of results for teacher implemented trial-based functional analyses. *Behavior Modification*, 39 (5), 627-653.
- Roulhac, S. (2019). *Impact of function-based self-monitoring with functional communication training and differential reinforcement on student behavior*. Unpublished Master's Thesis. Florida, USA: College of Behavioral and Community Science University of South Florida.
- Saban, A. (2020). Öğretim tasarımı ve modelleri. S. Dinçer (Editör), *Öğretim Teknolojileri içinde* (s.41-61). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sachs, J. (2001). Communication development in infancy. In J. B. Gleason (Editor), *The development of language* (5th Ed.; pp 40-70). Ally & Bacon: Needham Heights.
- Sarı, M. ve Turhan-Türkkan, B. (2020). Program geliştirme ve ihtiyaçlar. H.G. Berkant (Editör). *Eğitimde program geliştirme. Kuramdan uygulama örneklerine*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L. and McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education*, 27 (3), 396-407.
- Schmidt, J. D., Drasgow, E., Halle, J. W., Martin, C. A. and Bliss, S. A. (2014). Discrete-trial functional analysis and functional communication training with three individuals with autism and severe problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16 (1), 44-55.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58 (1), 40-45.
- Shirley, M. J., Iwata, B. A., Kahng, S., Mazaleski, J. L. and Lerman, D. C. (1997). Does functional communication training compete with ongoing contingencies of reinforcement? An analysis during response acquisition and maintenance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30 (1), 93-104.
- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership*, 42(7), 43-48.
- Sigafoos, J. (2000). Communication development and aberrant behavior in children with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35 (2), 168-176.
- Sigafoos, J. and Meikle, B. (1996). Functional communication training for the treatment of multiply determined challenging behavior in two boys with autism. *Behavior Modification*, 20 (1), 60-84.
- Sigafoos, J. and Sagers, E. (1995). A discrete-trial approach to the functional analysis of aggressive behaviour in two boys with autism. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 20 (4), 287-297.
- Silbaugh, B. C., Swinnea, S. and Falcomata, T. S. (2020). Replication and Extension of the Effects of Lag Schedules on Mand Variability and Challenging Behavior During Functional Communication Training. *The Analysis of Verbal Behavior*, 36 (1), 49-73.
- Simacek, J., Dimian, A. F. and McComas, J. J. (2017). Communication intervention for young children with severe neurodevelopmental disabilities via telehealth. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47 (3), 744-767.
- Snyder, P. A., Hemmeter, M. L. and Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35 (3), 133-143.

- Snyder, P., Hemmeter, M. L., Meeker, K. A., Kinder, K., Pasia, C. and McLaughlin, T. (2012). Characterizing key features of the early childhood professional development literature. *Infants and Young Children*, 25 (3), 188-212.
- Soke, G. N., Rosenberg, S. A., Hamman, R. F., Fingerlin, T., Robinson, C., Carpenter, L., ... and DiGuseppi, C. (2016). Brief report: prevalence of self-injurious behaviors among children with autism spectrum disorder—a population-based study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46 (11), 3607-3614.
- Sönmez, V. (2019). Gereksinim saptama. V. Sönmez ve F. G.Alacapınar (Editörler) *Eğitimde örnekleriyle gereksinim analizi* içinde (s. 1-24). Ankara: Anı yayıncılık.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yucesoy-Ozkan, S. and Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
- Sterling-Turner, H. E. and Jordan, S. S. (2007). Interventions addressing transition difficulties for individuals with autism. *Psychology in the Schools*, 44 (7), 681-690.
- Strain, P. S., Wilson, K., Wilson, K. and Dunlap, G. (2011). Prevent-teach-reinforce: Addressing problem behaviors of students with autism in general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36 (3), 160-171.
- Sucuoğlu, B. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 157-207). Ankara: Vize Akademik.
- Sue-Chan, C. and Latham, G. P. (2004). The relative effectiveness of external, peer, and self-coaches. *Applied Psychology*, 53 (2), 260-278.
- Suhrheinrich, J. (2011). Training teachers to use pivotal response training with children with autism: Coaching as a critical component. *Teacher Education and Special Education*, 34 (4), 339-349.
- Sumter, M. E., Gifford, M. R., Tiger, J. H., Effertz, H. M. and Fulton, C. J. (2020). Providing noncontingent, alternative, functional reinforcers during delays

- following functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53 (4), 2319-2329.
- Taylor, B. A., Hughes, C. E., Richard, E., Hoch, H. and Rodriguez-Coello, A. (2004). Teaching teenagers with autism to seek assistance when lost. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37 (1), 79-82.
- Taylor, J. L. and Seltzer, M. M. (2010). Changes in the autism behavioral phenotype during the transition to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40 (12), 1431-1446.
- TEDMEM. (2021). *2020 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği. <https://tedmem.org/download/2020-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=3644&refresh=60a693c4634b31621529540>
- Tekin-Iftar, E., Collins, B. C., Spooner, F. and Olcay-Gul, S. (2017). Coaching teachers to use a simultaneous prompting procedure to teach core content to students with autism. *Teacher Education and Special Education*, 40 (3), 225-245.
- Tekin-İftar, E. (2018). Çoklu başlama düzeyi modelleri. E. Tekin-İftar (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 181-211). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tiger, J. H., Hanley, G. P. and Bruzek, J. (2008). Functional communication training: A review and practical guide. *Behavior Analysis in Practice*, 1 (1), 16-23.
- Traub, J. D. (2010). *A comparison of feedback procedures on teachers' use of behavior support strategies and children's problem and alternative behaviors in preschool classrooms*. Unpublished Master's Thesis. Florida, USA: University of South Florida College of Behavioral and Community Sciences..
- Travers, J. C. (2017). Evaluating claims to avoid pseudoscientific and unproven practices in special education. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 195-203.
- Tunc-Paftali, A. and Tekin-Iftar, E. (2020). Ecoaching preschool teachers to use simultaneous prompting to teach children with autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education*, 00 (0), 1-9.
- Turan, Y., Erbas, D., Yucesoy-Ozkan, S. and Ulke-Kurkcuoglu, B. (2010). Turkish special education teachers' reported use of positive and reductive interventions for problem behaviors: An examination of the variables associated with use. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12 (4), 211-221.

- Umbreit, J. (1996). Functional analysis of disruptive behavior in an inclusive classroom. *Journal of Early Intervention*, 20 (1), 18-29.
- Ünal, F. (2018). *Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalının okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim becerileri ile gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Volkert, V. M., Lerman, D. C., Call, N. A. and Trosclair-Lasserre, N. (2009). An evaluation of resurgence during treatment with functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42 (1), 145–160.
- Welty, G. (2007). The design phase of the ADDIE model. *Journal of GXP Compliance*, 11 (4), 37-38.
- Westling, D. L. and Fox, L. (2004). *Teaching students with severe disabilities* (3rd edition). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Witt, J. C. and Martens, B. K. (1983). Assessing the acceptability of behavioral interventions used in classrooms. *Psychology in the Schools*, 20 (4), 510-517.
- Woodman, A. C. and Hauser-Cram, P. (2013). The role of coping strategies in predicting change in parenting efficacy and depressive symptoms among mothers of adolescents with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57 (6), 513-530.
- Yalaz, K. ve Anlar, B. (1996). *Denver II gelişimsel tarama testi Türk çocuklarına uyarlaması ve standardizasyonu el kitabı*. Ankara: Meteksan.
- Yılmaz, B. (2020). *Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının sınıfların kalitesine, öğretmenlere ve çocuklara etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yoon, K. S., Dunca, T., Wen-Yu Lee, S., Scarloss, B. and Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher Professional development affects student achievement* [Issues and Answers Report]. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>

- Yücesoy, Ş. ve Erbaş, D. (2002). İşlevi kaçma yoluyla olumsuz pekiştirme olan problem davranışların yer aldığı araştırmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 51-66.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2013). Okul öncesi sınıflarında sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Editörler), *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (s. 193-262). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için bilimsel dayanaklı uygulamalar. A. Cavkaytar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu* içinde (s. 125-170). Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2018). Bakıma gereksinimi olan bireylerde davranış işlevinin belirlenmesi: İşlevsel değerlendirme F. Aksoy (Editör). *Etkili davranış yönetimi* içinde (s. 93-126). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2021). Sınıf yönetimi ve davranış kontrolü. İçinde B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu, ve M., Ç. Ökcün-Akçamuş (Editörler). *Tanıdan Müdahaleye Otizm Spektrum Bozukluğu El kitabı* (ss. 655-697). Vize Akademik.

EKLER

- EK-1 İİÖ Araştırmalarına İlişkin Bulgular
- EK-2 Etik Kurul Onay Formu
- EK-3 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı Eskişehir Valiliği Uygulama İzin Yazısı
- EK-4 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Eskişehir Valiliği Uygulama İzin Yazısı
- EK-5 Öğretmen Katılımcı İzin Formu
- EK-6 Anne-Baba İzin Formu
- EK-7 ÖDS Kaydı Formu
- EK-8 Demografik Bilgi Formu
- EK-9 Görüşme Soru Formu
- EK-10 Motivasyon Değerlendirme Ölçeği
- EK-11 Motivasyon Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni Yazısı
- EK-12 IRP Formu
- EK-13 Koçluk anketi
- EK-14. Gözlemci Bilgilendirme Formu
- EK-15 Uyaran Tercihi Değerlendirme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu
- EK-16 Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz Test Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Veri toplama Formu Kullanım İzni
- EK-17 Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz Test Oturumları Uygulama Basamakları
- EK-18 İletişim Biçimini Belirleme Formu
- EK-19 İletişim Biçimi Kontrol Listesi
- EK-20 İşlevsel İletişim Davranışlarını Belirlemede Kullanılan Formlar için İzin Yazısı
- EK-21 Bekleme Süreli Öğretim Uygulama Basamakları
- EK-22 Deneme Kaydı
- EK-23 Mesleki Gelişim Programı Modül İçerikleri
- EK-24 İşlevsel Davranışsal Değerlendirme Raporu
- EK-25 Örnek ÖDS Kaydı
- EK-26 Hipotez Örneği
- EK-27 Uyaran Tercihi Değerlendirme Formu
- EK-28 Öğretmen Eğitimi Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu
- EK-29 Geri Bildirim Toplantıları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu
- EK-30 Mesleki Gelişim Programı Kazanımları

EK-1 İİÖ Araştırmalarına İlişkin Bulgular

Yazar	Davranış	İşlevi	Hedef Davranış	Eğitimin İçeriği	İDD	İA
Luck vd., 2020	Çıglık atma	Etkinlikten kaçma ve ilgi elde etme	Resimli kartı kullanarak mola/ilgi talep etme	Araştırmacı öğretmenlere 5 gün süren yüz yüze eğitim vermiştir. Öğretmenlere; uyaran tercihi değerlendirmesi yapma, ayrık denemelerle öğretim, şekil verme, sönme ve veri toplama başlıkları altında eğitim verilmiştir. Öğretmenler başlama düzeyi oturumlarının ardından FCT'nin uygulanmasına ilişkin davranışsal beceri öğretimi temelli uzaktan eğitim almıştır.	Görüşme	-
Roulhac, 2019	Çıglık atma, uygun olmayan sözel ifadeler kullanma	İlgi elde etme ve akran ilgisinden kaçma	Sözel dili kullanarak talep etme	Başlama düzeyi oturumlarının hemen ardından öğretmenlere araştırmacı tarafından 20 dakikalık eğitim verilmiştir. Sözel sunumun ardından öğretmenler rol oynama tekniği ile uygulamayı %100 güvenilirlikte uygulayana kadar eğitim devam etmiştir.	Görüşme	DDİA
Held, 2017	Yineleyici davranışlar,	-	Konuşma üreten cihazlar ve dil	Katılımcılara iki haftalık eğitim verilmiştir. İlk hafta, uygulamalı davranış analizine ilişkin bilgi sunulmuş, ikinci hafta ise araştırma sürecine ilişkin bilgi sunulmuş ve uygulama sırasında katılımcılara geri bildirim sunulmuştur.	-	-
Rispoli vd., 2015	Öfke nöbeti, saldırganlık ve başkalarının eşyasını izinsiz alma	Nesne elde etme	Resimli kartları kullanarak talep etme	Öğretmenlere davranışsal beceri öğretimine dayalı 60 dakikalık eğitim verilmiştir. Öğretmenler rol oynama basamağında %100 uygulama güvenilirliğine ulaşmaya kadar süreç devam ettirilmiştir. Eğitimlerin ardından, öğretmenlere uygulama sırasında araştırmacı tarafından her oturumun ardından yazılı ve sözlü geri bildirim sunulmuştur.	Gözlem MDÖ	DDİA

EK-1 (Devam) İİÖ Araştırmalarına İlişkin Bulgular

Yazar	Davranış	İşlevi	Hedef Davranış	Eğitimin İçeriği	İDD	İA
Schmidt vd., 2014	Yiyecek çalma, kendine ve çevreye zarar verme, saldırganlık	İlgi elde etme, etkinlikten kaçma ve nesne elde etme	Jestlerle ya da sözel dili kullanarak mola/nesne/ilgi talep etme	Öğretmenlere, DDİA ve İİÖ'ye ilişkin davranışsal beceri öğretimi temelli öğretmen eğitimi verilmiştir.	Gözlem MDÖ	DDİA
Radstaake vd., 2013	Kendini yaralama	Etkinlikten kaçma ve nesne elde etme	Konuşma üreten cihaz ve jestleri kullanarak mola/nesne talep etme	Öğretmenlere İA ve İİÖ'ye ilişkin eğitim verildiği belirtilmiş ancak eğitimin içeriği ve süresi hakkında bilgi verilmemiştir.	-	KİA
Bethune ve Wood, 2013	Gözlüğünü çıkarma, etkinlikten kaçma, öfke nöbeti, etkinlikle ilgilenmeme	İlgi dikkat elde etme ve kaçma	Resimli kartlar, sözel dil ve jestleri kullanarak mola talep etme	Öğretmenlere 6 saatlik problem davranışlara müdahalede kullanılan işlev temelli uygulamalar hakkında eğitim verilmiştir. Eğitimde işlev temelli müdahale planı geliştirme ve uygulama süreci anlatılmıştır. Eğitimin ardından yüz-yüze koçluk süreci başlamış ve araştırmacı, öğretmen iki oturum arka arkaya %90 ve üzerinde müdahaleyi uygulayınca kadar geri bildirim sunulmuştur. Öğretmen belirlenen ölçüte ulaştığında araştırmacı geri bildirim vermeyi sonlandırmış ancak gözlem oturumlarına devam etmiştir.	Görüşme	KİA
Davis vd., 2012	Öfke nöbeti, çevreye ve başkalarına zarar verme	Etkinlikten kaçma	Resimli kartları kullanarak mola talep etme	Öğretmenlere İİÖ'ye ilişkin eğitim verilmiş ve rol oynama tekniği kullanılarak öğretmenlerin öğretilen becerileri %100 düzeyinde sergilemesi sağlanmıştır.	-	KİA

EK-1 (Devam) İİÖ Araştırmalarına İlişkin Bulgular

Yazar	Davranış	İşlevi	Hedef Davranış	Eğitimin İçeriği	İDD	İA
Lambert vd., 2012	Öfke nöbeti, saldırganlık	Etkinlikten kaçma, ilgi elde etme	Resimli kartlar ve sözel dili kullanarak mola/ilgi/ talep etme	Eğitim öncesinde öğretmenlere süreci anlatan içerik gönderilmiş ve okumaları istenmiştir. Araştırmacı, öğretmenlere 1 saatlik eğitim vermiştir. Bu eğitim sırasında model olma, rol oynama ve geri bildirim teknikleri kullanılarak öğretmenlerin süreci %100 güvenirlikle uygulamaları sağlanmıştır.	-	DDİA
Collins, 2010	Öfke nöbeti, saldırganlık	Nesne elde ve etkinlikten kaçma	Resimli kartlar ve sözel dili kullanarak nesne/mola talep etme	İki aşamalı bir eğitim verilmiş. Birinci aşamada İİÖ'ye ilişkin bilgi aktarılmıştır. İki aşamada ise İİÖ'nün uygulama aşamalarına ilişkin davranışsal beceri öğretimine dayalı eğitim verilmiştir. Her iki aşama 1,5 saat sürmüştür. Uygulama sırasında da koçluk desteği sunulmuştur.	MDÖ	KİA
Dolezal ve Kurtz, 2010	Saldırganlık ve çevreye zarar verme	Etkinlikten kaçma	Resimli kartı kullanarak mola talep etme	-	Gözlem	KİA
Gibson vd., 2010	Etkinlik alanından kaçma	Nesne elde etme	Jestleri kullanarak nesne talep etme	Başlama düzeyi oturumlarının hemen ardından öğretmenlere uygulama rehberi gönderilmiş ve araştırmacı Skype üzerinden eğitimi sunmuştur. Sözel sunumun ardından öğretmen ve yardımcı öğretmen rol oynama tekniği ile uygulamayı %100 güvenirlikte uygulayana kadar eğitim devam etmiş. Eğitim toplam 45 dakika sürmüştür.	Görüşme	KİA

EK-1 (Devam) İİÖ Araştırmalarına İlişkin Bulgular

Yazar	Davranış	İşlevi	Hedef Davranış	Eğitimin İçeriği	İDD	İA
Friedenthal, 2008	Öfke nöbetleri, kendine zarar verme, çılgılık atma, etrafa zarar verme	Nesne elde etme, ilgi elde etme, ilgiden ve etkinlikten kaçma	Sözel dili kullanarak nesne/ilgi ve mola talep etme	Araştırmacı öğretmenlere, ABC kaydı tutma, İA test oturumlarının ve İİÖ'nün uygulanmasına ilişkin davranışsal beceri öğretimine dayalı eğitim vermiştir. Eğitimlerin ardından uygulama süreci başlamış ve araştırmacı her oturumda yer alarak oturumların ardından öğretmenlere geri bildirim sunmuştur.	Gözlem	KİA
Casey ve Merial, 2006	Kendine zarar verme	Etkinlikten kaçma	Sözel dili ve jest kullanarak mola talep etme	-	Görüşme	KİA
Durand, 1999	Kendine zarar verme, öfke nöbeti, saldırganlık	Etkinlikten kaçma Nesne/etkinlik elde etme	Konuşma üreten cihazları kullanarak mola/etkinlik/nesne talep etme	Araştırmacılar, öğretmenlere İİÖ'ye ilişkin 18 saatlik üç gün süren çalıştay düzenlemiştir. Bu çalıştayda; (a) problem davranışların doğası, (b) problem davranışların işlevlerinin belirlenmesi, (c) yardımcı teknolojik cihazların kullanımının öğretimi, (d) İİÖ'nün kullanımının öğretimi ve (e) müdahale planı geliştirme süreçlerine ilişkin eğitim verilmiştir.	MDÖ	KİA
Umbreit, 1996	Etkinlik dışı davranışlar	Etkinlikten kaçma	Mola talep etme	-	Gözlem Görüşme	KİA
Sigafoos ve Meikle, 1996	Saldırganlık, çevreye ve kendine zarar verme	İlgi elde etme	Sözel dili ve resimli kartları kullanarak ilgi talep etme	-	-	DDİA

EK-1 (Devam) İİÖ Araştırmalarına İlişkin Bulgular

Yazar	Davranış	İşlevi	Hedef Davranış	Eğitimin İçeriği	İDD	İA
Northup vd., 1994	Kendine ve başkalarına zarar verme, saldırganlık	Nesne elde etme	Konuşma üreten cihazlar ve sözel dili kullanarak nesne talep etme	Araştırmacılar, 2 günlük çalıştay düzenleyerek eğitim içeriği ve veri toplama hakkında bilgi sunmuş. Sunumun ardından katılımcılar birlikte müdahale planı geliştirmişler. İşlevsel analiz sürecine her öğretmenin okulunda farklı çocuklar üzerinde araştırmacı tarafından model olunmuş. İşlevsel analiz süreci boyunca araştırmacı öğretmenleri gözlemlemiş ve anında geri bildirim sunmuştur. Araştırmacı, süreçte öğretmenlerin okullarını ziyaret etmiş teknik destek sunmuştur. Öğretmenlerle hafta bir görüşme yapılmış ve performanslarına ilişkin geri bildirimler uygulamalı ve sözlü olarak sunulmuştur.	Gözlem Görüşme	KİA
Lalli vd., 1993	Kendini yaralama, saldırganlık	Etkinlikten kaçma, elde etme	Sözel dili kullanarak mola/ilgi talep etme	Başlama düzeyi oturumlarının ardından araştırmacı, iki oturum halinde 4 saatlik eğitim vermiştir. Eğitimlerde problem davranışlar ve iletişim davranışlarının öğretimine odaklanılmıştır.	Gözlem Görüşme	KİA
Durand, 1993	Kendine zarar verme, öfke nöbeti,	İlgiden etkinlikten kaçma/yemek elde etme	Sözel dili kullanarak mola/yiyecek talep etme	Araştırmacılar, öğretmenlere İİÖ'ye ilişkin 18 saatlik üç gün süren çalıştay düzenlemiştir. Bu çalıştayda; (a) problem davranışların doğası, (b) problem davranışların işlevlerinin belirlenmesi, (c) yardımcı teknolojik cihazların kullanımının öğretimi, (d) İİÖ'nün kullanımının öğretimi ve (e) müdahale planı geliştirme süreçlerine ilişkin eğitim verilmiştir.	MDÖ	-

MDÖ: Motivasyon değerlendirme ölçeği; DDİA: Denemeye dayalı işlevsel analiz; KİA: Kısa işlevsel analiz

EK-2 Etik Kurul Onay Formu

Evrak Kayıt Tarihi: 14.06.2019 Protokol No: 48428

Tarih: 24.06.2019



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Koçluk Desteğinin Öğretmenlerin İşlevsel İletişim Öğretimini Uygulama Becerileri ile Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İletişim Becerilerine ve Problem Davranışlarına Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR
TEZ YAZARI:	Emrah GÜLBOY
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
KATILMADI Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof.Dr. Hasan TUTAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK-3 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı Eskişehir Valiliği Uygulama İzin Yazısı



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12377788-604.01.02-E.13545389
Konu : Araştırma İzni

17/07/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 05/07/2019 tarih ve 49062 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Emrah GÜLBOY'un "Koçluk Desteğinin Öğretmenlerin İşlevsel İletişim Öğretimini Uygulama Becerileri ile Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İletişim Becerilerine ve Problem Davranışlarına Etkisi" başlıklı doktora tezi kapsamındaki uygulama çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan, Koçluk Desteğinin Öğretmenlerin İşlevsel İletişim Öğretimini Uygulama Becerileri ile Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İletişim Becerilerine ve Problem Davranışlarına Etkisi konulu araştırma çalışmasının, 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilimize bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uygulanmasını takdirlerinize arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
.../07/2019

Dr.Erdinç YILMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: bilgiedinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:S.A.YILDIZ Bil.İşl.
Tel: (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e879-273b-3ff9-ae65-fdd4 kodu ile teyit edilebilir.

EK-4 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Eskişehir Valiliği Uygulama İzin Yazısı



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-88074293-605.01-18991199
Konu : Emrah GÜLBOY'un Araştırma İzni

11/01/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 11.12.2020 tarihli ve 86774 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Emrah GÜLBOY'un "Koçluk Desteğinin Öğretmenlerin İşlevsel İletişim Öğretimini Uygulama Becerileri ile Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İletişim Becerilerine ve Problem Davranışlarına Etkisi" başlıklı doktora tez çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan söz konusu araştırma çalışmasının, 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilimizde bulunan tüm okul ve kurumlarda uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
11/01/2021
Kürşat GÜLERYÜZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
2-Ölçme Araçları (21 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı No:247

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (222) 280 27 07

Bilgi için: C. Murat ERSOY

E-Posta: strateji26@meb.gov.tr

Unvan : Bilgisayar İşletmeni

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: eskisehirmem@meb.gov.tr

Faks: 0 (222) 280 27 28

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7aa2-c063-3a50-9c37-7632 kodu ile teyit edilebilir.

EK-5 Öğretmen Katılımcı İzin Formu

Bu çalışma, “*Koçluk Desteğinin Öğretmenlerin İşlevsel İletişim Öğretimini Uygulama Becerileri ile Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İletişim Becerilerine ve Problem Davranışlarına Etkisi*” başlıklı bir araştırma çalışması olup öğretmen eğitimi ve koçluk içeren mesleki gelişim programının özel eğitim öğretmenlerinin problem davranışların işlevlerini belirleme ve işlevsel iletişim öğretimini uygulama becerileri ile öğretim sunulan OSB olan çocukların iletişim becerilerinin artırılması ve problem davranışlarının azaltılması üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Emrah Gülboy tarafından yürütülecek ve sonuçları ile öğretmen niteliklerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan mesleki gelişim programlarının hazırlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın, özel eğitim öğretmenlerinin işlevsel iletişim öğretimine ilişkin uygulama basamaklarını öğrenerek doğru bir şekilde uygulamalarına ve otizm spektrum bozukluğu olan çocukların işlevsel iletişim becerilerinin artması ve problem davranışlarının azalmasına yardımcı olacağı da düşünülmektedir. Elde edilen bulguların ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, gözlem, görüşme, ses ve görüntü kayıtları kullanılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler kodlanarak korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecektir.

Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz.

EK-5 (Devam) Öğretmen Katılımcı İzin Formu

- Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacaktır.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nden Emrah Gülboy'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Emrah

GÜLBOY

Adres: Yunus Emre Kampüsü,
Engelliler Araştırma Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi

Cep Tel:

E-Posta:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-6 Anne-Baba İzin Formu

Aşağıda belirtilen koşullar altında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan'ın danışmanlığında Arş. Gör. Emrah Gülboy'un yürüteceği lisansüstü tez araştırmasının çocuğumla gerçekleştirilmesini kabul ediyorum.

1. Bu çalışmada, çocuğumun iletişim becerilerinin artırılması ve problem davranışlarının azaltılmasında öğretmen eğitimi ve koçluk içeren mesleki gelişim programının etkisinin belirlenmesinin amaçlandığını biliyorum.
2. Bu çalışmanın iki aşamadan oluştuğunu, birinci aşamada çocuğumun problem davranışlarının işlevlerinin belirleneceğini, ikinci aşamada ise işlevsel iletişim öğretimi uygulanarak çocuğumun iletişim becerilerini artırılmasının ve problem davranışlarının azaltılmasının hedeflendiğini biliyorum.
3. Bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı ve Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu onayı ile gerçekleştirileceğini biliyorum.
4. Çalışmada gizliliğin esas olduğunu ve çocuğumun isminin hiçbir biçimde rapor edilmeyeceğini biliyorum.
5. Çalışma sırasında çocuğumun görüntülerinin videoya kaydedileceğini ve görüntülerin öğretmenlere, öğrencilere ya da uzmanlara izlettirilebileceğini biliyorum.
6. Çalışmanın çocuğumun üzerinde fiziksel ya da psikolojik bir risk taşımayacağını, böyle bir risk taşıdığını hissettiğim anda çocuğumun çalışmaya katılımını durdurabileceğimi biliyorum.
7. Çalışma süresince çocuğumun iletişim becerilerine ve problem davranışlarına ilişkin hiçbir ek çalışma yapmamam/yaptırmamam gerektiğini biliyorum.
8. Çalışma süresince, çalışma ile ilgili tüm sorularına Arş. Gör. Emrah Gülboy tarafından cevap verileceğini biliyorum.

Araştırmacı

Anne/Baba

Emrah GÜLBOY

Telefon :

E-mail :

EK-7 ÖDS Kaydı Formu

	Zaman	Etkinlik/Görev	Öncül	Davranış	Sonuç
1		<input type="checkbox"/> Büyük grup öğretimi <input type="checkbox"/> Küçük grup öğretimi <input type="checkbox"/> Bağımsız çalışma <input type="checkbox"/> Yapılandırılmamış etkinlik Belirtin:	<input type="checkbox"/> Yönerge sunulması <input type="checkbox"/> Düzeltme yapılması <input type="checkbox"/> Yalnız kalması <input type="checkbox"/> Akran etkileşimi <input type="checkbox"/> Tercih ettiği etkinlikle/nesneyle meşgul olması <input type="checkbox"/> Tercih edilen etkinliğin sonlandırılması <input type="checkbox"/> Geçişler (Etkinlik-ortam) Diğer:		<input type="checkbox"/> Yetişkin ilgisi/dikkati yöneltildi <input type="checkbox"/> Akran ilgisi/dikkati yöneltildi <input type="checkbox"/> Tercih ettiği nesne/etkinlik elde etti <input type="checkbox"/> Uyarı elde etti _____ <input type="checkbox"/> Yetişkin ilgisinden/ dikkatinden kaçma <input type="checkbox"/> Akran ilgisinden/ dikkatinden kaçma <input type="checkbox"/> Etkinlikten/görevden kaçma <input type="checkbox"/> Duyusal Uyarıdan kaçma
2		<input type="checkbox"/> Büyük grup öğretimi <input type="checkbox"/> Küçük grup öğretimi <input type="checkbox"/> Bağımsız çalışma <input type="checkbox"/> Yapılandırılmamış etkinlik Belirtin:	<input type="checkbox"/> Yönerge sunulması <input type="checkbox"/> Düzeltme yapılması <input type="checkbox"/> Yalnız kalması <input type="checkbox"/> Akran etkileşimi <input type="checkbox"/> Tercih ettiği etkinlikle/nesneyle meşgul olması <input type="checkbox"/> Tercih edilen etkinliğin sonlandırılması <input type="checkbox"/> Geçişler (Etkinlik-ortam) Diğer:		<input type="checkbox"/> Yetişkin ilgisi/dikkati yöneltildi <input type="checkbox"/> Akran ilgisi/dikkati yöneltildi <input type="checkbox"/> Tercih ettiği nesne/etkinlik elde etti <input type="checkbox"/> Uyarı elde etti _____ <input type="checkbox"/> Yetişkin ilgisinden/ dikkatinden kaçma <input type="checkbox"/> Akran ilgisinden/ dikkatinden kaçma <input type="checkbox"/> Etkinlikten/görevden kaçma <input type="checkbox"/> Duyusal Uyarıdan kaçma
3		<input type="checkbox"/> Büyük grup öğretimi <input type="checkbox"/> Küçük grup öğretimi <input type="checkbox"/> Bağımsız çalışma <input type="checkbox"/> Yapılandırılmamış etkinlik Belirtin:	<input type="checkbox"/> Yönerge sunulması <input type="checkbox"/> Düzeltme yapılması <input type="checkbox"/> Yalnız kalması <input type="checkbox"/> Akran etkileşimi <input type="checkbox"/> Tercih ettiği etkinlikle/nesneyle meşgul olması <input type="checkbox"/> Tercih edilen etkinliğin sonlandırılması <input type="checkbox"/> Geçişler (Etkinlik-ortam) Diğer:		<input type="checkbox"/> Yetişkin ilgisi/dikkati yöneltildi <input type="checkbox"/> Akran ilgisi/dikkati yöneltildi <input type="checkbox"/> Tercih ettiği nesne/etkinlik elde etti <input type="checkbox"/> Uyarı elde etti _____ <input type="checkbox"/> Yetişkin ilgisinden/ dikkatinden kaçma <input type="checkbox"/> Akran ilgisinden/ dikkatinden kaçma <input type="checkbox"/> Etkinlikten/görevden kaçma <input type="checkbox"/> Duyusal Uyarıdan kaçma

EK-8 Demografik Bilgi Formu

Öğretmen kodu: _____

Değerli öğretmenim;

Bu araştırmada, öğretmen eğitimi ve koçluk içeren mesleki gelişim programının özel eğitim öğretmenlerinin problem davranışların işlevlerini belirleme ve işlevsel iletişim öğretimini uygulama becerileri ile öğretim sunulan OSB olan çocukların iletişim becerilerinin artırılması ve problem davranışlarının azaltılması üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu form araştırmada yer alacak öğretmenlerin demografik bilgilerini toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında verdiğiniz bilgiler gizli tutulacaktır. Lütfen, soruların tamamını yanıtlamaya çalışınız. Çalışmaya katılımınız için teşekkür ederiz.

KİŞİSEL BİLGİLER	
Yaş (Yıl olarak)	
Cinsiyet	Kadın () Erkek ()
Eğitim Durumu	Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
Mesleki deneyiminiz (Yıl olarak)	
OSB olan çocuklarla kaç yıldır çalışıyorsunuz?	
Çalıştığınız çocukların iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bir uzman desteği aldınız mı?	Evet () Hayır ()
Çalıştığınız çocukların problem davranışlarıyla başa çıkmaya ilişkin bir uzman desteği aldınız mı?	Evet () Hayır ()
OSB olan çocukların iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bir ders aldınız mı?	Evet () Hayır () Evet ise hangi dersler:
OSB olan çocukların problem davranışlarıyla başa çıkmaya ilişkin bir ders aldınız mı?	Evet () Hayır () Evet ise hangi dersler:

EK-9 Görüşme Soru Formu

1. Problem davranış size ne ifade ediyor?
 - a) Sizce, bir davranışın problem davranış olarak nitelendirilebilmesi için hangi özellikleri taşıması gerekir?
2. Meslek yaşamınız boyunca sınıfınızda karşılaştığınız problem davranışlar nelerdir?
 - a) Sınıfınızda otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerinizde karşılaştığınız problem davranışlar nelerdir?
3. Öğrencilerinizde gözlemlediğiniz problem davranışların kaynağını düşündüğünüzde bu davranışların öncesinde ve sonrasında neler yaşanmaktadır?
4. Gözlemlediğiniz problem davranışların işlevini (amacını/nedenini) belirlemeye yönelik neler yapıyorsunuz?
5. Problem davranışların çözümüne yönelik olarak;
 - a) Problem davranışların ortaya çıkmasını önlemek için ne tür müdahalelerde buluyorsunuz?
 - b) Problem davranış ortaya çıktığında ne tür müdahalelerde bulunuyorsunuz?
 - c) Problem davranışlara yönelik uyguladığınız müdahalelerin etkililiğini değerlendirmek üzere ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
6. Çalıştığınız öğrencilerin problem davranışlarıyla baş etme konusunda kimlerden ne tür desteğe gereksinim duyuyorsunuz?
7. Sözel yolla iletişim kuramayan öğrencilerinizle;
 - a) Nasıl anlaşıyorsunuz? Onların ne söylemek istediklerini nasıl anlıyorsunuz?
 - b) Öğrencilerinizin ne söylemek istediğini anlayamadığınızda neler oluyor?
 - c) Diğer insanlar (diğer okul personeli, anne-baba, arkadaşları vb.) bu öğrencilerinizle nasıl anlaşıyor?
8. Sözel yolla iletişim kuramayan öğrencilerinize yönelik ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
9. Daha önce davranış problemleri ile başa çıkma konusuna odaklanan bir mesleki gelişim programına katıldınız mı?
10. - (9. Soru cevabı evet ise) Bu katıldığınız hizmet içi eğitim etkinlikleri;

EK-9 (Devam) Görüşme Soru Formu

- (9. Soru cevabı hayır ise) Daha önce (herhangi bir konuda) katıldığınız hizmet içi eğitim etkinlikleri;

- a) Sizce bu etkinlikler ne kadar etkili oldu?
- b) Neden etkili/etkisiz olduğunu düşünüyorsunuz?
- c) Bu eğitim etkinliklerinin mesleki gelişiminize katkıları hakkında neler düşünüyorsunuz?
- d) Hizmet içi eğitim etkinliklerinin başarılı olabilmesi için önerileriniz nelerdir?

11. Problem davranışlara müdahale konusunda bir hizmet içi eğitim düzenlense;

- a) İçeriği nasıl olmalıdır?
- b) Hizmet içi eğitimler; yüz yüze, uzaktan, video konferans aracılığıyla vb. farklı biçimlerde sunulabilmektedir. Sizce hizmet içi eğitim programının katılım şekli (Yüz yüze, uzaktan vb.) nasıl olmalıdır?
- c) Süresi ne kadar olmalıdır?
- d) Böyle bir eğitime katılmak ister misiniz?
 - i. Evet ise, hangi etmenler katılımınızı olumlu yönde etkiler?
 - ii. Hayır ise, neden?

EK-10 Motivasyon Değerlendirme Ölçeği

MOTİVASYON DEğERLENDİRME ÖLÇEğİ

V. Mark Durand ve Daniel Crimmins 'den uyarlayan S. Çam (1997)

Adı - Soyadı:

Tarih:

Uygulamacı:

Davranışın Tanımı:

Ortamın Tanımı:

UYGULAMACILARA YÖNERGELER

Bu sayfayı takip eden 2 sayfada yer alan 16 adet soruyu, tanımı yapılan ortamda bireyin tanımlanan davranışı gerçekleştirme sıklığına karşılık gelen numaraları yuvarlak içine alarak değerlendiriniz.

EK-10 (Devam) Motivasyon Değerlendirme Ölçeği

1. Öğrenciniz, uzun bir süre yalnız kalsa sürekli olarak bu davranışı sergiler mi?	Hiç	Neredeyse Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Neredeyse Hep	Daima
	0	1	2	3	4	5	6
2. Bu davranış öğrenciye zor bir görevi yerine getirmesi söylendikten sonra mı ortaya çıkıyor?	Hiç	Neredeyse Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Neredeyse Hep	Daima
	0	1	2	3	4	5	6
3. Öğrenciniz bu davranışı, sizin odadaki diğer kişilerle konuşmanız sırasında mı sergiliyor?	Hiç	Neredeyse Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Neredeyse Hep	Daima
	0	1	2	3	4	5	6
4. Bu davranış, çocuk kendisine yasaklanmış (örn., tabletle oynaması yasak olmasına karşın bunu istemesi) bir oyun, oyuncak ya da yiyeceği istediğinde ortaya çıkar mı?	Hiç	Neredeyse Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Neredeyse Hep	Daima
	0	1	2	3	4	5	6
5. Bu davranış etrafta kimse yokken üst üste aynı şekilde (örn., bir saatten fazla ileri geri sallanmak) mi ortaya çıkıyor?	Hiç	Neredeyse Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Neredeyse Hep	Daima
	0	1	2	3	4	5	6
6. Bu davranış, öğrenciden herhangi bir şey talep edildiğinde mi ortaya çıkıyor?	Hiç	Neredeyse Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Neredeyse Hep	Daima
	0	1	2	3	4	5	6
7. Bu davranış, öğrencinizle ilgilenmeyi bıraktığınız her zaman ortaya çıkıyor mu?	Hiç	Neredeyse Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Neredeyse Hep	Daima
	0	1	2	3	4	5	6
8. Bu davranış, öğrencinizin en sevdiği oyuncağı ya da yiyeceği elinden aldığınızda ortaya çıkıyor mu?	Hiç	Neredeyse Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Neredeyse Hep	Daima
	0	1	2	3	4	5	6

EK-10 (Devam) Motivasyon Değerlendirme Ölçeği

9. Öğrenciniz, bu davranıştan zevk alıyor (örn., tat, koku, görsellik ve/veya ses mi hissettiriyor) mu ve sizce çevresinde hiç kimse olmasa bile bu davranışı sürdürür mü?	Hiç	Neredeyse Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Neredeyse Hep	Daima
	0	1	2	3	4	5	6
10. Siz öğrencinize bir şey yaptırmaya çalışırken, sizce öğrenciniz bu davranışı sizi üzme ya da kızdırmak için mi yapıyor?	Hiç	Neredeyse Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Neredeyse Hep	Daima
	0	1	2	3	4	5	6
11. Sizce öğrenciniz bu davranışı, onunla ilgilenmediğiniz zaman sizi kızdırmak ya da üzme için mi yapıyor?	Hiç	Neredeyse Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Neredeyse Hep	Daima
	0	1	2	3	4	5	6
12. İsteddiği bir oyuncak ya da yiyeceği vermenizden kısa bir süre sonra, öğrencinizin bu davranışı ortadan kalkıyor mu?	Hiç	Neredeyse Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Neredeyse Hep	Daima
	0	1	2	3	4	5	6
13. Öğrenci, bu davranışı sergilerken etrafında olup biten diğer şeylerin farkında değilmiş gibi görünür mü?	Hiç	Neredeyse Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Neredeyse Hep	Daima
	0	1	2	3	4	5	6
14. Öğrencinizin gösterdiği bu davranış, sizin onunla çalışmaktan ve ondan bir şeyler istemekten vazgeçmenizden kısa bir süre sonra ortadan kalkıyor mu?	Hiç	Neredeyse Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Neredeyse Hep	Daima
	0	1	2	3	4	5	6
15. Sizce öğrenciniz, bu davranışı sizin onunla zaman geçirmenizi sağlamak için mi sergiliyor?	Hiç	Neredeyse Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Neredeyse Hep	Daima
	0	1	2	3	4	5	6
16. Sizce bu davranış, öğrencinize yapmayı istediği bir şeyi yapamayacağı söylendiğinde mi ortaya çıkıyor?	Hiç	Neredeyse Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Neredeyse Hep	Daima
	0	1	2	3	4	5	6

EK-10 (Devam) Motivasyon Değerlendirme Ölçeği

PUANLAMA

Her bir soru için yapılmış olan numaralandırılmış cevabı aşağıdaki boşluklara yerleştiriniz. Skorlar kolonlara motivasyon tipine göre dağıtılmıştır. Her bir motivasyon numara kolonunun toplam skorunu ve ortalama skorunu (toplam skoru 4'e bölerek) bulunuz. En yüksek ortalama skora 1, ikinci yüksek skora 2, üçüncü yüksek skora 3 ve dördüncü yüksek skora 4 vererek her bir motivasyon skorunun karşılaştırmalı aralığını bulunuz.

Duyusal uyaran elde etme	Kaçma	İlgi elde etme	Somut Varlık Elde Etme (Etkinlik, Oyuncak, vs.)
1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

Toplam skor=

Ortalama skor=

Karşılaştırmalı aralık=

EK-11 Motivasyon Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni Yazısı



İnanç, Banu Yazgan <banuyazgan.inanc@toros.edu.tr>

09:51

Kime: Emrah GÜLBOY

Sayın Gulboy,

Ölçeği kullanabilirsiniz tabii ki,başarılar dilerim.

On Tue, Feb 11, 2020 at 8:41 PM Emrah GÜLBOY <emrahgulboy@anadolu.edu.tr> wrote:

SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK ÖLÇEĞİ
İşlevsel İletişim Öğretimi

Bu ölçeğin amacı, işlevsel iletişim öğretimi ile ilgili görüşleriniz hakkında bilgi elde etmektir. Lütfen, aşağıdaki durumların her biri için işlevsel iletişim öğretimi hakkında görüşünüzü en iyi tanımlayan 1-6 arasındaki sayıyı daire içine alınız.

HERBİR MADDEYİ DİKKATLİCE OKUYUNUZ.

1. Çoğu öğretmen, işlevsel iletişim öğretimini otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarına müdahale etmek ve uygun iletişim becerilerini öğretmek için uygun bulacaktır.

Hiçbir Şekilde Katılmıyorum **1** **2** **3** **4** **5** **6 Tamamen Katılıyorum**

2. İşlevsel iletişim öğretimi, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarına müdahale etmede ve öğrenmelerini desteklemede etkilidir.

Hiçbir Şekilde Katılmıyorum **1** **2** **3** **4** **5** **6** **Tamamen Katılıyorum**

Sürdürülebilirlik ölçeğinin diğer maddeleri EK-30'da yer alan sosyal geçerlik bulgularında paylaşılmıştır.

EK-13 Koçluk anketi

Aşağıdaki soruları düşüncelerinizi ve deneyimlerinizi en iyi yansıtan kutucuğu işaretleyerek cevaplayınız. Lütfen, hiçbir maddeyi atlamayınız.

Madde	1 Hiç Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Biraz Katılmıyorum	4 Biraz Katılıyorum	5 Katılıyorum	6 Tamamen Katılıyorum
1. İşlevsel iletişim öğretimine model olabilecek bir koça sahip olmak yararlı oldu.						
2. Koçum, her görüşmemizde iyi yaptığım ve üzerinde çalışmam gereken durumları belirledi.						
Koçluk anketinin diğer maddeleri EK-31'de yer alan sosyal geçerlik bulgularında paylaşılmıştır.						

EK-14 Gözlemci Bilgilendirme Formu

Araştırmanın amacı

Bu araştırmada; özel eğitim öğretmenlerine problem davranışların işlevlerini belirleme ve İİÖ'yü uygulama becerilerini kazandırmak üzere öğretmen eğitimi ve koçluk içeren, öğretmen görüşlerine, sınıf içi gözlemlere ve alanyazına dayalı olarak ADDIE öğretim tasarımı modeli temelinde bir mesleki gelişim programı geliştirilmesi, geliştirilen mesleki gelişim programının koçluk desteğiyle sunulmasının öğretmenlerin problem davranışların işlevlerini belirleme ve İİÖ'yü uygulama becerileri ile öğretmenler tarafından uygulanan İİÖ'nün öğretim sunulan OSB olan çocukların iletişim davranışlarının artırılmasında ve problem davranışlarının azaltılmasına etkisinin belirlenmesi, ayrıca öğretmen eğitimi ve koçluk içeren mesleki gelişim programından yararlanan öğretmenlerin, koçluk desteğine ve İİÖ'ye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Özel eğitim öğretmenlerinin İİÖ'yü uygulama becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmen eğitimi ve koçluk içeren bir mesleki gelişim programı; ADDIE modeli temel alınarak öğretmen görüşlerine, sınıf içi gözlemlere ve alanyazına dayalı olarak nasıl tasarlanabilir?
2. Öğretmen eğitimi ve koçluk içeren mesleki gelişim programı öğretmenlerin;
 - a) Problem davranışların işlevlerini belirlemeye yönelik uygulama güvenilirliği performanslarını artırmada etkili midir?
 - b) İİÖ'yü uygulamaya yönelik uygulama güvenilirliği performanslarını artırmada etkili midir?
 - c) İİÖ'yü uygulamaya yönelik uygulama güvenilirliği performanslarını korumalarında etkili midir?
3. Öğretmenler tarafından sunulan İİÖ'nün OSB olan çocukların;
 - a) İşlevsel iletişim davranışlarını artırmada etkili midir?
 - b) Problem davranışlarını azaltmada etkili midir?
 - c) Edindikleri işlevsel iletişim davranışlarını ve problem davranış değişikliğini 1, 5 ve 7 hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir?

EK-14 (Devam) Gözlemci Bilgilendirme Formu

4. Öğretmenlerin;

- a) Mesleki gelişim programının sunulmasında kullanılan koçluk desteğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- b) OSB olan çocukların işlevsel iletişim davranışlarının artırılmasında ve problem davranışlarının azaltılmasında İİÖ'nün kabul edilebilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma Modeli

Araştırmada, tek-denekli deneysel desenlerden katılımcı çiftler arası çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Araştırma, katılımcılardan öğretmen-çocuk çiftleri oluşturularak iki çoklu başlama deseni iç içe olacak biçimde yürütülmüştür.

Bağımlı Değişkenler

Araştırmada öğretmen katılımcılar için iki, çocuk katılımcılar için iki olmak üzere toplam dört farklı bağımlı değişken bulunmaktadır. Öğretmenler için bağımlı değişkenler; (a) problem davranışların işlevlerini belirleme basamaklarını uygulama düzeyi ve (b) İİÖ basamaklarını uygulama düzeyidir. Çocuk katılımcılar için bağımlı değişkenler ise; (a) işlevsel iletişim davranışını sergileme düzeyi ve (b) problem davranış sergileme düzeyidir.

Öğretmenler için bağımlı değişkenler: Araştırmanın öğretmen katılımcılar için birinci bağımlı değişkeni, öğretmenlerin problem davranışların işlevlerini belirlemek üzere DDİA test oturumlarını ve uyaran tercihi değerlendirme oturumlarını gerçekleştirme düzeyleridir. Uyaran tercihi değerlendirme oturumları sırasında; (a) Çocuğun oynamaktan/yemekten hoşlandığı pekiştireçleri belirleme, (b) pekiştireçlerden bir uyaran seti oluşturma, (c) uyaran setini çocuğun önüne koyma ve tercih yapmasını isteme, (d) çocuğun tercih ettiği pekiştireci uyaran tercihi değerlendirme formunda uygun yere yazma, (e) tercih edilen nesne/oyuncak/yiyeceklerle çocuğun ilgilenmesi için bekleme, (f) tercih edilen nesneyi/oyuncağı/yiyeceği çocuğun elinden alma, (g) tercih edilen pekiştireci, uyaran setinden çıkarma, (h) uyaran setini her defasında pekiştireçlerin yerleri farklı olacak biçimde yeniden sunma, (i) uyaran setinde yer alan tüm pekiştireçlerin tercih edilme sırası belirlenene kadar yukarıdaki

EK-14 (Devam) Gözlemci Bilgilendirme Formu

Basamakları tekrarlama ve (i) uyarıcı tercihi değerlendirme formunu kullanarak pekiştiricilerin tercih edilme sırasını belirleme basamakları takip edilmiştir. DDİA test oturumlarının nasıl gerçekleştirildiği ise izleyen paragraflarda anlatılmıştır.

Elde etme koşulu. Elde etme koşulu çocuk katılımcıların tercih ettiği nesne/yiyecek/etkinlikleri elde etmek için problem davranış sergileyip sergilemediklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde etme koşulunun *kontrol* evresinde öğretmen, çocuğun yüksek düzeyde tercih ettiği nesne/yiyecek/etkinlikleri önüne koymuş ve çocuğun etkileşime girmesine izin vermiştir. Öğretmen, çocuğa yakın mesafede oturmuştur. Öğretmen, çocuk iletişim başlattığında uygun biçimde yanıtlamış ve her 30 saniyede bir dikkatini çocuğa yöneltip materyaller hakkında konuşmuştur. Kontrol evresi boyunca öğretmen, çocuktan herhangi bir talepte bulunmamış ve soru sormamıştır. Öğretmen, hedef problem davranış dışındaki problem davranışları görmezden gelmiş ve çocuk problem davranış sergilendiğinde 5 saniye içerisinde, problem davranış sergilemediğinde ise 1 dakika sonunda evreyi sonlandırıp test evresine geçmiştir. *Test* evresinde ise öğretmen, çocuğun yüksek düzeyde tercih ettiği nesne/yiyecek/etkinlikleri çocuğun elinden almış ve ulaşamayacağı ancak görebileceği bir yere koymuştur. Bu süreçte çocuk iletişim başlattığında uygun biçimde yanıtlamış ve her 30 saniyede bir dikkatini çocuğa yöneltmek ortam hakkında konuşmuştur. Öğretmen, test evresi boyunca çocuktan herhangi bir talepte bulunmamış ve soru sormamıştır. Öğretmen, çocuğun hedef problem davranış dışındaki problem davranışlarını görmezden gelmiş ve çocuğun yerinden kalkması durumunda çocuğu belirli mesafeyi koruyarak takip etmiştir. Öğretmen, çocuğun ortamdaki diğer materyallerle etkileşimde bulunmasına izin vermemiş ve çocuk hedef problem davranışı sergilediğinde tercih ettiği nesnel/yiyecek/etkinlikleri 5 saniye içerisinde çocuğa vermiştir. Öğretmen, materyalleri çocuğa verdikten sonra ya da çocuk problem davranış sergilememesi durumunda da 1 dakika sonunda evreyi sonlandırarak çocuğun tepkilerini kaydetmiştir.

EK-14 (Devam) Gözlemci Bilgilendirme Formu

Kaçma koşulu. Kaçma koşulu çocuk katılımcıların sevmedikleri/zorlandıkları etkinlikten kurtulmak için problem davranış sergileyip sergilemediklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Kaçma koşuluna ilişkin *kontrol* evresinde öğretmen, çocuğu herhangi bir materyale ya da nesneye erişimi mümkün olmayacak biçimde oturtmuş ve kendisi de çocuğa yakın bir mesafede oturmuştur. Öğretmen, kontrol evresi boyunca çocuktan talepte bulunmamış ve soru sormamış ancak çocuk iletişim başlattığında ise uygun biçimde yanıtlamıştır. Öğretmen, çocuk problem davranış sergilediğinde 5 saniye içerisinde ya da problem davranış sergilememesi durumunda ise 1 dakika sonunda evreyi sonlandırıp test evresine geçmiştir. *Test* evresinde öğretmen, çocuğa “şimdi çalışma zamanı” diyerek çocuğun daha önce tamamlarken/yaparken problem davranış sergilediği bir görev/etkinlik sunmuş ve görevi/etkinliği başlatması için yönerge (örn., dik çizgi çiz) vermiştir. Öğretmen, çocuğun tepkide bulunması için beklemiştir (5 saniye). Çocuk belirlenen süre içerisinde hedef davranışı başlatmadığında öğretmen fiziksel ipucu sunarak çocuğun davranışı sergilemesine yardım etmiştir. Test evresinde çocuğun yerinden kalkmasına izin verilmemiştir. Çocuğun, hedef problem davranış dışındaki problem davranışları görmezden gelinmiş ancak çocuk hedef problem davranışı sergilediğinde öğretmen “Başka zaman çalışabiliriz” demiş ve 5 saniye mola vermiştir. Öğretmen, 5 saniye molanın ardından ya da problem davranış sergilenmemesi durumunda 1 dakika sonunda oturumu sonlandırarak çocuğun tepkilerini kaydetmiştir.

Öğretmen katılımcılar için ikinci bağımlı değişken İİÖ’yü uygulama düzeyleridir. Öğretmenler bu aşamada Tablo 1’de yer alan bekleme süreli yöntemin uygulama basamaklarını takip ederek çocuk katılımcılara işlevsel iletişim davranışlarını kazandırmışlardır.

Çocuklar için bağımlı değişkenler. Çocuk katılımcılar için birinci bağımlı değişkenler, işlevsel iletişim davranışını ve problem davranışları sergileme düzeyidir. Tablo 1’de çocuk katılımcılar için işlevsel iletişim davranışları Tablo 2’de ise problem davranışlar ve bu davranışların örnekleyenleri ve örneklemeyenleri yer almaktadır.

EK-14 (Devam) Gözlemci Bilgilendirme Formu

Tablo 1. *İİÖ uygulama basamakları (Kaçma işlevine ilişkin)*

Öğretmenini adı-soyadı	Hedef davranış:
Öğrencinin adı-soyadı	Tarih:
0 Saniye Bekleme Süreli Denemeler	
1. Öğrencinizi herhangi bir materyale ya da nesneye erişimi mümkün olmayacak biçimde oturtun.	
2. Öğrencinize yakın mesafede (mesafe öğrenci istediğinde size dokunabilecek kadar uzak olmalı) oturun.	
3. Öğrencinize şimdi çalışma zamanı deyin ve öğrencinizin daha önce yaparken problem davranış sergilediği bir görev/etkinlik sunun.	
4. Öğrencinizin 30 sn. boyunca etkinlikle ilgilenmesini bekleyin.	
5. Öğrenciniz, yardım bekler gibi davrandığında (öğretmene bakması, yardıma ihtiyacı olduğunu gösteren beklenti içerisinde olması) ya da otuz saniyenin sonunda “Yardıma ihtiyacın var mı? ya da Mola ister misin?” diye sorun.	
6. Öğrencinizin cevabını beklemeden kontrol edici ipucunu (örn., fiziksel, model ya da sözel ipucu; elinden tutup “yardım et ya da mola” yazılı kartı vermesini sağlama ya da “yardım et/mola” deme davranışına model olma) sunun.	
7. Öğrencinizin hedeflenen iletişim becerisini (örn., “mola ya da yardım et” yazılı kartı öğretmene vermek) sergilemesi için 5 sn. bekleyin.	
8. Öğrencinizin sergilediği tüm problem davranışları görmezden gelin.	
9. Öğrenciniz problem davranış sergilemesi durumunda veri kayıt formunda problem davranış sütununa “+” işareti koyun.	
10. Öğrenciniz, 5 sn. içerisinde (a) hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde veri kayıt formunda ipucundan sonra doğru tepki sütununa “+” işareti koyun YA DA (b) hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir becerisi sergilerse veri kayıt formunda ipucundan sonra yanlış tepki sütununa “+” işareti koyun YA DA (c) tepkide bulunmadığında ise tepkide bulunmadı sütununa “+” işareti koyun.	
11. Öğrenciniz; (a) hedeflenen iletişim becerisini sergilerse öğrencinizin iletişim becerisini pekiştirin (örn., aferin çok güzel yardım/mola istedin.) YA DA (b) hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir beceri sergilerse veya tepkide bulunmazsa 5 sn. sonunda kontrol edici ipucunu yeniden sunun YA DA (c) problem davranış sergiledikten sonra 3 sn. sonunda kontrol edici ipucunu sunun.	
12. Öğrenciniz, 5 sn. içerisinde hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde, öğrenciye 30 sn. yardım edin/10 sn. mola verin.	
13. Otuz saniye yardımın/10 sn. molanın sonunda, yeni denemeye geçmek üzere öğrencinize “etkinliğe devam et” yönergesini sunun ve yardımı/molayı sonlandırın.	

EK-14 (Devam) Gözlemci Bilgilendirme Formu

Öğretmenini adı-soyadı Öğrencinin adı-soyadı	Hedef davranış: Tarih:
5 Saniye Bekleme Süreli Denemeler	
1. Öğrencinizi herhangi bir materyale ya da nesneye erişimi mümkün olmayacak biçimde oturtun.	
2. Öğrencinize yakın mesafede (mesafe öğrenci istediğinde size dokunabilecek kadar uzak olmalı) oturun.	
3. Öğrencinize şimdi çalışma zamanı deyin ve öğrencinizin daha önce tamamlarken problem davranış sergilediği bir görev/etkinlik sunun.	
4. Öğrencinizin 30 sn. boyunca etkinlikle ilgilenmesini bekleyin.	
5. Öğrenci, yardım bekler gibi davrandığında (öğretmene bakması, yardıma ihtiyacı olduğunu gösteren beklenti içerisinde olması vb.) ya da otuz saniyenin sonunda “Yardıma ihtiyacın var mı?/Mola ister misin?” diye sorun.	
6. Öğrencinizin hedeflenen iletişim becerisini (örn., “yardım et ya da mola” yazılı kartı öğretmene vermek) sergilemesi için 5 sn. bekleyin.	
7. Öğrencinizin sergilediği problem davranışları görmezden gelin.	
8. Öğrenciniz problem davranış sergilemesi durumunda veri kayıt formunda problem davranış sütununa “+” işareti koyun.	
9. Öğrenciniz 5 sn. içerisinde (a) görevi/etkinliği başlatmak/tamamlamak için gerekli hedef davranışı sergilediğinde pekiştirin ve devam etmesini sağlayın (örn., harikası, çok iyi gidiyorsun) YA DA (b) hedeflenen iletişim sergilerse veri kayıt formunda ipucundan önce doğru tepki sütununa “+” işareti koyun YA DA (c) hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir beceri sergilerse veri kayıt formunda ipucundan önce yanlış tepki sütununa “+” işareti koyun.	
10. Öğrenciniz, 5 sn. içerisinde hedeflenen iletişim becerisini sergilerse öğrencinizin iletişim becerisini pekiştirin.	
11. Öğrenciniz, 5 sn. içerisinde hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde, öğrenciye 30 sn. yardım edin/10 sn. mola verin.	
12. Otuz saniye yardımın/10 sn. molanın sonunda, yeni denemeye geçmek üzere öğrencinize “etkinliğe devam et” yönergesini sunun ve yardımı/molayı sonlandırın.	
9. Öğrenciniz, 5 sn. içerisinde (a) görevi/etkinliği başlatmak/tamamlamak için gerekli hedef davranışı sergilemezse (b) hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir beceri sergilerse, (c) tepkide bulunmazsa 5 sn. sonunda YA DA (d) problem davranış sergiledikten sonra 3 sn. sonunda kontrol edici ipucunu sunun.	
10. Öğrencinizin tepkide bulunması için 5 sn. bekleyin.	
11. Öğrenciniz, 5 sn. içerisinde (a) hedeflenen iletişim becerisini sergilerse veri kayıt formunda ipucundan sonra doğru tepki sütununa “+” işareti koyun YA DA (b) hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir beceri sergilerse veri kayıt formunda ipucundan sonra yanlış tepki sütununa “+” işareti koyun YA DA (c) tepkide bulunmazsa tepkide bulunmadı sütununa “+” işareti koyun.	
12. Öğrenciniz; (a) hedeflenen iletişim becerisini sergilerse öğrencinizin iletişim becerisini pekiştirin YA DA (b) hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir beceri sergilerse veya tepkide bulunmazsa 5 sn. sonunda kontrol edici ipucunu yeniden sunun YA DA (c) problem davranış sergiledikten sonra 3 sn. sonunda kontrol edici ipucunu sunun.	
13. Öğrenciniz, 5 sn. içerisinde hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde 30 sn. boyunca öğrenciye yardım edin/ 10 sn. mola verin.	
14. Otuz saniye yardımın/10 sn. molanın sonunda, yeni denemeye geçmek üzere öğrencinize “göreve/etkinliğe devam et” yönergesini sunun ve yardımı/molayı	

EK-14 (Devam) Gözlemci Bilgilendirme Formu

İşlevsel İletişim Öğretimi Oturumları (Elde Etme İşlevi) Uygulama Güvenirliği Formu

Öğretmenini adı-soyadı	Hedef davranış:
Öğrencinin adı-soyadı	Tarih:
0 Saniye Bekleme Süreli Denemeler	
1. Öğrencinizin tercih ettiği nesneyle/etkinlikle/yiyeceklerle 1 dk. Süreyle ilgilenmesine izin verin.	
2. Bir dakika sonunda öğrencinizin tercih ettiği nesneyi/etkinliği/yiyeceği elinden alın.	
3. Öğrencinizin davranışını beklemeden kontrol edici ipucunu (örn., fiziksel, model ya da sözel ipucu; resimli kartı vermesini sağlama ya da “bebeği ver” sözel davranışına model olma ya da “eliyle ver hareketi” yapma) sunun.	
4. Öğrencinizin iletişim becerisini (örn., oyuncak bebeğin resimli kartını verme) sergilemesi için 5 sn. Bekleyin.	
5. Öğrencinizin sergilediği problem davranışları görmezden gelin.	
6. Öğrenciniz problem davranış sergilemesi durumunda veri kayıt formunda problem davranış sütununa “+” işareti koyun.	
7. Öğrenciniz, 5 sn. İçerisinde (a) hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde veri kayıt formunda ipucundan sonra doğru tepki sütununa “+” işareti koyun YA DA (b) hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir becerisi sergilerse veri kayıt formunda ipucundan sonra yanlış tepki sütununa “+” işareti koyun YA DA (c) tepkide bulunmadığında ise tepkide bulunmadı sütununa “+” işareti koyun.	
8. Öğrenciniz; (a) hedeflenen iletişim becerisini sergilerse öğrencinizin iletişim becerisini pekiştirin (örn., Aferin, oyuncak bebeği çok güzel istedin) YA DA (b) hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir beceri sergilerse ya da tepkide bulunmazsa 5 sn. Sonunda kontrol edici ipucunu yeniden sunun YA DA (c) problem davranış sergiledikten sonra 3 sn. sonunda kontrol edici ipucunu sunun.	
9. Öğrenciniz, 5 sn. İçerisinde hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde istediği nesneyle/etkinlikle/yiyeceklerle 1 dk. Boyunca ilgilenmesi için ona verin	
10. Öğrencinizin tercih ettiği nesne/etkinlik/yiyeceklerle 1dk. Boyunca ilgilendikten sonra bir sonraki denemeye geçmek için tercih ettiği nesneyi/etkinliği/yiyeceği elinden alın.	

EK-14 (Devam) Gözlemci Bilgilendirme Formu

Öğretmenini adı-soyadı	Hedef davranış:
Öğrencinin adı-soyadı	Tarih:
5 Saniye Bekleme Süreli Denemeler	
1. Öğrencinizin tercih ettiği nesneyle/etkinlikle/yiyeceklerle 1 dk. süreyle ilgilenmesine izin verin.	
2. Bir dakika sonunda öğrencinizin tercih ettiği nesneyi/etkinliği/yiyeceği elinden alın.	
3. Öğrencinizin hedeflenen iletişim becerisini sergilemesi için 5 sn. bekleyin.	
4. Öğrencinizin 5 sn. içerisinde sergilediği problem davranışları görmezden gelin.	
5. Öğrenciniz problem davranış sergilemesi durumunda veri kayıt formunda problem davranış sütununa “+” işareti koyun.	
6. Öğrenciniz, 5 sn. içerisinde (a) hedeflenen iletişim becerisini sergilerse veri kayıt formunda ipucundan önce doğru tepki sütununa “+” işareti koyun YA DA (b) hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir beceri sergilerse veri kayıt formunda ipucundan önce yanlış tepki sütununa “+” işareti koyun.	
7. Öğrenciniz, 5 sn. içerisinde hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde öğrencinizin iletişim becerisini pekiştirin.	
8. Öğrenciniz, 5 sn. içerisinde hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde istediği nesneyle/etkinlikle/yiyeceklerle 1 dk. boyunca ilgilenmesi için ona verin.	
9. Öğrencinizin tercih ettiği nesne/etkinlik/yiyeceklerle 1dk. boyunca ilgilendikten sonra bir sonraki denemeye geçmek için tercih ettiği nesneyi/etkinliği/yiyeceği elinden alın.	
6. Öğrenciniz; (a) 5 sn. içerisinde hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir beceri sergilerse (b) tepkide bulunmazsa 5 sn. sonunda YA DA (c) problem davranış sergiledikten sonra 3 sn. sonunda kontrol edici ipucunu sunun.	
7. Öğrencinizin hedeflenen iletişim becerisini sergilemesi için 5 sn. bekleyin.	
8. Öğrenciniz, 5 sn. içerisinde (a) hedeflenen iletişim becerisini sergilerse veri kayıt formunda ipucundan sonra doğru tepki sütununa “+” işareti koyun YA DA (b) hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir beceri sergilerse veri kayıt formunda ipucundan sonra yanlış tepki sütununa “+” işareti koyun YA DA (c) tepkide bulunmazsa tepkide bulunmadı sütununa “+” işareti koyun	
9. Öğrenciniz; (a) hedeflenen iletişim becerisini sergilerse öğrencinizin iletişim becerisini pekiştirin YA DA (b) hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir beceri sergilerse veya tepkide bulunmazsa 5 sn. sonunda kontrol edici ipucunu yeniden sunun YA DA (c) problem davranış sergiledikten sonra 3 sn. sonunda kontrol edici ipucunu sunun.	
10. Öğrenciniz 5 sn. içerisinde hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde istediği nesneyle/etkinlikle/yiyeceklerle 1 dk. boyunca ilgilenmesi için ona verin.	
11. Öğrencinizin tercih ettiği nesne/etkinlik/yiyeceklerle 1dk. boyunca ilgilendikten sonra bir sonraki denemeye geçmek için tercih nesneyi/etkinliği/yiyeceği elinden alın.	

EK-14 (Devam) Gözlemci Bilgilendirme Formu

Tablo 2. Çocuk katılımcılar için belirlenen işlevsel iletişim davranışları

Çocuk	Davranış	Davranışın Örnekleyenleri	Davranışın Örneklemeyenleri
Arhan	Mola isteme	“Mola” deme “Mola ver” deme “Mola verir misin” deme “Mola istiyorum” deme	Sessiz kalma İşaret etme Jest ve mimikleri kullanma Problem davranış (ağlama, çığlık atma, etrafı dağıtma, vb.) sergileme
Emir	Mola isteme	“Mola” deme “Mola ver” deme “Mola verir misin” deme “Mola istiyorum” deme	Sessiz kalma İşaret etme Jest ve mimikleri kullanma Problem davranış (ağlama, çığlık atma, etrafı dağıtma, vb.) sergileme
Kaan	Etkinlik talep etme	Resimli kartı öğretmene verme Resimli kartı öğretmene uzatma Resimli kartı eliyle yavaşça öğretmene itirme	Resimli kartı yere atma Resimli kartı öğretmene fırlatma Resimli kartı eline alıp oynama Problem davranış (ağlama, çığlık atma, etrafı dağıtma, vb.) sergileme
Demir	Etkinlik talep etme	Resimli kartı öğretmene verme Resimli kartı öğretmene uzatma Resimli kartı eliyle yavaşça öğretmene itirme	Resimli kartı yere atma Resimli kartı öğretmene fırlatma Resimli kartı eline alıp oynama Problem davranış (ağlama, çığlık atma, etrafı dağıtma, vb.) sergileme

EK-14 (Devam) Gözlemci Bilgilendirme Formu

Tablo 2. Çocukların sergiledikleri problem davranışlar

Çocuk	Problem Davranış	Davranışın Tanımı	Davranışın Örnekleyenleri	Davranışın Örneklemeyenleri
Arhan	Etkinliği tamamlamayı reddetme	Arhan, bireysel eğitim sırasında çizgi çalışması kâğıdı verildiğinde çalışmayı tamamlamamayı reddeder.	“Merdiven çıkalım” deme “Çantamızı takalım” deme “Geçelim” deme Ağlama, “İıı” sesi çıkarma, Çalışma kâğıdını karalama, Defteri/çalışma kâğıdını yere atma/yırtma Masanın üzerindeki eşyaları yere atma	Kalemi/çalışma kağıdını yere düşürme Kaleminden elinden kayması sonucu çalışma kağıdını çizme Kalemin ucunu kırma Defterin üzerine sıvı dökme
Emir	Etkinliği tamamlamayı reddetme	Emir, bireysel eğitim sırasında sayma ve tane kavramlarına ilişkin etkinlik verildiğinde, etkinliği tamamlamamayı reddeder.	Yerinden kalkma Elleriyle masayı itirme Ellerini geriye doğru çekme Ayaklarıyla masayı/sandalyeyi geriye itirme Sırtını masaya dönme Ağlama Elleriyle gözlerini kapatma, Ayaklarını masaya ve sandalyeye vurma	Gözünü kaşıma, Materyal/etkinlik/yiyecek almak için öğretmenin yönergesiyle masadan kalkma Ayağının masaya ya da sandalyeye çarpma Düşen eşyasını almak için sandalyeden kalkma Sırtını kaşıma
Kaan	Serbest zaman etkinliğini sonlandırmayı reddetme	Kaan, serbest zaman etkinliği bittiğinde oynadığı oyuncakları yerine koyarak ya da öğretmene vererek etkinliği sonlandırmayı reddeder.	Ağlama Sandalyede zıplama Sandalyeden kalkma Oyuncağı almak için öğretmenin ellerini itirme Oyuncağı saklamaya çalışma Elleriyle gözlerini kapatma Ayaklarıyla öğretmenin sandalyesini itirme	Oyuncağı yerine koyarken ya da öğretmene verirken yere düşmesi Yere düzen oyuncak almak için sandalyeden kalkma Gözünü kaşıma, Kafasını sağa sola sallama, “Aaa, ee” seslerini çıkarma
Demir	Serbest zaman etkinliğini sonlandırmayı reddetme	Demir, boyama etkinliği bittiğinde boyayı ve kâğıdı yerine koyarak ya da öğretmene vererek etkinliği sonlandırmayı reddeder.	Ağlama, Bağırma, Şiddetli “ııı” sesi çıkarma, Kendine vurma, Ayağını masaya ya da sandalyeye vurma, Ayağa kalkmaya çalışma,	Dizini/ayağını masaya/sandalyeye çarpma Boya kalemlerinin/boyama kağıdını yere düşürme Öğretmenin yönergesiyle/düşen eşyayı almak için yerinden kalkma Gözünü kaşıma

EK-14 (Devam) Gözlemci Bilgilendirme Formu

Bağımsız değişkenler

Araştırmada öğretmen ve çocuk katılımcılar için ayrı olmak üzere iki bağımsız değişken vardır. Öğretmenler için bağımsız değişken, mesleki gelişim programı iken çocuk katılımcılar için bağımsız değişken ise öğretmenler tarafından uygulanan İİÖ'dür. İİÖ aynı zamanda öğretmen katılımcılar için bağımlı değişken olduğundan bu bağımsız değişken, öğretmenler için bağımlı değişken başlığı altında açıklanmıştır. Öğretmenler için bağımsız değişken olan mesleki gelişim programı ise öğretmen eğitimi oturumları ve koçluk oturumlarından oluşmaktadır. Tablo 3'te öğretmen eğitimi oturumlarının gerçekleştirilme sürecine ilişkin basamaklar ile Tablo 4'te koçluk oturumlarının aşaması olan geri bildirim oturumlarına ilişkin uygulama basamakları yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen eğitimi oturumları uygulama basamakları

Davranışlar	+/-
1. Eğitim için gerekli araç-gereçleri hazırlar.	
2. Eğitim için uygun ortamı hazırlar.	
3. Eğitimi video ile kayıt altına alır.	
4. Eğitimin içeriğini aktarır.	
5. Öğretmenin sorularını yanıtlar.	
6. Eğitim içeriğine uygun video örneklerini gösterir.	
7. Video örneklerini öğretmenle birlikte analiz eder.	
8. Gözlem oturumları hakkında bilgi verir.	
9. Öğretmenin sorularını yanıtlar	
10. Geri bildirim oturumları hakkında bilgi verir.	
11. Öğretmenin sorularını yanıtlar	
12. Geri bildirim oturumlarında sunulacak sözlü geri bildirimler hakkında öğretmeni bilgilendirir.	
13. Geri bildirim oturumları sırasında sunulacak grafiksel geri bildirimler hakkında öğretmeni bilgilendirir.	
14. Rol oynama basamağında öğretmenin uygulama denemelerini yapmasını sağlar.	
15. Denemeler sırasında öğretmene uygulama performansına ilişkin sözel geri bildirim sunar.	
16. Denemeler sonrasında öğretmene uygulama performansına ilişkin grafiksel geri bildirim sunar.	
17. Rol oynama basamağını öğretmen %100 performans düzeyine ulaşıncaya kadar sürdürür.	
18. Eğitim oturumunu özetler.	
19. Öğretmenin sorularını yanıtlar.	
20. Eğitimi sonlandırır.	

EK-14 (Devam) Gözlemci Bilgilendirme Formu

Tablo 4. Geri bildirim toplantılarına ilişkin uygulama güvenilirliği veri toplama formu

Sözel ve grafiksel geri bildirim sunulmasına ilişkin davranışlar	+/-
1. Geri bildirim oturumu için gerekli araç-gereçleri hazırlar.	
2. Geri bildirim oturumu için uygun ortamı hazırlar.	
3. Geri bildirim oturumu için video/ses kaydı alır.	
4. Oturuma ilişkin (öğretmen ve davranışlarına yönelik) kısa bir değerlendirme yapar.	
5. Öğretmenin sorularını yanıtlar.	
6. Öğretmenin doğru biçimde gerçekleştirdiği basamaklara ilişkin destekleyici geri bildirim sunar.	
7. Öğretmenin uygun biçimde gerçekleştiremediği basamaklara ilişkin düzeltici geri bildirim sunar.	
8. Grafiksel geri bildirim sunar.	
9. Çizgi grafik üzerinden öğretmenin performansını özetler.	
10. Öğretmenin sorularını yanıtlar.	
11. Bir sonraki oturumda dikkat edilmesi gereken basamakları açıklar.	
12. Gerekli durumlarda öğretmenlere kendi video görüntülerini izletir.	
13. Gerekli durumlarda becerinin uygun biçimine model olarak ya da rol oynama tekniğinden yararlanarak öğretmene yeniden destek sunar	
14. Öğretmenin sorularını yanıtlar.	
15. Oturumu sonlandırır.	
Yazılı geri bildirim sunulmasına ilişkin davranışlar	
1. Mesaja uygun bir selamlama ifadesi (örn., “Merhaba/İyi akşamlar hocam”) ile başlar	
2. Öğretmenin performansını kısaca özetler.	
3. Öğretmenlerin doğru biçimde gerçekleştirdiği basamaklara ilişkin destekleyici yazılı geri bildirim sunar.	
4. Öğretmenlerin uygun biçimde gerçekleştiremediği basamaklara ilişkin destekleyici yazılı geri bildirim sunar.	
5. Uygulamaya ilişkin basamakların ve bu basamaklara ilişkin öğretmen performanslarının yer aldığı tabloları öğretmenle paylaşır.	
6. Bir sonraki oturumda dikkat edilmesi gereken basamakları kısaca özetler.	
7. Öğretmeninden gönderiyi aldığına dair dönüt ister.	
8. Öğretmenin sorularını yanıtlar.	
9. Uygun bir ifadeyle (örn., “İyi akşamlar hocam”) geri bildirim oturumunu sonlandırır.	
10. Geri bildirimleri, uygulama oturumlarının ardından 6 saat içerisinde öğretmene iletir.	
Gerçekleşen uygulamacı davranışı sayısı	
Açıklama:	

EK-15 Uyarın Tercih Değerlendirme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Öğretmen davranışları	1	2	3
1. Çocuğun oynamaktan/yemekten hoşlandığı uyarınları belirler			
2. Uyarınlardan bir uyarın seti oluşturur.			
3. Uyarın setini, uyarınlar arasında belirli mesafe (yaklaşık 3 cm) olacak biçimde çocuğun önüne koyar.			
4. Çocuğun uyarınlardan birini seçmesi için yönerge sunar (örn., “Hadi bakalım en sevdiğin oyuncacı/yiyeceği seç.).			
5. Çocuğun seçim yapması için bekleme süresi kadar (5 saniye) bekler.			
6. Çocuk belirlenen süre içerisinde tercih yapmaması durumunda, öğretmen yönergeyi yeniden sunarak (örn., “Birini seç) çocuğun seçimi yapmasını sağlar.			
7. Çocuğun tercih ettiği pekiştireci uyarın tercihi değerlendirme formunda uygun yere yazar.			
8. Çocuğun tercih ettiği yiyeceği yemesi ya da tercih ettiği nesneyle/oyuncakla ilgilenmesi (yaklaşık 15 saniye) için bekler.			
9. Tercih edilen nesneyi/oyuncağı/yiyeceği çocuğun elinden alır.			
10. Tercih edilen pekiştireci, uyarın setinden çıkarır.			
11. Uyarın setini her defasında pekiştireçlerin yerleri farklı olacak biçimde yeniden sunar.			
12. Uyarın setinde yer alan tüm pekiştireçlerin tercih edilme sırası belirlenene kadar yukarıdaki basamakları tekrarlar.			
13. Uyarın tercihi değerlendirme formunu kullanarak pekiştireçlerin tercih edilme sırasını belirler.			
Yüzde			

EK-16 Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz Test Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Veri toplama Formu Kullanım İzni



Lambert, Joe <joseph.m.lambert@vanderbilt.edu>
03:19

Kime: [Emrah GÜLBOY](#) Bilgi: Şerife YÜCESOY ÖZKAN; srakaptr@gmail.com

Hello Emrah,

No problem at all. When you write your project for publication, please know that I adapted fidelity checklists originally developed by Shanun Kunnavatana. The progression from Shanun's work to my own is somewhat linear and wouldn't be hard to credit. Some version of these checklists were used for two of her papers (published in 2013) and two of my own. Please let me know if you would like any help accessing those papers.

Thanks,
Joe

EK-17 Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz Test Oturumları Uygulama Basamakları

Evre	Görmezden Gelme Oturumları Uygulama Basamakları
Test-1	Öğretmen ve çocuk karşılıklı olarak masaya otururlar.
	Öğretmen, çocukla etkileşime girmez.
	Öğretmen, çocuğun herhangi bir materyale erişimine izin vermez.
	Çocuk problem davranış sergilerse, öğretmen herhangi bir tepkide bulunmaz.
	Öğretmen iki dakika dolmadan evreyi sonlandırmaz.
Test-2	Öğretmen ve çocukla karşılıklı olarak masaya otururlar.
	Öğretmen, çocukla etkileşime girmez.
	Öğretmen, çocuğun herhangi bir materyale erişimine izin vermez.
	Çocuk problem davranış sergilerse, öğretmen herhangi bir tepkide bulunmaz.
	Öğretmen iki dakika dolmadan evreyi sonlandırmaz.
Veri	Öğretmen, çocuk tepkilerini kaydeder.

Evre	İlgi/Dikkat Oturumları Uygulama Basamakları
Kontrol	Öğretmen, çocuk seçilen problem davranışı sergileyene kadar ya da 1 dakika geçene kadar çocuğa sürekli, bağlama uygun olarak (örneğin, sorulara cevap verme) ilgi/dikkat (etkileşimler arasında en fazla 10 saniye) yöneltir.
	Seçilen problem davranış dışındaki diğer problem davranışlar görmezden gelir.
	Öğretmen, talepte bulunmaz ve soru sormaz.
	Öğretmen, çocuğun orta düzeyde tercih ettiği nesnelere erişimine izin verir.
	Öğretmen, çocuk problem davranış sergilediğinde 5 saniye içerisinde ya da problem davranış sergilemediğinde 1 dakika sonunda evreyi sonlandırır ve test evresine geçer.
Test	Öğretmen, çocuğa işi olduğunu söyleyerek ondan uzaklaşır (mesafe çocuk istediğinde size dokunabilecek kadar uzak olmalı) ve ilgi/dikkat yöneltmeyi sonlandırır.
	Öğretmen, çocuğun orta düzeyde tercih ettiği nesnelere erişimine izin verir.
	Öğretmen, seçilen problem davranış dışındaki davranışları görmezden gelir.
	Çocuk problem davranış sergilediğinde öğretmen 5 saniye içerisinde çocuğa ilgi/dikkat yöneltir (10- 30 arasında) ve oturumu sonlandırır ya da problem davranış ortaya çıkmaması durumunda 1 dakika içerisinde evreyi sonlandırır.
Veri	Öğretmen, çocuk tepkilerini kaydeder.

EK-17 (Devam) Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz Test Oturumları Uygulama Basamakları

Evre	Kaçma Oturumları Uygulama Basamakları
Kontrol	Öğretmen, çocuğu herhangi bir materyale ya da nesneye erişimi mümkün olmayacak biçimde oturtur.
	Öğretmen çocuğa yakın (mesafe çocuk istediğinde size dokunabilecek kadar uzak olmalı) mesafede oturur.
	Öğretmen, talepte bulunmaz ve soru sormaz.
	Çocuk iletişim başlatırsa öğretmen uygun biçimde yanıtlar.
	Öğretmen, çocuğun yüksek/orta düzeyde tercih ettiği serbest zaman materyallerine/nesnelere erişimine izin vermez.
	Öğretmen, çocuk problem davranış sergilediğinde 5 saniye içerisinde ya da problem davranış sergilemediğinde 1 dakika sonunda evreyi sonlandırır ve test evresine geçer.
Test	Öğretmen, çocuğa şimdi çalışma zamanı der ve çocuğun geçmişte tamamlarken problem davranış sergilediği bir görev sunar.
	Görevi yapması için yönerge sunar.
	Çocuk görevi başlatmak/tamamlamak için gerekli olan hedef davranışı 5 saniye içerisinde sergilemeye başlamazsa ipucu (işaret, sözel, model ipucu) sunar.
	Çocuk sunulan ipucuna rağmen hedef davranışı başlatmazsa öğretmen fiziksel ipucu sunar (çocuğun yerinden kalkmasına izin vermez).
	Öğretmen, seçilen problem davranışı dışındaki problem davranışları görmezden gelir.
	Öğretmen, çocuk seçilen problem davranışı sergilediğinde materyalleri kaldırır ve 5 saniye mola verir.
	Öğretmen, 5 saniyelik molanın ardından ya da problem davranış sergilenmemesi durumunda 1 dakikanın sonunda oturumu sonlandırır.
Veri	Öğretmen, çocuk tepkilerini kaydeder.

EK-17 (Devam) Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz Test Oturumları Uygulama Basamakları

Evre	Elde Etme Oturumları Uygulama Basamakları
Kontrol	Öğretmen, çocuğun yüksek düzeyde tercih ettiği nesnelere önüne koyar ve nesnelere etkileşime girmesine izin verir.
	Öğretmen çocuğa yakın (mesafe çocuk istediğinde size dokunabilecek kadar uzak olmalı) mesafede oturur.
	Çocuk iletişim başlatırsa öğretmen uygun biçimde yanıt verir.
	Öğretmen, her 30 saniyede bir dikkatini çocuğa yöneltip materyaller hakkında çocukla konuşur.
	Öğretmen, talepte bulunmaz ve soru sormaz.
	Öğretmen seçilen problem davranış dışındaki problem davranışları görmezden gelir.
	Öğretmen, çocuk problem davranış sergilendiğinde 5 saniye içerisinde ya da problem davranış sergilemediğinde 1 dakika sonunda evreyi sonlandırır ve test evresine geçer.
Test	Öğretmen, tercih edilen materyalleri/nesnelere çocuğun ulaşamayacağı bir yere koyar.
	Çocuk iletişim başlatırsa öğretmen uygun biçimde yanıt verir.
	Öğretmen, 30 saniyede bir dikkatini çocuğa yöneltir ve ortam hakkında konuşur
	Öğretmen, talepte bulunmaz ve soru sormaz.
	Öğretmen, çocuğun seçilen problem davranış dışındaki problem davranışlarını görmezden gelir.
	Öğretmen, çocuğun yerinden kalkması durumunda öğrenciyi belirli mesafeyi koruyarak takip eder.
	Öğretmen, çocuğun ortamdaki diğer materyallerle etkileşimde bulunmasına izin vermez.
	Çocuk problem seçilen davranışı sergilerse öğretmen materyalleri 5 saniye içerisinde çocuğa verir.
	Öğretmen, materyalleri çocuğa verdikten sonra ya da çocuğun problem davranış sergilememesi durumunda 1 dakikanın sonunda evreyi sonlandırır.
Veri	Öğretmen, çocuk tepkilerini kaydeder.

EK-18 İletişim Biçimini Belirleme Formu

Çocuğun Adı-Soyadı:		Tarih:	
1. Öğrenci, aşağıdaki iletişim biçimlerinden birini düzenli olarak kullanıyor mu? (Birden fazla seçenek olması durumunda, tercih edilen iletişim biçimi daire içine alınız).			
Sözel	El Hareketleriyle/İşaretle	Sembollerle (Resimlerle)	Yok
2. Öğrenci, iletişim kurmak için bağlama uygun tek ya da daha fazla sözcük (ör. “cips”, “hayır”) kullanabiliyor mu? (Bu soruya verilen yanıt evet ise, iletişim davranışı sözel olabilir. Hayır ise, bir sonraki soruya gidiniz.)			
Evet		Hayır	
3. Öğrenci, iletişim kurmak için bağlama uygun bir ya da daha fazla işaret ya anlaşılır jestler kullanabiliyor mu? (Bu soruya verilen yanıt evet ise, iletişim davranışı işaret/jest olabilir. Hayır ise, bir sonraki soruya geçiniz.)			
Evet		Hayır	
4. Öğrenci, iletişim kurmak için bağlama uygun olarak resimleri (resimli kitaptaki resimleri işaret etmek gibi) kullanıyor mu? (Bu soruya verilen yanıt evet ise, iletişim davranışı sembollerle olabilir. Hayır ise, bir sonraki soruya geçiniz.)			
Evet		Hayır	
5. Öğrenci, dil ve konuşma terapisi alıyor mu? Alıyorsa bu terapilerde önerilen/kullanılan bir iletişim biçimi var mı? (Bu soruya verilen yanıt evet ise iletişim davranışı olarak dil ve konuşma terapisinde iletişim biçimi olabilir.)			
Evet		Hayır	
<i>NOT: Tüm iletişim davranışı alanlarında öğrencide ilerleme kat edilememesi durumunda uygun iletişim davranışı olarak basit semboller ve jestler kullanılabilir.</i>			

EK-19 İletişim Biçimi Kontrol Listesi

Çocuğun Adı-Soyadı: İletişim Davranışı (Örneğin; yardım/nesne talep etme vb.): İletişim Biçimi (Örneğin; sözel dil, resimli kart, vb.):	
Aşağıda yer alan soruları öğrencinizin özelliklerini ve belirlediğiniz iletişim biçimini dikkate alarak “Evet” ya da “Hayır” biçiminde işaretleyiniz.	
1. Seçilen iletişim biçimi, çocuğa kolayca öğretilir mi (Örneğin; birkaç günde ya da birkaç haftada)?	
Evet	Hayır
2. Seçilen iletişim biçimi, öğrenciyi yakından tanımayan kişiler tarafından da kolayca anlaşılabilir mi?	
Evet	Hayır
3. Seçilen iletişim biçimi, problem davranışın sergilendiği pek çok durum için uygun bir davranış biçimi midir?	
Evet	Hayır
4. Seçilen iletişim biçimi, başkaları tarafından kolaylıkla yanıtlanabilir mi?	
Evet	Hayır
5. Seçilen iletişim biçimi, uygun kullanılması durumunda başkaları tarafından rahatsız edici/uygunsuz bulunur mu?	
Evet	Hayır
<i>NOT: Yukarıdaki sorulardan birine “Hayır” cevabı verdiyseniz, öğrenciniz için farklı bir iletişim biçimini düşünmelisiniz.</i>	

EK-20 İşlevsel İletişim Davranışlarını Belirlemede Kullanılan Formlar için İzin Yazısı

[SUSPECTED SERVER] RE: Permission request



V. Mark Durand <vdurand@mail.usf.edu>

11.02.2020 20:50

Kime: Emrah GÜLBOY

You have my permission to use those two measures. I wish you the best of luck with your dissertation.

Best,

Mark Durand

V. Mark Durand, Ph.D.

Professor of Psychology

University of South Florida St. Petersburg

140 Seventh Avenue South

St. Petersburg, FL 33701-5016

Email: vdurand@mail.usf.edu

EK-21 Bekleme Süreli Öğretim Uygulama Basamakları

İşlevsel İletişim Öğretimi Oturumları (Kaçma İşlevi) Uygulama Güvenirliği Formu

Öğretmenini adı-soyadı	Hedef davranış:
Öğrencinin adı-soyadı	Tarih:
0 Saniye Bekleme Süreli Denemeler	
1. Öğrencinizi herhangi bir materyale ya da nesneye erişimi mümkün olmayacak biçimde oturtun.	
2. Öğrencinize yakın mesafede (mesafe öğrenci istediğinde size dokunabilecek kadar uzak olmalı) oturun.	
3. Öğrencinize şimdi çalışma zamanı deyin ve öğrencinizin daha önce yaparken problem davranış sergilediği bir görev/etkinlik sunun.	
4. Öğrencinizin 30 sn. boyunca etkinlikle ilgilenmesini bekleyin.	
5. Öğrenciniz, yardım bekler gibi davrandığında (öğretmene bakması, yardıma ihtiyacı olduğunu gösteren beklenti içerisinde olması) ya da otuz saniyenin sonunda “Yardıma ihtiyacın var mı? ya da Mola ister misin?” diye sorun.	
6. Öğrencinizin cevabını beklemeden kontrol edici ipucunu (örn., fiziksel, model ya da sözel ipucu; elinden tutup “yardım et ya da mola” yazılı kartı vermesini sağlama ya da “yardım et/mola” deme davranışına model olma) sunun.	
7. Öğrencinizin hedeflenen iletişim becerisini (örn., “mola ya da yardım et” yazılı kartı öğretmene vermek) sergilemesi için 5 sn. bekleyin.	
8. Öğrencinizin sergilediği tüm problem davranışları görmezden gelin.	
9. Öğrenciniz problem davranış sergilemesi durumunda veri kayıt formunda problem davranış sütununa “+” işareti koyun.	
10. Öğrenciniz, 5 sn. içerisinde (a) hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde veri kayıt formunda ipucundan sonra doğru tepki sütununa “+” işareti koyun YA DA (b) hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir becerisi sergilerse veri kayıt formunda ipucundan sonra yanlış tepki sütununa “+” işareti koyun YA DA (c) tepkide bulunmadığında ise tepkide bulunmadı sütununa “+” işareti koyun.	
11. Öğrenciniz; (a) hedeflenen iletişim becerisini sergilerse öğrencinizin iletişim becerisini pekiştirin (örn., aferin çok güzel yardım/mola istedin.) YA DA (b) hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir beceri sergilerse veya tepkide bulunmazsa 5 sn. sonunda kontrol edici ipucunu yeniden sunun YA DA (c) problem davranış sergiledikten sonra 3 sn. sonunda kontrol edici ipucunu sunun.	
12. Öğrenciniz, 5 sn. içerisinde hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde, öğrenciye 30 sn. yardım edin/10 sn. mola verin.	
13. Otuz saniye yardımın/10 sn. molanın sonunda, yeni denemeye geçmek üzere öğrencinize “etkinliğe devam et” yönergesini sunun ve yardımı/molayı sonlandırın.	

EK-21 (Devam) Bekleme Süreli Öğretim Uygulama Basamakları

5 Saniye Bekleme Süreli Denemeler	
1.	Öğrencinizi herhangi bir materyale ya da nesneye erişimi mümkün olmayacak biçimde oturtun.
2.	Öğrencinize yakın mesafede (mesafe öğrenci istediğinde size dokunabilecek kadar uzak olmalı) oturun.
3.	Öğrencinize şimdi çalışma zamanı deyin ve öğrencinizin daha önce tamamlarken problem davranış sergilediği bir görev/etkinlik sunun.
4.	Öğrencinizin 30 sn. boyunca etkinlikle ilgilenmesini bekleyin.
5.	Öğrenci, yardım bekler gibi davrandığında (öğretmene bakması, yardıma ihtiyacı olduğunu gösteren beklenti içerisinde olması vb.) ya da otuz saniyenin sonunda “Yardıma ihtiyacın var mı?/Mola ister misin?” diye sorun.
6.	Öğrencinizin hedeflenen iletişim becerisini (örn., “yardım et ya da mola” yazılı kartı öğretmene vermek) sergilemesi için 5 sn. bekleyin.
7.	Öğrencinizin sergilediği problem davranışları görmezden gelin.
8.	Öğrenciniz problem davranış sergilemesi durumunda veri kayıt formunda problem davranış sütununa “+” işareti koyun.
9.	Öğrenciniz 5 sn. içerisinde (a) görevi/etkinliği başlatmak/tamamlamak için gerekli hedef davranışı sergilediğinde pekiştirin ve devam etmesini sağlayın (örn., harikasin, çok iyi gidiyorsun) YA DA (b) hedeflenen iletişim sergilerse veri kayıt formunda ipucundan önce doğru tepki sütununa “+” işareti koyun YA DA (c) hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir beceri sergilerse veri kayıt formunda ipucundan önce yanlış tepki sütununa “+” işareti koyun.
10.	Öğrenciniz, 5 sn. içerisinde hedeflenen iletişim becerisini sergilerse öğrencinizin iletişim becerisini pekiştirin.
11.	Öğrenciniz, 5 sn. içerisinde hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde, öğrenciye 30 sn. yardım edin/10 sn. mola verin.
12.	Otuz saniye yardımın/10 sn. molanın sonunda, yeni denemeye geçmek üzere öğrencinize “etkinliğe devam et” yönergesini sunun ve yardımı/molayı sonlandırın.
9.	Öğrenciniz, 5 sn. içerisinde (a) görevi/etkinliği başlatmak/tamamlamak için gerekli hedef davranışı sergilemezse (b) hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir beceri sergilerse, (c) tepkide bulunmazsa 5 sn. sonunda YA DA (d) problem davranış sergiledikten sonra 3 sn. sonunda kontrol edici ipucunu sunun.
10.	Öğrencinizin tepkide bulunması için 5 sn. bekleyin.
11.	Öğrenciniz, 5 sn. içerisinde (a) hedeflenen iletişim becerisini sergilerse veri kayıt formunda ipucundan sonra doğru tepki sütununa “+” işareti koyun YA DA (b) hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir beceri sergilerse veri kayıt formunda ipucundan sonra yanlış tepki sütununa “+” işareti koyun YA DA (c) tepkide bulunmazsa tepkide bulunmadı sütununa “+” işareti koyun.
12.	Öğrenciniz; (a) hedeflenen iletişim becerisini sergilerse öğrencinizin iletişim becerisini pekiştirin YA DA (b) hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir beceri sergilerse veya tepkide bulunmazsa 5 sn. sonunda kontrol edici ipucunu yeniden sunun YA DA (c) problem davranış sergiledikten sonra 3 sn. sonunda kontrol edici ipucunu sunun.
13.	Öğrenciniz, 5 sn. içerisinde hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde 30 sn. boyunca öğrenciye yardım edin/ 10 sn. mola verin.
14.	Otuz saniye yardımın/10 sn. molanın sonunda, yeni denemeye geçmek üzere öğrencinize “göreve/etkinliğe devam et” yönergesini sunun ve yardımı/molayı

EK-21 (Devam) Bekleme Süreli Öğretim Uygulama Basamakları

İşlevsel İletişim Öğretimi Oturumları (Elde Etme İşlevi) Uygulama Güvenirliği Formu

Öğretmenini adı-soyadı	Hedef davranış:
Öğrencinin adı-soyadı	Tarih:
0 Saniye Bekleme Süreli Denemeler	
1. Öğrencinizin tercih ettiği nesneyle/etkinlikle/yiyeceklerle 1 dk. Süreyle ilgilenmesine izin verin.	
2. Bir dakika sonunda öğrencinizin tercih ettiği nesneyi/etkinliği/yiyeceği elinden alın.	
3. Öğrencinizin davranışını beklemeden kontrol edici ipucunu (örn., fiziksel, model ya da sözel ipucu; resimli kartı vermesini sağlama ya da “bebeği ver” sözel davranışına model olma ya da “eliyle ver hareketi” yapma) sunun.	
4. Öğrencinizin iletişim becerisini (örn., oyuncak bebeğin resimli kartını verme) sergilemesi için 5 sn. Bekleyin.	
5. Öğrencinizin sergilediği problem davranışları görmezden gelin.	
6. Öğrenciniz problem davranış sergilemesi durumunda veri kayıt formunda problem davranış sütununa “+” işareti koyun.	
7. Öğrenciniz, 5 sn. İçerisinde (a) hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde veri kayıt formunda ipucundan sonra doğru tepki sütununa “+” işareti koyun YA DA (b) hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir becerisi sergilerse veri kayıt formunda ipucundan sonra yanlış tepki sütununa “+” işareti koyun YA DA (c) tepkide bulunmadığında ise tepkide bulunmadı sütununa “+” işareti koyun.	
8. Öğrenciniz; (a) hedeflenen iletişim becerisini sergilerse öğrencinizin iletişim becerisini pekiştirin (örn., Aferin, oyuncak bebeği çok güzel istedin) YA DA (b) hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir beceri sergilerse ya da tepkide bulunmazsa 5 sn. Sonunda kontrol edici ipucunu yeniden sunun YA DA (c) problem davranış sergiledikten sonra 3 sn. sonunda kontrol edici ipucunu sunun.	
9. Öğrenciniz, 5 sn. İçerisinde hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde istediği nesneyle/etkinlikle/yiyeceklerle 1 dk. Boyunca ilgilenmesi için ona verin	
10. Öğrencinizin tercih ettiği nesne/etkinlik/yiyeceklerle 1dk. Boyunca ilgilendikten sonra bir sonraki denemeye geçmek için tercih ettiği nesneyi/etkinliği/yiyeceği elinden alın.	

EK-21 (Devam) Bekleme Süreli Öğretim Uygulama Basamakları

5 Saniye Bekleme Süreli Denemeler	
1.	Öğrencinizin tercih ettiği nesneyle/etkinlikle/yiyeceklerle 1 dk. süreyle ilgilenmesine izin verin.
2.	Bir dakika sonunda öğrencinizin tercih ettiği nesneyi/etkinliği/yiyeceği elinden alın.
3.	Öğrencinizin hedeflenen iletişim becerisini sergilemesi için 5 sn. bekleyin.
4.	Öğrencinizin 5 sn. içerisinde sergilediği problem davranışları görmezden gelin.
5.	Öğrenciniz problem davranış sergilemesi durumunda veri kayıt formunda problem davranış sütununa “+” işareti koyun.
6.	Öğrenciniz, 5 sn. içerisinde (a) hedeflenen iletişim becerisini sergilerse veri kayıt formunda ipucundan önce doğru tepki sütununa “+” işareti koyun YA DA (b) hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir beceri sergilerse veri kayıt formunda ipucundan önce yanlış tepki sütununa “+” işareti koyun.
7.	Öğrenciniz, 5 sn. içerisinde hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde öğrencinizin iletişim becerisini pekiştirin.
8.	Öğrenciniz, 5 sn. içerisinde hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde istediği nesneyle/etkinlikle/yiyeceklerle 1 dk. boyunca ilgilenmesi için ona verin.
9.	Öğrencinizin tercih ettiği nesne/etkinlik/yiyeceklerle 1dk. boyunca ilgilendikten sonra bir sonraki denemeye geçmek için tercih ettiği nesneyi/etkinliği/yiyeceği elinden alın.
6.	Öğrenciniz; (a) 5 sn. içerisinde hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir beceri sergilerse (b) tepkide bulunmazsa 5 sn. sonunda YA DA (c) problem davranış sergiledikten sonra 3 sn. sonunda kontrol edici ipucunu sunun.
7.	Öğrencinizin hedeflenen iletişim becerisini sergilemesi için 5 sn. bekleyin.
8.	Öğrenciniz, 5 sn. içerisinde (a) hedeflenen iletişim becerisini sergilerse veri kayıt formunda ipucundan sonra doğru tepki sütununa “+” işareti koyun YA DA (b) hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir beceri sergilerse veri kayıt formunda ipucundan sonra yanlış tepki sütununa “+” işareti koyun YA DA (c) tepkide bulunmazsa tepkide bulunmadı sütununa “+” işareti koyun
9.	Öğrenciniz; (a) hedeflenen iletişim becerisini sergilerse öğrencinizin iletişim becerisini pekiştirin YA DA (b) hedeflenen iletişim becerisi dışında farklı bir beceri sergilerse veya tepkide bulunmazsa 5 sn. sonunda kontrol edici ipucunu yeniden sunun YA DA (c) problem davranış sergiledikten sonra 3 sn. sonunda kontrol edici ipucunu sunun.
10.	Öğrenciniz 5 sn. içerisinde hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde istediği nesneyle/etkinlikle/yiyeceklerle 1 dk. boyunca ilgilenmesi için ona verin.
11.	Öğrencinizin tercih ettiği nesne/etkinlik/yiyeceklerle 1dk. boyunca ilgilendikten sonra bir sonraki denemeye geçmek için tercih ettiği nesneyi/etkinliği/yiyeceği elinden alın.

EK-22 Deneme Kaydı

Yönerge: Öğrencinizin tepkilerini uygun sütunlara kaydediniz.						
Öğrenci:						
Deneme	1.Oturum					
	Problem Davranış	Tepkide Bulunmama	İletişim Davranışı			
			İpucundan Önce		İpucundan Sonra	
			Doğru Tepki	Yanlış Tepki	Doğru Tepki	Yanlış Tepki
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
Toplam						

EK-23 Mesleki Gelişim Programı Modül İçerikleri

1. Modül: Problem Davranışlar

- Problem davranışın tanımı
- Müdahale edilecek problem davranışı belirleme
- Öncelikli müdahale edilmesi gereken problem davranışı belirleme
- Problem davranış türleri
- Problem davranışları ortaya çıkaran ve sürdüren uyarılar
- Problem davranışların işlevleri
- Problem davranışlara müdahalede işlevsel iletişim öğretimi
- İşlevsel iletişim öğretimi aşamaları

2. Modül: Problem Davranışların İşlevlerini Belirleme

- Problem davranışı işlevsel olarak tanımlama
- Problem davranışa ilişkin veri toplama
 - i) Deneme kaydı
 - ii) Verileri grafiğe aktarma
 - iii) Grafiği yorumlama
- İşlevsel davranışsal değerlendirme
 - i) Bilgi verici teknikler
 - (1) Motivasyon değerlendirme ölçeği
 - ii) Doğrudan gözlem teknikleri
 - (1) Öncül-Davranış-Sonuç Kaydı
 - iii) Problem davranışın işlevine ilişkin hipotez yazma
 - iv) İşlevsel değerlendirme raporu
- İşlevsel analiz
 - i) Denemeye dayalı işlevsel analiz
 - (1) Denemeye dayalı işlevsel analiz test koşulları uygulama basamakları
 - ii) Uyarın tercihi değerlendirmesi
- İşlevsel davranışsal değerlendirme ve işlevsel analiz arasındaki farklılıklar

3. Modül: İşlevsel İletişim Davranışı Seçme

- İşlevsel iletişim tanımı
 - İşlevsel iletişim davranışı türleri
 - Uygun işlevsel iletişim davranışını seçme süreci
 - i) Uygun iletişim biçimini belirleme formu
 - ii) İletişim biçimi kontrol listesi
 - İşlevsel iletişim davranışı belirleme ölçütleri
 - Tepki eşleme
 - Tepki verimliliği
 - i) Tepki verimliliğini etkileyen etmenler
-

EK-23 (Devam) Mesleki Gelişim Programı Modül İçerikleri

4. Modül: İşlevsel İletişim Davranışını Öğretme

- İşlevsel iletişim öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri
 - i) Bekleme süreli öğretim
 - ii) Bekleme süreli öğretim temel kavramları
 - iii) Bekleme süreli öğretim uygulama basamakları
- Öğretim Ortamını Düzenleme

5. Modül: Etkinlik Modülü

- Program içeriğinde yer alan süreçlere ilişkin örnek etkinlikler
-

EK-24 İşlevsel Davranışsal Değerlendirme Raporu

---İŞLEVSEL DEĞERLENDİRME RAPORU---

Öğrencinin Adı: _____ Rapor Tarihi: _____

Raporu Hazırlayan: _____

Davranış: _____

Davranışın tanımı: _____

Gözlem süreci:

Gözlem yapan kişi _____

Gözlem yapılan ortam/etkinlik _____

Gözlem zamanı/süresi _____

Gözlem verilerinin sonucu _____

Problem davranışın işlevi: _____

Hipotez:

EK-25 Örnek ÖDS Kaydı

ABC KAYDI FORMU				
Zaman	Etkinlik/Görev	Öncül	Davranış	Sonuç
1	<input type="checkbox"/> Büyük grup öğretimi <input type="checkbox"/> Küçük grup öğretimi <input type="checkbox"/> Bağımsız çalışma <input type="checkbox"/> Yapılandırılmamış etkinlik Belirtin: Bireysel	<input checked="" type="checkbox"/> Yönerge sunulması <input type="checkbox"/> Düzeltme yapılması <input type="checkbox"/> Yalnız kalması <input type="checkbox"/> Akran etkileşimi <input type="checkbox"/> Tercih ettiği etkinlikle/nesneyle meşgul olması <input type="checkbox"/> Tercih edilen etkinliğin sonlandırılması <input type="checkbox"/> Geçişler (Etkinlik-ortam) Diğer:	Aglomaya başladı. Yönlendirilmeden kaçıma çalıştı. Apsiklarını sandalye yuğukardı. Sarda lye- sinden yere dağı- Kaydı.	<input type="checkbox"/> Yetişkin ilgisi/dikkati yöneltildi <input type="checkbox"/> Akran ilgisi/dikkati yöneltildi <input type="checkbox"/> Tercih ettiği nesne/etkinlik elde etti <input type="checkbox"/> Uyarı elde etti <input type="checkbox"/> Yetişkin ilgisinden/ dikkatinden kaçma <input type="checkbox"/> Akran ilgisinden/ dikkatinden kaçma <input type="checkbox"/> Etkinlikten/görevden kaçma <input type="checkbox"/> Duyusal Uyarandan kaçma (Etkinliğe devam edildi ve 30 sn zorla oturtuldu ve etkinliğe devam edildi.)
2	<input type="checkbox"/> Büyük grup öğretimi <input type="checkbox"/> Küçük grup öğretimi <input type="checkbox"/> Bağımsız çalışma <input type="checkbox"/> Yapılandırılmamış etkinlik Belirtin: Bireysel	<input checked="" type="checkbox"/> Yönerge sunulması <input type="checkbox"/> Düzeltme yapılması <input type="checkbox"/> Yalnız kalması <input type="checkbox"/> Akran etkileşimi <input type="checkbox"/> Tercih ettiği etkinlikle/nesneyle meşgul olması <input type="checkbox"/> Tercih edilen etkinliğin sonlandırılması <input type="checkbox"/> Geçişler (Etkinlik-ortam) Diğer:	(Etkinliğe devam edildi) Aglomaya başladı.	<input checked="" type="checkbox"/> Yetişkin ilgisi/dikkati yöneltildi <input type="checkbox"/> Akran ilgisi/dikkati yöneltildi <input type="checkbox"/> Tercih ettiği nesne/etkinlik elde etti <input type="checkbox"/> Uyarı elde etti <input type="checkbox"/> Yetişkin ilgisinden/ dikkatinden kaçma <input type="checkbox"/> Akran ilgisinden/ dikkatinden kaçma <input type="checkbox"/> Etkinlikten/görevden kaçma <input type="checkbox"/> Duyusal Uyarandan kaçma (Etkinliğe devam edildi ve 30 sn zorla oturtuldu ve etkinliğe devam edildi.)
3	<input type="checkbox"/> Büyük grup öğretimi <input type="checkbox"/> Küçük grup öğretimi <input type="checkbox"/> Bağımsız çalışma <input type="checkbox"/> Yapılandırılmamış etkinlik Belirtin: Bireysel	<input type="checkbox"/> Yönerge sunulması <input type="checkbox"/> Düzeltme yapılması <input type="checkbox"/> Yalnız kalması <input type="checkbox"/> Akran etkileşimi <input type="checkbox"/> Tercih ettiği etkinlikle/nesneyle meşgul olması <input type="checkbox"/> Tercih edilen etkinliğin sonlandırılması <input type="checkbox"/> Geçişler (Etkinlik-ortam) Diğer:	Yerinden kalkmaya çalıştı.	<input type="checkbox"/> Yetişkin ilgisi/dikkati yöneltildi <input type="checkbox"/> Akran ilgisi/dikkati yöneltildi <input type="checkbox"/> Tercih ettiği nesne/etkinlik elde etti <input type="checkbox"/> Uyarı elde etti <input type="checkbox"/> Yetişkin ilgisinden/ dikkatinden kaçma <input type="checkbox"/> Akran ilgisinden/ dikkatinden kaçma <input type="checkbox"/> Etkinlikten/görevden kaçma <input type="checkbox"/> Duyusal Uyarandan kaçma Etkinliğe devam edildi.

EK-26 Hipotez Örneği

--İŞLEVSEL DEĞERLENDİRME RAPORU--

Öğrencinin Adı: _____ Rapor Tarihi: 04.03.2021
Raporu Hazırlayan: _____
Davranış: _____

Davranışın tanımı: _____ ders sırasında etkinlikten kaçmak için yerinden kalkar, ağılar, ellerini kaldırır.

Gözlem süreci:

Gözlem yapan kişi: _____
Gözlem yapılan ortam/etkinlik: Sınıf
Gözlem zaman/süresi: 15 dk
Gözlem verilerinin sonucu: _____

Problem davranışın işlevi: Etkinlikten kaçma yoluyla olumsuz pekiştirme işlevi

Hipotez:

_____ ders sırasında herhangi bir etkinlik sırasında yerinden kalkar, kollarıyla iter, ağılar, ellerini kaldırarak geri gider, ayaklarıyla sandalyeye vurur, ayaklarını sandalyeye dayatarak kendini geri iter, sırtını döner, sandalyesinde kayar. _____ bu davranışlarını öğretmen fiziksel müdahaleyle durdurana kadar devam eder. Bu davranışlar tekrar gerektiren, zorlandığı tane-sayı kevrani çalışmalarında, yapboz çalışmalarında daha yoğun ortaya çıkabilmektedir. _____'in bu davranışlarının etkinlikten kaçma yoluyla olumsuz pekiştirildiği varsayılmaktadır.

EK-27 Uyarın Tercih Değerlendirme Formu

Yönerge: Öğrenciniz için belirlediğiniz uyarıları “Pekiştiriciler” sütununa yazınız ve DDİA test oturumlarında kullanılmak üzere öğrencinizin tercih ettiği uyarıları tercih sıralaması formunu kullanarak belirleyiniz.			
Öğrenci:		Tarih:	
Pekiştiriciler (Sayı artırılabilir)	Denemeler (Her denemede ilgili pekiştiricinin seçilme sırası yazılır)		
	1	2	3
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

Pekiştiriciler	Tercih sıralaması “(Pekiştiricinin tercih edilme sıraları toplamı)/(Deneme sayısı)”
1	
2	
3	
4	
5	
6	

İlgi/dikkat oturumlarında orta düzeyde tercih edilen iki pekiştiric kullanılır.	
Elde etme oturumlarında en yüksek düzeyde tercih edilen iki pekiştiric kullanılır.	

EK-28 Öğretmen Eğitimi Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Öğretmen:

Tarih:

Saat (Başlangıç ve Bitiş): ___ : ___ / ___ : ___

Eğitim Yeri:

Davranışlar	+/-
1. Eğitim için gerekli araç-gereçleri hazırlar.	
2. Eğitim için uygun ortamı hazırlar.	
3. Eğitimi video ile kayıt altına alır.	
4. Eğitimin içeriğini aktarır.	
5. Öğretmenin sorularını yanıtlar.	
6. Eğitim içeriğine uygun video örneklerini gösterir.	
7. Video örneklerini öğretmenle birlikte analiz eder.	
8. Gözlem oturumları hakkında bilgi verir.	
9. Öğretmenin sorularını yanıtlar	
10. Geri bildirim oturumları hakkında bilgi verir.	
11. Öğretmenin sorularını yanıtlar	
12. Geri bildirim oturumlarında sunulacak sözlü geri bildirimler hakkında öğretmeni bilgilendirir.	
13. Geri bildirim oturumları sırasında sunulacak grafiksel geri bildirimler hakkında öğretmeni bilgilendirir.	
14. Rol oynama basamağında öğretmenin uygulama denemelerini yapmasını sağlar.	
15. Denemeler sırasında öğretmene uygulama performansına ilişkin sözlü geri bildirim sunar.	
16. Denemeler sonrasında öğretmene uygulama performansına ilişkin grafiksel geri bildirim sunar.	
17. Rol oynama basamağını öğretmen %100 performans düzeyine ulaşıncaya kadar sürdürür.	
18. Eğitim oturumunu özetler.	
19. Öğretmenin sorularını yanıtlar.	
20. Eğitimi sonlandırır.	
Gerçekleşen uygulamacı davranışı sayısı	
Açıklama:	

EK-29 Geri Bildirim Toplantıları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Öğretmen:

Tarih:

Saat (Başlangıç ve Bitiş): ___ : ___ / ___ : ___

Eğitim Yeri:

Oturum Sayısı:

Davranışlar (sözlü ve grafiksel geri bildirimler için)	+/-
1. Geri bildirim oturumu için gerekli araç-gereçleri hazırlar.	
2. Geri bildirim oturumu için uygun ortamı hazırlar.	
3. Geri bildirim oturumu için video/ses kaydı alır.	
4. Oturuma ilişkin (öğretmen ve davranışlarına yönelik) kısa bir değerlendirme yapar.	
5. Öğretmenin sorularını yanıtlar.	
6. Öğretmenin doğru biçimde uyguladığı basamaklara ilişkin destekleyici geri bildirim sunar.	
7. Öğretmenin doğru biçimde uyguladığı basamaklara ilişkin düzeltici geri bildirim sunar.	
8. Grafiksel geri bildirimi sunar.	
9. Çizgi grafik üzerinden öğretmenin performansını özetler.	
10. Öğretmenin sorularını yanıtlar.	
11. Bir sonraki oturumda dikkat edilmesi gereken basamakları açıklar.	
12. Gerekli durumlarda öğretmenlere kendi video görüntülerini izletir.	
13. Gerekli durumlarda becerinin uygun biçimine model olarak ya da rol oynama tekniğinden yararlanarak öğretmene yeniden destek sunar	
14. Öğretmenin sorularını yanıtlar.	
15. Oturumu sonlandırır.	
Davranışlar (yazılı geri bildirimler için)	
1. Mesaja uygun bir selamlama ifadesi (örn., “Merhaba/İyi akşamlar hocam”) ile başlar	
2. Öğretmenin performansını kısaca özetler.	
3. Öğretmenlerin doğru biçimde gerçekleştirdiği basamaklara ilişkin destekleyici yazılı geri bildirim sunar.	
4. Öğretmenlerin uygun biçimde gerçekleştiremediği basamaklara ilişkin destekleyici yazılı geri bildirim sunar.	
5. Uygulamaya ilişkin basamakların ve bu basamaklara ilişkin öğretmen performanslarının yer aldığı tabloları öğretmenle paylaşır.	
6. Bir sonraki oturumda dikkat edilmesi gereken basamakları kısaca özetler.	
7. Öğretmenden gönderiyi aldığına dair dönüt ister.	
8. Öğretmenin sorularını yanıtlar.	
9. Uygun bir ifadeyle (örn., “İyi akşamlar hocam”) geri bildirim oturumunu sonlandırır.	
10. Geri bildirimleri, uygulama oturumlarının ardından 6 saat içerisinde öğretmene iletir.	
Gerçekleşen uygulamacı davranışı sayısı	
Açıklama:	

EK-30 Mesleki Gelişim Programı Kazanımları

Hatırlama Düzeyi

- Problem davranışın ne olduğunu tanımlama
- İşlevsel değerlendirmenin ne olduğunu tanımlama
- İşlevsel analizin ne olduğunu tanımlama
- İşlevsel iletişiminin ne olduğunu tanımlama
- İşlevsel iletişim öğretiminin ne olduğunu tanımlama
- İşlevsel iletişim davranışlarının öğretiminde kullanılan yöntemleri söyleme
- Bekleme süreli öğretimi tanımlama

Anlama Düzeyi

- Bir davranışın problem davranış olup olmadığını belirlerken hangi bileşenlere dikkat edilmesi gerektiğini açıklama
- Problem davranışları örnekleyen ve örneklemeyen davranışlara örnekler verme
- Problem davranışlar ile bu davranışları ortaya çıkaran ve sürdüren uyaranlar arasındaki ilişkiyi açıklama
- Problem davranışların işlevlerini sayma
- Problem davranışların işlevlerini belirleme yollarını sınıflama
- İşlevsel değerlendirme sürecinde kullanılan veri toplama tekniklerini sayma
- İşlevsel değerlendirme ve işlevsel analiz arasındaki farkları sayma
- Denemeye dayalı işlevsel analiz oturumlarının nasıl gerçekleştirileceğini açıklama
- Denemeye dayalı işlevsel analiz test koşullarının neler olduğunu sayma
- İşlevsel iletişim davranışlarına örnekler verme
- Bekleme süreli öğretime ilişkin temel kavramları listeleme
- Bekleme süreli öğretimde çocuk tepkilerini sayma
- Bekleme süreli öğretiminin basamaklarını listeleme

Uygulama Düzeyi

- İşlevsel değerlendirme sürecinde sınıf içi gözlemler yapma
 - Öncül-davranış-sonuç kaydı tutma
 - Uyaran tercihi değerlendirmesi yaparak çocuk için etkili pekiştireçleri belirleme
 - Denemeye dayalı işlevsel analiz oturumlarını gerçekleştirme
 - İşlevsel iletişim davranışını seçerken, uygun iletişim biçimini belirleme formunu kullanma
 - Bekleme süreli öğretimi kullanarak işlevsel iletişim davranışını öğretme
 - Öğretim sırasında/sonrasında çocuğun iletişim davranışlarını kaydetme
 - Öğretim sırasında/sonrasında çocuğun problem davranışlarını kaydetme
 - Çocuk davranışlarına ilişkin tuttuğu kayıtları çizgi grafiğine aktarma
-

EK-30 (Devam) Mesleki Gelişim Programı Kazanımları

Analiz Düzeyi

- Birden çok problem davranış olması durumunda hangi problem davranışa öncelikle müdahale edilmesi gerektiğini belirleme
- Problem davranışla aynı işleve hizmet eden uygun iletişim davranışına karar verme
- Çocuk davranışlarına ilişkin tuttuğu kayıtları çizgi grafiğinde yorumlama

Değerlendirme Düzeyi

- İşlevsel değerlendirme aşamasında yazılan hipotezin doğrulanıp doğrulanmadığına karar verme

Yaratma Düzeyi

- Verilere dayalı olarak problem davranışın işlevine yönelik hipotez yazma
 - Denemeye dayalı işlevsel analiz oturumlarını tasarlama
 - İşlevsel iletişim öğretimi oturumlarını tasarlama
-