OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNCE SUNULAN GÖMÜLÜ ÖĞRETİMİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN HEDEF DAVRANIŞLARINI EDİNMELERİNDEKİ ETKİLERİ

Doktora Tezi

Özgül ALDEMİR

Eskişehir 2017

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNCE SUNULAN GÖMÜLÜ ÖĞRETİMİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN HEDEF DAVRANIŞLARINI EDİNMELERİNDEKİ ETKİLERİ

Özgül ALDEMİR

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı / Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı

Danışman: Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mayıs 2017

Bu Tez Çalışması, BAP Komisyonunca kabul edilen 1501E041 no.lu proje kapsamında ve TÜBİTAK 2214-A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı tarafından desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Özgül ALDEMİR'in "Okulöncesi Öğretmenlerince Sunulan Gömülü Öğretimin Kaynaştırma Öğrencilerinin Hedef Davranışlarını Edinmelerindeki Etkileri" başlıklı tezi 25.05.2017 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Yasemin ERGENEKON	
Üye	: Prof.Dr. Arzu ÖZEN	
Üye	: Doç.Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN	
Üye	: Doç.Dr. Salih RAKAP	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Özlem Melek ERBİL KAYA	

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

ÖZET

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNCE SUNULAN GÖMÜLÜ ÖĞRETİMİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN HEDEF DAVRANIŞLARINI EDİNMELERİNDEKİ ETKİLERİ

Özgül ALDEMİR

Özel Eğitim Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2017
Danışman: Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON

Bu araştırmada okulöncesi öğretmenlerince sunulan gömülü öğretimin kaynaştırma eğitiminden yararlanan çocukların hedef davranışlarını edinmelerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada genel eğitim ortamlarında çalışan dört okulöncesi öğretmenine, sınıflarında bulunan gelişimsel yetersizliği olan dört çocuğa eşzamanlı ipucuyla öğretimle gömülü öğretim sunmaya ilişkin personel eğitimi sunulmuştur. Araştırmacı tarafından sunulan personel eğitiminin ardından okulöncesi öğretmenleri sınıflarında kaynaştırmadan yararlanan gelişimsel yetersizliği olan çocuğa hedef davranışlarına ilişkin eşzamanlı ipucuyla öğretimle gömülü öğretim sunmuşlardır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni, öğretmenler tarafından eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim sürecinin uygulanmasıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğretmenler tarafından eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim sürecine ilişkin gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleridir. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden "çiftler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli" kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, okulöncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin öğretim planlarını doğru bir biçimde hazırladıkları ve edindikleri bu becerileri farklı tek-basamaklı bir davranışa genelleyebildiklerini göstermektedir. Öğretmenler tarafından yüksek uygulama güvenirliğiyle sunulan öğretim sonunda, tüm çocuklar hedef davranışlarında ölçütü karşılamışlardır. Araç-gereçler arası genellemeye ilişkin tüm planlama öğretmenler tarafından doğru bir şekilde hazırlanarak uygulanmıştır. Araştırmada öğretim sona erdikten beş hafta sonra öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen izleme oturumunda,

okulöncesi öğretmenlerinin edindikleri becerilerde kalıcılığı sağladıkları belirlenmiştir. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik bir, dört ve sekiz hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında, çocukların edindikleri davranışlarda kalıcılığı sağladıkları görülmüştür. Ayrıca gelişimsel yetersizliği olan çocuklar, edindikleri davranışları farklı kişi, ortam ve araç-gereçlere genellemişlerdir. Sosyal geçerliğe ilişkin sosyal karşılaştırma verileri incelendiğinde, gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarda akranlarının performans düzeylerine ulaştıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra, okulöncesi öğretmenlerinin ve çocukların ailelerinin de araştırmaya ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okulöncesi öğretmen eğitimi, Gömülü öğretim, Eşzamanlı ipucuyla öğretim, Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar, Kaynaştırma.

ABSTRACT

EFFECTS OF EMBEDDED INSTRUCTION PROVIDED BY PRESCHOOL TEACHERS ON ACQUISITION OF TARGET BEHAVIORS BY CHILDREN IN INCLUSIVE CLASSROOMS

Ozgul ALDEMIR

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, May 2017

Supervisor: Assoc. Prof. Yasemin ERGENEKON

This study aims to examine the effects of embedded instruction provided by pre-school teachers on acquisition of target behaviors by children in inclusive classrooms. Preschool teachers who work in general education settings were trained to provide simultaneous prompting procedure within embedded instruction to four children with developmental disabilities in their classrooms.

The independent variable of the study is preschool teachers' implementation of simultaneous prompting procedure within embedded instruction. Dependent variable of the study is the percentage of correct responses of children with developmental disabilities for their target behaviors. A multiple probe design with probe trials across peers, a single subject experimental design, was used to investigate the relationship between independent and dependent variables.

The findings of the study show that preschool teachers could prepare instructional plans for embedding instruction using a simultaneous prompting procedure and generalize these skills to another discrete behavior. At the end of the instruction delivered with a high procedural reliability, all the children met the criterion for target behaviors. The plans for generalization across materials have been prepared and conducted correctly by teachers. It was found that preschool teachers maintained acquired skills on follow-up sessions which was implemented five weeks after instruction ended. Children maintained acquired target behaviors on follow-up sessions conducted one, four and eight weeks after instruction ended. Moreover, children with developmental disabilities generalized acquired target behaviors to different people, settings and materials. When social comparison data related to social validity analyzed, it was found that children with developmental disabilities reached the level of their peers for target behavior.

Additionally, it was found that preschool teachers and families of participating children had positive opinions about embedded instruction.

Keywords: Preschool teacher training, Embedded instruction, Simultaneous prompting procedure, Children with developmental disabilities, Inclusion.

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim sırasında yakından tanıma ve çalışma fırsatı bulduğum, akademik ve insani açıdan onurlu duruşuyla yoluma ışık tutan danışmanım Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON'a tüm içtenliğimle sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için bana okullarını açan okul yöneticilerine, bu süreçte benimle birlikte canla başla çalışan değerli okulöncesi öğretmenlerime, varlıklarıyla bu çalışmanın gerçekleşmesine vesile olan sevgili gelişimsel yetersizliği olan çocuklarıma ve onların kıymetli ailelerine çok teşekkür ederim. Onlar olmasaydı bu çalışma gerçekleşmezdi.

Bu tezin huzurla, başarıyla tamamlanmasında büyük katkıları olan Tez İzleme Komitesi'nde yer alan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Arzu ÖZEN'e ve Yrd. Doç. Özlem Melek ERBİL KAYA'ya teşekkür ederim. Tez savunma jürimdeki değerli katkılarından dolayı değerli hocalarım Doç. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN'a ve Doç. Dr. Salih RAKAP'a çok teşekkür ederim.

Tez sürecinde sunduğu destekten dolayı Özel Eğitim Bölüm başkanımız Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR'a çok teşekkür ederim. Tüm lisansüstü eğitim hayatım boyunca her ihtiyacım olduğunda kapılarını çaldığım, güler yüzleriyle yardımlarını benden esirgemeyen Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR ve Prof. Dr. E. Sema BATU hocalarıma tüm kalbimle teşekkür ederim. Araştırma sürecinde hazırlanan videolara ilişkin uzman görüşü sunarak bana değerli zamanlarını ayıran Prof. Dr. Arzu ÖZEN'e, Öğr. Gör. Dr. Çimen ACAR'a ve Öğr. Gör. Dr. Nuray ÖNCÜL'e teşekkür ederim. Yaşından büyük olgunluğuyla araştırma sürecinde öğretmenlerin eğitimlerine ilişkin örnek videoların hazırlanması aşamasında model olmayı kabul eden, dünyanın en tatlı gülümsemesine sahip Rüzgâr Burak ACAR'a çok teşekkür ederim. Araştırmanın kişiler ve ortamlar arası genelleme ön-test son-test oturumlarının gerçekleştirilmesinde Engelliler Araştırma Enstitüsü'nün uygulama ortamlarından yararlanmama izin veren Prof. Dr. İbrahim DİKEN'e teşekkür ederim.

Okulöncesi öğretmenlerine ilişkin kitapçıkların ve kontrol listelerinin oluşturulması aşamasında uzman görüşü aldığımız Türkiye'nin farklı üniversitelerinde yer alan, bilgi ve düşüncelerini tüm mütevazılıklarıyla benimle paylaşan tüm hocalarıma sonsuz

teşekkür ederim. Araştırmada kullanılan kitapçıkların illüstrasyonunun hazırlanmasındaki katkı ve emeklerinden dolayı Yrd. Doç. Dr. Nilgün SALUR'a ve Engelliler Entegre Yüksek Okulu Uygulamalı Güzel Sanatlar Bölümü Grafik Sanatları Anasanat Dalı lisans öğrencilerine sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın güvenirlik verilerini titizlikle toplayan, araştırmanın her aşamasında benden desteğini esirgemeyen arkadaşım Arş. Gör. Candan Hasret ŞAHİN'e gönülden teşekkür ederim. Araştırmanın tablo ve grafiklerinin oluşturulması aşamasında sağladığı destekten dolayı Hasan Hüseyin ŞAHİN'e ve Arş. Gör. Mustafa ULUYOL'a çok teşekkür ederim. Araştırmada teşekkür belgelerinin hazırlanması aşamasında verdiği destekten dolayı Arş. Gör. Gizem YILDIZ'a teşekkür ederim. Tez sürecinde ne zaman ihtiyaç duysam yanımda olarak yardım eden Arş. Gör. Uğur YASSIBAŞ'a ve Arş. Gör. Üzeyir Emre KIYAK'a sonsuz teşekkür ederim. Tezde kullanılması gereken teknolojik araç-gereçlerin belirlenmesi sürecinde katkılarını esirgemeyen Arş. Gör. Ahmet Turan ACUNGİL'e çok teşekkür ederim.

Bu süreçte doktora tez araştırmamı destekleyen Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu'na ve bana 2214-A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı'ndan yararlanma fırsatı sağlayan TÜBİTAK'a sonsuz teşekkür ederim.

TÜBİTAK 2214-A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı sayesinde Amerika Birleşik Devletleri Vanderbilt Üniversitesi, Peabody College'da bulunduğum süre boyunca danışmanlığımı yapan hocam Prof. Dr. Mary Louise HEMMETER'a ve proje ekibinde yer alan proje koordinatörü Dr. Catherine CORR'a ve Uzman James KRETZER'e mesleki yaşantıma sundukları katkılardan dolayı çok teşekkür ederim. Ayrıca, Vanderbilt Üniversitesi'nde bulunduğum süreçte verdikleri lisansüstü derslere katılmama izin veren Prof. Dr. Ann KAISER'e, Yrd. Doç. Dr. Andrea CAPIZZI'ye, Yrd. Doç. Dr. Erin BARTON'a ve Dr. Tatiana NOGUEIRA PEREDO'ya çok teşekkür ederim. Vanderbilt Üniversitesi'ndeki çalışmalarım sırasında manevi desteğini benden esirgemeyen kıymetli dostum Ellen MCPHERSON'a sonsuz teşekkür ederim.

Aydınlık fikirleriyle bu yolda elimi sımsıkı tutan Deniz Çağlar FIRAT'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bir gülen yüzüyle bin derdime derman olan babacığım; canımın içi anneciğim ve biriciğim kız kardeşim Özlem, sizlere ne kadar teşekkür etsem azdır.

Tez süresince çok vakit ayıramadığım ve ani bir rahatsızlıkla kaybettiğim sevgili anneanneciğim… Sular kadar engin kalbinle bana verdiğin tüm öğütler için teşekkürler…

Adları geçtiğinde bile gülümsediğim çocukluğum, gençliğim, gülen yüzüm, her şeyim olan dedem Mehmet ALDEMİR'e ve babaannem Zehra ALDEMİR'e tüm eğitim hayatım boyunca yanımda oldukları için sonsuz teşekkürler ederim.

Özgül ALDEMİR

Mayıs 2017

25/04/2017

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir araştırma olduğunu; araştırmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu araştırma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu araştırmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, araştırmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.



Özgül ALDEMİR

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ÖZET iii
ABSTRACT v
TEŞEKKÜR vii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ x
İÇİNDEKİLER xi
TABLOLAR DİZİNİ xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ xviii
KISALTMALAR DİZİNİ xix

1. GİRİŞ 1
1.1. Kaynaştırma ve Tarihsel Süreç 1
1.1.1. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için okulöncesi kaynaştırma eğitimi ve yararları 3
1.1.2. Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyen etmenler 5
1.1.3. Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan engeller 7
1.1.4. Kaynaştırma eğitimindeki engellerin okul öncesi dönemdeki çocuklara ve ailelerine yansıması 9
1.2. Doğal Öğretim Yaklaşımı 11
1.2.1. Doğal öğretim yaklaşımının felsefesi 11
1.2.2. Doğal öğretim yaklaşımının özellikleri 13
1.2.2.1. Gömülü öğretim 17
1.2.2.1.1. Gömülü öğretim sürecini kullanacak okulöncesi öğretmenlerinin dikkat etmesi gereken etmenler 19
Gömülü öğretimle birlikte kullanılan tepki ipucu yöntemleri 21
Eşzamanlı ipucuyla öğretim 23

Sayfa

Gömülü öğretimin tepki ipucu yöntemleriyle birlikte kullanıldığı çalışmalar 25
1.3. Personel Eğitimi 34
1.3.1. Personel eğitimine ilişkin araştırmalar 37
1.4. Gereksinim 57
1.5. Amaç ve Araştırma Soruları 59
1.6. Önem 60
2. YÖNTEM 63
2.1. Katılımcılar 63
2.1.1. Okulöncesi öğretmenleri 63
2.1.1.1. Okulöncesi öğretmenlerinin özellikleri 64
2.1.2. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar 66
2.1.2.1. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların özellikleri 68
2.1.3. Araştırmacı 70
2.1.4. Gözlemci 71
2.2. Ortam 71
2.3. Araç-Gereçler 72
2.3.1. Personel eğitimi sürecine ilişkin hazırlanan ara.-gereçler 72
2.3.2. Gömülü öğretim sürecinin uygulanmasına ilişkin hazırlanan araç-gereçler 73
2.4. Personel Eğitimi Süreci 74
2.4.1. Personel eğitim sürecinde kullanılacak araç-gereç ve materyallerin hazırlanması 76
2.4.2. Okulöncesi öğretmenlerine eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim sunma becerisinin öğretimi 77
2.4.2.1. Okulöncesi öğretmenine yönelik gerçekleştirilen ön-test oturumu 78
2.4.2.2. Okulöncesi öğretmenine eşzamanlı ipucuyla öğretime ve gömülü öğretime ilişkin bilgilendirici kitapçıkların verilmesi 78

Sayfa

2.4.2.3. Okulöncesi öğretmenine eşzamanlı ipucuyla öğretime ve gömülü öğretime ilişkin hazırlanan bilgilendirici kitapçıklara yönelik power-point sunumlarının yapılması 78
2.4.2.4. Eşzamanlı ipucuyla öğretime ve gömülü öğretime ilişkin bilgileri kapsayan örnek uygulamaların yer aldığı videoların izlenmesi 79
2.4.2.5. Örnek kavram setlerinin kullanarak öğretmene model olunması 79
2.4.2.6. Rol-oyun denemelerinin yapılması 79
2.4.2.7. Okulöncesi öğretmenine yönelik gerçekleştirilen son-test oturumu 80
2.5. Araştırma Modeli 81
2.5.1. İç ve dış geçerliği etkileyen etmenlerin kontrol altına alınması 83
2.6. Bağımsız Değişken 83
2.7. Bağımlı Değişken 83
2.7.1. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ilişkin olası tepki tanımları 84
2.8. Genel Süreç 85
2.8.1. Deney süreci 85
2.8.1.1. Yoklama oturumları 86
2.8.1.1.1. Başlama düzeyi yoklama oturumları 86
2.8.1.1.2. Aralıklı yoklama oturumları 87
2.8.1.1.3. Günlük yoklama oturumları 87
2.8.1.2. Öğretim Oturumları 87
2.8.1.3. İzleme oturumları 89
2.8.1.4. Genelleme oturumları 90
2.8.1.5. Sosyal geçerlik 91
2.8.1.5.1. Okulöncesi öğretmenine ilişkin düzenlenen öznel değerlendirme oturumları 91
2.8.1.5.2. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ilişkin düzenlenen sosyal karşılaştırma oturumları 92

Sayfa

2.8.1.5.3. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ailelerine ilişkin düzenlenen öznel değerlendirme oturumları..... 92
2.9. Verilerin Toplanması..... 93
2.9.1. Okulöncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin bilgi düzeylerine ve öğretim planı yazma becerilerine ilişkin verileri toplama 93
2.9.1.1. Eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin okulöncesi öğretmenlerinin bilgi düzeyleriyle ilgili verileri toplama 93
2.9.1.2. Eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim planının doğru olarak yazılıp yazılmadığına ilişkin verileri toplama 94
2.9.2. Eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim sürecinin etkililiğine ilişkin verilerin toplanması..... 95
2.9.3. Okulöncesi öğretmenlerine ilişkin izleme ve genelleme verilerinin toplanması..... 95
2.9.4. Güvenirlik verilerinin toplanması..... 96
2.9.4.1. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması 96
2.9.4.2. Uygulama güvenirliği verilerinin toplanması..... 97
2.9.5. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması 98
2.9.5.1. Okulöncesi öğretmenlerine ilişkin öznel değerlendirme verilerinin toplanması..... 98
2.9.5.2. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ilişkin düzenlenen sosyal karşılaştırma verilerinin toplanması..... 98
2.9.5.3. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ailelerine ilişkin öznel değerlendirme verilerinin toplanması 98
2.10. Verilerin Analizi..... 98
2.10.1. Okulöncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin bilgi düzeylerine öğretim planı yazma becerilerine ilişkin verilerin analizi 99
2.10.2. Eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim sürecinin etkililiğine ilişkin verilerin analizi 99

Sayfa

2.10.3. Okulöncesi öğretmenlerinin uygulama becerilerine ilişkin izleme ve genelleme verilerinin analizi 100
2.10.4. Güvenirlik verilerinin analizi 100
2.10.5. Sosyal geçerlik verilerinin analizi 101
2.10.5.1. Okulöncesi öğretmenlerine ilişkin öznel değerlendirmeyle toplanan verilerin analizi 101
2.10.5.2. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ilişkin düzenlenen sosyal karşılaştırmayla toplanan verilerin analizi 101
2.10.5.3. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ailelerine ilişkin öznel değerlendirmeyle toplanan verilerin analizi 101
3. BULGULAR 102
3.1. Okulöncesi Öğretmenlerinin Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Birlikte Sunulan Gömülü Öğretime İlişkin Bilgi Düzeylerine ve Okulöncesi Öğretmenleri Tarafından Yazılan Öğretim Planlarının Doğru Biçimde Hazırlanmasına İlişkin Bulgular 102
3.1.1. Okulöncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin bilgi düzeyleriyle ilgili bulgular 102
3.1.2. Eşzamanlı ipucuyla öğretimle birlikte sunulan gömülü öğretime ilişkin planların okulöncesi öğretmenleri tarafından doğru biçimde hazırlanmasıyla ilgili bulgular 103
3.2. Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Birlikte Sunulan Gömülü Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular 104
3.3. Öğretmenlerin Uygulama Becerilerine İlişkin İzleme ve Genelleme Bulguları 109
3.4. Güvenirlik Bulguları 110
3.4.1. Gözlemciler arası güvenirlik 110
3.4.2. Uygulama güvenirliği bulguları 112
3.5. Sosyal Geçerlik Bulguları 113
3.5.1. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların akranlarına ilişkin sosyal karşılaştırma bulguları 114

Sayfa

3.5.2. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların öğretmenlerinden öznel değerlendirmeyle toplanan verilere ilişkin bulgular 115
3.5.3. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ailelerinden öznel değerlendirmeyle toplanan verilere ilişkin bulgular 125
4. TARTIŞMA 128
4.1. Sınırlılıklar 138
4.2. Öneriler 138
4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler 138
4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler 139
KAYNAKÇA 141
EKLER
ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Okulöncesi Çocuklara Gömülü Öğretim Sunularak Gerçekleştirilen Araştırmalar 30

Tablo 1.2. Personel Eğitimi Alan Öğretmenler, Öğretmen Yardımcıları ya da Öğretmen Adayları Tarafından Okulöncesi Çocuklara Gömülü Öğretim Sunularak Gerçekleştirilen Araştırmalar..... 50

Tablo 2.1. Okulöncesi Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler..... 66

Tablo 2.2. Öğretmen-Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuk Çiftleri ve Çocuklar İçin Belirlenen Hedef Davranışlar 84

Tablo 3.1. Öğretmenlere İlişkin Personel Eğitimi Ön-test Son-test Sonuçları 103

Tablo 3.2. Öğretmenlere İlişkin Genelleme Son-test Sonuçları..... 109

Tablo 3.3. Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları 111

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Hazırlamış Oldukları Planlara İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları..... 112

Tablo 3.5. Uygulama Güvenirliği Bulguları..... 113

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Okulöncesi Öğretmenlerine Gömülü Öğretim Planı Yazmaya ve Gömülü Öğretime İlişkin Örnek Öğretim Denemeleri Gerçekleştirmeye İlişkin Bilgi ve Beceri Kazandırma Sürecinde İzlenen Basamaklar 75

Şekil 3.1. Zeren'in, Deniz'in, Fırat'ın ve Nehir'in Hedef Davranışlarına Yönelik Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarına İlişkin Doğru Davranış Yüzdeleri 107

Şekil 3.2. Zeren, Deniz, Fırat ve Nehir'in Kişiler ve Ortamlar Arası Ön-Test ve Son-Test Genelleme Yüzdeleri ile Araç-Gereçler Arası Son-Test Genelleme Yüzdeleri..... 108

Şekil 3.3. Normal Gelişim Gösteren Akranlara İlişkin Gerçekleştirilen Sosyal Karşılaştırma Veri Yüzdeleri..... 114

KISALTMALAR DİZİNİ

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

BEP : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

UDA : Uygulamalı Davranış Analizi

OSB : Otizm Spektrum Bozukluğu

EİÖ : Eşzamanlı İpucuyla Öğretim

SBSÖ : Sabit Bekleme Süreli Öğretim

DEHB : Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

TİK : Tez İzleme Komitesi

NAC : National Autism Center (Ulusal Otizm Merkezi)

NPDC : National Professional Developmental Center on Autism Spectrum Disorders (Otizm Spektrum Bozuklukları Üzerine Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi)

1. GİRİŞ

Genel eğitim ortamlarında, kaynaştırma eğitiminden yararlanan gelişimsel yetersizliği olan çocukların sayısı her geçen gün artmaktadır (McDonnell, Johnson ve McQuivey, 2008, s. 1; Milli Eğitim İstatistikleri, 2013-2014, s. 36; 2014-2015, s. 36; 2015-2016, s. 34; Sakız ve Woods, 2015, s. 21-22). Bu artışın nedenlerinden biri, gelişimsel yetersizliği olan çocuğun ve ailesinin "insan hakları" ve "çocuk hakları" bağlamında sahip oldukları hakları talep etmeleridir. Bu haklar çerçevesinde insan kişiliğinin gelişimi, hak ve özgürlüklere saygı gereği, gelişimsel yetersizliği olan çocuklar da dâhil her birey eşit eğitim hakkına sahiptir (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Madde 26, 1949, s. 207; UNESCO, 2015, s. 1).

Çocukların en önemli haklarından biri olan eğitim hakkı ile en temel haklarından olan yaşam hakkı birbiriyle oldukça yakın bir ilişki içindedir. Buradan yola çıkarak, gelişimsel yetersizliği olan çocukların özgüvenlerini geliştirerek, yaşama etkin olarak katılabilmeleri ve toplumla bütünleşebilmeleri için devletin gerekli şartları oluşturması gerekmektedir (Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına İlişkin Milletlerarası Sözleşme, Madde 23, 1994, s. 146-147; Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Milletlerarası Sözleşme, Madde 24, s. 1). Gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitimine ilişkin sağlanan bu haklarla birlikte, gerek yasal düzenlemelerin gerçekleştirilmesi gerekse yasaların uygulamaya geçirilmesi konusunda yaşanan gelişmeler, kaynaştırma eğitimine ilişkin süreci de olumlu yönde etkilemiştir.

1.1. Kaynaştırma ve Tarihsel Süreç

Gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitimine ilişkin yapılan yasal düzenlemeler, kaynaştırma eğitimi sürecinin gelişiminde önemli bir rol oynamıştır. Kaynaştırmaya ilişkin yapılan yasal düzenlemelerin yanı sıra, kaynaştırma eğitiminin hayata geçmesine ilişkin çalışmalarda, gelişimsel yetersizliği olan çocukların ailelerinin çabası da sürece oldukça olumlu katkılar sağlamıştır. Yasal haklar ve eğitimsel gelişmelere paralel olarak dünyada özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1970'li yıllarda başlayan kaynaştırma eğitiminde, gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin, çocuklarının ayrıştırılmış eğitim ortamları dışında genel eğitim sınıflarında da öğrenebileceklerini ifade ederek açtıkları davalar ve gerçekleştirdikleri

savunu mücadeleleri oldukça etkili olmuştur. İlerleyen süreçlerde bu görüş eğitimciler tarafından da desteklenmiştir. Buradan yola çıkılarak, kaynaştırma eğitimine ilişkin gerçekleştirilen bilimsel araştırmalarda, kaynaştırma eğitiminin gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişimlerine sağladığı olumlu katkılar fark edilerek yasalarda kaynaştırmayla ilgili düzenlemeler gerçekleştirilmiştir (Diken ve Batu, 2013, s. 9-11; Eripek, 2009, s. 7; Friend ve Bursuck, 2002, s. 6-18; Rakap ve Parlak-Rakap, 2011, s. 80, 88, 90; Snyder vd., 2015b, s. 69, 75, 86; Wood, 2002, s. 4-12, 23-25).

Türkiye'de ise kaynaştırma eğitimi ailelerin istek ve gereksinimlerinden yola çıkarak öncülük ettikleri bir hareketin sonucu olarak değil, yasalarla başlamıştır (Diken ve Batu, 2013, s.12-17; Eripek, 2009, s. 7; Kargın, 2004, s. 1-11). Ülkemizde kaynaştırma kavramı ilk olarak 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nda yer almıştır. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nun 4. maddesinde "Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında, normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır." hükmü yer almaktadır. Yürürlüğe giren yasayla kaynaştırma eğitimi yasal olarak benimsenmiştir. Ardından 1985 yılında Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği yayımlanmıştır. Bu gelişmelere paralel olarak, 1997 yılında 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ve 2000 yılında KHK'yi esas alarak yürürlüğe konan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'yle kaynaştırma eğitimine ilişkin daha açık ifadelere ve uygulamaya ilişkin hükümlere yer verilmiştir. Sonrasında 2005 yılında yürürlüğe giren 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun ile 2006 yılında güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde kaynaştırmaya ilişkin maddelere yer verilerek "özel eğitime gereksinimi olan bireylerin akranlarıyla birlikte kaynaştırma ortamlarında eğitim almaları"na vurgu yapılmıştır. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleriyle ilgili olarak 2012 yılında 28360 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren güncellenmiş son Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2012) kaynaştırma konusu önceki yönetmeliklerde herhangi bir değişiklik yapılmaksızın aynen yer almıştır. Tüm bu düzenlemelerle genel eğitim ortamlarında bulunan gelişimsel yetersizliği olan çocuklar, normal gelişim gösteren akranları ile resmî ve özel okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yaygın eğitim kurumlarında gerekli destek hizmetler sağlanarak

eğitimlerini sürdürmektedirler (Batu, 2012, s. 9-10; Diken vd., 2016, s. 231-233; Eripek, 2009, s. 7-8; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012, s. 1).

Gerçekleştirilen yasal düzenlemeler doğrultusunda, dünyada olduğu gibi Türkiye'de de genel eğitim ortamlarında akranlarıyla birlikte eğitim alan gelişimsel yetersizliği olan çocukların sayısı giderek artış göstermektedir (Acarlar, 2013, s. 23; Cakiroglu ve Melekoglu, 2014, s. 798, 801-803; Özen vd., 2013a, s. 154-155; Tohum Kaynaştırma Durum Raporu, 2011, s. 10). Okulöncesi dönemde olan ve özel eğitime gereksinim duyan çocuğa sunulan hizmetler, çocuğun büyüme ve gelişmesinde anlamlı farklılıklar yaratması açısından oldukça önemli bir yere sahiptir (Diken, 2009, s. 406; Lerner, Lowenthal ve Egan, 2003, s. 6-8). Gelişimsel yetersizliği olan çocukların okulöncesi dönemde uygun eğitim fırsatlarından yararlanmaları; öğrenmelerine, davranışsal, sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik önemli katkılar sağlamaktadır. Bu bağlamda, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde 2012 yılında gerçekleştirilen değişiklikle ülkemizde 37-66 ay arasındaki özel gereksinimli çocuklar için okulöncesi eğitim zorunlu hale gelmiştir. Zorunlu okulöncesi eğitim çağında olan özel gereksinimli çocukların, öncelikle okulöncesi eğitim kurumlarındaki kaynaştırma eğitiminden yararlanmaları esastır. Ayrıca bu çocuklar için okulöncesi eğitim, Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu ile ailesinin yazılı onayı doğrultusunda Eylül ayı sonu esas alınarak 78 aya kadar uzatılabilmektedir (Batu, 2012, s. 9; Güven ve Efe-Azkeskin, 2010, s. 13-16; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012, s. 1). Böylece, farklı eğitim düzeylerinde olan daha fazla sayıda çocuk kaynaştırma eğitiminden yararlanabilmektedir. İzleyen bölümde erken çocukluk döneminde oldukça önemli olan ve yasal olarak da desteklenen okulöncesi kaynaştırma eğitiminden ve yararlarından söz edilmektedir.

1.1.1. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için okulöncesi kaynaştırma eğitimi ve yararları

Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitiminden yararlanmak önemli bir dönüm noktası olmaktadır. Erken müdahale programlarının amaçlarından birisi de gelişimsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırma ortamına geçişlerini sağlayarak süreci desteklemektir (Carta, McElhattan ve Guerrero, 2016, s. 163; Odluyurt, 2012a, s. 141-142). Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) hazırladığı Okulöncesi Eğitim Programı'na göre, bu dönemde çocuklar psiko-motor, sosyal-

duygusal, dil, özbakım ve bilişsel alanlarda eğitim almaktadırlar. Okulöncesi eğitim, gelişimsel yetersizliği olan çocukların gereksinimlerini de dikkate alarak, tüm çocuklara öğrenme ve ilkokula hazırlık konusunda eşit fırsatlar sunmayı hedeflemektedir. Öğretmenlerden sınıflarında gelişimsel yetersizliği olan çocuk bulunması durumunda, hazırladıkları etkinliklerde uyarlama yapmaları beklenmektedir (MEB Okulöncesi Eğitim Programı, 2013, s. 17, 94-103). Böylece, okulöncesi kaynaştırma ortamlarında çocukların aldıkları eğitim, onların öğrenme yeteneği ve akademik başarısı üzerinde olumlu etkiler yaratarak, ileride bulunacakları eğitim ortamlarına daha kolay geçiş yapmalarına katkı sağlamaktadır (Gürkan, 2006, s. 6-8).

Alanyazında genel eğitim ortamlarından yararlanan çocukların, uygun sosyal etkileşim kurmada ve sosyal oyunlar oynamada ayrıştırılmış bir ortama göre daha yüksek bir performans gösterebildikleri, akranlarını gözleyerek yeni davranışlar öğrenebilmeleri için daha fazla fırsat elde edebildikleri, kaba ve ince motor becerilerine ilişkin alanlarda daha hızlı ve fazla gelişim sergileyebildikleri ifade edilmektedir. Ayrıca, kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren akranların da farklılıkları daha kolay kabullendikleri ve gelişimsel yetersizliği olan akranlarıyla aynı sınıfta olmanın sosyal becerileri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu ifade edilmektedir. Genel eğitim ortamlarındaki öğretmenler, bu süreçte öğretim programlarını çocukların gereksinimlerine göre planlamaya ve ilişkili personelle işbirliği kurmaya ilişkin becerilerini geliştirebilmektedirler. Kaynaştırma sürecine aileler açısından bakıldığında ise gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler, kendilerini toplumun daha fazla içinde hissederek normal gelişim gösteren akranların aileleriyle iletişimlerini geliştirebilmektedirler. Normal gelişim gösteren çocuğa sahip aileler de gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerle etkileşime girerek onlara çeşitli katkılar sağlayabilmekte ve çocuklarına bireysel farklılıklara saygı duymayı, farklılıklarla birlikte yaşamayı öğretme fırsatını elde etmektedirler. Bu açıdan bakıldığında, alanyazında kaynaştırma eğitiminin sadece gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için değil, normal gelişim gösteren akranlar, genel eğitim öğretmenleri ve aileler için de olumlu etkilere sahip olduğu önemle vurgulanmaktadır (Acarlar, 2013, s. 26-28; Buysse ve Bailey, 1993, s. 455-456; Catalino ve Meyer, 2015, s. 55; Diken ve Batu, 2013, s. 8-9; Leach ve Duffy, 2009, s. 32, 36; Macy ve Bricker, 2007, s. 107-108; Odluyurt, 2012a, s. 141-143; Odom vd., 2004, s. 22, 25, 27-28, 33-34; Özen vd., 2013a, s. 154-156; Polychronis, vd., 2004, s. 140; Salend, 2008, s.

31-39; Sucuoğlu, 2012, s. 478; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 58-61; Winton, 2016; s. 59). Ancak kaynaştırmanın bahsedilen olumlu etkilerinden yararlanabilmek için kaynaştırma eğitiminin sağlıklı bir biçimde yürütülmesi gerekmektedir (Odluyurt ve Batu, 2012, s. 27-35).

1.1.2. Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyen etmenler

Kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyen pek çok etmen bulunmaktadır. Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitiminden yararlanacak çocukların eğitim ortamlarına erişimi, katılımı ve destek almaları, sürecin etkililiği açısından dikkat edilmesi gereken bileşenlerdir. Çocukların öğrenme fırsatlarına, etkinliklerine, ortamlarına erişimlerinin sağlanması gerekmektedir. Bununla birlikte, çocukların sadece bu öğrenme ortamlarına erişimi, başarılı bir kaynaştırma eğitimi için tek başına yeterli olmayabilir. Bu ortamlara erişim sağlayan çocukların bireysel özelliklerine göre gereken ek düzenlemelerin yapılarak, çocukların kaynaştırma ortamındaki oyun ve öğrenme etkinliklerine çevresindeki yetişkinlerle ve akranlarıyla katılım sağlamasına ilişkin planlama yapılmalıdır. Çocukların bu süreçte kaynaştırma ortamlarına erişimi ve katılımı sağlanmış olsa bile kaynaştırmadan yararlanan çocuklar ve aileleri bazı destek hizmetlere gereksinim duyabilirler. Bununla birlikte, genel eğitim öğretmenlerinin etkili bir kaynaştırma sürecine katkı sunmak için bilgi ve becerilerini geliştirecek desteklere erişmesi de süreçteki önemli noktalardan biridir (A Joint Position Statement of the Division for Early Childhood and the National Association for the Education of Young Children, 2009, s. 2).

Genel eğitim öğretmenlerinin etkili kaynaştırma sürecindeki rolü oldukça önemlidir. Öğretmenlerin, gelişimsel yetersizliği olan çocuk sınıfa gelmeden önce yapması gereken birtakım hazırlıklar bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi, öğretmenin kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu bir tutum içinde olmasıdır. Öğretmenlerin kaynaştırma sürecine ilişkin bilgi eksikliği ve gereksinim duydukları destek hizmetlere ulaşmakta yaşadıkları zorluklar, öğretmenlerin olumsuz tutum sergilemelerine neden olabilmektedir. Kaynaştırma eğitiminden yararlanan çocuklar için sınıf, toplumun küçük bir modelini temsil etmektedir. Sınıf ortamında sağlanan sağlıklı bir sosyalleşme, okul ortamına ve toplumsal yaşama da yansıyacağından, sınıftaki sağlıklı etkileşim ortamının sağlanmasında öğretmenin kilit bir role sahip olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak, kaynaştırma sürecinde öğretmenlere gerekli desteğin sağlanmasının,

kaynaştırma eğitiminde yaşamsal önem taşıdığı belirtilmektedir. Genel eğitim öğretmenlerinin de özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, aile gibi çocuğa destek sağlayacak paydaşlarla birlikte çalışmaya istekli olmaları son derece önemlidir. Ayrıca genel eğitim öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitiminden yararlanan çocuk için hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın (BEP) geliştirilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde aktif rol alması gerekmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 23-25; Diken ve Batu, 2013, s. 5, 15; Odluyurt ve Batu, 2012, s. 27-28; Sart, vd., 2004, s. 5-7; Tohum Kaynaştırma Durum Raporu, 2011, s. 13-15).

Kaynaştırma sürecinde sınıf öğretmeninin en büyük destekçilerinden biri de rehber öğretmendir. Rehber öğretmen, düzenli hizmet-içi eğitimlere katılarak ve özel eğitim hakkında kendini geliştirerek, genel eğitim öğretmenlerini kaynaştırma eğitimiyle ilgili gereksinim duydukları konularda bilgilendirmeli, sorunların çözümünde yardımcı olmalı ve gerekli yönlendirmeleri yapabilmelidir. Ayrıca, rehber öğretmenin sorumlulukları arasında, kaynaştırma eğitiminden yararlanan çocuğun öğretmenleriyle ve ailesiyle işbirliği içinde BEP'inin hazırlanması ve izlenmesi sürecinde etkin bir rol almak da bulunmaktadır (MEB Özürlü Bireylere Uygulanacak Destek Eğitim Programları ve Eğitim Giderlerinin Karşılanmasına Dair Yönetmelik, 2010, s. 23; MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012, s. 23; Özengi, 2009, s. 5-6, 11-14).

Normal gelişim gösteren çocukların aileleriyle kaynaştırma eğitiminden yararlanan çocuğun ailesinin de kaynaştırma sürecinde işbirliği içinde olması oldukça önemlidir. Kaynaştırma eğitiminden yararlanan çocuğun ailesi, sınıfta çalışılan becerileri evde destekleyebilirken, normal gelişim gösteren çocuğa sahip aileler de kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlar sergileyerek çocuklarına model olabilirler (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 39-40; MEB Özürlü Bireylere Uygulanacak Destek Eğitim Programları ve Eğitim Giderlerinin Karşılanmasına Dair Yönetmelik, 2010, s. 23; Odluyurt ve Batu, 2012, s. 28-29; Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu, 2010, s. 23-24; Özengi, 2009, s. 5-6, 11-14; Sucuoğlu, 2006, s. 7; Sucuoğlu, 2012, s. 480-484, 512-515; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 64).

Kaynaştırma ortamlarına yerleştirilecek çocukların genel eğitim sınıflarının davranışsal, akademik ve sosyal gereklerine göre hazırlanmaları kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyen etmenlerden bir diğeridir. Sınıflarına kaynaştırma eğitiminden

yararlanacak gelişimsel yetersizliği olan çocuk katılmadan önce normal gelişim gösteren akranlara, sınıfa katılacak olan çocuğun duygusal, davranışsal, bilişsel ve sosyal özelliklerine ilişkin düzeylerine uygun olacak şekilde bilgilendirme çalışması yapılmalıdır. Ayrıca, akranlara sınıfta yapılan fiziksel çevre düzenlemelerine ve uyarlamalara ilişkin açıklamaların yapılması kaynaştırma eğitiminde yer alacak çocuğun kabulünü kolaylaştırabilir (Acarlar, 2013, s. 33-35; Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 28-32, 41-42; MEB Özürlü Bireylere Uygulanacak Destek Eğitim Programları ve Eğitim Giderlerinin Karşılanmasına Dair Yönetmelik, 2010, s. 3-25; Odluyurt ve Batu, 2012, s. 29-30; Sucuoğlu, 2006, s. 6, 15; Sucuoğlu, 2012, s. 479-481; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 63). Kaynaştırmanın yararlarından faydalanabilmek için kaynaştırma sürecinde yer alan bileşenlerin sorumlulukları açık bir şekilde belirtilmiştir. Buna rağmen, kaynaştırma eğitiminin sağlıklı olarak gerçekleşmesinin önünde yer alan bazı engeller süreci olumsuz biçimde etkilemektedir.

1.1.3. Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan engeller

Günümüzde gelişimsel yetersizliği olan çocukların genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim almaları giderek daha fazla kabul gören bir uygulama haline gelmiştir. Ancak uygulamada karşılaşılan çeşitli engeller, kaynaştırma eğitiminden istendik sonuçların alınmasının önüne geçmektedir. Alanyazın incelendiğinde, bu engellerin genel olarak dört başlık altında sıralandığı görülmektedir. Bunlar; (a) olumsuz öğretmen tutumları, (b) personel ve destek hizmetlerin olmayışı, (c) genel ve özel eğitimin farklı algılanması ve (d) fiziksel çevrenin yetersizliğidir (Buell vd., 2010, s. 143-146; Diken ve Batu, 2013, s. 12-14, 17-18; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003, s. 62-66; Odluyurt ve Batu, 2012, s. 27-28, 31-34; Odom ve Diamond, 1998, s. 13-14; Salend, 2008, s. 37; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; s. 53; Varlıer ve Vuran, 2006, s. 571).

Olumsuz öğretmen tutumları, kaynaştırmanın en önemli engellerinden biridir. Olumsuz tutum sergileyen öğretmenler, gelişimsel yetersizliği olan çocukların genel eğitimden yararlanamayacaklarına ve normal gelişim gösteren akranların gelişiminin kaynaştırma eğitiminden olumsuz etkileneceğine ilişkin görüşlere sahip olabilmektedirler. Öğretmenlerin sergilediği olumsuz tutumlar; destek eğitim hizmetlerinin yetersizliğinden, sınıftaki öğrenci sayısının fazlalığından, gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla yaşanan olumsuz deneyimlerden, davranış kontrolüne ilişkin

yetersiz bilgi ve uygulama deneyimlerinden ya da çocukların bireysel özelliklerini göz önüne alarak öğretim programı hazırlama ve uygulama becerilerindeki yetersizliklerden kaynaklanabilmektedir (Diken ve Batu, 2013, s. 13-15, 17-18; Kargın vd., 2003, s. 60-61, 64-65; Odluyurt ve Batu, 2012, s. 27; Salend, 2008, s. 37; Sucuoğlu, 2012, s. 480; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 53-54; Varlıer ve Vuran, 2006, s. 567, 571-577). Ayrıca, öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sunacakları öğretimin daha fazla zaman alacağına ilişkin inançları ve bu konuda yeterli personel desteğine sahip olmamaları da sürece yönelik olumsuz tutuma sahip olmalarına neden olabilmektedir. Öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda ise daha çok didaktik bilgilerin verildiği, verilen kuramsal bilgilerin uygulamaya geçirilmesine ilişkin çalışmalara yer verilmediği ifade edilmektedir (Buell vd., 2010, s. 152-154; Boyd, Kucharczyk, Wong, 2016, s. 336-337; Sucuoğlu, 2012, s. 475; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 54; Varlıer ve Vuran, 2006, s. 577).

Personel ve destek hizmetin olmayışı, kaynaştırma eğitiminin önündeki engellerden bir diğeridir. Kaynaştırma, gelişimsel yetersizliği olan çocukların hiçbir özel eğitim desteği sağlanmaksızın genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi demek değildir. Gerekli durumlarda çocuklara ve gereksinin duyduğu durumlarda öğretmenlere personel ve destek hizmetlerin düzenli olarak sağlanması kaynaştırma eğitiminde yaşamsal önem taşımaktadır (Buell vd., 2010, s. 153-154; Kargın vd., 2003, s. 61; Odluyurt ve Batu, 2012, s 28; Odom ve Diamond, 1998, s. 14; Sakız ve Woods, 2015, s. 22; Sucuoğlu, 2012, s. 474-475, 481; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 54; Varlıer ve Vuran, 2006, s. 575, 577; Wolery vd., 2002, s. 14).

Genel ve özel eğitimin farklı algılanması, kaynaştırma eğitiminin önündeki engellerden bir başkasıdır. Eğitim programlarının planlanması ve uygulanması açısından genel ve özel eğitim arasında büyük farklılıklar olmamasına rağmen, genel eğitim öğretmenleri mesleki eğitimleri sırasında özel eğitime ilişkin yeterli sayıda kuramsal ve uygulamalı dersler almadan mezun olmaktadırlar. Bunun yanı sıra öğretmenler, kendilerini sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için hazır hissetmediklerini ve işbirliği için de çok zamanlarının olmadığını belirtmektedirler. Bu nedenle, genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ilişkin bilgi ve uygulama eksiklikleri hizmet-içi eğitim programlarıyla giderilmeye çalışılmaktadır (Buell vd., 2010, s. 144-145, 151-152; Odom ve Diamond, 1998, s. 14-15; Sakız ve Woods, 2015, 24, 28-29, 32; Sucuoğlu, 2012,

s. 475, 484, 509-511; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 54-55; Varlıer ve Vuran, 2012, s. 576).

Başarılı bir kaynaştırma eğitimi için gelişimsel yetersizliği olan çocuklar, bireysel özelliklerine göre düzenlenmiş bir ortama gereksinim duyabilmektedirler. Bu bağlamda, genel eğitim okullarındaki *fiziksel çevrenin yetersizliği* kaynaştırmaya engel oluşturabilmektedir. Başarılı kaynaştırma eğitimi için fiziksel çevrenin, öğretmenin ve çocukların yaşamlarını kolaylaştıracak biçimde düzenlenmesi son derece önemlidir (Acarlar, 2013, s. 32; Buell vd., 2010, s. 146, 152; Kargın, 2004, s. 16; Sucuoğlu, 2012, s. 474; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 55; Okullarımızda Neden-Niçin-Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu, 2010, s. 13, 33; Pivik, McComas ve LaFlamme, 2002, s. 99).

Kaynaştırma eğitiminde çeşitli nedenlerle genel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları bazı zorluklar bulunmaktadır. Karşılaşılan bu zorluklar, sadece öğretmenlerin tutumlarını olumsuz etkilemekle kalmayıp gerek gelişimsel yetersizliği olan çocukların gerekse ailelerinin kaynaştırma eğitiminden sağlayabileceği yararların da önüne geçmekte ve süreci oldukça olumsuz biçimde etkilemektedir. İzleyen bölümde kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan engellerin, bu eğitimden yararlanan çocuklar ve aileleri üzerindeki olumsuz etkilerine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

1.1.4. Kaynaştırma eğitimindeki engellerin okulöncesi dönemdeki çocuklara ve ailelerine yansıması

Genel eğitim öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitiminden yararlanan çocukların bireysel özelliklerine yönelik etkili öğretim sunmada yaşadıkları zorluklar, gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitim gereksinimlerinin karşılanması sürecini sıkıntıya sokmaktadır. Bunun sonucunda genel eğitim sınıflarında bulunan gelişimsel yetersizliği olan çocuklar, kaynaştırma ortamının sunduğu akademik, bilişsel ve sosyal kazanımlardan yeterince yararlanamamaktadırlar. Akranlarıyla sağlıklı etkileşim ve arkadaşlık ilişkileri kurmada zorluk yaşayan çocuklar, akranlarını gözleyerek ve taklit ederek yeni becerileri edinmede de oldukça güçlük çekmektedirler. Kaynaştırmadan yararlanan çocuklar için sınıfın, toplumun küçük bir modelini temsil ettiği belirtilmektedir. Buradan yola çıkarak, sınıf ortamında yaşanan olumsuzluklar, kaynaştırma ortamlarında bulunan çocukların toplumsal yaşama bağımsız katılmalarının

önünde bir engel teşkil ederek çocukların toplumdan soyutlanmalarına neden olabilmektedir. Benzer şekilde, gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler de kendilerini toplumdan soyutlanmış hissedebilmektedirler. Böylece, kaynaştırma eğitiminden yararlanan çocukların ailelerinin, normal gelişim gösteren çocukların aileleriyle iletişimleri kısıtlanabilmekte ve bu ailelerden alabilecekleri desteklerden mahrum kalabilmektedirler (Acarlar, 2013, s. 22; Horn vd., 2004, s. 208; Macy ve Bricker, 2007, s. 107-108; McDonnell, 1998, s. 199-202; Odluyurt ve Batu, 2012, s. 27-29, 31, 34-35; Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu, 2010, s. 16, 23-24; Sandall ve Schwartz, 2002, s. 4, 12-14, 195-196 ;Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 53; Wolery vd., 2002, s. 14).

Sağlıklı bir kaynaştırma eğitimiyle genel eğitim ortamlarında bulunan çocukların ve ailelerinin yaşayabilecekleri olumsuz durumlar ortadan kaldırılarak eğitimden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlayacak düzenlemelerin planlanması gerekmektedir. Bunun için de genel eğitim öğretmenlerinin, gelişimsel yetersizliği olan çocukların bireysel eğitim gereksinimlerini karşılayacak özellikte, kanıt temelli ve sınıf rutinleriyle uyumlu, pratik, kolay uygulanabilen etkili öğretim yöntemlerini kullanmaya gereksinimleri bulunmaktadır. Ancak genel eğitim ortamlarında görev yapan okulöncesi öğretmenleri, sınıflarında kullandıkları öğretim yaklaşımları ile uyumlu, kaynaştırma eğitiminden yararlanan çocuğun gereksinimlerine göre bireysel olarak düzenlenmiş, sistematik ve etkili öğretim sunma konusunda zorluklar yaşamaktadırlar (Horn, vd., 2000, s. 208; Johnson vd., 2004, s. 214-215; Odluyurt, 2012b, s. 102-103; Riesen vd., 2003, s. 242). Okulöncesi öğretmenleri, ekstra zamanlarını almayacak, okulda ve sınıfta günlük rutin, etkinlik ve geçişlerle bütünleşebilen uygulamalara gereksinim duymaktadırlar. Buradan yola çıkarak, alanyazında farklı davranışların öğretiminde evde, genel eğitim sınıflarında, özel eğitim ortamlarında ve toplumsal ortamlarda etkili bir şekilde kullanılabilen ve okulöncesi öğretmenlerinin gereksinimlerine yanıt verebilen bir uygulama olan doğal öğretim yaklaşımının kullanılması önerilmektedir (Diken, 2013, s. 266; Horn, vd., 2000, s. 209; Johnson vd., 2004, s. 214-215; McDonnell, 1998, s. 203, 207, 209; McDonnell, vd., 2008, s. 1-2; Özen vd., 2013a, s. 155; Riesen, vd., 2003, s. 242; Tate, Thompson ve McKerchar, 2005, s. 206; Winton, 2016; s. 59; Wolery, Ault ve Doyle, 1992, s. 170, 174). İzleyen bölümde etkili öğretimle ilgili alanyazında "önerilen uygulamalar" arasında olan

doğal öğretim yaklaşımının ortaya çıkış felsefesine ve özelliklerine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

1.2. Doğal Öğretim Yaklaşımı

Alanyazında farklı ortamlarda farklı davranışların öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabilen ve okulöncesi öğretmenlerinin gereksinimlerine yanıt verebilen bir yaklaşım olan doğal öğretim yaklaşımının, "önerilen uygulamalar" arasında olduğu ifade edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, doğal öğretim yaklaşımına ilişkin *tanım*a ve *doğal öğretim yaklaşımının özellikleri*ne değinilmeden önce doğal öğretim yaklaşımının ortaya çıkış felsefesine ilişkin bilgi verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. İzleyen bölümde doğal öğretim yaklaşımının felsefesine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

1.2.1. Doğal öğretim yaklaşımının felsefesi

Günümüzde erken çocukluk dönemi eğitimine ilişkin uygulamalara bakıldığında, farklı yaklaşımların iyi bir şekilde sentezlenerek bir bütünü oluşturduğu söylenebilmektedir. Doğal öğretim yaklaşımı da farklı iki yaklaşımın bir sentezi olarak kabul edilmektedir. Doğal öğretim yaklaşımı, gelişimsel yaklaşım ile davranışçı yaklaşıma ilişkin bazı unsurları bünyesinde barındıran bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Buradan yola çıkarak, "davranışçı yaklaşıma (erken çocukluk özel eğitimi felsefesi)" ve "gelişimsel yaklaşıma (gelişimsel uygunluğa dayalı uygulamalar)" ilişkin genel bir tanım yapılacak olursa davranışçı yaklaşım, gözle görülebilen davranışlarla ve deneyim ile davranış arasındaki ilişkiye odaklanarak uyaran-tepki bağlantısını temel alan bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Gelişimsel yaklaşım ise çocukların gelişimlerine uygun olan uygulamaları kullanmayı temel alan, çocuğun eğitim programındaki tüm alanları anlamlı bir şekilde bütünleştirerek aktif keşif fırsatları sunan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Barnett, Carey ve Hall, 1993, s. 435; Novick, 1993, s. 403, 405; Erdiller, 2010, s. 70-71, 86; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 3-4, 191).

Gelişimsel yaklaşım, erken çocukluk eğitiminde "en iyi uygulama" olarak önerilmektedir. Gelişimsel yaklaşım, erken çocukluk dönemi eğitimine ilişkin uygulamalardan bir diğeri olan davranışçı yaklaşımla karşılaştırıldığında, aralarında bazı farklılıklar dikkati çekmektedir. Erken çocuklukta özel eğitim felsefesi; gözlenebilen, ölçülebilen, tanımlanabilen, öncülleri ve sonuçları olan "davranışlar" üzerinde duran

davranışçı yaklaşımı temel almaktadır. Davranışçı yaklaşımda öğretim, "öğretmen tarafından yönlendirilirken", gelişimsel yaklaşımda öğretimde "çocuğun liderliği" izlenmektedir. Alanyazında doğal öğretim yaklaşımının, her iki yaklaşımın bazı unsurlarını alıp kullanabilen bir yaklaşım olup olamayacağına ilişkin bazı tartışmalar yapılmıştır. Erken çocuklukta özel eğitim felsefesi, genel olarak bilişsel ve gelişimsel alanlarda davranışçı felsefeyi temel almaktadır. Zamanla yetersizliği olan çocuklara iletişim ve dil alanlarında öğretim sunma konusunda erken çocuklukta özel eğitim felsefesi, farklı öğrenme disiplinleriyle uygulamalara doğru yönelmiştir. Böylece, iletişim ve dil becerilerine ilişkin sunulan öğretimde daha etkileşimli doğal öğretim yaklaşımına yönelinmiştir. Doğal öğretim yaklaşımı, davranışçı yaklaşım ile gelişimsel yaklaşımın bazı felsefik ve kuramsal altyapılarını kendi içinde uyarlayarak ve genişleterek kullanan bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır (Barnett, Carey ve Hall, 1993, s. 431-435; Erdiller, 2010, s. 70-71, 84-86; Novick, 1993, s. 403-407; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s 11-12; Schreibman, 2014, s. 12-13).

Erken çocukluk eğitimi sürecinde, gelişimsel yaklaşımda belirlenen hedef davranışların öğretiminde yeteneklerine bakılmaksızın çocukların ilgi duydukları nesneler ve etkinlikler kullanılmaktadır. Çocuklara bu nesnelerle ve etkinliklerle etkileşime girme ve akranlarından öğrenme fırsatları sunulmaktadır. Erken çocukluk döneminde davranışsal yaklaşımda ise çocukların gelişime ilişkin bireysel özellikleri çerçevesinde belirlenen hedef davranışlara yönelik planlanmış öğretim fırsatları, çocukların öğretmenleri, aileleri ve diğer personel tarafından güvenilir öğrenme ortamlarında tutarlı bir şekilde sunulmaktadır. Öğretmenlerin çocuklara etkili ve kanıt temelli uygulamalar sunmaları, gerek çocukların gelişimleri gerekse öğretmenlerin kendi öğretmenlik becerilerini geliştirmeleri açısından giderek önem kazanmaktadır. Günümüzde kültür, dil, sosyal sınıf, yetenek ve eğitim gereksinimleri açısından farklı özellikler gösteren çok sayıda çocuğun bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin, çocukların tüm eğitim gereksinimlerini tek bir yaklaşım belirleyerek planlaması etkili bir yol olmayabilir. Bu açıdan bakıldığında, erken çocukluk eğitiminde hem gelişimsel hem de davranışçı yaklaşım oldukça değerli bulunmaktadır (Grisham-Brown, Hemmeter ve Pretti-Frontczak, 2005, s. XV-XVI; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 11-12, 185-186).

Gelişimsel yaklaşım ile davranışçı yaklaşımın özelliklerini kendi içinde uyarlayarak ve genişleterek kullanan bir yaklaşım olan doğal öğretim yaklaşımının

özellikleri üç başlık altında ele alınabilir: (a) Öğrenen birey, sosyal ve kültürel çevreden etkilendiği gibi sosyal çevreyi de etkilemektedir. (b) Öğretim sürecinde öğrenenin aktif katılımcı olması gerekmektedir. (c) Çocuk için işlevsel ve anlamlı ortamlar kullanarak öğretim gerçekleştirilmelidir. Doğal öğretim yaklaşımı, gelişimsel yaklaşımla karşılaştırdığında bazı benzerlikler göze çarpmaktadır. Her iki yaklaşımda da çocuğu doğal ortamından ayırmadan, doğal etkinlikler ve rutinler sırasında öğretim sunmanın önemi üzerinde durulmaktadır. Öğretimi sunan uygulamacı ya da öğretmen, çocuğun ilgi ve yeteneklerini bilerek çocuğu öğretim süreci boyunca cesaretlendirmektedir. İki yaklaşım arasındaki temel fark, doğal öğretim yaklaşımının kullanıldığı uygulamalarda çocuk için anlamlı, işlevsel amaçların belirlenip uygulamanın sistematik, güvenilir olarak gerçekleştirilmesi ve sürecin düzenli bir şekilde kaydedilerek gelişimin izlenmesi olarak ifade edilebilir. Gelişimsel yaklaşımda ise ölçümleme davranışçı yaklaşıma göre daha az sistematik bir şekilde gerçekleşmektedir (Barnett, Carey ve Hall, 1993, s. 437-440; Erdiller, 2010, s. 70-71, 84-86; Novick, 1993, s. 405-407; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 189; Schreibman, 2014, s. 12-16, 18-19). Doğal öğretim yaklaşımının ortaya çıkış felsefesine ilişkin verilen bilgilerin ardından, izleyen bölümde doğal öğretim yaklaşımının tanımına ve özelliklerine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

1.2.2. Doğal öğretim yaklaşımının özellikleri

Doğal öğretim yaklaşımı, genel eğitim sınıfının özelliklerine, rutinlere uygun ve okulöncesi öğretmenlerinin programlarını aksatmadan gün içinde rahatlıkla uygulayabilecekleri bir yaklaşımdır. Doğal öğretim yaklaşımına dayalı uygulamalarda öğretilmesi planlanan davranışlar, günlük yaşamda sergilendiği ortamda ve günlük yaşamda sergilendiği biçimde, günlük rutinler, planlanmış etkinlikler ve/veya geçişler sırasında öğretilmeye çalışılır. Doğal öğretim sürecinde, her ne kadar günlük ortamlar ve doğal olarak ortaya çıkan etkinlikler öğretim için kullanılıyorsa da öğretmenin, öğretim fırsatlarını yaratmak için materyal ve etkinlikleri çocuğun ilgisine göre belirlemesi gerekmektedir. Doğal öğretim yaklaşımında öğretim denemeleri, genellikle çocuk tarafından ya da çocuğun ilgi ve tercihleri doğrultusunda yetişkinler tarafından başlatılmaktadır (Kurt, 2012, s. 97; National Autism Center [NAC], 2009, s. 48, 53, 56, 93; NAC; 2015, s. 53-54, 59; National Professional Developmental Center on Autism Spectrum Disorders [NPDC], 2014, s. 1-4; Özen vd., 2013a, s. 155; Özen ve Ergenekon,

2011, s. 351-352; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 40, 74-75; Rakap, 2017b, s. 3-4; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012, s. 295-297).

Doğal öğretim yaklaşımının kullanılmasındaki temel gerekçelerden biri, çocuğun ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda öğretimin planlanması ve öğretimin farklı koşullar (farklı materyallerle, kişilerle, ortamlarda, zamanlarda) altında gerçekleştirilmesi sonucu, öğretilmesi hedeflenen davranışların genellemesinin yüksek düzeyde sağlanmasıdır. Doğal öğretim yaklaşımında öğretim fırsatları, çocukların düzenli etkileşim halinde olduğu yetişkinler tarafından sunulmaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların bağımsız olabilmesi için çocukların öğrendikleri davranışları farklı durumlara genellemeleri gerekmektedir. Yetişkin yönlendirmeli ve geleneksel öğretim düzenlemeleri ile çocukların sergilemesi gereken davranışlar, doğal ortamdan yalıtılmış ve yapılandırılmış ortamlarda öğretilmektedir. Bu durum ise davranışların edinilmesinde etkili olurken genelleme aşamasında sıkıntıların yaşanmasına neden olabilmektedir (Alberto ve Troutman, 2009, s. 375; Kurt, 2011, s. 164; Odluyurt, 2012b, s. 102-103; Özen ve Ergenekon, 2011, s. 351-354; Özen, vd., 2013b, s. 262-263; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 35, 215; Rakap, 2017b, s. 3-4; Snyder vd., 2015b, s. 76, 88). Buradan yola çıkarak, doğal öğretim yaklaşımının kaynaştırma ortamlarında kullanılması, gelişimsel yetersizliği olan çocukların edindikleri davranışları farklı koşullara genelleyerek bağımsızlık düzeylerini arttırmaları açısından oldukça önemlidir.

Kaynaştırma ortamlarından yararlanan gelişimsel yetersizliği olan çocukların doğal öğretim yaklaşımıyla hedef davranışlarını kazanabilmeleri için yeterli sayıda öğretim denemesinin gerçekleştirilmesine gereksinim vardır. Çocuk için yeterli sayıda olacak öğretim denemelerinin sağlanabilmesi için ortamın öğretmen tarafından düzenlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla, çocuğun ilgisini çekebilecek nesneler ve/veya etkinlikler kullanılarak öğretim fırsatları yaratılmaya çalışılır. Çocuğun yaratılan bu öğretim fırsatlarında iletişim girişimi başlatması için kullanılan bu çevresel düzenlemeler, birer öğretim tekniği değil, ancak çocuk için belirlenen amacın gerçekleştirilmesine yardım eden düzenlemelerdir. Bu öğretim düzenlemeleri alanyazında; "unutmuş gibi yapma, ortama ya da duruma yenilik katma, görülebilir ancak ulaşılamaz duruma getirme, beklentilerde değişiklik yaratma, parça parça verme, zor bir görev karşısında yardım isteme ve erteleme ya da kesintiye uğratma" olarak ifade edilmektedir (Diken, 2013, s. 281-289; Genç, 2012, s. 187-188; Kurt, 2011, s. 166; Maviş, 2008, s. 320-321; Pretti-

Frontczak ve Bricker, 2004, s. 68-70). İzleyen bölümde Pretti-Frontczak ve Bricker'a (2004) göre doğal öğretim yaklaşımında kullanılan bu çevresel düzenlemelere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Unutmuş Gibi Yapma: Doğal öğretimde kullanılan çevresel düzenlemelerden olan *unutmuş gibi yapma*'da öğretmen, çocuğun ne yapılması gerektiğini bildiğine emin olduğu durumlarda, yapması gerekeni unutmuş gibi yaparak problemi çocuğun çözmesini bekler. Örneğin öğretmen, çocuklara boyama yapmaları için üzerinde balon resmi olan bir kâğıt verir, ancak boyamaları için boya kalemlerini vermeyi unutmuş gibi yapar. Böylece, çocukların boyamak için boya kalemi istemelerini sağlayabilir.

Ortama ya da Duruma Yenilik Katma: *Ortama ya da duruma yenilik katma*'da öğretmen her zaman yaptıkları bir etkinliğe yeni bir uyaranı dâhil eder. Örneğin öğretmen, "Ali Baba'nın Çiftliği" isimli şarkıyı söylerken, şarkının sözlerine yeni bir hayvan ve o hayvanın çıkardığı sesi ekler. Şarkıda yeni hayvanın çıkardığı sesi söylerken, şarkıya eklenen bu yeni hayvanın oyuncağını da çocuklara göstererek onların ilgisi çekebilir.

Görülebilir Ancak Ulaşılamaz Duruma Getirme: *Görülebilir ancak ulaşılamaz duruma getirme*'de çocuğun elde etmek isteyebileceği nesneler görebileceği, ancak ulaşamayacağı yerlere konup çocuğun iletişim girişiminde bulunması beklenir. Örneğin çocuğun oynamaktan keyif aldığı oyuncaklar çocuğun görebildiği, ancak uzanamadığı bir kitaplığın üstüne konabilir. Çocuğun kitaplığın üstündeki oyuncağı isteyerek iletişim girişiminde bulunması hedeflenir.

Beklentilerde Değişiklik Yaratma: *Beklentilerde değişiklik yaratma*'da çocuk tarafından çok iyi bilinen bir rutin etkinlikte öğretmen tarafından bir değişiklik yaratılır. Öğretmen tarafından yapılan bu değişiklikler çoğu zaman çocuğa komik gelebilir. Örneğin öğretmen kışın dışarı çıkarken ellerine eldiven yerine çorap giyebilir. Böylece çocuklar, bu durumun uygun olmadığına ya da öğretmenin eline eldiven giymesi gerektiğine ilişkin tepkide bulunabilirler.

Parça Parça Verme: *Parça parça verme*'de öğretmen, çocuğun gerçekleştirmek istediği etkinliği tamamlayabilmesi için gerekli araçları eksik bir şekilde vererek eksik parçaları istemek amacıyla çocuğun iletişim girişiminde bulunmasını sağlamaya çalışır. Örneğin öğretmen, çocuktan yap-bozu tamamlamasını ister, ancak parçalardan bazılarını

çocuğa vermez. Öğretmen parçaları çocuğun görebileceği bir biçimde elinde tutarak eksik parçaları kendisinden istemesini bekleyebilir.

Zor Bir Görev Karşısında Yardım İsteme: *Zor bir görev karşısında yardım isteme*'de öğretmen, çocuğun istediği nesne ya da yiyeceğe ulaşması için aşması gereken bir zorlukla karşılaşmasını sağlar. Örneğin çocuğun sevdiği kuruyemişler şeffaf bir kavanoza konularak kavanozun kapağı sıkıca kapatılır. Kavanoz çocuğun ulaşabileceği bir yere koyulur. Öğretmen, kavanozun açılması için yardım alabilmek amacıyla çocuğun iletişim girişiminde bulunmasını bekler.

Erteleme ya da Kesintiye Uğratma: *Erteleme ya da kesintiye uğratma*'da öğretmen, çocuğun yapmaktan keyif aldığı etkinliği kesintiye uğratarak etkinliğin devamı için çocuğun herhangi bir girişimde bulunmasını bekler. Örneğin çocuk sevdiği müzikte dans ederken, öğretmen müziğin sesini kapatarak çocuğun tekrar müzikte dans edebilmesi için öğretmeninden müziğin sesini açmasına ilişkin girişimde bulunmasını bekleyebilir.

Genel eğitim öğretmenleri, doğal öğretim yaklaşımını kullanarak çocukların hedef davranışlarını edinebilmeleri için yukarıda söz edilen çevresel düzenlemeleri sınıf ortamlarında rahatlıkla kullanabilmektedirler. Öğretmenlerin sınıf ortamlarında kullanabilecekleri doğal öğretim yaklaşımı da bazı ortak özelliklere sahip farklı öğretim uygulamalarını kapsamaktadır. Doğal öğretim yaklaşımı; fırsat öğretimi (incidental teaching), doğal ortam içinde bekleme süreli öğretim (naturalistic time delay), talep etme model olma (mand-model), söyleşiye dayalı öğretim (milieu teaching), geçiş temelli öğretim (transition-based teaching), temel tepki öğretimi (pivotal response training), etkinlik temelli öğretim (activity-based intervention) ve gömülü öğretim (embedded instruction) olmak üzere uygulamalı davranış analizi (UDA) ilkelerine dayalı geliştirilmiş bir dizi öğretim uygulamasını kapsamaktadır. Doğal öğretim yaklaşımının bazı ortak özellikleri bulunmaktadır (Kurt, 2011, s. 164-173; McDonnell vd., 2008, s. 3; Noonan ve McCormick, 2006, s. 187-188, 194-210; Özen ve Ergenekon, 2011, s. 352; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012, s. 295-297).

Doğal öğretim yaklaşımının sahip olduğu bu ortak özellikler izleyen biçimde sıralanabilir (Noonan ve McCormick, 2006, s.199-200; Özen vd., 2013a, s. 155; Özen ve Ergenekon, 2011, s. 559-360; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 2-3, 38, 75, 107-108;

Schepis vd., 2001, s. 314): (a) Günlük rutinler, etkinlikler ve/veya geçişler öğretimin biçimlendirilmesinde kullanılır. (b) İşlevsel becerilerin öğretimine odaklanılır. (c) Çocuğun liderliği ve ilgileri takip edilir. (d) Davranış sonrası uyanlar/pekiştireçler gerçekleştirilen etkinlikle ilgili bir biçimde, davranışın doğal sonucu olarak ortaya çıkarak çocuğa sunulur. (e) Öğretim değişik ortamlarda, kişilerle, materyallerle ve zamanlarda gerçekleştirilir.

Doğal öğretim yaklaşımları, farklı yetersizlik türüne ve derecesine sahip okulöncesi dönemdeki çocuklardan ergen bireylere kadar farklı yaştaki bireylere tek-basamaklı yönergeleri takip etme, isteklerini ifade etme, seçim yapma, küçük nesneleri tutma, aletlerin düğmesine basma (Grisham-Brown, vd., 2000, s. 147); jest taklidi yapma (Ingersoll, Lewis ve Kroman, 2007, s. 4); fen bilimleri müfredatına ilişkin soruları yanıtlama, işlevsel sözcükleri tanıma, elektronik iletişim aletini kullanarak yardım, ara ve yiyecek isteme (Johnson vd., 2004, s. 217); işlevsel sözcükleri eşleme, yardım isteme, iki haneli sayılar arasından daha büyük olanı tanıma (Johnson ve McDonnell, 2004, s. 51-52); işbirlikli bir etkinliği başlatma, sohbet sırasında karşılıklı sıra alma, grup etkinlikleri sırasında uygun tepkilerde bulunma (Macy ve Bricker, 2007, s. 112); karşılıklı akran etkileşimi (McGee vd., 1992, s. 118); toplumsal iş becerileri (Parsons, Reid ve Lattimore, 2009, s. 41) ve konuşma becerileri (Yoder ve Stone, 2006, s. 700) gibi çeşitli becerilerin öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabilmektedir (Johnson ve McDonnell, 2004, s. 47-48; Özen vd., 2013b, s. 263). Buradan yola çıkarak, genel eğitim sınıflarındaki okulöncesi öğretmenlerine, kolay öğrenilerek uygulanabilen, sınıf rutinleriyle uyumlu ve dünya alanyazınında da "önerilen uygulamalar" arasında yer alan doğal öğretim yaklaşımını kullanmaları önerilmektedir (Macy ve Bricker, 2007, s. 108; NAC, 2009, s. 43, 53, 93; NAC, 2015, s. 53, 59; Özen vd., 2013a, s. 155; Özen ve Ergenekon, 2011, s. 151-152). İzleyen bölümde doğal öğretim yaklaşımının içinde yer uygulamalardan biri olan "gömülü öğretim"e ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.2.2.1. *Gömülü öğretim*

Gömülü öğretimde günlük rutinler, etkinlikler ve/veya geçişler öğretim bağlamı olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla, gömülü öğretimin en belirgin özelliği, öğretim uygulamalarının planlı bir şekilde rutinlere, gün içinde gerçekleştirilen etkinliklere ve/veya geçişlere gömülmesidir. Gömme; genişletilmesine, değiştirilmesine ya da

uyarlanmasına rağmen, çocuklar için hala anlamlı ve ilginç olan olay ya da etkinlikler içinde çocuklara gereksinim duydukları davranışların öğretimi için fırsat verilmesi olarak tanımlanmaktadır. Gömülü öğretim, çocukların önemli davranışları anlamlı bağlamlarda öğrenmelerine ve uygulama yapmalarına fırsat sağlamaktadır. Öğretmen, gömülü öğretimde çocuğu gruptan ayırarak öğretim sunmak yerine, doğal rutinler, etkinlikler ve/veya geçişler sırasında kullanılmakta olan araç-gereçlerle öğretim sunmaktadır (Grisham-Brown, Hemmeter ve Pretti-Frontczak, 2005, s. 202, 204; Kurt, 2011, s. 173; Kurt, 2012, s. 97; Noh, Allen ve Squires, 2009, s. 2; Özen ve Ergenekon, 2011, s. 352-352; Pretti-Frontzak ve Bricker, 2004, s. 78; Snyder vd., 2015b, s. 69-70). Bu açıdan bakıldığında, gelişimsel yetersizliği olan çocuk için işlevsel olan davranışların rutinlere, planlanmış etkinliklere ve/veya geçişlere gömülerek öğretilmesi ve değerlendirilmesi, yapılandırılmış öğretime göre çocuğun etkinliğe katılımı, edindiği davranışı doğal ortamında gerçekleştirmesi ve edindiği davranışın genellenmesi ve kalıcılığının sağlanması açısından oldukça yararlıdır (Koagel, Vernon ve Koagel, 2009, s. 1241, 1249; Rakap ve Parlak-Rakap, 2011, s. 81; Schepis vd., 2001, s. 314). Buradan yola çıkarak, genel eğitim ortamlarında gömülü öğretimi kullanmayı amaçlayan okulöncesi öğretmenlerinin süreci dikkatli bir biçimde planlayarak uygulamaları gerekmektedir.

Genel eğitim ortamlarındaki okulöncesi öğretmenlerinin gömülü öğretime ilişkin planlama yaparken dikkat etmeleri gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Okulöncesi öğretmenleri bu süreçte; (a) çocuğa öğretilmesi planlanan davranışa, (b) çocuk için etkili olan geribildirime, (c) ipucuna, (d) davranışın gerçekleşmesi için çocuğa verilecek süreye, (e) gömülü öğretim denemelerinin hangi rutinlerde gerçekleştirileceğine, (f) denemelerin dağılımına ve ölçüte, (g) gömülü öğretim sürecinde kullanılacak öğretim yöntemine karar vermelidir. Ayrıca öğretmen, çocuğun davranışa ilişkin var olan performansını belirlemek ve sunulan öğretimle çocuğun performansında meydana gelen değişiklikleri görebilmek amacıyla davranışa ilişkin başlama düzeyini belirlemelidir. Başlama düzeyinin belirlenmesinin ardından uygulama aşamasına geçilebilir (Grisham-Brown vd., 2005, s. 202-207, 217;. McDonnell vd., 2008, s. 4, 9, 13, 15-16; Noonan ve McCormick, 2006, s. 91-97, 201-204; Pretti-Frontzak ve Bricker, 2004, s. 30, 45). İzleyen bölümde genel eğitim ortamlarında gömülü öğretimi kullanacak olan okulöncesi öğretmenlerinin dikkat etmeleri gereken etmenlere ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

1.2.2.1.1. *Gömülü öğretim sürecini kullanacak okulöncesi öğretmenlerinin dikkat etmesi gereken etmenler*

Gömülü öğretim sürecinde öğretmen, ilk aşamada çocuğun öncelikli gereksinimlerine ilişkin davranışı/davranışları belirlemelidir. Çocuğun gereksinimlerine ilişkin davranışı/davranışları belirleme sürecinde; çocuğun dâhil olduğu müfredat programından, çocuğun BEP'inden, çocuğa ilişkin gerçekleştirilen gözlemlerden, çeşitli değerlendirme sonuçlarından, ailenin ve/veya öğretmenin görüşlerinden yararlanılabilmektedir. Öğretmen hedef davranışı/davranışları belirledikten sonra belirlediği davranışa/davranışlara ilişkin amacı/amaçları açık bir şekilde betimlemelidir (McDonnell vd., 2008, s. 1, 17, 21; Noonan ve McCormick, 2006, s. 82-86; Schuster, Hemmeter ve Ault, 2001, s. 330, 337-338; Özen, 2012, s. 137).

Çocuklara öğretilmesi planlanan hedef davranışlar belirlenerek amaçların net bir şekilde betimlenmesinden sonra öğretmen, gömülü öğretimde çocuğun hedef davranışı gerçekleştirmesinin ardından çocuğa sunacağı etkili geribildirimi belirlemelidir. Gömülü öğretimde gün içinde doğal olarak gerçekleşen rutinler, planlanmış etkinlikler ve/veya geçişler kullanıldığından bu etkinlik ve rutinlerin gerçekleştirilmesi, çocuk için doğal olarak pekiştireç niteliğinde olabilir. Diğer bir ifadeyle, pekiştireçler hedef davranışın sergilenmesiyle rutinlerle, etkinliklerle ve/veya geçişlerle ilişkili bir biçimde doğal olarak elde edilmeli ya da çocuğa sunulmalıdır (Grisham-Brown vd., 2005, s. 236-237; Noonan ve McCormick, 2006, s. 202; Pretti-Frontzak ve Bricker, 2004, s. 37-38).

Çocuk için pekiştireçlerin belirlenmesinin ardından okulöncesi öğretmeni, çocuk için uygun olan ipucunu belirlemelidir. İpucu, çocuğun tepkide bulunmasından önce öğretmen tarafından çocuğun doğru tepkide bulunma olasılığını arttırmak üzere sunulan uygulamacı yardımıdır (Wolery vd., 1992, s. 37-38). İpucu, çocuğun bireysel özelliklerine göre belirlenmektedir (Grisham-Brown vd., 2005, s. 221-226; Noonan ve McCormick, 2006, s. 202). Gömülü öğretim sürecinde çocuğa öğretilecek davranışa ve bu davranışa ilişkin ipucuna karar verildikten sonra çocuğun tepkide bulunması için yeterli sürenin belirlenmesi gerekmektedir. Bu sürenin belirlenmesinde çocuğun yetersizlik türü ve derecesi belirleyici olabilmektedir (Grisham-Brown vd., 2005, s. 221-226).

Gelişimsel yetersizliği olan çocuğa hedef davranışların öğretiminde rutinleri, planlanmış etkinlikleri ve/veya geçişleri kullanmak etkili bulunmaktadır. Gömülü öğretim süreciyle günlük etkinlikleri sırasında çocuklar için hedeflenen davranışların öğretimi amaçlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, gömülü öğretim sürecinde denemelerin gerçekleşeceği rutinlerin, planlanmış etkinliklerin ve/veya geçişlerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Öncelikle gömülü öğretimin gerçekleştirileceği ortamlar belirlenmelidir. Gömülü öğretimde kullanılacak etkinliklere karar verme sürecinde, çocuk için doğal olarak gerçekleşen durumlar dikkate alınmalıdır. Gerekli durumlarda, ortamda ya da kullanılacak materyallerde uyarlamalar yapılmalıdır. Gömülü öğretim sürecini planlarken gün içinde gerçekleşen etkinliklerin doğası ve sırası olabildiğince bozulmamalıdır. Öğretim denemelerinin dağılımı, denemelerin hangi etkinliklerde, rutinlerde ve/veya geçişlerde sunulacağı ve denemelerin sayısı belirlenmelidir. Gün içinde gerçekleştirilecek olan deneme sayısının gelişimsel yetersizliği olan çocuk için yeterli olup olmayacağına da dikkat edilmelidir. Ayrıca, çocuğun hedef davranışına yönelik istenen düzeyde performans gösterip göstermediğinin belirlenmesine ilişkin "ölçüt" belirlenmelidir (Alberto ve Troutman, 2009, s. 35-36; Erbaş, 2005, s. 71-72; McBride ve Schwartz, 2003, s. 5-6; McDonnell vd., 2008, s. 4, 13, 17, 27-28, 36; Noonan ve McCormick, 2006, s. 201; Pretti-Frontzak ve Bricker, 2004, s. 34-35, 110). Ardından, gömülü öğretim sürecinde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa gereksinim duyduğu davranışın/davranışların öğretiminde kullanılması planlanan etkili bir öğretim yönteminin belirlenmesi gerekmektir.

Gelişimsel yetersizliği olan okulöncesi dönemdeki çocukların kaynaştırma ortamlarında aldıkları eğitimden yarar sağlayabilmeleri için en önemli noktalardan biri bu çocuklara sistematik ve nitelikli öğretim sunmadır. Alanyazında gelişimsel yetersizliği olan çocukların okulöncesi dönemde akran grubundan ayrılmadan öğretime katılabileceği, aynı zamanda öğretmenin de kolayca öğretim sunabileceği bir düzenlemeye gereksinim vardır (Bricker, 2000, s. 15-17; Hemmeter, 2000, s. 56-58; McBride ve Schwartz, 2003, s. 5-6, 15). Bu gereksinimden yola çıkarak, çocuklara hedef davranışların öğretimine ilişkin gömülü öğretim sürecini kullanmayı planlayan öğretmenlerin etkili bir öğretim yöntemi belirlemeleri gerekmektedir. Bu süreçte gelişimsel yetersizliği olan çocuğun hedef davranışlarını öğrenebilmesi için öğretmenin, tepki ipucu yöntemlerini kullanması ve çocuğa sağladığı desteği zamanla silikleştirmesi oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Gömülü öğretim sürecinde öğretmen, günlük

rutinlerde, etkinliklerde ve/veya geçişlerde başarılı bir şekilde tepki ipucu yöntemlerini kullanabilmekte ve silikleştirme sürecini planlayabilmektedir (McDonnell vd., 2008, s. 9, 17, 40, 43; Özen vd., 2013a, s. 155-156, 161-162, 164-165).

Okulöncesi öğretmeninin, gömülü öğretim sürecine ilişkin önceki paragraflarda belirtilen planlamaları gerçekleştirdikten sonra gelişimsel yetersizliği olan çocuğun edineceği davranışa ilişkin var olan performans düzeyini belirlemesi gerekmektedir. Bu amaçla, başlama düzeyi yoklama oturumları düzenlenerek, çocuğun gömülü öğretim öncesi hedef davranışa ilişkin performans düzeyi belirlenir. Çocuğun hedef davranışa ilişkin performans düzeyi, kararlı ve güvenilir olarak belirleninceye kadar başlama düzeyi için veri toplanmalıdır (McDonnell vd., 2008, s. 23-24; Tekin-İftar, 2012b, s. 32-33). Söz edilen tüm basamakları eksiksiz bir şekilde gerçekleştirdikten sonra öğretmen gömülü öğretim planını uygulama aşamasına geçmelidir.

Uygulama aşamasında okulöncesi öğretmeni, hazırlamış olduğu planı tutarlı ve sistematik bir şekilde uygulamalıdır (McDonnell vd., 2008, s. 17). Okulöncesi öğretmeninin, gömülü öğretim sürecini güvenilir olarak uygulanması kadar bu sürecin kaydedilmesi de oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu süreçte gelişimsel yetersizliği olan çocuğun gelişimini takip etmek amacıyla öğretim oturumlarında sürekli veri toplanmalıdır. Öğretmen ayrıca, düzenli aralıklarla yoklama oturumları gerçekleştirerek çocuğun performansını ve ilerlemesini (öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini) değerlendirmelidir. Toplanan verilerin yorumlanabilmesi için veriler grafiğe işlenmelidir. Toplanan veriler incelenerek, öğretim sürecinin yolunda gidip gitmediğine ve öğretimde uyarlamaya gereksinim olup olmadığına karar verilmelidir (McDonnell vd., 2008, s. 57, 61; Pretti-Frontzak ve Bricker, 2004, s. 109-110; Tekin-İftar, 2011, s. 155). İzleyen bölümde okulöncesi öğretmenlerinin genel eğitim ortamlarında gömülü öğretimle birlikte kullanabilecekleri tepki ipucu yöntemlerine ilişkin genel bir bilgi verilmektedir.

Gömülü öğretimle birlikte kullanılan tepki ipucu yöntemleri

Geleneksel öğretim yöntemlerinden yararlanamayan gelişimsel yetersizliği olan çocuklara öğretim sunmada farklı öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara geleneksel öğretim yöntemleri ile öğretim sunulması sürecinde çocukların hata düzeylerinin arttığı bilinmektedir. Öğretim sırasında hata düzeyinin yüksek olacağı tahmin edilen durumlarda "yanlışsız öğretim"in kullanılması

önerilmektedir. Yanlışsız öğretimde çocuğun hata düzeyinin düşük olmasının sonucu olarak daha fazla pekiştireç alacağı, öğretmenle çocuk arasında olumlu etkileşim kurulacağı ve dolayısıyla da öğretim sırasında uygun olmayan davranışların daha az gerçekleşeceği öngörülmektedir. Yanlışsız öğretimde çocukların kavram ve becerileri en iyi şekilde öğrenmelerinin, öğretim sırasında yaptıkları hatalardan değil, olumlu yanıt ve alıştırmalardan kaynaklandığı belirtilmektedir. Geleneksel yöntemlerden yararlanamayan gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yanlışsız öğretim sunulmasıyla çocuklar aldıkları öğretimden daha fazla yarar sağlayabilmektedirler. Etkili ve verimli öğretim yöntemlerinden olan yanlışsız öğretimin kullanılması, gerek gelişimsel yetersizliği olan çocuğun gerekse çocuğun yakınlarının yaşam kalitesini arttırabilmektedir. Ayrıca, yanlışsız öğretim geleneksel yöntemlere yanıt vermeyen gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ilişkin alternatif öğretim yöntemlerinin olduğu konusunda öğretmenlere yol gösterici olabilmektedir (Alberto ve Troutman, 2009, s. 320-321; Cipani ve Madigan, 1986, s. 39-42; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 141-143; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988, s. 208-209, 220-221; Wolery vd., 1992, s. 208-209; Wolery ve Gast, 1984, s. 53-56).

Yanlışsız öğretim genel olarak "tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri" ve "uyaran ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri" olarak iki grupta ele alınmaktadır. Ancak tepki ipucu yöntemleri, uyaran ipucu yöntemlerine göre daha etkili ve verimli olması; ayrıca, daha az öğretmen hazırlığı gerektirerek daha kolay uygulanması nedeniyle tercih edilmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada tepki ipucu yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Tepki ipucunun kullanıldığı yöntemlerde, çocuk tepkide bulunmadan önce ipucu sunularak çocuğun doğru tepkide bulunması sağlanmaktadır. Öğretmenin sunduğu ipucu zamanla silikleştirilmektedir. Böylece, çocuğun yalnızca kendine sunulan uyarana doğru tepkide bulunmasıyla uyaran kontrolünün ipucundan hedef davranışa geçmesi sağlanmaktadır (Alberto ve Troutman, 2009, s. 311, 318-320; Cipani ve Madigan, 1986, s. 39-42; Tekin, 1999, s. 89, 97; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 145-146, 151; Wolery ve Gast, 1984, s. 56-66; Wolery vd., 1992, s. 202-203; Wolery vd., 1988, s. 221-222).

Tepki ipucunun sunulduğu yanlışsız öğretim yöntemleri; (a) sabit bekleme süreli öğretim, (b) eşzamanlı ipucuyla öğretim, (c) artan bekleme süreli öğretim, (d) ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim, (e) aşamalı yardımla öğretim, (f) ipucunun giderek

arttırılmasıyla öğretim, (g) davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim, (h) davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyle öğretim olmak üzere sekiz grupta toplanmaktadır (Alberto ve Troutman, 2009, s. 318, 321-322; Tekin, 1999, s. 89-96; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 145; Wolery vd., 1992, s. 201-202).

Gömülü öğretimle gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmalarda tepki ipucu yöntemlerinden sabit bekleme süreli öğretim, ipucunun giderek azaltılması ve artırılması, eşzamanlı ipucuyla öğretim gibi yanlışsız öğretim yöntemlerinin gömülü öğretimle birlikte kullanıldığı görülmektedir (Daugherty, Grisham-Brown, ve Hemmeter, 2001, s. 213; Grisham-Brown vd., 2000, s. 149; Kurt ve Tekin-İftar, 2008, s. 53; McDonnell vd., 2008, s. 9; Rakap ve Balıkçı, 2012, s. 22; Sewell, Collins, Hemmeter ve Schuster, 1998, s. 132; Venn, Wolery, Werts, Morris, DeCasare ve Cuffs, 1993, s. 277; Wolery vd., 2002, s. 14). Bu araştırmada gömülü öğretimle birlikte tepki ipucu yöntemlerinden olan eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanıldığından izleyen bölümde eşzamanlı ipucuyla öğretime ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Eşzamanlı ipucuyla öğretim

Tepki ipucu yöntemlerinden olan eşzamanlı ipucuyla öğretimin değişik yetersizlik ve yaş gruplarında etkili bir yöntem olduğu görülmektedir. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde, hedef uyaranın hemen ardından kontrol edici ipucu sunulur ve birey kontrol edici ipucunu model alır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde her denemede kontrol edici ipucu sunulması nedeniyle bireye bağımsız olarak tepki verme olanağı tanınmamaktadır. Bu nedenle, uyaran kontrolü transferinin kontrol edici ipucundan ayırt edici uyarana geçip geçmediği öğretim oturumlarından hemen önce düzenlenen yoklama oturumlarında anlaşılır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde; (a) doğru tepkiler, (b) yanlış tepkiler ve (c) tepkide bulunmama olmak üzere üç tür birey tepkisi yer almaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s.177).

Eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili biçimde uygulanabilmesi için dokuz basamaklı bir model geliştirilebilir. Bu basamaklar; (a) bireye tepkide bulunması için verilecek uyaranları belirleme, (b) kontrol edici ipucunu belirleme, (c) eşzamanlı ipucuyla deneme oturumlarını planlama, (d) yoklama oturumlarını planlama, (e) yanıt aralığı süresini belirleme, (f) bireyin tepkilerine ne şekilde yanıt verileceğini belirleme, (g) denemeler arası süreyi belirleme, (h) veri kayıt yöntemini belirleme ve (ı) uygulama, kayıt

tutma ve bireyin gösterdiği performansa göre gerektiğinde değişiklikler yapmadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 180).

Tepki ipucu yöntemlerinden olan eşzamanlı ipucuyla öğretim, uygulamacılar açısından kullanımı kolay ve pratik bir yöntemdir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim, uygulamacıların ekstra zamanlarını almaması ve çok fazla hazırlık yapmalarını gerektirmemesi nedeniyle de öğretmenler tarafından daha çok tercih edilmektedir (Morse ve Schuster, 2004, s. 162, 165; Odluyurt, Tekin-İftar ve Adalıoğlu, 2012, s. 144; Riesen vd., 2003, s. 244; Tekin-İftar, 2003, s. 78; Tekin-İftar, 2008, s. 263). Ayrıca alanyazın incelendiğinde, eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimle ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmekte ve eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin çalışmalara gereksinim duyulduğu belirtilmektedir (Snyder vd., 2015b, s. 84; Berkeban, 2013, s. 25).

Bu araştırmada yer alan öğretmenlerin yanlışsız öğretim yöntemleriyle sistematik öğretim sunma geçmişleri bulunmamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, yanlışsız öğretim yöntemlerinden olan eşzamanlı ipucuyla öğretimin öğretmenler açısından sınıf ortamında daha kolay ve pratik bir şekilde uygulanabileceği düşünülmüştür. Ayrıca, araştırmanın katılımcıları olan gelişimsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırma ortamlarında yanlışsız öğretim yöntemlerinden herhangi biriyle öğretim almaya ve/veya ipucunu bekleme becerisine ilişkin bir geçmişlerinin olmaması ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin çocukların hedef davranışlarına uygun bir öğretim yöntemi olması nedeniyle bu araştırmada gömülü öğretimle birlikte yanlışsız öğretim yöntemlerinden eşzamanlı ipucuyla öğretimin kullanılması planlanmıştır.

Gömülü öğretimle gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında, eşzamanlı ipucuyla öğretim dahil, sabit bekleme süreli öğretim, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim ve ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim gibi tepki ipucu yöntemlerinin etkili bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Grisham-Brown, vd., 2000, s. 149; McDonnell vd., 2008, s. 9-12; Odluyurt ve Batu, 2010, s. 1533; Parsons, Reid ve Lattimore, 2009, s. 40; Rakap ve Rakap-Parlak, 2011, s. 81). Buradan yola çıkarak, izleyen bölümde gömülü öğretimin tepki ipucu yöntemleriyle birlikte kullanıldığı araştırmaların özetlerine yer verilmiştir.

Gömülü öğretimin tepki ipucu yöntemleriyle birlikte kullanıldığı çalışmalar

Bu bölümde okulöncesi dönem çocuklarına hedef davranışlarının öğretiminde gömülü öğretimle birlikte sunulan tepki ipucu yöntemlerinin etkililiğine ilişkin araştırma özetlerine yer verilmiştir. Araştırmalar özetlenirken, "okulöncesi çocuklara" hedef davranışlarının öğretiminde "gömülü öğretimin" kullanıldığı etkililik çalışmalarına yer verilmiştir. Araştırmalar özetlenirken, günümüzden geçmişe önce tek-basamaklı davranışların öğretildiği araştırmalar sunulmuş, ardından da zincirleme davranışların öğretildiği araştırmalara yer verilmiştir.

Berkeban (2013) yürüttüğü araştırmada gelişimsel yetersizliği olan altı yaşındaki üç çocuğa toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini değerlendirmiştir. Araştırmada öğretim denemeleri eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak, farklı rutin ve oyun etkinliklerinin arasına gömülerek sunulmuştur. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Gerçekleştirilen araştırma sonunda gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin gelişimsel yetersizliği olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin isimlerini söyleme becerisinin ediniminde etkili olduğu ve çocukların öğrendikleri becerileri doğal ortamlara genelleyebildikleri belirlenmiştir. Araştırmada sosyal geçerlik verisi olarak dört okulöncesi öğretmeninin ve dört özel eğitim öğretmeninin araştırmanın etkililiğine ve uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Tüm öğretmenler gömülü öğretimin uygulanmasına ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir.

Eren, Deniz ve Düzkantar'ın (2013) yapmış oldukları araştırmada Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimle sunulan gömülü öğretimin üç ila altı yaşları arasındaki otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan üç çocuğa kavram öğretmedeki etkililiği araştırılmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretimin OSB olan çocuklara kavram öğretmede etkili olduğunu, edinilen davranışların farklı kişi, araç-gereç ve ortamlara genellendiğini ve edinilen davranışların kalıcılığının sağlandığını göstermektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan çocukların ailelerinin araştırmanın amaçlarının, bu amaçları karşılamak üzere kullanılan öğretim uygulamalarının ve elde edilen bulguların önemine ilişkin görüşlerini

belirlemek amacıyla ailelere sosyal geçerlik soru formu sunulmuştur. Tüm ailelerin sürece ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Odluyurt (2011) yapmış olduğu araştırmada okulöncesi dönemdeki yaşları 43 ila 46 ay arasında değişen gelişimsel yetersizliği olan üç çocuğa etkinlikler içine gömülen sabit bekleme süreli öğretimin giysi isimlerini sözel olarak söyleme davranışının öğretimindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda çocukların hedef davranışlarını edindikleri ve edindikleri davranışları farklı etkinliklere, zamanlara ve araçlara genelledikleri belirlenmiştir. Araştırmanın öğretim oturumlarının tamamlanmasının ardından çocukların tamamının edindikleri hedef davranışa ilişkin kalıcılığı sağladıkları gözlenmiştir.

Simpson ve Keen (2010) yaşları üç ila dört arasında değişen OSB olan üç çocuğa ipucunun giderek arttırılması yöntemiyle akıllı tahtada sunulan power-point gösterisiyle hayvan isimlerinin bir şarkı içine gömülerek öğretilmesine ilişkin bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda OSB olan çocukların şarkı içine gömülen hayvan isimlerini öğrenebildikleri ve öğrendikleri hedef davranışa ilişkin kalıcılığı sağladıkları görülmüştür. Genellemeye ilişkin bulgulara bakıldığında ise çocukların öğrendiği hayvan isimlerini farklı ortamlara genellemede bazı sınırlılıklar yaşadıkları belirlenmiştir.

Bu bölüme kadar gömülü öğretimle tek-basamaklı davranışların öğretimine yönelik gerçekleştirilmiş araştırmalara ilişkin bilgi verilmiştir. İzleyen bölümde ise gömülü öğretimle zincirleme davranışların öğretimine yönelik gerçekleştirilmiş araştırmalara ilişkin bilgi sunulmaktadır.

Rakap ve Balıkçı'nın (2016) gerçekleştirdikleri araştırmanın amacı, okulöncesi sınıfına devam eden OSB tanılı bir çocuğa işlevsel becerilerin öğretiminde gömülü öğretimle sunulan ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin etkililiğini belirlemektir. Araştırmanın katılımcısı 49 aylık olan OSB tanılı bir çocuktur. Araştırmada çocuğa montunu çıkarma, kaşık kullanma ve isteklerini belirtmek için resimli kartları kullanma becerileri öğretilmiştir. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda çocuğun kendisi için

belirlenen üç işlevsel beceriyi de edindiği ve bir ila sekiz hafta süren izleme oturumlarında edindiği becerilere ilişkin kalıcılığı sağladığı görülmektedir. Ayrıca, araştırmada hedef çocuğun sınıfındaki iki öğretmenin gömülü öğretime ilişkin düşüncelerini belirlemek için öğretmenlere derecelendirme ölçeği uygulanmıştır. Her iki öğretmen de sınıflarında gömülü öğretim sürecini kullanmaya ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir.

Odluyurt ve Batu (2010) okulöncesi dönemde kaynaştırma ortamına yerleştirilecek yaşları 36 ile 44 ay arasında değişen gelişimsel yetersizliği olan üç çocuğa kaynaştırmaya hazırlık becerilerinden (a) grup etkinliklerinde iki basamaklı yönergeleri takip etme, (b) etkinliklere parmak kaldırarak katılma ve (c) "…….. istiyor musun?" sorusuna başını sallayarak istediğini belirtme becerilerinin öğretiminde etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkilerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda çocukların hedef becerilerini edindikleri ve öğrendikleri becerileri yerleştirildikleri okulöncesi kaynaştırma ortamlarında uygulamanın tamamlanmasından sonraki yedi hafta boyunca korudukları gözlenmiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında, öğretmenler sınıflarında gelişimsel yetersizliği olan çocukların bulunmasına, sınıflarına yerleştirilen gelişimsel yetersizliği olan çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin kaynaştırma ortamına geçiş yapmadan önce öğretilmesine ve kendilerine bilgilendirme çalışması yapılmış olmasına ilişkin olumlu görüşler belirtmişlerdir.

Daugherty, Grisham-Brown ve Hemmeter (2001) yapmış oldukları araştırmada yaşları dört ile beş arasında olan okulöncesi dönemdeki iki gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sabit bekleme süreli öğretimin günlük rutinler içine gömülerek sunulmasının nesneleri sayma becerisinin öğretiminde etkili olup olmadığını ve rutinler içine gömülen söylenilen renkteki küpleri vermeye ilişkin hedeflenmeyen bilginin ediniminin gerçekleşip gerçekleşmediğini incelemişlerdir. Araştırma tek-denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda çocukların hedeflenen becerileri edindikleri ve kalıcılığı sağladıkları, ancak çocuklardan sadece birinde hedeflenmeyen bilgi ediniminin gerçekleştiği bulunmuştur.

Sewell, Collins, Hemmeter ve Schuster (1998) gelişimsel yetersizliği olan okulöncesi dönemdeki iki çocuğa giyinme becerisini eşzamanlı ipucuyla öğretimle

sunulan gömülü öğretimi kullanarak öğretmeyi hedeflemişlerdir. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları, uygulamanın sonunda çocukların giyinme becerilerini edindiklerini, çoklu örnekler modeliyle araştırmada edinilen becerilere ilişkin genellemeyi sağlandıklarını ve altı hafta sonrasında çocukların edindikleri becerilere ilişkin kalıcılığı koruduklarını göstermektedir. Ayrıca, araştırmanın sonunda çocukların ailelerine araştırmaya ilişkin görüşlerini belirlemek üzere informal sözel bir anket sunulmuştur. Anket sonucunda ailelerin çalışmaya ilişkin olumlu görüş belirttikleri belirlenmiştir.

Venn ve arkadaşları (1993) gelişimsel yetersizliği olan yaşları beş ile altı arasında değişen okulöncesi dönemdeki üç çocuğa, gömülü öğretimle sunulan artan bekleme süreli öğretimi kullanarak akranlarını taklit etme becerisini öğretmeyi hedeflenmişlerdir. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların akranlarını taklit edebildikleri ve edindikleri becerileri genelleyebildikleri belirlenmiştir.

Fox ve Hanline'nin (1993) yapmış oldukları araştırmanın amacı, yetersizliği olan çocuklara hedef becerilerinin öğretiminde doğal öğretimin etkililiğini belirlemektir. Bu süreçte öğretim ortamları çocukların gelişim özelliklerine göre düzenlenmiştir ve çocukların hedef becerileri günlük rutinlere gömülmüştür. Araştırmada iki farklı çalışma gerçekleştirilmiştir. İlk çalışmada Down Sendromu, işitme kaybı ve görme bozukluğu olan dört yaş sekiz aylık bir erkek çocuğa nesneleri kabın içine koyma, istenilen nesneyi verme, iki eliyle nesneyi tutarak oynama davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim kullanılmıştır. İlk çalışma tek-denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu başlama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda çocuk hedef becerilerini öğrenmiş ve edindiği becerilerde kalıcılığı sağlamıştır. İkinci çalışmada ise hafif derecede gelişimsel gecikme, görme bozukluğu ve kronik astımı olan iki yaş dört aylık bir erkek çocuğa kırmızı olan nesnelere "kırmızı" deme, oyun sırasında edilen sohbette kendine sorulan sorulara üç kez yanıt vererek sohbeti sürdürme, iki basamaklı yönergeleri yerine getirme becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim kullanılmıştır. İkinci çalışmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda çocuk hedef becerilerini öğrenmiş, bu becerilerde kalıcılığı, ortamlar ve kişiler arası genellemeyi sağlamıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde, gelişimsel yetersizliği olan okulöncesi dönemdeki çocuklara hedef davranışlarının öğretimine yönelik gömülü öğretimin tepki ipucu yöntemleriyle sunulmasının etkili olduğu görülmektedir (Daugherty, Grisham-Brown ve Hemmeter, 2001, s. 217-218; Odluyurt, 2011, s. 1451; Rakap ve Rakap-Balıkçı, 2016, s. 3). Gelişimsel yetersizliği olan çocuğa gömülü öğretimi kullanarak çocuğun gereksinim duyduğu davranışları kazandırmak isteyen okulöncesi öğretmenleri, öğretim sürecini dikkatli bir şekilde planlayarak çocukların hedef davranışlarını edinmelerine yönelik planlama yapabilirler. Ancak genel eğitim ortamlarındaki öğretmenler, özel eğitime ve özel eğitimde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin yeterli bilgiye ve uygulama deneyimine sahip olmadan mezun olmaktadırlar. Bu durumda, genel eğitim ortamlarında çalışan öğretmenlerin bilgiye ve uygulamaya ilişkin gereksinimleri hizmet-içi eğitim programlarıyla ve/veya personel eğitimleri ile karşılanmaya çalışılmaktadır (Diken ve Batu, 2010, s. 17-18; McDonnell vd., 2008, s. 1; Sart vd., 2004, s. 5-8; Tate vd., 2005, s. 220; Özaydın ve Çolak, 2011, s. 219-221; Varlıer ve Vuran, 2006, s. 574-577). İzleyen bölümde Tablo 1.1.'de günümüzden geçmişe okulöncesi çocuklara gömülü öğretim sunularak gerçekleştirilen araştırmalara ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablo 1.1.'den sonraki bölümde ise genel eğitim ortamlarında, gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen personel eğitimi sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1.1. *Okulöncesi Çocuklara Gömülü Öğretim Sunularak Gerçekleştirilen Araştırmalar*

Sıra No	Yazar/Yıl	Araştırma Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuç	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
1.	Berkeban, 2013	Tek-denekli Çoklu yoklama modeli	3/Gelişimsel yetersizlik/6 yaş	Toplumsal uyarı işaretlerinin isimlerini söyleme	Eşzamanlı ipucuyla öğretim	Etkili	Var	-	Var
2.	Eren, Deniz ve Düzkantar, 2013	Tek-denekli Çoklu yoklama modeli	3/OSB/3-6 yaş	Sarı rengi gösterme, verme ayırt etme	Orff yaklaşımı, İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim	Etkili	Var	Var	Var
3.	Odluyurt, 2011	Tek-denekli Çoklu yoklama modeli	3/ Gelişimsel yetersizlik /43-46 ay	Giysi isimlerini sözel olarak söyleme	Sabit bekleme süreli öğretim	Etkili	Var	Var	-

Tablo 1.1. *Okulöncesi Çocuklara Gömülü Öğretim Sunularak Gerçekleştirilen Araştırmalar*

Sıra No	Yazar/Yıl	Araştırma Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuç	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
4.	Simpson ve Keen, 2010	Tek-denekli Çoklu başlama modeli	3/OSB/3-4 yaş	Söylenen hayvan resmini gösterme	Akıllı tahtada sunulan power point gösterisi, İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim	Etkili	Var	Var	-
5.	Rakap ve Balıkçı, 2016	Tek-denekli Çoklu yoklama modeli	1/OSB/49 ay	Mont çıkarma, kaşık kullanma ve istekleri belirtmek için resimli kartları kullanma	İpucunun giderek azaltılması yöntemi	Etkili	-	Var	Var
6.	Odluyurt ve Batu, 2010	Tek-denekli Çoklu yoklama modeli	3/Gelişimsel yetersizlik/36 ile 44 ay	Kaynaştırmaya hazırlık becerileri	Eşzamanlı ipucuyla öğretim	Etkili	-	Var	Var

Tablo 1.1. *Okulöncesi Çocuklara Gömülü Öğretim Sunularak Gerçekleştirilen Araştırmalar*

Sıra No	Yazar/Yıl	Araştırma Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuç	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
7.	Daugherty, Grisham-Brown ve Hemmeter, 2001	Tek-denekli Çoklu yoklama modeli	2/Gelişimsel yetersizlik/4-5 yaş	Nesneleri sayma becerisi	Sabit bekleme süreli öğretimi	Etkili	-	Var	-
8.	Sewell, Collins, Hemmeter ve Schuster, 1998	Tek-denekli Çoklu yoklama modeli	2/Gelişimsel yetersizlik/23-25 ay	Giyinme becerileri	Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi	Etkili	Var	Var	Var
9.	Venn, Wolery, Werts, Morris, DeCesare ve Cuffs, 1993	Tek-denekli Çoklu yoklama modeli	3/ Gelişimsel yetersizlik/5-6 yaş	Akranlarını taklit etme becerisi	Artan bekleme süreli öğretim	Etkili	Var	-	-

Tablo 1.1. *Okulöncesi Çocuklara Gömülü Öğretim Sunularak Gerçekleştirilen Araştırmalar*

Sıra No	Yazar/Yıl	Araştırma Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuç	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
10.	Fox ve Hanline,1993	Tek-denekli Çoklu başlama modeli ve çoklu yoklama modeli	2/Down Sendromu, gelişimsel gerilik/2-4 yaş	Nesneleri kabın içine koyma, istenilen nesneyi verme, iki eliyle nesneyi tutarak oynama, kırmızı olan nesnelere "kırmızı" deme, oyun sırasında edilen sohbette kendine sorulan sorulara üç kez cevap vererek sohbeti sürdürme, iki basamaklı yönergeleri yerine getirme	İpucunun giderek arttırılması yöntemi	Etkili	Bir çocuğa ilişkin var.	Var	-

1.3. Personel Eğitimi

Erken çocukluk eğitimi alanındaki personel eğitimine ilişkin önerilen çalışmaların çoğu, UDA'nın öğrenme ve öğretme ilkelerine, yetişkin öğrenme teorisine, eğitim ve performansa ilişkin geribildirim sunma yoluyla personelin performansının gelişimine yönelik modelleri temel almaktadır. Yetişkin bireylerin kendi meslek alanlarıyla ilişkili ve kanıta dayalı temelleri olan belli bir konuya yönelik bilgi düzeylerini arttırmaya ve uygulama becerilerini geliştirmeye yönelik motivasyonları, yetişkin öğrenme teorisi başlığı altında ele alınmaktadır. Yetişkin bireylerin öğrenmeye gereksinim duydukları konuya ilişkin bilgi ve beceri edinmelerine yönelik öz yönetimli öğrenme çabaları, zamanla genişleyerek personel eğitimi alanında öğretmenlerle meslekleriyle ilgili önemli konularda yürütülen uygulamalı çalışmalara doğru evrilmeye başlamıştır (Bruder, 2016, s. 293; Snyder, Hemmeter, McLaughlin, 2011a, s. 358).

Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlamaya yönelik sunulan personel eğitimine, gerek araştırmacılar gerekse uygulamacılar tarafından giderek artan bir biçimde önem verilmeye başlanmıştır. Erken çocukluk döneminde gelişimsel yetersizliği olan çocukların aldıkları eğitimin niteliği, çocukların çıktılarıyla ve ailelerinin yaşam kalitelerinin düzeyiyle yakın bir ilişki içindedir. Öğretmenin çocuğun eğitim gereksinimlerini karşılayan etkili bir öğretim sunması, eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Buradan yola çıkarak, gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişimlerinin öğretmenlerinin nitelikleriyle yakından ilgili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin niteliklerinin belirlenmesinde ise öğretmenlere sunulan hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitimlerin kalitesi önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, kaynaştırma eğitiminden yararlanan gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sunulan öğretime ilişkin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet-içi personel eğitimleriyle okulöncesi öğretmenlerinin, kanıt temelli öğretim uygulamalarına ve bunların kullanımına ilişkin bilgilendirilmeleri son derece önemlidir (Barton vd., 2013, s. 330-331; Fowler, Yates ve Ostrosky, 2011, s. 100-103; Moore, Perez-Mendez ve Kaczmarek, 2011, s. 27; Sakız ve Woods, 2015, s. 28-29, 32; Snyder vd., 2011b, s. 169; Snyder vd., 2011a, s. 357-360; Winton, 2016, s. 59).

Personel eğitimi, sadece bir kerelik ya da sürekliliği olmayan bir şekilde, bilgilerin öğretmenlere sunulması olarak düşünülmemelidir. Kalabalık öğretmen gruplarına, kısa

sürede, sistematik destek sunulmadan ve izleme çalışmaları yapılmadan sunulan personel eğitimi ile öğretmenlerin bilgileri edinip becerileri uygular duruma gelmesini beklemek gerçekçi bir hedef olmayacaktır. Personel eğitimi sürecindeki en önemli etmenlerden biri, öğretmenlere edindikleri bilgilere ilişkin yinelenen uygulama fırsatlarının sağlanmasıdır. Öğretmenlerin uygulamalarını güvenilir olarak gerçekleştirmeleri de öğretimin kalitesini etkilediğinden personel eğitimini sunan uzman tarafından öğretmenlere uygulamalarına yönelik geribildirimler sunulmalıdır. Böylece öğretmenler, personel eğitimi sürecinde öğrendikleri bilgileri doğal eğitim ortamlarında çocuklara güvenilir olarak uygulayabileceklerdir (Bruder, 2016, s. 297; Shannon, Snyder ve McLaughlin, 2015, s. 291-292; Snyder, Hemmeter ve Fox, 2015a, s. 133-135; Snyder vd., 2011a, s. 360-362; Winton, 2016, s. 70). Buradan hareketle, izleyen bölümde öğretmenlere uygulamaya dayalı personel eğitimi sunma sürecine ilişkin bilgi verilmektedir.

Öğretmenlere uygulamaya dayalı personel eğitimi sunma süreci, personel eğitimini sunan uzman tarafından özel bir konuya ilişkin belirlenen amaç doğrultusunda öğretmenlere bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik uygulamalı çalışmaların planlanması olarak tanımlanabilir. Öğretmenlere uygulamaya dayalı personel eğitimi sunma süreci, genellikle yüz yüze eğitimler ya da internet üzerinden sunulan programlar şeklinde gerçekleştirilebilir. Uygulamaya dayalı personel eğitimi sunma sürecinde uzman ve öğretmen, sunulacak eğitime ilişkin planlama sürecinde karşılıklı fikir alışverişinde bulunabilirler. Bu süreçte uzman, öğretmene gerçekleştirilmesi planlanan uygulamalara ilişkin açıklamalar yapabilir ve öğretmene gerçekleştirmesi beklenen uygulamalara ilişkin model olabilir. Uzman, öğretmenle konuya ilişkin karşılıklı uygulamalar yaparak sürece yönelik gözlemler gerçekleştirir. Ardından öğretmen, doğal ortamlarda edindiği bilgi ve beceriler doğrultusunda uygulamalarını sürdürür ve uzmanla birlikte sürecin işe yarayıp yaramadığına, herhangi bir uyarlamaya gereksinim olup olmadığına ilişkin değerlendirmeler yapar. Ayrıca uzman, süreç boyunca öğretmene gerçekleştirmekte olduğu uygulamaya ilişkin geribildirimlerde bulunur. Tüm bu açıklamalardan yola çıkarak uygulamaya dayalı personel eğitimi sunma süreci, çocuklardan olumlu çıktılar alınmasını sağlayan etkili öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmenlere destek sunulan, sistematik ve döngüsel bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu süreçte söz edilen öğretim uygulamaları, çocuğun öğrenmesine katkı sağlayan fiziksel, öğretimsel, etkileşimsel ortamların dâhil olduğu ve belirlenen sürelerde özel bir davranışa ve/veya beceriye

yönelik öğretmeni yönlendiren uygulamaları kapsamaktadır. Bu noktada önemli olan, sergilenmesi planlanan davranışların/becerilerin gözlenebilir ve ölçülebilir olmasıdır. Öğretmenlere uygulamaya dayalı personel eğitimi sunma sürecindeki temel hedef, kanıt temelli uygulamaların personel eğitimi alan öğretmenler tarafından güvenilir bir şekilde uygulanmasıdır (Knight, 2007, s. 18; Marfield, 2010, s. 1-2; National Professional Development Center on Inclusion [NPDCI], 2008, s. 1-4; Rush ve Shelden, 2005, s. 3-5; Rush ve Shelden, 2011, s. 9-10, 15, 21-23; Shannon vd., 2015, s. 291, 297; Snyder, Hemmeter ve Fox, 2015a, s. 135-139).

Uygulamaya dayalı personel eğitimi sunma sürecinde, uzman ve öğretmen arasında işbirliğine dayalı bir ortaklığın olması gerekmektedir. İşbirliğine dayalı ortaklık sürecinde, uzman ve öğretmen amaçların belirlenmesi, uygulamaya ilişkin basamakların ve öğretimsel araç-gereçlerin betimlenmesi, çalışmaya ilişkin beklentiler ve çalışmanın gerçekleştirileceği zamanın belirlenmesine ilişkin görüş alışverişinde bulunarak ortak kararlar alırlar. İşbirliğine dayalı ortaklık sürecinde öncelikle öğretmenin kendisine öğretilmesi planlanan öğretim sürecine ilişkin bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi gerekir. Böylece, öğretilmesi planlanan öğretim sürecine ilişkin öğretmenin var olan düzeyi belirlenir. Bu aşamada önemli olan öğretmenin bilgi ve becerilerinin gözlenebilir ve ölçülebilir bir biçimde değerlendirilmesidir. Değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak amaçlar gözlenebilir ve ölçülebilir bir biçimde tanımlanır. Ardından sürece ilişkin yol haritası basamaklara ayrılarak planlanır. Planlamalar tamamlandıktan sonra uzman tarafından öğretmenin uygulamalarının güvenilir olup olmadığına ilişkin gözlemler yapılarak kayıt tutulur. Bu aşamada uzman, süreçte kullanılan araç-gereçlerin uygunluğunu, öğretmene sağlanan desteğin yeterli olup olmadığını incelemelidir. Süreç içerisinde uzmanın öğretmene sağladığı destekler; uygulamaya ilişkin rol oyun çalışmaları yapma, model olma, görsel, sözel, jestsel ipucu sunma ve problem çözmeye ilişkin toplantılar yapma olarak sıralanabilir. Ardından uzman ve öğretmen, süreçte uygulanan öğretim sürecinin başarısına ilişkin veri toplarlar ve topladıkları verileri değerlendirirler. Değerlendirme sürecinde uzman ve öğretmen, uygulama aşamasında yaşanan gelişmelere, gereken uyarlamalara, sonraki basamağa ilişkin yapılacaklara yönelik olarak paylaşımda bulunur. Bu süreçte uzman, öğretmenin süreci ne kadar güvenilir uyguladığına ilişkin destekleyici ve düzeltici geribildirimler sunar. Öğretmenin performansına ilişkin geribildirimler; grafik üzerinden gösterilebilir, sözel olarak ya da

elektronik posta gönderilerek, öğretmenin kendi uygulama videosu üzerinden veya kontrol listeleri kullanılarak sunulabilir (Barton, Kinder, Casey ve Artman, 2011, s. 31-38; Knight, 2007, s. 36, 49, 59, 80, 138, 178, 196; Kretlow ve Bartholomew, 2010, s. 1-3, 15-17; National Center for Quality Teaching and Learning, 2014, s. 1-3; Snyder, Hemmeter ve Fox, 2015a, s. 134). Önceki bölümlerde de söz edildiği gibi, öğretmenlerin uygulamalarını yüksek uygulama güvenirliğiyle gerçekleştirmeleri, sürecin başarıya ulaşmasındaki temel etmendir.

Okulöncesi öğretmenlerinin sunduğu öğretimin kalitesi, çocukların gelişimlerini doğrudan etkilemektedir. Ayrıca, gelişimsel yetersizliği olan çocukların okulöncesi dönemde aldıkları eğitim, çocukların ilerleyen zamanlarda geçiş yapacakları eğitim ortamlarından yararlanma düzeylerine de etki etmesi bakımından oldukça önemlidir. Bu açıdan bakıldığında, okulöncesi öğretmenlerinin etkili ve sistematik uygulamaları bilerek gelişimsel yetersizliği olan çocuğa öğretim sunmaları, çocuğun nitelikli eğitim almasına ve hem çocuğun hem de ailesinin yaşam kalitesinin artmasına katkı sağlayacaktır (Snyder vd., 2011a, s. 358; Snyder vd., 2011b, s. 170-174; Fowler vd., 2011, s. 102-106; Walker, 2011, s. 160-161).

Yapılan araştırmalar incelediğinde, personel eğitimi sürecine dâhil olan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında gömülü öğretim sürecini kolaylıkla ve başarılı bir şekilde uygulayabildikleri belirlenmiştir (Grisham-Brown vd., 2000, s. 139; Horn vd., 2000, s. 221; Schepis vd., 2001, s. 313). Bunun sonucu olarak da gelişimsel yetersizliği olan çocukların gereksinim duydukları davranışa/davranışlara ilişkin olarak performans düzeyleri artmaktadır (Macy ve Bricker, 2007, s. 115-116; Snyder vd., 2015b, s. 78-79; Snyder, Hemmeter ve Fox, 2015a, s. 134-135). İzleyen bölümde aldıkları personel eğitiminin ardından, gelişimsel yetersizliği olan okulöncesi çocuklara hedef davranışlarının öğretiminde öğretmenlerin, yardımcı öğretmenlerin ve öğretmen adaylarına gömülü öğretimi farklı öğretim yöntemleriyle, tepki ipucu yöntemleriyle ve/veya ipucu teknikleriyle sunmalarının etkililiğine ilişkin araştırma özetlerine yer verilmektedir.

1.3.1. Personel eğitimine ilişkin araştırmalar

Bu bölümde gelişimsel yetersizliği olan okulöncesi çocukların öğretmenlerine, öğretmen yardımcılarına ve öğretmen adaylarına ilişkin personel eğitimine yönelik

gerçekleştirilen etkililik araştırmalarına yönelik bilgiler yer almaktadır. Personel eğitimi alan öğretmenler, öğretmen yardımcıları ve öğretmen adayları tarafından okulöncesi çocuklara gömülü öğretim sunularak gerçekleştirilen araştırmalara ilişkin bilgiler günümüzden geçmişe doğru bir tarih sıralamasıyla Tablo 1.2.'de yer almaktadır.

Rakap'ın (2017a) yapmış olduğu araştırmanın amacı, kaynaştırma ortamlarındaki etkinlikler sırasında gelişimsel geriliği olan dört ila beş yaş arasındaki üç erkek çocuğa gömülü öğretim sunmaya ilişkin üç öğretmen adayına verilen eğitim ve koçluk hizmetinin etkilerini belirlemektir. Öğretmen adayları özel eğitim öğretmenliği lisans programında üçüncü yıllarında olan 20'li yaşlarındaki üç kadındır. Araştırmada öğretmen adaylarına koçluk sunan kişi özel eğitimde yüksek lisansını tamamlamıştır. Koçluk yapan kişi, doğal öğretim yaklaşımına dayalı uygulamalara ilişkin hizmet-öncesi ve hizmet-içi koçluk sunmaya ilişkin deneyim sahibidir. Araştırma üç farklı okulöncesi kaynaştırma sınıfında yürütülmüştür. Araştıramada çocuklara en az iki sözcük kullanarak talepte bulunma, mavi, sarı ve kırmızı renkte olan nesneleri gösterme ve kare, daire ve üçgen şeklinde olan nesneleri işaret etme hedef davranışlarının öğretime ilişkin çalışılmıştır. Öğretmen eğitimleri üniversite konferans salonunda 90 dakika süren bireysel öğretim oturumları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarında önce öğretmen adaylarına gömülü öğretime ilişkin el kitabı verilerek okumaları istenmiştir. Öğretmen eğitimi sürecinde slayt gösterisi yapılmış, videolar izlenmiş, örnek durum üzerinde çalışılarak rol-oyun ve tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Koçluk sunmada ise öğretmen adaylarının gömülü öğretime ilişkin uygulamaları gözlenerek notlar alınmış ve uygun geribildirimler sunulmuştur. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın ilk bağımlı değişkeni, üç öğretmen adayının gömülü öğretimi doğru bir şekilde kullanmalarına ilişkin yüzdeleridir. Araştırmanın ikinci bağımlı değişkeni ise çocukların hedef davranışlarına ilişkin vermiş oldukları ipuçsuz doğru tepki yüzdeleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni, öğretmen adaylarına sunulan eğitim ve koçluk hizmetidir. Sekiz ila 10 koçluk hizmetinin sunulduğu oturum sonucu öğretmen adayları ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemişlerdir. Öğretmen adayları edindikleri becerileri farklı bir rutine genellemede başlama düzeyine göre yüksek bir performans sergilemişler ve öğretim oturumlarına göre daha düşük bir yüzdeyle kalıcılığı sağlamışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin uyguladıkları gömülü öğretim sonucu çocukların hedef davranışlarında ilerleme gösterdikleri ifade edilmektedir. Araştırmanın

sonunda üç öğretmen adayına uygulamaya ilişkin likert tipi form sunulmuştur. Formlardan elde edilen sosyal geçerlik bulguları, öğretmen adaylarının sürece ilişkin olumlu görüşe sahip olduklarını gösterir niteliktedir.

Grisham-Brown ve arkadaşlarının (2009) yapmış olduğu araştırmanın amacı, okulöncesi kaynaştırma ortamında yer alan gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yazma öncesi becerilerin öğretiminde çocukların öğretmenleri tarafından sunulan gömülü öğretimin etkililiğini belirlemektir. Araştırma kapsamında sunulan personel eğitiminde, öğretmenlere gömülü öğretime ve gömülü öğretime ilişkin öğretim fırsatlarının nasıl yaratılacağına ilişkin öğretim sunulmuştur. Ayrıca, öğretmenlere çocuklara öğretilecek hedef davranışların belirlenmesine, öğretim planı hazırlamaya, veri toplamaya, çocukların tepkide bulunmasına yönelik davranışların öncüllerine, çocukların sergileyebilecekleri davranışlara ve bu davranışlara ilişkin öğretmenlerin sunabilecekleri sonuçlara, çevre düzenlenmesine ve materyallerde uyarlama yapmaya ilişkin bire-bir eğitimler sunulmuştur. Bu eğitimlerde öğretmenlere gömülü öğretimi kullanmaya ilişkin bilgilerin yer aldığı yazılı dokümanlar verilmiş, öğretmenler ve araştırmacı karşılıklı rol oyun çalışmaları yapmış ve araştırmacı tarafından öğretmenlere geribildirimler sunulmuştur. Çocukların hedef davranışlarının günlük sınıf etkinliklerinin içine gömülerek öğretilmeye çalışıldığı bu araştırmada üç farklı çalışmaya yer verilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan *ilk çalışma* tek-denekli araştırma yöntemlerinden çoklu yoklama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışmada gerçekleştirilen uygulama sonucu yaşları dört ila beş arasında değişen gelişimsel yetersizliği olan üç çocuk da hedef becerilerini edinerek kalıcılığı sağlamışlardır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen *ikinci çalışma* tek-denekli araştırma yöntemlerinden çoklu yoklama modeliyle gerçekleştirilmiştir. İkinci çalışmada gerçekleştirilen uygulama sonucu yaşları dört ila beş arasında ikisi gelişimsel yetersizliği olan ve biri normal gelişim gösteren üç çocuktan gelişimsel yetersizliği olan bir çocuk ölçüte ulaşmış, hedef becerisini edinerek kalıcılığı sağlamıştır. Diğer iki çocuğun ise ölçüte ulaşamamakla birlikte, hedef davranışlarını gerçekleştirmede gelişme göstermeye devam ederek gösterdikleri ilerlemeye ilişkin kalıcılığı sağladıkları belirlenmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen *üçüncü çalışma* tek-denekli araştırma yöntemlerinden çoklu başlama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Üçüncü çalışmada gerçekleştirilen uygulama sonucu yaşları üç ila

dört arasında değişen gelişimsel yetersizliği olan üç çocuk da hedef becerilerini edinerek kalıcılığı sağlamışlardır.

Toelken ve Miltenberger'in (2009) yapmış olduğu araştırmanın amacı, kaynaştırma ortamında bulunan dört ila beş yaşlarındaki OSB olan iki çocuğun bağımsız tepkide bulunma davranışlarının arttırılmasında yardımcı öğretmenler tarafından gömülü öğretimle sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililiğini belirlemektir. Yardımcı öğretmenler, çocuklara ellerini birbirine sürterek yıkama, beslenme çantası açma, yemekten sonra masayı silme, kâğıtları çantasına koyma, çantasını sırtına takma ve sınıftan ayrılırken kapıyı açma hedef davranışlarının öğretiminde öğle yemeği zamanı ve sınıftan ayrılma zamanlarını öğretim bağlamı olarak kullanmışlardır. Araştırmada yardımcı öğretmenlere sunulan personel eğitiminin içeriğini davranışsal becerilerin öğretimine ilişkin yönerge sunma, model olma, prova ederek tekrarlarda bulunma ve geribildirim sunma gibi konular oluşturmuştur. Personel eğitimi sürecinde yardımcı öğretmenlere bu konuları içeren yazılı bir doküman verilmiştir. Konu başlıklarına ilişkin yardımcı öğretmenlerin uygulama yapmaları sağlanmış ve performanslarına ilişkin geribildirimler sunulmuştur. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yardımcı öğretmenler tarafından uygulanan öğretim sonucunda çocukların hedef davranışlarını edindikleri ve edindikleri davranışlarda iki ila dört hafta sonrasına kadar kalıcılığı korudukları belirlenmiştir.

Macy ve Bricker'ın (2007) gerçekleştirdikleri araştırmada okulöncesi kaynaştırma ortamlarında bulunan yaşları dört ila beş arasında değişen, gelişimsel yetersizliği olan üç erkek çocuğa BEP'lerinde yer alan sosyal becerilerin öğretiminde üç öğretmen adayının sundukları gömülü öğretimin etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmen adayları, çocuklara sohbet sırasında karşılıklı sıra alma ve grup etkinlikleri sırasında uygun tepkilerde bulunma becerilerinin öğretiminde sınıf içi rutinleri öğretim bağlamı olarak kullanmışlardır. Araştırmada personel eğitimi kapsamında öğretmen adaylarına gömülü öğretime ve gömülü öğretime ilişkin deneme fırsatları yaratmaya yönelik öğretim sunulmuştur. Bu oturumlarda öğretmen adaylarına konuya ilişkin sorular sorulmuştur ve bu süreç öğretmenler soruları başarıyla yanıtlayana kadar devam etmiştir. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden AB modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen

adayları tarafından uygulanan öğretim sonucunda çocukların hedef davranışlarını edindikleri belirlenmiştir.

Grisham-Brown ve arkadaşlarının (2006) gerçekleştirilmiş oldukları araştırmanın amacı, okulöncesi kaynaştırma programlarında yer alan üç okulöncesi çocuğa yazma öncesi becerileri edinmelerinde sunulan gömülü öğretim fırsatlarının etkililiğini incelemektir. Gömülü öğretim fırsatları çocuklara, kendileri için belirlenen gelişimsel olarak uygun etkinliklerde, bir okul gününe dağıtılan denemeler şeklinde sunulmuştur. Biri erkek ve ikisi kız olan çocuklardan biri normal gelişim göstermekte, biri gecikmiş dil ve konuşmaya sahip ve diğeri ise gelişimsel gerilik göstermektedir. Öğretim 16 çocuğun bulunduğu okulöncesi sınıfında bir sertifikalı öğretmen ve iki öğretmen yardımcısı tarafından sunulmuştur. Öğretmen ve öğretmen yardımcıları, sınıf içi etkinlikler sırasında gömülü öğretim denemeleri sunmaya ilişkin kurslara katılmışlardır. Öğretmen ve öğretmen yardımcılarına, araştırmacılar tarafından eğitim verilmiş ve hizmet-içi teknik destek sunulmuştur. Metin içinde öğretmen ve öğretmen yardımcılarının eğitimine yönelik verilen bu bilgilerin dışında "personel eğitimine" ilişkin başka bir bilgi verilmemiştir. Çalışmanın öncesinde çocukların öğrenmeye gereksinim duydukları beceriler belirlenmiştir. Ardından sınıf öğretmenleri ile araştırmacılar çocuklar için uygulama planını birlikte hazırlamışlardır. Uygulama planında çocuklara öğretilmesi planlanan yazma öncesi becerilerin küçük grup ve merkez zamanı etkinliklerine nasıl gömüleceğine yönelik planlama yapılmıştır. Araştırmada çocukların hedef becerilerini öğrenmeleri için gömülü öğretim denemeleri, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim ve sabit bekleme süreli öğretim kullanılarak sunulmuştur. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda üç çocuktan ikisinin ölçütü karşıladığı ve bir çocuğun ise başlama düzeyine göre performans düzeyinde ilerlemenin olduğu görülmüştür. Ayrıca, üç çocuktan sadece birinde bir oturum kalıcılığa ilişkin veri toplanmıştır. Elde edilen veri çocuğun edindiği hedef davranışı bir hafta sonra koruduğunu gösterir niteliktedir.

Tate ve arkadaşlarının (2005) yapmış olduğu araştırmanın amacı, çocuk bakım merkezinde bulunan küçük çocukların bireysel, gelişimsel amaçlarının ediniminde öğretmen adaylarına sunulan gömülü öğretime ilişkin gerçekleştirilen "öğretim ve geribildirim sunma"nın etkilerini belirlemektir. Araştırma ortamı, üniversite bünyesinde yer alan öğretmen eğitiminin ve araştırmalarının gerçekleştirildiği küçük çocuklara

yönelik bir çocuk bakım merkezidir. Araştırmanın katılımcılarını, altı öğretmen adayı ile oyun ve beslenme becerilerinin öğretiminin yapılacağı küçük çocuklar oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına personel eğitimi, lisans eğitimini tamamlamış veya yüksek lisans yapmakta olan asistanlar tarafından sunulmuştur. Gömülü öğretime ilişkin personel eğitimi, yazılı açıklamaları içeren dokümanları ve model olma, ipucu sunma, pekiştirme gibi süreçleri kapsamaktadır. Personel eğitimini veren uzmanlar ile öğretmen adayları, konuyla ilgili karşılıklı tartışma oturumları düzenlemişlerdir. Ayrıca, gerçekleştirilen gözlemlere ilişkin öğretmen adaylarına geribildirimler sunulmuş ve zamanla bu geribildirimlerde silikleştirmeler yapılmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası eşzamanlı çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, "öğretimle birlikte geribildirim sunma"nın öğretmen adaylarının gömülü öğretimi kullanma becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada araştırmacının öğretmen adaylarına sunduğu öğretim ve geribildirim oturumlarından sonra öğretmen adaylarının gömülü öğretim stratejilerini kullanma oranlarında artış olduğu ve bu stratejileri kullanma becerilerinde kalıcılığı sağladıkları belirtilmiştir. Ayrıca, çocukların hedef davranışlarına ilişkin doğru tepkide bulunma yüzdelerinde artış olduğu görülmüştür.

McBride ve Schwartz'ın (2003) yapmış oldukları araştırmanın amacı, gömülü öğretime ilişkin "öğretmen eğitim paketi"nin öğretmen performansı üzerindeki etkilerini ve öğretmenlere yönelik uygulanan bu paket programın sınıftaki yaşları üç ila dört arasında değişen OSB ve gelişimsel yetersizlik tanısı olan üç çocuğun hedef davranışlarına ilişkin performans düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. İlk olarak çocukların BEP'leri, öğretmen ve uzman tarafından gözden geçirilerek çocuklar için öncelikli olan amaçlar belirlenmiştir. Her üç öğretmen de gömülü öğretime ilişkin bazı bilgilere sahip durumdadırlar. Personel eğitimi sürecinde öğretmenlere, gömülü öğretim sürecine ilişkin yazılı dokümanlar verilmiştir. Personel eğitimini veren uzman, öğretmenlere 45'er dakikalık eğitimler düzenleyerek, gömülü öğretim sürecinde ayrık denemelerle öğretime ilişkin bilgi vermiştir. Her öğretmene uygulama yapma olanağı sağlanmış ve geribildirimler verilmiştir. Öğretmenlerin yanlış tepkilerine ilişkin hata düzeltmeleri yapılmış ve doğru tepkileri de pekiştirilmiştir. Öğretmenler, uygulamaya ilişkin ardışık üç oturum %80 ve üzerinde performans sergileyinceye kadar

personel eğitimi süreci devam etmiştir. Ayrıca, araştırmada genellemeye ilişkin de planlama yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlere sunulan personel eğitimi sürecine ilişkin olarak öznel değerlendirme yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde öğretmenlerin ayrık denemelerle gömülü öğretim sunmaya ilişkin doğru tepki düzeylerinin arttığı ve uygulamayı yüksek uygulama güvenirliğiyle gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin sunduğu öğretim sonucunda çocukların katılım davranışlarının, oyun etkinliğinde akranlarına yakınlıklarının, hedef davranışlara ilişkin doğru tepkide bulunma düzeylerinin arttığı görülmüştür. Araştırmanın sonunda öğretmenler gömülü öğretim sürecinde ayrık denemelerle öğretim sunmanın kolay ve etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Wolery ve arkadaşlarının (2002) gerçekleştirmiş oldukları araştırmanın amacı, gömülü öğretim sürecinde sunulan etkinlikler arası geçiş zamanları ve halka zamanı etkinlikleri arasına dağıtılmış olan sabit bekleme süreli öğretime ilişkin denemelerin, kaynaştırma yaz kampına katılan yaşları beş ila sekiz arasında değişen gecikmiş konuşması, davranış problemleri, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan üç erkek çocuğunun işlevsel sözcükleri ve çarpma işlemlerinin sonucunu sözel olarak söyleme hedef davranışları üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmacı tarafından kamp yöneticisine ve iki öğretmene yönelik personel eğitimi yapılmıştır. Araştırmacı günde iki kez 30 dakika süren grup eğitimlerinden önce öğretmenlere sunulması planlanan öğretime yönelik yazılı açıklamaları içeren bir doküman vermiştir. Eğitim oturumlarında öğretmenlere sözel açıklamalar yapılmış, sürece ilişkin model olunmuş, öğretmenlerin araştırmacıya sürece ilişkin soru sormalarına yönelik fırsatlar yaratılmış, öğretimsel denemelere yönelik rol-oyun çalışmaları gerçekleştirilmiş ve uygun geribildirimler sunulmuştur. Araştırma tek-denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin, süreci yüksek gözlemciler arası ve uygulama güvenirliğiyle tamamladıkları, çocukların da hedef becerilerine ilişkin edinimi, kişiler ve araç-gereçler arası genellemeyi ve kalıcılığı sağladıkları belirlenmiştir.

Schepis ve arkadaşlarının (2001) yapmış oldukları araştırmanın amacı, okulöncesi kaynaştırma ortamlarındaki yardımcı öğretmenlere, yetersizliği olan küçük çocuklara gömülü öğretimin kullanımının öğretildiği eğitim programını değerlendirmek ve bu süreçte çocukların performanslarındaki değişimi incelemektir. Araştırmanın

katılımcılarını, okulöncesi sınıfında bulunan üç ila beş yaşlarında OSB, Down Sendromu, cerebral palsy tanısı olan beş çocuk ve dört yardımcı öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, yardımcı öğretmenlere sunulan "gömülü öğretim becerilerine ilişkin eğitim programı"dır. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Personel eğitimi sürecinde yardımcı öğretmenlere, 60-90 dakika süren yazılı ve sözlü açıklamaları, örnekleri içeren sınıf-temelli bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Yardımcı öğretmenlere gömülü öğretimle ilgili uygulama yapma fırsatları sağlanarak, gerçekleştirdikleri uygulamalar kayıt edilmiş ve geribildirimler sunulmuştur. Her yardımcı öğretmenle bire-bir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sürece ilişkin açıklamaları (doğru tepki, pekiştirme, hata düzeltmesi vb.) içeren doküman hazırlanmıştır. Yardımcı öğretmenler, gömülü öğretim sürecine ilişkin pratik yapmak amacıyla uygulamalar gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca, bu süreçte yardımcı öğretmenlere ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretime ilişkin eğitimler de verilmiştir. Yardımcı öğretmenlere veri toplama ve kayıt etmeye ilişkin bilgiler verilerek uygulamalar yapılmıştır. Gömülü öğretime ilişkin personel eğitimini veren uzman ve yardımcı öğretmenler arasında rol-oyun çalışmaları planlanarak demonstrasyonlar gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda, yardımcı öğretmenlerin gömülü öğretimi doğru ve uygun bir şekilde kullanmalarında ve çocukların davranışlarına ilişkin doğru tepki yüzdelerinde artış görülmüştür.

Grisham-Brown ve arkadaşlarının (2000) yapmış oldukları araştırmanın amacı, tepki ipucu yöntemlerinin çoklu yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarının ediniminde etkili olup olmadığını ve okulöncesi öğretmen yardımcılarının bu yöntemleri çocukların etkinlik ve rutinlerinde doğru bir biçimde uygulayıp uygulayamadıklarını belirlemektir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, belirlenen hedef davranışlara ilişkin çocukların doğru tepki yüzdeleridir. Araştırmada çocuklara öğretilen hedef davranışlar; tek-basamaklı yönergeleri takip etme, isteklerini ifade etme, tercihlerini belirtme, nesne avuçlama, düğmeye basma ve gömlek çıkarma davranışlarıdır. Her çocuğa 10-30 dakika arasında değişen üç farklı etkinlik içinde iki hedef davranışın, iki farklı tepki ipucu yöntemiyle öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni, eşzamanlı ipucuyla öğretim, sabit bekleme süreli öğretim, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim, ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin kullanımının öğretildiği öğretmen eğitim paketidir. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden çoklu yoklama modeli

kullanılmıştır. Personel eğitimi sürecinde birinci yazar, personel ile gömülü öğretim sürecine ve bu süreçte kullanılacak tepki ipucu yöntemine ilişkin bire-bir oturumlar gerçekleştirmiştir. Bu oturumlarda video gösterimi yapılmış ve rol-oyun çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, personel için yazılı bir doküman hazırlanmıştır. Personele sağlanan eğitim yaklaşık iki saat sürmüştür. Personel eğitimi, yardımcı öğretmenler uygulamayı en az %90 doğruluk düzeyinde uygulayıncaya kadar sürdürülmüştür. Yardımcı öğretmenler, yüksek uygulama güvenirliğiyle araştırmayı tamamlamışlardır. Araştırmanın sonunda gömülü öğretimin, çocukların hedef davranışlarına ilişkin doğru tepki yüzdelerinde artış sağladığı görülmüştür. Ayrıca, personelin uygulamayı başarılı ve güvenilir olarak gerçekleştirebildiği belirlenmiştir. Uygulama sürecinde çocukların sosyal etkileşimlerinde de artışın olduğu görülmüştür.

Horn ve arkadaşlarının (2000) gerçekleştirdiği araştırma, üç vaka çalışmasından oluşmaktadır. Araştırmanın amacı, erken çocukluk dönemindeki çocuklarla çalışan öğretmenlerin gömülü öğretime ilişkin uygulama performanslarını geliştirmek, öğretmenlerin gömülü öğretimi uygulamalarını değerlendirmek ve bu konudaki görüşlerini belirlemektir. Ayrıca, araştırmanın katılımcısı olan çocuğun/çocukların, uygulamanın ardından performans düzeyine/düzeylerine ilişkin de veri toplanmıştır. *Birinci vaka çalışması*nın katılımcılarını bir öğretmen ve bir yardımcı öğretmen ile dört yaşında cerebral palsy tanılı bir çocuk oluşturmuştur. Araştırma sınıf ortamında gerçekleşmiştir. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmada personel eğitimi sürecinde öğretmenlere, sözel açıklamalar/betimlemeler yapılmış ve sürece ilişkin videolar izlettirilmiştir. Hipotetik örnekler üzerinden çalışılmış, tartışılmış ve örnek uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Çocuk için üç hedef davranış (bir kaptan diğerine sıvıları ya da akıcı maddeleri dökmeden boşaltma, sınıflama, makasla kesme) belirlenmiştir. Hedef davranışların öğretimi için "serbest zaman etkinlikleri" kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler yüksek uygulama güvenirliğiyle çalışmayı tamamlamışlardır. Ayrıca, çocuğun hedef becerilerine ilişkin doğru tepkide bulunma yüzdesinde de artış görülmüştür. *İkinci vaka çalışması*nın katılımcılarını, biri erken eğitim ve diğeri ise özel eğitim öğretmeni olan iki öğretmen ve genel eğitim ortamında bulunan dört yaşında biri ileri derecede gecikmiş dil ve konuşma bozukluğu, diğeri ise zihin yetersizliği olan iki çocuk oluşturmuştur. Çocuklar için belirlenen hedef davranışlar, grup etkinlikleri

sırasında sorulan sorulara ve "neden" sorularına yanıt vermedir. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Öğretmenler birinci vaka çalışmasındaki personel eğitimine benzer bir eğitim sürecinden geçmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler yüksek uygulama güvenirliğiyle çalışmayı tamamlamışlardır. Ayrıca, çocukların hedef davranışlarına ilişkin doğru tepkide bulunma yüzdelerinde artış görülmüştür. *Üçüncü vaka çalışması*nın katılımcılarını, ileri derecede gelişimsel yetersizliğe sahip Down Sendromlu beş yaşında bir çocuk ve iki okulöncesi öğretmeni ile bir yardımcı öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden AB modeli kullanılmıştır. Çocuk bakım merkezinde kaynaştırma öğrenci olarak yer alan çocuk için belirlenen hedef davranış, nesneleri saymadır. Personel eğitim süreci, birinci vaka çalışmasındaki sürece benzer biçimde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler yüksek uygulama güvenirliğiyle çalışmayı tamamlamışlardır. Ayrıca, çocuğun hedef davranışına ilişkin doğru tepkide bulunma yüzdesinde artış görülmüştür. Gerçekleştirilen her üç vaka çalışmasında da çocukların edindikleri davranışlara ilişkin genellemeyi sağladıkları belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin gömülü öğretime ilişkin görüşleri de belirlenmiştir. Öğretmenler, çocukların BEP'lerindeki davranışların gömülü öğretim ile öğretilmesine ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, uygulamayı araştırmanın başında zor bulduklarını, ancak sonrasında sürecin kendileri için daha kolay ve rahat olduğunu ifade etmişlerdir.

Malmskog ve McDonnell'ın (1999) gerçekleştirdikleri araştırmanın amacı, okulöncesi kaynaştırma ortamlarına devam eden yetersizliği olan küçük çocukların aktif katılım davranışlarını edinmede gömülü öğretim sürecinin etkililiğini belirlemektir. Araştırmanın katılımcıları olan çocuklar dört ila beş yaş arasında iletişim bozukluğu olan, sosyal ve davranışsal becerilerde geriliği ve çoklu yetersizliği olan üç çocuktur. Uygulama, araştırmacının eğitim sunduğu öğretmen tarafından çocukların belirlediği oyunlar sırasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gömülü öğretim süreci bekleme süreli öğretimle birlikte sunulmuştur. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen eğitimlerde çocukların dikkatini çekme, fiziksel yakınlık kurma, göz kontağı ya da ortak dikkat kurma, çocuğun tepkide bulunma zamanını belirleme/bekleme, çocuğa bağımsız tepkide bulunma fırsatı sağlama, çocuğa doğal pekiştireçler sunma,

çocuğun tepkilerine uygun tepkide bulunma, uygun geribildirim sunma, model olma, ipucu sunma, plan hazırlayarak süreci kaydetme gibi konulara ilişkin paylaşımlarda bulunulmuştur. Araştırmada öğretmenlere sunulan personel eğitimine ilişkin ölçüt, öğretmenlerin üst üste üç oturum en az %90 başarı göstermeleridir. Araştırmanın sonunda üç çocuğun da hedef davranışlarında ölçütü karşıladığı ve iki çocuğun kalıcılığı sağladığı görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerden ve çocukların ailelerinden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Uygulamaya yönelik elde edilen sosyal geçerlik bulguları öğretmenlerin ve ailelerin çalışmaya ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğunu gösterir niteliktedir.

Wolery, Anthony ve Heckathorn'un (1998) yapmış oldukları araştırmanın amacı, çocukların gün içindeki geçişlerine gömülerek sabit bekleme süreli öğretimle gerçekleştirilen uygulamanın; (a) geçişlerin süresi, (b) geçişler sırasındaki öğretmenlerin davranışları ve (c) çocukların kendilerine sorulan hedef uyaranın adını söyleme davranışlarını edinmeleri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden AB modeli ve katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını okulöncesi kaynaştırma programında yer alan 35 ila 55 yaş arasında olan dört öğretmen, 57 ila 71 ay arasında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, gelişimsel geriliği ve sosyal becerilerde geriliği olan dört çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada uygulama yapmak için gün içinde gerçekleşen üç farklı geçiş belirlenmiştir. Araştırmanın personel eğitimi sürecinde araştırmacı, öğretmenlere geçiş temelli öğretim sürecini nasıl kullanacaklarına yönelik bilgi vermek amacıyla ilki 30 ve ikincisi 10 dakika süren iki oturum şeklinde öğretim sunmuştur. Personel eğitimleri, öğretmene uygulama aşamasına geçilmeden önce sunulmuştur. Personel eğitiminden önce öğretmenlere yazılı açıklamaların olduğu doküman verilmiştir. Personel eğitimleri sürecinde araştırmacı, öğretmene süreci ayrıntılı anlatarak süreçte yapılması gerekenlere yönelik model olmuş ve öğretmenlerin sorularına yanıt vermiştir. Ayrıca, araştırmacı ile öğretmen öğretim denemelerine ilişkin rol-oyun çalışmaları yapmış ve araştırmacı, öğretmene sürece ilişkin geribildirimlerde bulunmuştur. Bu süreçte öğretmen ve araştırmacı, okul günü boyunca kullanılacak geçişlere ilişkin planlama yapmışlardır. Araştırmanın sonunda (a) öğretmenlerin ve çocukların geçişlere ayırdığı sürede belirgin bir artışın olmadığı, (b) geçiş temelli öğretimin dört öğretmenden üçünün davranış dağılımlarını çok değiştirmezken, bir öğretmenin yetişkinlerle etkileşimini arttırdığı,

malzeme yönetimi ile süreci kaydetmeye yönelik davranışlarını ise azalttığı ve (c) sunulan geçiş temelli öğretim süreci sonunda bir çocuk dışındaki tüm çocukların hızlı bir edinimle ölçüte ulaştığı belirlenmiştir.

Kohler ve arkadaşlarının (1997) gerçekleştirdikleri araştırmada çocukların hedef davranışlarını edinmelerinde gömülü öğretim sürecinin ve akran aracılı uygulamanın gömülü öğretim süreciyle birlikte sunulmasının etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmada iki farklı aşama bulunmaktadır. İlk aşamada öğretmenler çocukların BEP'lerinde yer alan dil, ince motor ve bilişsel becerilerine yönelik amaçların öğretiminde gömülü öğretim sürecini kullanmışlardır. İkinci aşamada ise öğretmenler gömülü öğretim sürecini kullanmaya devam ederlerken sürece akran modeli, işbirliği ve karşılıklı sözel ifadeleri kullanma da dâhil edilmiştir. Araştırma yarım gün eğitim veren okulöncesi kaynaştırma eğitimi sunan bir kurumda üç sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya yaşları üç ila beş arasında değişen OSB tanılı 10 çocuk katılmıştır. Her sınıfta bir öğretmen ve öğretmen yardımcısı bulunmaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasında araştırmacılar ile öğretmen ve öğretmen yardımcıları, öğretim süreci için doğal fırsatların yaratılması konusunda bilgi paylaşımında bulunmuşlardır. Her öğretmen ve öğretmen yardımcısı ile bir hafta süresince 30 dakika süren oturumlar yoluyla eğitimler ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu toplantılarda çocuklar için amaç belirleme, belirlenen amaçları gömmeye ilişkin bilgiler paylaşılmış ve öneriler sunulmuştur. Ardından araştırmacılar, doğal ortamlarda öğretmenleri gözleyerek uygulamalarına ilişkin öneriler, geribildirimler sunmuşlar ve öğretmenlere yardım ederek onlara rehberlik etmişlerdir. Öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen izleme oturumlarında ise öğretmenlere herhangi bir geribildirimde bulunulmamıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin başarıyla uygulamayı tamamladıkları ve edindikleri becerilerde kalıcılığı sağladıkları belirtilmiştir. Araştırmanın sonucu gömülü öğretim sürecinin ve gömülü öğretim süreciyle birlikte sunulan akran aracılı uygulamanın çocukların hedef davranışlarını edinmelerinde etkili olduğunu gösterir niteliktedir.

Venn ve Wolery'nin (1992) yapmış olduğu araştırmanın amacı, risk altında olan ya da gelişimsel yetersizliği olan çocukların da bulunduğu çocuk bakım merkezinde çalışan yaşları 21 ila 25 arasında olan dört yardımcı öğretmene çocuklarla olan olumlu etkileşim ve oyun becerilerini arttırmaya yönelik sunulan hizmet-içi personel eğitiminin

etkililiğini belirlemektir. Personel eğitimine ilişkin düzenlenen bireysel öğretim oturumlarında yardımcı öğretmenlere çocuklarla oyun oynama ve olumlu etkileşim kurma davranışlarının öğretimi gerçekleştirilmiştir. Hedef davranışlara ilişkin öğretim çocukların bez değiştirme rutinleri sırasında yapılmıştır. Çocukların beslenme rutininde ise yardımcı öğretmenlere yönelik haftalık genelleme verileri toplanmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama modeli kullanılmıştır. Personel eğitimleri sürecinde yardımcı öğretmenlere konu anlatımları yapılmış, amaç belirlemeye ilişkin çalışılmış, demonstrasyonlar yapılmış, örnek alıştırmalar yapılarak geribildirimler ve örnek video kayıtları aracılığıyla etkileşimli geribildirimler sunulmuştur. Araştırmada gözlemciler arası ve uygulama güvenirliğine ilişkin veriler toplanmıştır. Yardımcı öğretmenlerin yüksek uygulama güvenirliğiyle uygulamayı tamamladıkları görülmüştür. Araştırmada öğretim oturumlarından sonra gerçekleştirilen oturumlarda araştırmacı, yardımcı öğretmenlere herhangi bir öğretim ve geribildirim sunmamıştır. Metin içinde bu oturumlarda yardımcı öğretmenlerin edindikleri becerilere ilişkin kalıcılığı sağladıkları ifade edilmiştir. Bununla birlikte, yardımcı öğretmenlerin edindikleri becerileri beslenme rutinine genelleyemedikleri ifade edilmiştir. Araştırmanın sonunda dokuz ila 15 aylık olan küçük çocukların bez değiştirme rutinlerinde oyun başlattıkları ve yardımcı öğretmenler ile küçük çocuklar arasındaki olumlu etkileşimin arttığı ifade edilmiştir.

Tablo 1.2. *Personel Eğitimi Alan Öğretmenler, Öğretmen Yardımcıları ya da Öğretmen Adayları Tarafından Okulöncesi Çocuklara Gömülü Öğretim Sunularak Gerçekleştirilen Araştırmalar*

Sıra No	Yazar/Yıl	Araştırma Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuç	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
1.	Rakap, 2017a	Tek-denekli Çoklu başlama modeli	3/Gelişimsel gerilik/4-5 yaş (3 öğretmen adayı)	En az iki sözcük kullanarak talepte bulunma, mavi, sarı ve kırmızı renkte olan nesneleri gösterme ve kare, daire ve üçgen şeklinde olan nesneleri işaret etme	Gömülü öğretim öğrenme denemeleri	Etkili	Var (öğretmenelere yönelik)	Var (öğretmenelere ve çocuklara yönelik)	Var
2.	Grisham-Brown, Pretti-Frontczak, Hawkins ve Winchell, 2009	Tek-denekli Çoklu yoklama modeli ve çoklu başlama modeli	8/Gelişimsel yetersizlik ve normal gelişim gösteren/3-5 yaş (3 öğretmen)	Yazma öncesi beceriler	Üç aşamalı müdahaleye tepki yaklaşımı	Etkili	-	Var (çocuklara yönelik)	-

Tablo 1.2. *Personel Eğitimi Alan Öğretmenler, Öğretmen Yardımcıları ya da Öğretmen Adayları Tarafından Okulöncesi Çocuklara Gömülü Öğretim Sunularak Gerçekleştirilen Araştırmalar*

Sıra No	Yazar/Yıl	Araştırma Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuç	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
3.	Toelken ve Miltenberger, 2009	Tek-denekli Çoklu başlama modeli	2/OSB/4-5 yaş (2 yardımcı öğretmen)	Ellerini birbirine sürterek yıkama, beslenme çantası açma, yemekten sonra masayı silme, kâğıtları çantasına koyma, çantasını sırtına takma ve sınıftan ayrılırken kapıyı açma	İpucunun giderek arttırılması yöntemi	Etkili	-	Var (çocuklara yönelik)	-
4.	Macy ve Bricker, 2007	Tek-denekli AB modeli	3/Gelişimsel yetersizlik/4-5 yaş (3 öğretmen adayı)	İşbirlikli etkinlikleri başlatma, sohbet esnasında sıra alma, grup etkinlikleri ve rutinler sırasında uygun tepkilerde bulunma	İpucu sunma	Etkili	-	-	-
5.	Grisham-Brown, Ridgley, Pretti-Frontczak, Litt ve Nielson, 2006	Tek-denekli Çoklu yoklama modeli	3/Gecikmiş dil ve konuşma, gelişimsel gerilik/4 yaş (1 öğretmen ve 2 öğretmen yardımcısı)	Yazma öncesi beceriler	İpucunun giderek arttırılması yöntemi ve SBSÖ	Etkili	-	Var (sadece bir çocuk için)	-

Tablo 1.2. *Personel Eğitimi Alan Öğretmenler, Öğretmen Yardımcıları ya da Öğretmen Adayları Tarafından Okulöncesi Çocuklara Gömülü Öğretim Sunularak Gerçekleştirilen Araştırmalar*

Sıra No	Yazar/Yıl	Araştırma Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuç	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
6.	Tate, Thompson ve McKerchar, 2005	Tek-denekli Çoklu başlama modeli	8'i normal gelişim gösteren ve 1'i Down Sendromlu toplam 9 çocuk/2-14 ay) (6 öğretmen adayı)	Çocukların adım atma, bağlama uygun "anne, baba" deme, bağımsız dikilme, burnu, gözü, göbeği işaret etme, şekil-delik eşleme becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin gömülü öğretimi uygulamaları	Geribildirim sunma, fiziksel ipucu, sözel ipucu	Etkili	-	Var (öğretmen adaylarına yönelik)	-
7.	McBride ve Schwartz, 2003	Tek-denekli Çoklu yoklama modeli	3/ OSB ve gelişimsel yetersizlik/3-6 yaş (3 öğretmen)	Etkinliklere katılma	Ayrık denemelerle öğretim	Etkili	Var (öğretmenlere yönelik)	-	Var
8.	Wolery, Anthony, Caldwell, Snyder ve Morgante, 2002	Tek-denekli Çoklu yoklama modeli	3/Gecikmiş konuşma, davranış problemi ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu/5-8 yaş (1 kamp müdürü ve 2 öğretmen)	İşlevsel sözcükleri ve çarpma işlemlerinin sonucunu sözel olarak söyleme	SBSÖ	Etkili	Var (çocuklara yönelik)	Var (çocuklara yönelik)	-

Tablo 1.2. *Personel Eğitimi Alan Öğretmenler, Öğretmen Yardımcıları ya da Öğretmen Adayları Tarafından Okulöncesi Çocuklara Gömülü Öğretim Sunularak Gerçekleştirilen Araştırmalar*

Sıra No	Yazar/Yıl	Araştırma Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuç	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
9.	Schepis, Reid, Ownbey ve Parsons, 2001	Tek-denekli Çoklu yoklama modeli	5/ OSB, Down Sendromu, Cerebral Palsy/3-5 yaş (4 yardımcı öğretmen)	Etkinliklere katılma	İpucunun arttırılmasıyla öğretim	Etkili	-	-	-
10.	Grisham-Brown, Schuster, Hemmeter ve Collins, 2000	Tek-denekli Çoklu yoklama modeli	4/Çoklu yetersizlik/3-4 yaş (4 yardımcı öğretmen)	Tek-basamaklı yönergeleri takip etme, isteklerini ifade etme, tercihlerini belirtme, nesne avuçlama, düğmeye basma ve gömlek çıkarma	EİÖ, SBSÖ, ipucunun arttırılmasıyla öğretim, ipucunun azaltılmasıyla öğretim	Etkili	-	-	-

Tablo 1.2. *Personel Eğitimi Alan Öğretmenler, Öğretmen Yardımcıları ya da Öğretmen Adayları Tarafından Okulöncesi Çocuklara Gömülü Öğretim Sunularak Gerçekleştirilen Araştırmalar*

Sıra No	Yazar/Yıl	Araştırma Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuç	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
11.	Horn, Lieber, Li, Sandall ve Schwartz, 2000	Tek-denekli Çoklu başlama modeli ve AB modeli	4/Gelişimsel yetersizlik/4-5 yaş (5 öğretmen)	Bir kaptan diğerine sıvıları ya da akıcı maddeleri dökmeden boşaltma, sınıflama, makasla kesme, sorulara ve "neden" sorularına yanıt verme, nesneleri sayma	İpucu sunma ve geribildirim de bulunma	Etkili	Var (çocuklara yönelik)	-	Var
12.	Malmskog ve McDonnell, 1999	Tek-denekli Çoklu yoklama modeli	3/ iletişim bozukluğu, sosyal ve davranışsal becerilerde gerilik, çoklu yetersizlik/4-5 yaş (1 öğretmen)	Etkinliğe aktif katılım gösterme	Bekleme süreli öğretim	Etkili	-	Var (çocuklara yönelik)	Var
13.	Wolery, Anthony ve Heckathorn, 1998	Tek-denekli AB Modeli ve çoklu başlama modeli	4/DEHB, gelişimsel ve sosyal becerilerde gerilik/57-71 ay (4 öğretmen)	Sorulan hedef uyaranın adını söyleme	SBSÖ	Etkili	-	-	-

Tablo 1.2. *Personel Eğitimi Alan Öğretmenler, Öğretmen Yardımcıları ya da Öğretmen Adayları Tarafından Okulöncesi Çocuklara Gömülü Öğretim Sunularak Gerçekleştirilen Araştırmalar*

Sıra No	Yazar/Yıl	Araştırma Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuç	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
14.	Kohler, Strain, Hoyson ve Jamieson, 1997	Tek-denekli Çoklu başlama modeli	10/Otizm/3-5 yaş (3 öğretmen ve 3 yardımcı öğretmen)	Çocukların BEP'lerinde yer alan dil, ince motor ve bilişsel becerilerine yönelik amaçlar	Çevresel düzenleme	Etkili	-	Var (öğretmenlere yönelik)	-
15.	Venn ve Wolery, 1992	Tek-denekli Çoklu yoklama modeli	(16 /Risk altında, gelişimsel yetersizlik, görme sorunları, normal gelişim gösteren/9-15 aylık) (4 yardımcı öğretmen)	Çocuklarda dil gelişimini sağlamak için personellerin bebeklerin altının değiştirilmesi rutininde bebeklerle olan oyun oynama ve pozitif etkileşim gösterme davranışlarını geliştirme	Personele sunulan personel eğitimi ve etkileşimli koçluk süreci	Etkili	Var (yardımcı öğretmenlere yönelik)	Var (yardımcıöğretmenlere yönelik)	-

EİÖ: Eşzamanlı İpucuyla Öğretim **SBSÖ:** Sabit Bekleme Süreli Öğretim **DEHB:** Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Alanyazın incelendiğinde, okullarda çalışan personele gömülü öğretime ilişkin sunulan eğitim sırasında birtakım öğretim süreçlerine yer verildiği görülmektedir. Gömülü öğretime ilişkin sunulan personel eğitiminde öncelikle uzman ve öğretmenler, çocuğa öğretilecek hedef davranışları belirleyerek ayrıntılı olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmenlere, gömülü öğretime ve gömülü öğretim sürecinde kullanacakları tepki ipucu yöntemine ilişkin sözlü açıklamaların yapıldığı bire-bir öğretim oturumları düzenlenmektedir. Bu oturumlarda öğretmenlere ayrıntılı açıklamalarla birlikte örneklerin de olduğu yazılı bir doküman verilmektedir. Daha sonra öğretmenlere verilen bilgilere ilişkin örnek videolar izlettirilmektedir. Personel eğitimini gerçekleştiren uzman ile öğretmen, konuyla ilgili rol-oyun çalışmaları gerçekleştirmektedirler. Gerçek ya da benzetim ortamlarında hedef davranışlara yönelik model olma çalışmalarına da yer veren uzman, gömülü öğretim sürecine ilişkin gerektiğinde öğretmene ipucu sunmaktadır. Gerçekleştirilen çalışmaların ardından uzman, öğretmene performansına ilişkin geribildirim sunmakta, hata düzeltmesi yapmakta ve öğretmenin doğru tepkilerini pekiştirmektedir. Sonrasında ise uzman, öğretmene sürece ilişkin veri toplama ve kaydetmeyle ilgili bilgiler sunmaktadır. Hedef davranışların öğretileceği rutinlerin, planlanmış etkinliklerin ve/veya geçişlerin kararlaştırılmasının ardından öğretmen uygulama sürecine geçmektedir. Uygulama süreci boyunca uzman, gerektiğinde öğretmene gereksinim duyduğu desteği sağlamaktadır. Öğretmenin uygulamayı gerçekleştirdiği süreçte uzman ve öğretmen, çocuğa doğal ortamında sunulan öğretime ilişkin herhangi bir uyarlamaya gereksinim olup olmadığa ilişkin kararlar almaktadır. Öğretmen eğitimi, uzmanın belirlemiş olduğu amaçlarda öğretmen ölçüte ulaşıncaya kadar devam etmektedir. Araştırmalardaki personel eğitimleri incelendiğinde, gömülü öğretim sürecine ilişkin öğretmenlerle gerçekleştirilen oturumların 30 dakika ila iki saat arasında ve birkaç haftaya kadar sürdüğü görülmektedir (Barton vd., 2013, s. 335; Bruder, 2016, s. 296-297; Grisham-Brown vd., 2000, s. 144, 146; Horn vd., 2000, s. 209-211; Lang ve Fox, 2003, s. 19-21; McDonnell vd., 2008, s. 53-54; Schepis vd., 2001, s. 318-320; Tate vd., 2005, s. 214-215; Snyder, Hemmeter ve Fox, 2015a, s. 138, 140; Snyder vd., 2011a, s. 362, 367).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, okulöncesi çocuklarla çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilmiş personel eğitimlerinin, gerek öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik etkili öğretim sunma becerilerine gerekse çocukların hedef

davranışlarını edinmelerine ilişkin oldukça olumlu katkılar sağladığı görülmektedir. Alanyazında bu konuda yapılmış çalışmalar olmasına rağmen, okulöncesi çocuklarla çalışan genel eğitim öğretmenlerinin gelişimsel yetersizliği olan çocuklara etkili öğretim sunmalarına ilişkin sunulan personel eğitiminin etkililiğini belirlemeye yönelik araştırmalara duyulan gereksinim halen devam etmektedir (Berkeban, 2013, s. 81; Bruder, 2016, s. 312; Horn vd., 2000, s. 221-222; McBride ve Schwartz, 2003, s. 15-16; Odluyurt ve Batu, 2010, s. 1561; Rakap, Cig ve Parlak-Rakap, 2015, s. 106-107). Bu gereksinimden hareketle, okulöncesi çocuklarla çalışan genel eğitim öğretmenlerine yönelik personel eğitimi sunmayı amaçlayan bu araştırma planlanmıştır. İzleyen bölümde araştırmanın gerekçelerine ve önemine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

1.4. Gereksinim

Etkili bir kaynaştırma eğitimi için gelişimsel yetersizliği olan çocukların en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim-öğretim gereksinimlerinin karşılanması esastır. En az kısıtlayıcı ortam, gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitim gereksinimlerinin mümkün olduğunca genel eğitim sınıflarında, normal gelişim gösteren akranları ile birlikte olmasını gerektirmektedir. Ancak etkili bir kaynaştırma eğitimi, gelişimsel yetersizliği olan çocuğun sadece akranları ile aynı eğitim ortamında bulunması demek değildir. Aynı zamanda, kaynaştırma ortamında bulunan çocuğun eğitsel gereksinimlerinin de karşılanması gerekmektedir. Kaynaştırma ortamlarından yararlanan gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı kaynaştırma eğitiminin, çocukların akademik, iletişimsel ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu belirlenmiştir (Diken, 2013, s. 266; Diken ve Batu, 2013, s. 6, 8, 13; Kargın, 2004, s. 2, 4-6; Odluyurt ve Batu, 2012, s. 27, 31; Salend, 2008, s. 31-33, 37). Ancak ülkemizde kaynaştırma ortamlarında çocukların eğitim gereksinimlerine uygun desteklerin sağlanması konusunda çeşitli eksiklikler yaşanmaktadır. Buradan yola çıkarak, kaynaştırma ortamlarında bulunan okulöncesi çocuklarının eğitim gereksinimlerini karşılamaya yönelik uygulamalara ilişkin araştırmalara duyulan gereksinimin halen devam ettiği söylenebilir (Kargın, 2004, s.11-12, 14; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010, s. 2456, 2457, 2461; Varlıer ve Vuran, 2006, s. 577; Sakız ve Woods, 2015, s. 28-29, 32).

Gelişimsel yetersizliği olan çocukların okulöncesi dönemde akranlarıyla birlikte genel eğitim ortamlarında bulunmaları ve uygun eğitim fırsatlarından yararlanmaları, çocukların öğrenme ve duygusal gelişimlerine yönelik önemli katkılar sağlamaktadır (Güven ve Efe-Azkeskin, 2010, s. 15-16; Lerner vd., 2003, s. 6-9, 247). Genel eğitim ortamlarında bulunan gelişimsel yetersizliği olan okulöncesi çocuklarının eğitsel gereksinimlerinin karşılanmasında, öğretmenler oldukça önemli ve kritik bir role sahiptirler. Ancak öğretmenler sınıflarında bulunan gelişimsel yetersizliği olan çocuklara etkili ve sistematik öğretim sunma konusunda çeşitli güçlükler yaşamaktadırlar. Ayrıca öğretmenler, sınıflarında kaynaştırma eğitiminden yararlanan çocuğa ilişkin öğretim sunmaya yönelik ekstra zaman harcamayı gerektirmeyen, kolay uygulanabilen ve etkili öğretim yöntemlerine gereksinim duymaktadırlar. Alanyazın incelendiğinde, doğal öğretim yaklaşımının içinde yer alan gömülü öğretimin farklı yaş ve yetersizlik grubundaki çocuklara çeşitli davranışların öğretiminde etkili bir uygulama olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak, dünya alanyazınında da "önerilen uygulamalar" arasında yer alan ve öğretmenlerin gereksinimlerine yanıt veren gömülü öğretimin kaynaştırma ortamlarında kullanılması önerilmektedir. Genel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında gömülü öğretimi kullanmaları, hem gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitsel gereksinimlerini karşılamakta hem de öğretmenlere pratik ve etkili bir öğretim sunma fırsatı sağlamaktadır (Diken, 2013, s. 266-267; Horn vd., 2000, s. 208-209; Macy ve Bricker, 2007, s. 107-108; NAC, 2009, s. 45, 48; NAC, 2015, s. 53; NPDC, 2014, s. 8, 10; Odluyurt ve Batu, 2010, s. 1535-1537; Özen vd., 2013b, s. 262-264; Özen ve Ergenekon, 2011, s. 352; Rakap, Cig ve Parlak-Rakap, 2015, s. 98; Rakap, 2017b, s. 12; Rakap ve Parlak-Rakap, 2011, s. 84-86, 90; Snyder vd., 2015b, s. 86-87). Ancak genel eğitim ortamlarından yararlanan gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında etkili bir uygulama olan gömülü öğretimle sunulan araştırma çalışmaları sınırlı sayıdadır ve bu gereksinimden hareketle alanyazını genişletmeye yönelik araştırma gereksinimi halen devam etmektedir (Grisham-Brown vd., 2009, s. 11-12; Macy ve Bricker, 2007, s. 118-119; Odluyurt, 2011, s. 1456; Özen vd., 2013a, s. 164-165).

Genel eğitim ortamlarında okulöncesi çocuklarla çalışan öğretmenlere, sınıflarında bulunan gelişimsel yetersizliği olan çocuklara öğretim sunmada etkili öğretim uygulamalarından olan gömülü öğretimi kullanmaları önerilmektedir. Ancak genel eğitim

öğretmenleri, özel eğitime ve özel eğitimde kullanılan sistematik öğretim yöntemlerine ilişkin yeterli bilgi, beceri ve/veya deneyime sahip olmadan mezun olduklarından, bu gereksinim "personel eğitimleri" ile giderilmeye çalışılmaktadır. Okulöncesi çocuklarla çalışan genel eğitim öğretmenlerine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin gömülü öğretime ilişkin personel eğitimini başarıyla tamamlayarak kolaylıkla uyguladıkları belirlenmiştir (Berkeban, 2013, s. 81; Horn vd., 2000, s. 208-210, 222; McBride ve Schwartz, 2003, s. 5-6, 9-10; Odluyurt ve Batu, 2010, s. 1555, 1560-1561; Schepis vd., 2001, s. 314, 321; Tate vd., 2005, s. 207, 215, 218). Ayrıca, öğretmenler gömülü öğretimi kullanmaya ilişkin olumlu görüşler bildirmişlerdir. Araştırmalarda, personel eğitimi sürecine dâhil olan genel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında yer alan gelişimsel yetersizliği olan çocukların da hedef davranışlarına ilişkin doğru tepki yüzdelerinin arttığı belirlenmiştir. Genel eğitim ortamlarında gelişimsel yetersizliği olan okulöncesi çocukların sayısı giderek artış gösterdiğinden, çocukların eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında gömülü öğretimin sistematik öğretim uygulamalarıyla birlikte sunulmasına yönelik gereksinim devam etmektedir. Bu gereksinimi karşılamak üzere personel eğitimi programlarının hazırlanmasına ve uygulanmasına ilişkin alanyazındaki araştırma gereksinimi halen devam etmektedir (Conroy vd., 2014, s. 82; Grisham-Brown vd., 2006, s. 181; Horn vd., 2000, s. 208-209, 222; McBride ve Schwartz, 2003, s. 15-16; Özaydın ve Çolak, 2011, s. 195-197, 214-215, 219; Özen vd., 2013a, s. 164-165; Rakap ve Balıkçı, 2016, s. 25; Schepis vd., 2001, s. 313-314, 325; Snyder vd., 2015b, s. 69-70, 93; Snyder, Hemmeter ve Fox, 2015a, s. 133-135, 141; Tate vd., 2005, s. 220; Varlıer ve Vuran, 2006, s. 577).

Yukarıda söz edilen tüm gerekçeler bu araştırmanın ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Buradan hareketle bu araştırmada, genel eğitim ortamlarında bulunan okulöncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların öğretmenlerine yönelik hazırlanan öğretmen eğitim paketinin ve öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sundukları öğretimin çocukların hedef davranışlarını edinmeleri üzerindeki etkililiği incelenmiştir.

1.5. Amaç ve Araştırma Soruları

Planlanan bu araştırmanın amacı, hazırlanan "öğretmen eğitim paketi" ile okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara

eşzamanlı ipucuyla öğretimle sundukları gömülü öğretimin çocukların hedef davranışlarını edinmeleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmada ayrıca, gelişimsel yetersizliği olan çocuklardan sosyal karşılaştırma, öğretmenlerden ve ailelerden ise öznel değerlendirme yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanması amaçlanmıştır. Bu amaçlarla aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okulöncesi öğretmenlerine sunulan öğretmen eğitimi sonrasında, öğretmenlere sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara hedef davranışlarının öğretiminde "eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim"e ilişkin öğretim planını doğru bir şekilde yazmaları ve yazdıkları gömülü öğretim planını yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamaları öğretilebilir mi?
2. Okulöncesi öğretmenlerinin güvenilir olarak uyguladıkları eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim, gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarını öğrenmelerinde, edindikleri bu davranışları bir, dört, sekiz hafta sonra koruyabilmelerinde ve bu davranışları farklı ortam, kişi ve materyallere genelleyebilmelerinde etkili midir?
3. Okulöncesi öğretmenleri uygulama sona erdikten beş hafta sonra eşzamanlı ipucuyla öğretimle sundukları gömülü öğretimi uygulama becerisini koruyup, gömülü öğretim planı yazma becerisini farklı tek-basamaklı bir davranışa ilişkin plan yazmaya genelleyebilirler mi?
4. Okulöncesi öğretmenleri tarafından eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimle, gelişimsel yetersizliği olan çocuklar kendilerine öğretilmesi planlanan hedef davranışlar açısından normal gelişim gösteren akranlarının performans düzeylerine ulaşabilirler mi?
5. Çalışmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin bu araştırmada kendilerine uygulanan "öğretmen eğitim paketine" ilişkin görüşleri ile çalışmaya katılan çocukların anne-babalarının çalışmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

1.6. Önem

Okulöncesi dönemde sunulan eğitim, normal gelişim gösteren çocuklar için olduğu kadar gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için de yaşamsal önem taşımaktadır. Özellikle okulöncesi dönemde genel eğitim ortamlarında bulunan gelişimsel yetersizliği

olan çocukların akademik ve sosyal becerilere ilişkin gereksinimlerinin karşılanması, geçiş yapacakları diğer okul ortamlarına hazırlanmaları açısından oldukça önemli bulunmaktadır. Okulöncesi dönemde çocukların eğitsel gereksinimlerinin karşılanması, çocukların ileride eğitim yaşantılarındaki başarı düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, bu dönemde çocukların eğitsel gereksinimlerinin genel eğitim ortamlarının doğasına uygun etkili yöntemlerle karşılanmasının, çocukların kendilerine güven duymalarına ve bağımsızlık düzeylerini arttırarak sosyal hayata dâhil olma süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okulöncesi genel eğitim ortamlarında bulunan gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitim gereksinimlerinin karşılanması, çocukların mevcut eğitim ortamlarından ve sonraki süreçlerde yer alacakları eğitim ortamlarından yararlanabilmeleri için kritik öneme sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, okulöncesi öğretmenlerinden sınıflarında bulunan gelişimsel yetersizliği olan çocuklara gereksinim duydukları öğretimi sunmaları beklenmektedir. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara gereksinim duydukları öğretimi sunmaya ilişkin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmayan okulöncesi öğretmenleri bu konularda personel eğitimine gereksinim duyabilmektedirler. Ulaşılabilen kaynaklar doğrultusunda Türkiye'de okulöncesi öğretmenlerine yönelik kaynaştırma ortamlarında gerçekleştirilen personel eğitimine ilişkin yapılmış herhangi bir uygulamalı çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bakıldığında, gerçekleştirilen bu araştırma, kaynaştırma ortamlarında okulöncesi çocuklarla çalışan öğretmenlere ilişkin uygulamalı personel eğitimi sunan Türkiye'deki ilk ve uluslararası alanyazında ise sınırlı sayıdaki araştırmalardan biri olma özelliğini göstermektedir. Ayrıca bu araştırma, personel eğitimi sürecinin öğretmenlere doğal öğretim yaklaşımındaki uygulamalardan biri olan gömülü öğretimi tepki ipucu yöntemleriyle birlikte kullanarak, sistematik öğretim sunmayı öğretmesi açısından önemli bulunmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın, gelişimsel yetersizliği olan okulöncesi çocuklarla çalışan öğretmenlere, gerek etkili öğretim sunmaya ilişkin bilgi ve beceri düzeylerini geliştirmeleri gerekse gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik etkili öğretim yöntemlerini sınıflarında uygulamaya geçirmeleri açısından olumlu bir örnek olabileceği düşünülmektedir.

Son yıllarda dünya alanyazınında yer alan araştırmalarda, okulöncesi çocuklarla çalışan öğretmenlerin, bulundukları kaynaştırma sınıflarının doğasına uygun, etkili öğretim yöntemlerini uygulayabilmeleri konusuna odaklanıldığı görülmektedir. Genel

eğitim ortamlarında, gelişimsel yetersizliği olan okulöncesi çocuklarla çalışan öğretmenlerin de bu yönde gereksinim belirttikleri görülmektedir. Araştırma bulguları öğretmenlerin, kendilerine sunulan eğitim paketlerinden yarar sağladıklarını ve gömülü öğretimi sınıflarındaki çocuklarla kolaylıkla uyguladıklarını ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında, gelişimsel yetersizliği olan okulöncesi çocuklarla çalışan öğretmenlere yönelik uygulanan öğretmen eğitimine ilişkin alanyazının genişletilerek, farklı özellikteki çocuklarla ve farklı öğretim uygulamalarıyla sunulmasına ilişkin araştırma gereksiniminin devam ettiği ifade edilebilir. Bunun yanı sıra, alanyazındaki araştırmalarda öğretmenlerin edindikleri bilgi ve becerileri sürdürmelerine, genellemelerine ve sosyal geçerliğe ilişkin verilerin sınırlı düzeyde toplandığı görülmektedir (Rakap ve Balıkçı, 2016, s. 25; Snyder vd., 2015b, s. 92; Tate vd., 2005, s. 220). Bu araştırmada öğretmenlere sunulan personel eğitiminin etkililiğine ilişkin toplanan sosyal geçerlik verileri, araştırmanın uygulama aşaması tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen öznel değerlendirmeler yoluyla toplanmıştır. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ilişkin toplanan sosyal geçerlik verileri ise sosyal karşılaştırma yoluyla belirlenmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmada hem öğretmenlere hem de gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ilişkin kalıcılık, genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplanmış olmasının alanyazını genişleterek önemli bir katkı getireceği düşünülmektedir. Sıralanan tüm bu noktalar göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın gömülü öğretimle ilgili alanyazını genişleterek önemli bir katkı sağlayacağı söylenebilir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın katılımcılarına, araştırmaya katılmak için belirlenen önkoşul davranışlara, hedef davranışlara, araştırmanın gerçekleştirildiği ortama, araç-gereçlere, personel eğitimi sürecine, bağımlı ve bağımsız değişkene, araştırma modeline, uygulama sürecine, verilerin toplanmasına ve analizine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını MEB'e bağlı resmi bağımsız anaokullarında okulöncesi dönemdeki çocuklarla çalışan okulöncesi öğretmenleri, öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma eğitiminden yararlanan gelişimsel yetersizliği olan çocuklar, araştırmacı ve gözlemci oluşturmuştur.

2.1.1. Okulöncesi öğretmenleri

Araştırmanın katılımcıları olan öğretmenler, MEB'e bağlı resmi bağımsız anaokullarında çalışan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan okulöncesi öğretmenleridir. Araştırma kapsamında çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden dört okulöncesi öğretmeniyle çalışılmıştır. Öğretmenleri belirlemek için Eskişehir il merkezindeki bağımsız anaokulları listelenmiştir. Okullar sırasıyla aranarak öncelikle okul yöneticileriyle konuşulmuş ve araştırmanın amacından kısaca söz edilmiştir. Araştırmaya ilişkin olumlu görüş bildiren okul yöneticilerinden sınıfında gelişimsel yetersizliği olan öğrencisi olan öğretmenlere ilişkin bilgi alınmıştır. Ardından ayrıntılı bilgi vermek için okul yöneticileri aracılığıyla öğretmenlerden randevu alınmıştır. Randevu gününde öğretmenlere araştırmanın amacı ve nasıl yürütüleceği konusunda ayrıntılı bilgi verilmiştir. Listede bulunan okullar arasından araştırmaya katılmaya gönüllü olduğunu belirten dört öğretmenin çalıştığı toplam dört okul araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılmayı ve uygulama sürecinde uygulamaların video kaydının alınmasını kabul eden öğretmenlerden ayrıca yazılı izin (Ek-1) alınmıştır. Bu izin ile öğretmenler, araştırmanın hangi koşullar altında gerçekleşeceğinden haberdar olduklarını ve bu koşulları kabul ettiklerini, araştırmacı ise katılımcılara verdiği tüm sözleri yerine getireceğini kabul ettiğini beyan etmiştir. Öğretmenler araştırmaya katılmayı kabul etseler de istedikleri zaman araştırmadan çekilme hakkına sahip oldukları konusunda

bilgilendirilmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gerçek isimleri yerine, onlara verilen kod isimler kullanılmıştır. Araştırma kaynaştırma ortamlarında gerçekleştirileceği için sınıftaki normal gelişim gösteren çocukların aileleri de araştırma süreci hakkında ayrıntılı şekilde bilgilendirilmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların ailelerine, öğretmenin gelişimsel yetersizliği olan çocukla yapacağı çalışmaları video kaydına alması gerektiğine ilişkin bilgi verilmiş ve ailelerin yazılı izni (Ek-2) alınmıştır.

Bu araştırmada öğretmenlerin, sistematik bir şekilde personel eğitimi sürecine dâhil olabilmeleri için bazı önkoşul davranışlara sahip olmaları gerekmektedir. Bu önkoşul davranışlar; (a) öğretmenlerin okulöncesi öğretmenliği programından mezun olmaları, (b) çalışma hayatlarının ilk 10 yılı içinde olmaları, (c) araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılmaları, (d) çalışmakta olduğu sınıfa araştırmacıyı kabul etmeye ilişkin olumlu görüşe sahip olmaları, (e) öğretmen eğitim paketini sunacak olan araştırmacıyla işbirliği içinde çalışmayı kabul etmeleri, (f) öğretmen eğitim paketinin sunulacağı programa düzenli olarak katılım sağlamaları, (g) öğretmen eğitimi sürecine ilişkin kendilerine verilen sorumlulukları zamanında ve istenen şekilde yerine getirmeleri ve (h) araştırma sürecinde kamera kaydı gerçekleştirilmesine izin vermeleri olarak belirlenmiştir. Belirlenen önkoşul özelliklere ilişkin öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, dört farklı okulda görev yapan dört öğretmenin tamamının önkoşul özellikleri karşıladığı belirlenmiştir. Dolayısıyla, araştırma farklı bağımsız anaokullarında çalışan ve önkoşul özellikleri karşılayan bu dört okulöncesi öğretmeniyle yürütülmüştür.

2.1.1.1. *Okulöncesi öğretmenlerinin özellikleri*

Araştırmanın katılımcılarından olan Nilay öğretmen 28 yaşındadır. Sakarya Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği Programı'ndan 2009 yılında mezun olmuştur. Araştırma uygulamasının yürütüldüğü dönemde Nilay öğretmenin yedi yıllık öğretmenlik deneyimi bulunmaktaydı. Nilay öğretmen lisans eğitimi sürecinde özel eğitime ilişkin hiç ders almamıştır. Nilay öğretmen Okulöncesi Öğretmenliği Programı'nda yapmakta olduğu yüksek lisans programı kapsamında Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı'ndan "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama" ve "Okulöncesi Düzeyde Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklar İçin Etkinlik Temelli Öğretim Uygulamaları" derslerini almıştır. Nilay öğretmenin sınıfında toplam 18 öğrencisi

bulunmaktadır. Sınıfında bir tane kaynaştırma öğrencisi bulunan Nilay öğretmenin öğrencisi "hafif düzeyde zihin yetersizliği", "dil ve konuşma bozukluğu" ve "süreğen hastalık" tanılarına sahiptir. Nilay öğretmen, kaynaştırma öğrencisi Zeren ile ilk defa 2015-2016 güz döneminde çalışmaya başlamıştır. Daha önce iki yıl "dil ve konuşma bozukluğu" tanısı olan çocuklarla çalışmıştır. Nilay öğretmen yüksek lisans eğitimi sırasında Özel Eğitim Anabilim Dalı'ndan etkinlik temelli öğretimle ilgili bir lisansüstü eğitim dersi almış olmasına rağmen, eşzamanlı ipucuyla öğretime ve gömülü öğretime ilişkin doğrudan uygulamalı bir eğitim almamıştır.

Araştırmanın katılımcılarından olan Feraye öğretmen 28 yaşındadır. Ankara Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği Programı'ndan 2010 yılında mezun olmuştur. Araştırma uygulamasının yürütüldüğü dönemde Feraye öğretmenin altı yıllık öğretmenlik deneyimi bulunmaktaydı. Feraye öğretmen lisans eğitimi sürecinde "Özel Eğitime Giriş" dersini almıştır. Feraye öğretmenin sınıfında üçü gelişimsel yetersizliği olan toplam 26 öğrencisi bulunmaktadır. Sınıfında üç kaynaştırma öğrencisi bulunan Feraye öğretmenin bu araştırma kapsamında çalıştığı kaynaştırma öğrencisi "orta düzeyde zihin yetersizliği" tanısına sahip Down Sendromlu bir çocuktur. Bundan önceki yıllarda Feraye öğretmen "dil ve konuşma bozukluğu" tanısı olan çocuklarla üç yıl çalışmıştır. Feraye öğretmenin sınıfında bir tane sınıf yardımcısı bulunmaktadır. Feraye öğretmen daha önce eşzamanlı ipucuyla öğretime ve gömülü öğretime ilişkin herhangi bir bilgi ve uygulamalı bir eğitim almamıştır.

Araştırmanın katılımcılarından olan Zehra öğretmen 32 yaşındadır. Anadolu Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği Programı'ndan 2006 yılında mezun olmuştur. Araştırma uygulamasının yürütüldüğü dönemde Zehra öğretmen öğretmenlikte 10. yılının içinde bulunmaktaydı. Zehra öğretmen lisans eğitimi sürecinde "Özel Eğitime Giriş" dersini almıştır. Zehra öğretmenin sınıfında toplam 21 öğrencisi bulunmaktadır. İlk defa 2015-2016 güz döneminde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan Zehra öğretmenin kaynaştırma öğrencisi "hafif düzeyde zihin yetersizliği" tanısına sahip Down Sendromlu bir çocuktur. Zehra öğretmenin sınıfında sınıf yardımcısı bulunmamaktadır. Zehra öğretmen daha önce eşzamanlı ipucuyla öğretime ve gömülü öğretime ilişkin herhangi bir bilgi ve uygulamalı bir eğitim almamıştır.

Araştırmanın katılımcılarından olan Gökçe öğretmen 30 yaşındadır. Pamukkale Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği Programı'ndan 2008 yılında mezun olmuştur. Araştırma uygulamasının yürütüldüğü dönemde Gökçe öğretmenin sekiz yıllık öğretmenlik deneyimi bulunmaktaydı. Gökçe öğretmen lisans eğitimi sürecinde özel eğitime ilişkin herhangi bir ders almamıştır. Gökçe öğretmenin sınıfında üçü gelişimsel yetersizliği olan toplam 16 öğrencisi bulunmaktadır. Araştırma kapsamında Gökçe öğretmenin çalıştığı kaynaştırma öğrencisi "hafif düzeyde zihin yetersizliği", "cerebral palsy" ve "dil ve konuşma bozukluğu" tanısına sahiptir. Gökçe öğretmen bu öğrencisiyle 2015-2016 güz dönemi itibariyle çalışmaya başlamıştır. Gökçe öğretmen daha önceki yıllarda "OSB" ve "hafif düzeyde zihin yetersizliği" tanılı çocuklarla dört yıl boyunca çalışmıştır. Gökçe öğretmenin sınıfında bir tane sınıf yardımcısı bulunmaktadır. Gökçe öğretmen daha önce eşzamanlı ipucuyla öğretime ve gömülü öğretime ilişkin herhangi bir bilgi ve uygulamalı bir eğitim almamıştır. Aşağıda Tablo 2.1.'de okulöncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2.1. *Okulöncesi Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler*

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olduğu Üniversite	Mesleki Deneyim	Kaynaştırma Öğrencisiyle Çalışmaya İlişkin Deneyimi	Toplam Öğrenci Sayısı	Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı	Özel Eğitim Dersi
Nilay Öğretmen	K	28	Sakarya Üniversitesi	7	2 yıl	18	1	Almadı
Feraye Öğretmen	K	28	Ankara Üniversitesi	6	3 yıl	26	3	Aldı
Zehra Öğretmen	K	32	Anadolu Üniversitesi	10	İlk kez	21	1	Aldı
Gökçe Öğretmen	K	30	Pamukkale Üniversitesi	8	4 yıl	16	3	Almadı

2.1.2. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar

Araştırma genel eğitim ortamlarında bulunan ve okulöncesi eğitimden yararlanan gelişimsel yetersizliği olan dört çocukla yürütülmüştür. Araştırmaya katılacak çocukların

belirlenmesine ilişkin süreçte araştırmacı ve öğretmenler, ailelerle görüşerek çocuklarının okula düzenli ve tam gün katılım sağlayıp sağlayamayacaklarını sormuşlardır. Dört okuldan da birer aile bu koşulu sağlayabileceklerini belirtmişlerdir. Böylece, farklı bağımsız anaokullarında çalışan bir okulöncesi öğretmeni-bir gelişimsel yetersizliği olan çocuk çifti eşleştirilerek araştırma sürecine dâhil olmuştur. Araştırmaya başlamadan önce çocukların ailelerine ve devam ettikleri eğitim kurumundaki öğretmenlerine araştırmayla ilgili bilgi verilmiştir. Çocukların video kaydının alınmasına ilişkin öğretmenlerden ve ailelerden yazılı izin (Ek-1, Ek-3) alınmıştır. Araştırmaya katılan çocukların gerçek isimleri yerine onlara verilen kod isimler kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda da bazı önkoşul davranışlar aranmıştır. Çocukların sahip olması gereken önkoşul davranışlar; (a) gelişimsel yetersizlik tanısı almış olma (örneğin, OSB, zihin yetersizliği, Down Sendromu vb.), (b) görsel ve işitsel uyaranlara en az beş dakika süre ile dikkatini yöneltme, (c) sıra alma becerisine sahip olma, (d) iki ya da daha fazla kelimeden oluşan sözel yönergeleri anlama ve yerine getirme, (e) belirlenen hedef davranışları gerçekleştirecek kaba ve ince motor becerilerine sahip olma ve (f) en az beş dakika süreyle dinleme becerisine sahip olmadır. Araştırmada gömülü öğretime ilişkin bir denemenin en fazla beş dakika sürebileceği düşünülerek, çocukların dikkatlerini yöneltmelerine ve dinleme becerilerine yönelik süre, "beş dakika" olarak belirlenmiştir. Gelişimsel yetersizliği olan dört çocuğun belirlenen önkoşul davranışlara sahip olup olmadıkları, araştırmacı ve öğretmen tarafından gerçekleştirilen etkinliklerle ve gözlemlerle belirlenmiştir.

Araştırmada çocukların görsel ve işitsel bir etkinlik sırasında dikkatlerini dağıtmadan ve etkinliği kesintiye uğratmadan en az beş dakika süre ile etkinliğe katılmaları beklenmektedir. Çocukların bu önkoşul özelliğe sahip olup olmadıklarını belirlemek için araştırmacı, öğretmenlerden çocuklara (örneğin kalıp kullanarak oyun hamurundan şekiller yapma gibi) etkinlik yaptırmalarını istemiş ve bu etkinlikler sırasında çocukların etkinliğe katılım davranışlarını gözlemiştir. Çocukların sıra alma becerisine sahip olup olmadıklarını belirlemek için araştırmacı ve öğretmen, sıra almayı gerektiren bir etkinlik (örneğin sırayla yap-bozun parçalarını takma) düzenlemişler ve çocukların etkinlik sırasında sıralarını beklemelerini ve görevlerini yerine getirip getirmediklerini incelemişlerdir. Çocukların iki ya da daha fazla kelimeden oluşan sözel

yönergeleri anlama ve yerine getirme becerisine sahip olup olmadıklarını belirlemek için öğretmenlerle işbirliği yapılmıştır. Öğretmenler, gerçekleştirilen etkinlikler süresince çocuklara iki ya da daha fazla kelimeden oluşan sözel yönergeler (örneğin boyama etkinliği sırasında "Pastel boyanla boya!" yönergesini sunma) sunarlarken, araştırmacı da çocukların yönergeleri anlayarak yerine getirip getirmediklerini değerlendirmiştir. Çocukların kaba ve ince motor becerilere sahip olup olmadıklarını belirlemek için öğretmenler ve araştırmacı, etkinlikler (örneğin çocukların bildiği nesnelerin resimlerinin olduğu kartlar arasından adı söylenen resmi parmaklarıyla/elleriyle işaret etmeleri, çocuğun ayakta dururken kendinden uzakta yerde ya da masada duran, ismini bildiği iki nesneye doğru yürüyerek adı söylenen nesneyi göstermesi gibi) düzenlemişlerdir. Araştırmacı etkinlik sırasında çocukların davranışlarını gözlemlemiştir. Çocukların dinleme becerisine ilişkin önkoşul özelliğe sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı, öğretmenlerden bir oturum düzenlemelerini istemiştir. Bu oturumda öğretmenler üç-dört sözcükten oluşan sıralı cümleler kurarak çocukların sevdikleri hayvanlarla ilgili en az beş dakika en çok 10 dakika süren bir hikâye anlatmışlardır. Ardından hikâyeye ilişkin çocukların dil ve bilgi düzeylerine uygun sorular (örneğin "Hikayedeki hayvanın adı ne?, Bu hayvan ne yiyor?, Sonra ne yapıyor? gibi) sormuşlardır. Araştırmacı bu etkinlik sırasında çocukların bu önkoşul beceriye sahip olup olmadıklarını değerlendirmiştir. Gerçekleştirilen tüm bu etkinlikler sonucunda öğretmenlerle eşlenen her bir çocuğun önkoşul becerileri karşıladığı belirlenmiştir. İzleyen başlıkta çocukların özelliklerine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.1.2.1. *Gelişimsel yetersizliği olan çocukların özellikleri*

Zeren beş yaş yedi aylık bir kız çocuktur. Zeren doktor tarafından zihin yetersizliği, dil ve konuşma bozukluğu, süreğen hastalık ve ortopedik yetersizlik ile tanılanmıştır. Zeren Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) tarafından yapılan değerlendirmede ise dil ve konuşma bozukluğu, süreğen hastalık ve hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almıştır. Zeren, iki yıldır bağımsız anaokulunda kaynaştırma eğitimine, iki yıldır özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitime ve 2015-2016 güz döneminden beri üniversitedeki uygulama biriminde grup eğitimine devam etmektedir. Zeren'in gözlerindeki bozukluk nedeniyle gözlük kullanması gerekmektedir. Zeren iletişim kurduğu kişiyle göz kontağını sürdürmekte güçlük çeker. Üç sözcükten oluşan cümlelerle kendini ifade eder. Üç, dört sözcükten oluşan yönergeleri anlar ve yerine

getirir. Sorulduğunda adını söyler. Bir-beş arasındaki sayıları ritmik olarak sayar. Bir, iki, üç taneyi nesne grubu arasından sayarak verir. Daireyi ve kareyi iki şekil arasından gösterir. Sorulduğunda kırmızı, mavi, sarı, yeşil, mor, turuncu gibi renkleri söyler. Eline alabileceği büyüklükteki nesneleri tutar. Kaba ve ince motor becerilerde yaşıtlarının gerisinde olduğundan bu becerileri kısmi ya da tam fiziksel ipucu ile gerçekleştirir. Yemeğini kaşık kullanarak yeme, içeceğini içme, ellerini yıkama, tuvalet ihtiyacını giderme gibi özbakım becerilerini gerçekleştirirken çoğu zaman tam fiziksel ipucuna gereksinim duyar. Sınıf içinde uyması gereken kurallara ve arkadaş ilişkilerine ilişkin sosyal beceri alanlarında yetersizlik gösterir.

Deniz altı yaş dört aylık Down Sendromlu bir erkek çocuktur. Deniz doktor tarafından Trozomi 21 Down Sendromu olarak tanılanmıştır. Deniz RAM tarafından yapılan değerlendirmede ise orta düzeyde zihin yetersizliği tanısı almıştır. Deniz'in okulöncesi eğitim alma süresi RAM tarafından bir yıl daha uzatılmıştır. Deniz, iki yıldır bağımsız anaokulunda kaynaştırma eğitimine, iki yıldır özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitime ve iki yıldır üniversitedeki uygulama biriminde grup eğitimine devam etmektedir. Deniz iletişim kurduğu kişiyle göz kontağı kurar ve kurduğu göz kontağını beş-altı saniye süreyle sürdürür. Bir, iki sözcükten oluşan cümlelerle kendini ifade eder. İki, üç sözcükten oluşan yönergeleri anlar ve yerine getirir. Sorulduğunda adını ve öğretmeninin adını söyler. Bildiği iki nesne arasından adı söylenen nesneyi parmağıyla işaret eder. Sorulduğunda büyük-küçük olan nesneleri gösterir. Kaba ve ince motor becerilerde yaşıtlarının gerisinde olduğundan bu becerileri kısmi ya da tam fiziksel ipucu ile gerçekleştirir. Ellerini yıkama, tuvalet ihtiyacını giderme gibi özbakım becerilerini gerçekleştirirken kısmi fiziksel ipucuna gereksinim duyar. Sınıf içinde uyması gereken kurallara ve arkadaş ilişkilerine ilişkin sosyal beceri alanlarında yetersizlik gösterir ve arkadaşlarına vurma, eline alabileceği büyüklükteki eşyaları etrafa fırlatma gibi bazı problem davranışlar sergiler.

Fırat beş yaş bir aylık Down Sendromlu bir erkek çocuktur. Fırat doktor tarafından Trozomi 21 Down Sendromu olarak tanılanmıştır. Fırat RAM tarafından yapılan değerlendirmede ise hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almıştır. Fırat, iki yıldır bağımsız anaokulunda kaynaştırma eğitimine, iki yıldır özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitime ve iki yıldır da üniversitedeki uygulama biriminde grup eğitimine devam etmektedir. Fırat iletişim kurduğu kişiyle göz kontağını beş-altı saniye

süreyle sürdürür. İki sözcükten oluşan cümlelerle kendini ifade eder. İki-üç sözcükten oluşan yönergeleri anlar ve yerine getirir. Sorulduğunda adını söyler. Bir-üç arasındaki sayıları ritmik olarak sayar. Sorulduğunda büyük-küçük olanı gösterir. Eline alabileceği büyüklükteki nesneleri tutar. Kaba ve ince motor becerilerde yaşıtlarının gerisinde olduğundan bu becerileri gerçekleştirirken kısmi fiziksel ipucuna gereksinim duyar. Yemeğini çatal, kaşık kullanarak yeme, tuvalet ihtiyacını giderme gibi özbakım becerilerini gerçekleştirirken kısmi fiziksel ipucuna gereksinim duyar. Sınıf içinde uyması gereken kurallara ve arkadaş ilişkilerine ilişkin sosyal beceri alanlarında yetersizlik gösterir.

Nehir altı yaş dokuz aylık bir kız çocuktur. Nehir doktor tarafından cerebral palsy, zihin yetersizliği ve öğrenme güçlüğü ile tanılanmıştır. RAM tarafından yapılan değerlendirmede ise hafif düzeyde zihin yetersizliği, dil ve konuşma bozukluğu ve cerebral palsy tanısı almıştır. Nehir'in okulöncesi eğitim alma süresi RAM tarafından bir yıl daha uzatılmıştır. Nehir, üç yıldır bağımsız anaokulunda kaynaştırma eğitimine, üç yıldır özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitime devam etmektedir. Nehir iletişim kurduğu kişiyle göz kontağı kurar ve kurduğu göz kontağını beş-altı saniye süreyle sürdürür. Dört, beş sözcükten oluşan cümlelerle kendini ifade eder. Dört, beş sözcükten oluşan yönergeleri anlar ve yerine getirir. Sorulduğunda adını, öğretmeninin, annesinin ve babasının adını söyler. Sorulduğunda iki nesne arasından büyük-küçük, uzun-kısa, şişman-zayıf olanı gösterir. Sorulduğunda iki nesne arasından istenilen rengi (kırmızı, mavi, yeşil, sarı, pembe) gösterir. Kaba ve ince motor becerilerde yaşıtlarının gerisinde olduğundan bu becerileri kısmi ya da tam fiziksel ipucu ile gerçekleştirir. Ellerini yıkama, tuvalet ihtiyacını giderme gibi özbakım becerilerini gerçekleştirirken kısmi fiziksel ipucuna gereksinim duyar. Sınıf içinde uyması gereken kurallara ve arkadaş ilişkilerine ilişkin sosyal beceri alanlarında yetersizlik gösterir ve bazı problem davranışlar sergiler.

2.1.3. Araştırmacı

Araştırmacı, işitme engellilerin öğretmenliği alanında lisans ve zihin engellilerin öğretmenliği alanında yüksek lisans derecesine sahiptir. Halen özel eğitim zihin engellilerin öğretmenliği alanında doktora eğitimine devam etmekte ve araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırmacının bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon

merkezinde 15 ay işitme yetersizliği olan çocuklarla bireysel eğitim ve üniversitenin uygulama biriminde 24 ay zihin yetersizliği olan çocuklarla grup öğretmenliği deneyimi bulunmaktadır. Araştırmacı aynı zamanda, beş yıl Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programı'nda yürütülen öğretmenlik uygulaması derslerini deneyimli bir uygulama öğretim elemanının gözetiminde asiste etmiştir. Araştırmada personel eğitim sürecini gerçekleştiren araştırmacı, aynı zamanda öğretmenlerin uygulamalarına ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların uygulamaya yönelik tepkilerine ilişkin verileri toplamıştır.

2.1.4. Gözlemci

Araştırmada güvenirlik verilerini, zihin engellilerin öğretmenliği alanında lisans ve yüksek lisans derecesine sahip, halen özel eğitim zihin engellilerin öğretmenliği alanında doktora eğitimini sürdüren ve alanda uygulama deneyimi olan bir araştırma görevlisi toplamıştır. Araştırmada görev alan gözlemci, daha önce başka araştırmalarda da uygulamacı ve gözlemci olarak görev almıştır ve gözlem verisi toplama deneyimine sahiptir. Ayrıca, gözlemci eşzamanlı ipucuyla gömülü öğretim sunma konusunda uygulama deneyimine sahiptir.

2.2. Ortam

Araştırmanın deneysel sürecine geçilmeden önce gerçekleştirilen personel eğitimi süreci, iki öğretmenle okullarındaki öğretmenler odasında, diğer iki öğretmenle ise okullarındaki malzeme odasında ve müdür yardımcısı odasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler odasında dikdörtgen şeklinde üç-dört masa, sandalyeler, öğretmen dolapları, kitaplıklar, askılıklar, bir masaüstü bilgisayar ve yazıcı bulunmaktadır. Malzeme odasında karşılıklı iki duvar kitaplıklarla ve malzemelerle doludur. Orta alanda ise küçük bir dikdörtgen masa ve iki küçük sandalye bulunmaktadır. Müdür yardımcısının odasında bir dikdörtgen masa, dört sandalye, iki kişilik koltuk, iki masaüstü bilgisayar ve yazıcı bulunmaktadır.

Araştırmanın deneysel süreci okulöncesi sınıflarında, okulun yemekhanesinde ve tuvaletinde gerçekleştirilmiştir. Okulöncesi sınıflarında çocukların boyuna uygun dikdörtgen masalar ve sandalyeler bulunmaktadır. Sınıflarda kitaplıklar, değişik oyuncakların bulunduğu dramatik oyun merkezi, hikâye kitaplarının bulunduğu kitap merkezi, plastik ve tahta blokların olduğu blok merkezi, müzik aletlerinin olduğu müzik

merkezi ve minderler bulunmaktadır. Okulların yemekhanesinde çocukların boyuna uygun dikdörtgen yemek masaları ve sandalyeler bulunmaktadır. Tuvalette ise çocukların kullanımına uygun tuvaletler, lavabolar, sabunlar ve kâğıt havlular bulunmaktadır.

Çocukların performans düzeylerinin sınandığı günlük yoklama oturumları, üç çocuk için sınıfın boş olduğu bir anda çocuğun kendi sınıfında ya da boş olan başka bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Bir çocuk için ise sınıfın boş olduğu bir anda çocuğun kendi sınıfında ya da öğretmeler odasında yapılmıştır.

Ortamlar ve kişiler arası genelleme oturumları, üç çocuk için üniversite bünyesinde bulunan uygulama birimindeki sınıflarda ve bir çocuk için de okuldaki müdür yardımcısı odasında gerçekleştirilmiştir. Üniversite bünyesinde bulunan uygulama birimindeki sınıflarda çocukların boyuna uygun iki tane kare masa ve sandalyeler, bir kitaplık, araç-gereçlerin konduğu bir kapaklı dolap bulunmaktadır. Müdür yardımcısının odasında bir dikdörtgen masa, dört sandalye, iki kişilik koltuk, iki masaüstü bilgisayar ve yazıcı yer almaktadır.

2.3. Araç-Gereçler

Bu bölümde araştırmanın personel eğitimi sürecine ve öğretmenlerin gerçekleştirdikleri gömülü öğretimi uygulama sürecine ilişkin kullanılan araç-gereçlere yönelik bilgi sunulmaktadır.

2.3.1. Personel eğitimi sürecine ilişkin hazırlanan araç-gereçler

Araştırmada öğretmenlere eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimi nasıl kullanacaklarını öğretmek için gereken araç-gereçler araştırmacı tarafından hazırlamıştır. Bu araç-gereçler; (a) araştırmada personel eğitimi sürecinde "öğretmen eğitim paketi"nin sunulmasından önce ve sunulduktan sonra öğretmenlerin bilgi düzeylerini belirleyebilmek adına gömülü öğretim planı yazma becerisi için basamakların yer aldığı Bilgi Düzeyi İçin Kontrol Listesi (Ek-4) ve öğretmenlerin hazırladıkları gömülü öğretim planını değerlendirmek için Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Sunulan Gömülü Öğretim Planı Yazma Becerisi İçin Dikkat Edilmesi Gereken Basamaklar Kontrol Listesi (Ek-5), (b) gömülü öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretim sunma sürecine ilişkin bilgilendirici el kitapları (Ek-6, Ek-7), (c) el kitaplarında yer alan bilgilerin PowerPoint

olarak sunumu (Ek-8, Ek-9), (d) sunumu gerçekleştirmek için bir dizüstü bilgisayar, (e) oturumları kayıt etmek için kullanılan video kamera ve kamera ayağı, (f) örnek öğretimler sunmak için oluşturulan kavram araçları setleri (Ek-10) ve (g) öğretmenler için hazırlanmış olan el kitaplarındaki bilgileri kapsayan örnek uygulamaların yer aldığı video görüntüleri olarak sıralanabilir.

2.3.2. Gömülü öğretim sürecinin uygulanmasına ilişkin hazırlanan araç-gereçler

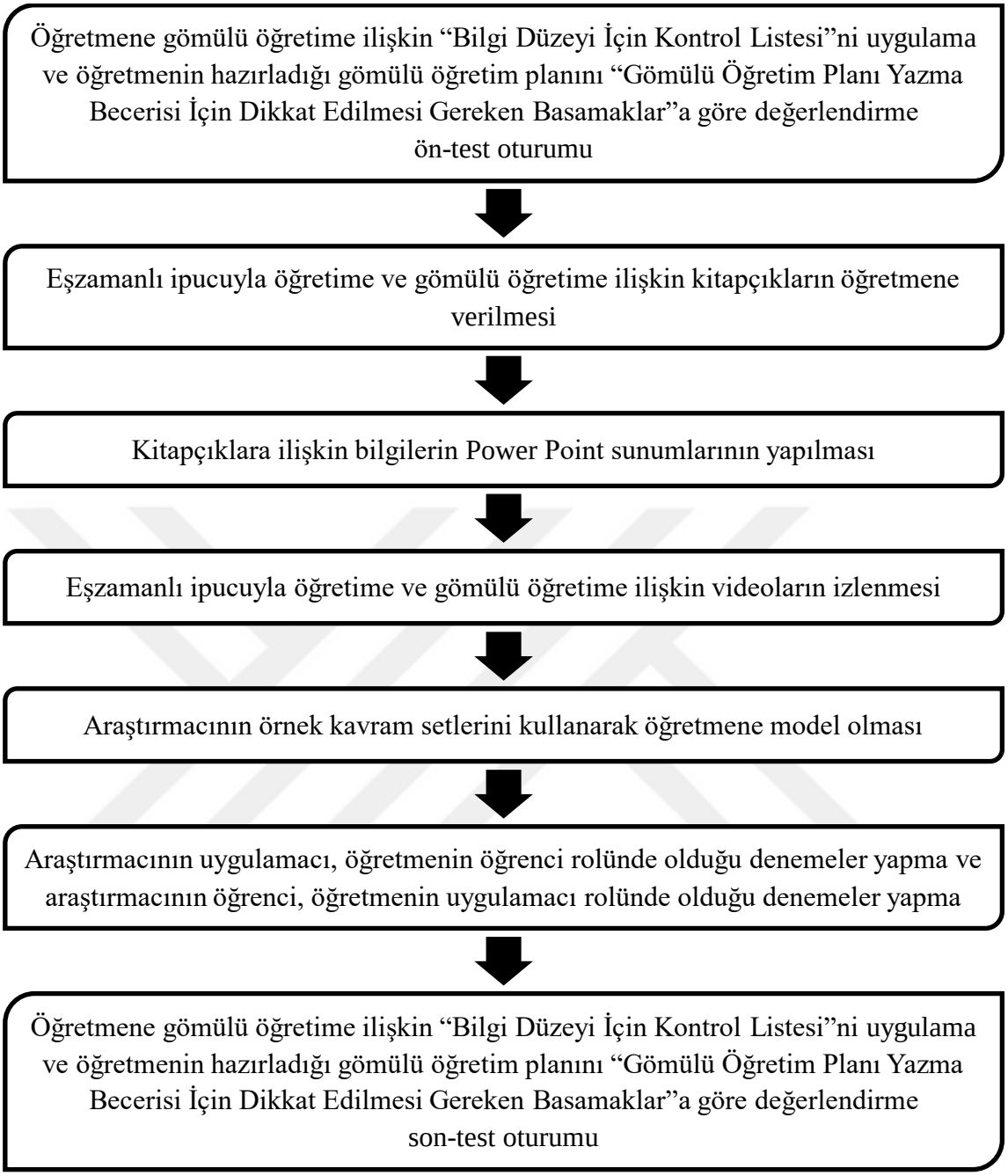
Öğretmenler sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarına yönelik sunacakları öğretime ilişkin çeşitli araç-gereçler kullanmışlardır. Bu araç-gereçleri araştırmacı ve öğretmenler birlikte hazırlamışlardır.

Bu bağlamada Zeren'e "kalın" olanı gösterme davranışını öğretmek için aynı tür ve tipte olan "kalın ve ince sünger, kalem, kitap, kurdele ve oluklu karton parçaları" kullanılmıştır. Deniz'e "dolu" olanı gösterme davranışını öğretmek için aynı tür ve tipte olan "dolu ve boş olan kalemlik, tabak, bardak, oyun hamuru kutusu ve sıvı sabunluk" kullanılmıştır. Fırat'a "mavi" olanı gösterme davranışını öğretmek için aynı tür ve tipte olan "ayakkabı kutusu, kalem, balon, tabak ve oyun hamuru" kullanılmıştır. Nehir'e "uzağında" olanı gösterme davranışını öğretmek için aynı tür ve tipte olan "kâğıt ve iki tane kalem, sürahi ve iki tane bardak, bebek arabası ve iki tane bebek, sepet ve iki tane top, oyuncak tencere ve iki tane oyuncak mısır" kullanılmıştır.

Öğretmenlerin ve çocukların tepkilerini kaydetmek üzere (a) deney sürecinin aşamalarına (başlama düzeyi yoklama, aralıklı yoklama, öğretim, günlük yoklama, izleme, genelleme ve öğretim oturumları) ilişkin geliştirilen veri kayıt formları (Ek-11, Ek-12), (b) uygulama güvenirliği (Ek-13, Ek-14, Ek-15) ve gözlemciler arası güvenirlik (Ek-11, Ek-12) verilerinin toplanması için geliştirilen veri kayıt formları, (c) video kamera, (d) kamera ayağı ve (e) çalışma boyunca gerçekleştirilen oturumların görüntülerinin kaydedildiği harici bellek kullanılmıştır. Kitapçıkların hazırlanmasının ardından kitapçıktaki resimlerin tasarımlarını yapan Engelliler Entegre Yüksek Okulu Uygulamalı Güzel Sanatlar Bölümü Grafik Sanatları Anasanat Dalı öğrencilerine verilmek üzere teşekkür belgeleri (Ek-16) hazırlanmıştır. Ayrıca, araştırmada uygulamanın tamamlanmasının ardından okulöncesi öğretmenlerine verilmek üzere teşekkür belgeleri (Ek-17) hazırlanmıştır.

2.4. Personel Eğitimi Süreci

Araştırmada, okulöncesi öğretmenlerine sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara hedef davranışlarını öğretmede eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimi sunmada yeterli hale gelmeleri için "Öğretmen Eğitim Paketi" hazırlanmıştır. Hazırlanan bu öğretmen eğitim paketiyle öğretmenlerin, gömülü öğretim planı yazma ve eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimle çocuklara öğretim denemeleri sunma becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Öğretmenlere yönelik hazırlanan eğitim paketi ile öğretmenlere "gömülü öğretime" ve "eşzamanlı ipucuyla öğretime" ilişkin bilgiler sunulmuştur. Öğretmenlerle gerçekleştirilen eğitim, araştırmacı tarafından bire-bir olarak sunulmuştur. Öğretmen eğitimi sürecinde araştırmacı, her öğretmen ile toplamda yaklaşık üç saat süren iki oturum gerçekleştirmiştir. Ardından öğretmenler, araştırmacı ile birlikte paylaşılan bilgilere ilişkin örnek uygulama denemeleri yapmışlardır. Şekil 2.1.'de öğretmenlere gömülü öğretim planı yazmaya ve gömülü öğretime ilişkin örnek öğretim denemeleri gerçekleştirmeye ilişkin bilgi ve beceri kazandırmada izlenen basamaklar yer almaktadır.



Şekil 2.1. *Okulöncesi Öğretmenlerine Gömülü Öğretim Planı Yazmaya ve Gömülü Öğretime İlişkin Örnek Öğretim Denemeleri Gerçekleştirmeye İlişkin Bilgi ve Beceri Kazandırma Sürecinde İzlenen Basamaklar*

2.4.1. Personel eğitim sürecinde kullanılacak araç-gereç ve materyallerin hazırlanması

Araştırmacı, uygulama aşamasından önce öğretmenlerin gömülü öğretime ilişkin bilgi düzeylerini ve gömülü öğretim planı yazma becerilerine yönelik ön-test ve son-test düzeylerini belirlemiştir. Bu amaçla araştırmacı, gömülü öğretim planı hazırlamaya ilişkin "Bilgi Düzeyi İçin Kontrol Listesi" (Ek-4) ve "Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Sunulan Gömülü Öğretim Planı Yazma Becerisi İçin Dikkat Edilmesi Gereken Basamaklar Kontrol Listesini" (Ek-5) hazırlamıştır. Ardından araştırmacı, eşzamanlı ipucuyla öğretim ve gömülü öğretimle öğretim sunma sürecine ilişkin öğretmenlere yönelik bilgilendirici el kitapları hazırlamıştır.

Araştırmacı kontrol listelerini alanyazına dayalı olarak oluşturmuştur. Aynı şekilde eşzamanlı ipucuyla öğretim ve gömülü öğretimle öğretim sunma sürecine ilişkin bilgilendirici el kitaplarını da yalın bir dille ve çok sayıda örnekle zenginleştirerek alanyazına dayalı olarak hazırlamıştır. Hazırlanan kitapçıklar ve kontrol listeleri ilk olarak Tez İzleme Komitesi (TİK) üyeleri tarafından incelenmiştir. TİK üyelerinin önerileri doğrultusunda, kitapçıkların bilgi içeren bölümlerinde ve hazırlanmış olan kontrol listelerinde sadeleştirmeler ve kısaltmalar yapılmıştır. Daha sonra kitapçıkların bilgi içeren bölümlerine bol örnek koyularak gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Ardından kitapçıklara ve kontrol listelerine ilişkin uzman görüşü almak üzere farklı üniversitelerde özel eğitim ve okulöncesi/çocuk gelişimi alanında çalışan 23 öğretim üyesine hazırlanan kitapçıklar ve kontrol listeleri elektronik posta yoluyla gönderilmiştir. Kitapçıkların ve kontrol listelerinin gönderildiği 23 uzmandan 16'sı görüşlerini araştırmacıya elektronik posta ile ulaştırmışlardır. Araştırmacı uzmanlardan gelen tüm geribildirimler doğrultusunda, kontrol listelerinde ve kitapçıkların bilgi içeren bölümlerinde ifadeleri daha açık ve yalın hale getirmiş, örnekleri çoğaltarak kitapçıklara son halini vermiştir.

Araştırmacı ve tez danışmanı kitapçıklarda anlatılan bilgilerin ve hazırlanan örneklerin okulöncesi öğretmenleri için daha somut ve görsel hale gelmesi amacıyla kitapçıkların içeriğine uygun görseller hazırlanmasına karar vermişlerdir. Bu amaçla araştırmacı, grafik alanında öğretim üyesi olarak çalışan bir uzmana başvurmuştur. Kitapçıkların görselleri, Engelliler Entegre Yüksek Okulu, Uygulamalı Güzel Sanatlar

Bölümü, Grafik Sanatları Anasanat Dalı'nda öğrenim gören işitme yetersizliği olan lisans öğrencileri tarafından, söz edilen uzmanın Grafik Tasarım II dersi kapsamında ders ödevi olarak hazırlanmıştır. İşitme yetersizliği olan öğrencilerden istenen çizimlere ilişkin taslaklar ve işitme yetersizliği olan bireylerin dil düzeylerine uygun yazılı açıklamalar araştırmacı tarafından hazırlanarak çizim ekibine iletilmiştir. Çizim ekibi tarafından oluşturulan tüm görseller, araştırmacı ve TİK üyeleriyle gözden geçirilerek bazı görsellerin tekrar düzenlenmesi istenmiş ve gerekli düzenlemeler dersin öğretim üyesi olan uzmanın kontrolünde öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiştir. Ardından uzman, kitapçıkların tasarımlarını gerçekleştirerek kitapçıklara son halini vermiş ve basım işlemi yapılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin izlemesi için araştırmacı tarafından kitapçıklarda ve kitapçıktaki bilgilerden oluşturulan slaytlarda anlatılanları örnekleyen video görüntüleri hazırlanmıştır. Hazırlanan video görüntüleri ve bu video görüntülerine ilişkin oluşturulan video inceleme formu (Ek-18) özel eğitim alanından özellikle video modelle öğretim konusunda deneyimli üç uzmana gönderilmiştir. Uzmanlar videonun çekildiği ortamı çok gürültülü ve dağınık bulduklarını ifade etmişlerdir. Uzmanlardan alınan geribildirimler doğrultusunda çekimler tekrarlanmış ve videolara son hali verilmiştir. Araştırmada öğretmen eğitimi oturumlarında örnek öğretim denemeleri sunmak için kullanılan kavram setleri (kırmızı kavramı, uzun kavramı, küçük kavramı) ise her kavram için aynı türde ve tipte beş araç seti olacak şekilde araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Öğretmenlerin sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarına yönelik sunacakları öğretime ilişkin araç-gereçler de araştırmacı ve öğretmenler tarafından birlikte hazırlanmıştır.

2.4.2. Okulöncesi öğretmenlerine eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim sunma becerisinin öğretimi

Bu bölümde eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim sunma becerisinin öğretimine ilişkin öğretmenlerle gerçekleştirilen etkinlikler konusunda bilgi verilmektedir.

2.4.2.1. *Okulöncesi öğretmenine yönelik gerçekleştirilen ön-test oturumu*

Bu araştırmada, araştırmanın öğretmen eğitimi sürecine geçilmeden önce araştırmanın katılımcısı olan öğretmenlere gömülü öğretim planı yazma becerisine yönelik ilgili basamakların yer aldığı "Bilgi Düzeyi İçin Kontrol Listesi (Ek-4)" uygulanarak öğretmenlerin doğru yanıtları belirlenmiştir. "Bilgi Düzeyi İçin Kontrol Listesi (Ek-4)"nin uygulanmasının hemen ardından, aynı gün içinde öğretmenlerden kendilerinin belirledikleri bir tek-basamaklı hedef davranışa ilişkin gömülü öğretim planı hazırlamaları istenmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin hazırladıkları gömülü öğretim planını "Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Sunulan Gömülü Öğretim Planı Yazma Becerisi İçin Dikkat Edilmesi Gereken Basamaklar Kontrol Listesi (Ek-5)"ni kullanarak değerlendirmiştir. Ön-test oturumunun sonunda değerlendirmeler öğretmenin yanında yapılarak sonuç öğretmenlerle anında paylaşılmıştır. Ardından öğretmenlere bilgilendirici kitapçıklar verilmiştir.

2.4.2.2. *Okulöncesi öğretmenine eşzamanlı ipucuyla öğretime ve gömülü öğretime ilişkin bilgilendirici kitapçıkların verilmesi*

Gerçekleştirilen ön-test oturumundan sonra okuldan ayrılmadan önce eşzamanlı ipucuyla öğretime ve gömülü öğretime ilişkin bilgilendirici kitapçıklar incelemesi için öğretmene verilmiştir. Kitapçıklardaki bilgilerin paylaşılacağı oturuma ilişkin zaman ve yer ayarlaması yapılmıştır. Ayrıca, öğretmenden çocuğun BEP'inde yer alan, öğrenmeye gereksinimi olduğunu düşündüğü kavramları belirleyerek bir sonraki oturumda araştırmacıyla paylaşması istenmiştir. Öğretmene uygulanan ön-test oturumundan sonra her öğretmenle bire-bir olarak gerçekleştirilen öğretmen eğitimi oturumlarına geçilmiştir.

2.4.2.3. *Okulöncesi öğretmenine eşzamanlı ipucuyla öğretime ve gömülü öğretime ilişkin hazırlanan bilgilendirici kitapçıklara yönelik power-point sunumlarının yapılması*

Araştırmacı, öğretmen eğitimi sürecinde eşzamanlı ipucuyla öğretime ve gömülü öğretime ilişkin hazırladığı kitapçıkların içeriğine yönelik bilgilerin yer aldığı power-point sunularını kullanmıştır. Araştırmacı konuları anlatırken olabildiğince yalın bir dil kullanarak sunumlarını gerçekleştirmiştir. Araştırmacı sunumu yaparken öğretmen de kitapçıktan sunulan bilgileri takip etmiştir. Araştırmacı bu süreçte, hazırlamış olduğu ve

okula getirdiği araç-gereçlerle konuya ilişkin çok sayıda örnek sunmuş, öğretmenin sorularını yanıtlamış ve öğretmenden kitapçıklardaki örnek etkinlikleri yapmasını istemiştir. Etkinliklerin yapılması sırasında gerektiğinde öğretmene ipuçları ve uygun geribildirimler sunulmuştur. Bu aşamada son olarak araştırmacı, öğretmene sürece ilişkin veri toplamaya ve kaydetmeye ilişkin bilgiler sunmuştur. Daha sonra öğretmenle verilen bilgilere ilişkin örnek videoların paylaşılması aşamasına geçilmiştir.

2.4.2.4. *Eşzamanlı ipucuyla öğretime ve gömülü öğretime ilişkin bilgileri kapsayan örnek uygulamaların yer aldığı videoların izlenmesi*

Eşzamanlı ipucuyla öğretime ve gömülü öğretime ilişkin videoların izlenmesi sürecinde öğretmene örnek uygulamaları izleme fırsatı sağlanmıştır. Videolar izlenirken öğretmen, denemelerin nasıl sunulduğunu, denemelerin hangi rutinlerde, planlanmış etkinliklerde ve/veya geçişlerde olabileceğini, kullanılan araç-gereçleri, çocuğun farklı tepkilerine araştırmacının nasıl tepkide bulunduğunu, öğretim denemelerinin ve yoklama denemelerinin nasıl gerçekleştirildiğini görme fırsatını elde etmiştir.

2.4.2.5. *Örnek kavram setlerinin kullanılarak öğretmene model olunması*

Araştırmacı bu aşamada çocuklara araştırmada öğretilmesi planlanan kavramlardan farklı olan kavramlara ilişkin örnek kavram setlerini kullanarak öğretmene öğretim ve yoklama oturumlarındaki denemelerin nasıl gerçekleştirileceğine yönelik çeşitli uygulamalar yaparak model olmuştur. Bu sırada öğretmenin sorularını yanıtlamış ve sorularına ilişkin örnek denemelerin nasıl gerçekleştirileceğine yönelik öğretmene model olmuştur.

2.4.2.6. *Rol-oyun denemelerinin yapılması*

Rol-oyun denemelerinin yapılması aşamasında araştırmacı ve öğretmen, araştırmacının hazırlamış olduğu kavram setlerini kullanarak eşzamanlı ipucuyla öğretime ve eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin karşılıklı uygulamalar yapmışlardır. Araştırmacı ile öğretmen, konuyla ilişkili tek-basamaklı hipotetik iki amaca ilişkin rol-oyun çalışmaları gerçekleştirmişlerdir. İlk amaca ilişkin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim süreci araştırmacı tarafından planlanırken, ikinci amaçta öğretmenin kendisinin planlamayı yapmasına ilişkin bir süreç

izlenmiştir. Öğretim sürecine ilişkin gerçekleştirilen rol-oyun çalışmalarında, hem araştırmacı hem de öğretmen çocuk ve öğretmen rolünü oynamışlardır. Bu süreçte araştırmacı, öğretmene gereksinim duyduğunda ipucu sunmuştur. Ardından araştırmacı öğretmene canlandırılan duruma ilişkin geribildirimler sunmuştur. Geribildirimler sunulurken, araştırmacı öncelikle öğretmenin iyi olduğu noktalara değinmiş, öğretmenin doğru gerçekleştirdiği basamakları sözel olarak pekiştirmiş ve ardından doğru gerçekleştirilemeyen noktalara ilişkin hata düzeltmeleri yaparak geribildirimler sunmuştur. Son olarak araştırmacı, gerçekleştirilen rol-oyun çalışmasına ilişkin öğretmene tekrar olumlu geribildirimler vererek süreci devam ettirmiştir. Bu aşamanın sonunda araştırmacı ve öğretmen, çocuğa öğretilecek hedef davranışı belirleyerek hedef davranışın gözlenebilir ve ölçülebilir olarak tanımlanmasına ilişkin çalışmışlardır. Ardından hedef davranışın öğretileceği rutinleri, planlanmış etkinlikleri ve/veya geçişleri, kullanılacak araç setlerini ve gerçekleştirilmesi planlanan çevresel düzenlemeleri kararlaştırmışlardır. Bu aşamanın ardından araştırmacının öğretmene son-test uygulayacağı aşamaya geçilmiştir.

2.4.2.7. *Okulöncesi öğretmenine yönelik gerçekleştirilen son-test oturumu*

Son-test oturumunda öğretmen eğitim paketinin sunulmasının ardından öğretmenin tepkilerinde ve performansında bir değişiklik olup olmadığı incelenmiştir. Bunu belirlemeye ilişkin gömülü öğretim planı yazma becerisine yönelik ilgili basamakların yer aldığı "Bilgi Düzeyi İçin Kontrol Listesi (Ek-4)" uygulanmıştır. Sonrasında öğretmenlerin doğru yanıtları belirlenerek hesaplanmıştır. "Bilgi Düzeyi İçin Kontrol Listesi (Ek-4)"nin uygulanmasının hemen ardından, aynı gün içinde öğretmenlerden personel eğitimi sürecinde öğretim sunulması planlanan çocuğa yönelik belirlenmiş tek-basamaklı hedef davranışa ilişkin gömülü öğretim planı hazırlamaları istenmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin hazırladıkları gömülü öğretim planını "Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Sunulan Gömülü Öğretim Planı Yazma Becerisi İçin Dikkat Edilmesi Gereken Basamaklar Kontrol Listesi (Ek-5)"ni kullanarak değerlendirmiştir.

Personel eğitim sürecinin başarı ile tamamlanmış sayılmasına ilişkin ölçüt, öğretmenlerin bilgi düzeyi kontrol listesine ilişkin %100 doğru yanıt vermesi ve hazırlamaları istenen gömülü öğretim planına ilişkin %100 doğruluk düzeyinde performans sergilemeleridir. Araştırmanın personel eğitimi kısmı başarıyla

tamamlandıktan sonra araştırmanın uygulama sürecine geçilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde de araştırmacı sürekli öğretmenin yanında olarak gerçekleştirdiği her öğretim denemesi sonrasında öğretmene yaptığı olumlu uygulamalara ilişkin uygun geribildirimler sunmuş ve hatalarına ilişkin hata düzeltmesi yapmıştır.

2.5. Araştırma Modeli

Araştırmada öğretmenlerin gerçekleştirdikleri eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimin etkililiğini sınamak üzere tek-denekli araştırma yöntemlerinden "çiftler (okulöncesi öğretmen-gelişimsel yetersizliği olan çocuk) arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli" kullanılmıştır. Çiftler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli, bir bağımsız değişkenin etkililiğinin en az üç farklı çiftte incelendiği araştırma modelidir. Bu modelde çiftlerin, çoklu yoklama modellerinde gerekli olan önkoşul özellikleri karşılayabilmeleri için birbirlerinden bağımsız olmaları ve araştırmada etkisi incelenen bağımsız değişkenden etkilenme olasılığı olan kişiler olması gerekmektedir (Gast, Lloyd ve Ledford, 2014, s. 252-253, 281-283; Tekin-İftar, 2012, s. 217, 240).

Katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modelinde, tüm katılımcılarda hedef davranış belirlenerek başlama düzeyi verisi toplanır. Birinci katılımcıda hedef davranışta kararlı veri elde etmek için yoklama denemesi yapılır. Hedef davranışa ilişkin birinci katılımcıda kararlı veri elde edildikten sonra bağımsız değişkenin uygulanması sürecine geçilir. Birinci katılımcıda hedef davranışa ilişkin ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edilene kadar veri toplanır. Bu sırada diğer katılımcılara yönelik aralıklı olarak yoklama verisi toplanmaya devam edilir. Birinci katılımcıdan elde edilen veriler düzey, eğilim ve kararlılık açısından uygulama ve başlama düzeyi evresi karşılaştırılarak ve birinci katılımcının uygulama verileri ile diğer katılımcıların başlama düzeyi verileri karşılaştırılarak, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisine ilişkin tahminde bulunulur. Birinci katılımcıda ölçüt karşılanmaya başladığında ve ikinci katılımcıda da başlama düzeyinde kararlı veri elde edildiğinde, ikinci katılımcıda uygulamaya başlanır. İkinci katılımcıda uygulamada istendik yönde değişiklik elde edildiğinde, bu veriler başlama düzeyi evresiyle ve ilk katılımcıda elde edilen verilerle karşılaştırılarak yapılan tahmin doğrulanır. İkinci katılımcıda uygulama evresinde ölçüt karşılanmaya başladıktan sonra üçüncü katılımcıda başlama düzeyi evresinde kararlı veri

elde etmeye yönelik veri toplanır. Üçüncü katılımcıda da başlama düzeyinde kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü katılımcıda uygulamaya geçilir. Bu katılımcıda da birinci ve ikinci katılımcıda hedef davranışta görülen türde benzer bir değişiklik sağlandığında, dördüncü katılımcıda uygulamaya geçilir. Dördüncü katılımcıda da uygulamada istendik yönde değişiklik elde edildiğinde, bu veriler başlama düzeyi evresiyle ve diğer üç katılımcıdan elde edilen verilerle karşılaştırılarak bağımlı ve bağımsız değişken arasında işlevsel bir ilişki, bir başka deyişle neden-sonuç ilişkisi olabileceği düşünülür (Gast, Lloyd ve Ledford, 2014, s. 255, 258, 281-284; Tekin-İftar, 2012, s. 241-243).

Bu araştırmada çiftler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli izleyen biçimde kullanılmıştır: Önce ilk çiftten üç oturum art arda kararlı başlama düzeyi verisi elde edilmiştir. İlk çiftten üç oturum art arda kararlı başlama düzeyi verisi alınırken, diğer üç çiftten de yoklama denemelerinden oluşan birer oturum yoklama verisi toplanmıştır. Birinci çiftte art arda üç kararlı başlama düzeyi yoklama verisi toplanmasının hemen ardından uygulama evresine geçilmiştir. Birinci çift hedef davranışa ilişkin ilk kez %100 performans sergilediğinde, diğer üç çiftten de birer oturum yoklama verisi alınmıştır. İlk çift hedef davranışa ilişkin üç oturum art arda %100 doğru tepkide bulunduğunda, ikinci çiftten üç oturum art arda kararlı başlama düzeyi verisi alınarak ikinci çiftte uygulama evresine geçilmiştir. İkinci çift hedef davranışa ilişkin ilk kez %100 performans sergilediğinde, üçüncü ve dördüncü çiftten birer oturum yoklama verisi alınmıştır. İkinci çift hedef davranışa ilişkin üç oturum art arda %100 doğru tepkide bulunduğunda, üçüncü çiftten üç oturum art arda kararlı başlama düzeyi verisi alınarak üçüncü çiftte uygulama evresine geçilmiştir. Üçüncü çift hedef davranışa ilişkin ilk kez %100 performans sergilediğinde, dördüncü çiftten bir oturum yoklama verisi alınmıştır. Üçüncü çift hedef davranışa ilişkin üç oturum art arda %100 doğru tepkide bulunduğunda, dördüncü çiftten üç oturum art arda kararlı başlama düzeyi verisi alınarak dördüncü çiftte uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama sona erdikten sonra ise genellemeye ve izlemeye ilişkin veri toplanmıştır. Bu araştırmada deneysel kontrol, sadece öğretim alan katılımcının tepkide bulunma düzeyinde değişiklik olurken, henüz öğretimine başlanmamış katılımcıların tepkide bulunma düzeyinde farklılık olmaması ve bu değişikliğin art zamanlılık ilkesiyle diğer çiftlerde de gözlenmesi yoluyla sağlanmıştır (Gast, Lloyd ve Ledford, 2014, s. 252-253; Tekin-İftar, 2012, s. 227-228, 241-242).

2.5.1. İç ve dış geçerliği etkileyen etmenlerin kontrol altına alınması

Her deneysel araştırma modelinde olduğu gibi yoklama denemeli çoklu yoklama modellerinde de iç geçerliği etkileyen bazı etmenler bulunmaktadır. İç geçerliği etkileyen etmenlerden biri dış etmenlerdir. Bu araştırma kapsamında *dış etmenler,* çocuğun öğretmenlerine, ailesine ve yakın çevresindeki bireylere araştırmada öğretilecek kavrama ilişkin öğrenmeye neden olabilecek bir davranışta bulunmamaları gerektiği açıklanarak kontrol altına alınmıştır. *Olgunlaşma etmeni*, uygulamanın olabildiğince kısa sürede tamamlanması sağlanarak kontrol altına alınmıştır. Araştırmada *ölçme etmeni,* araştırmada tüm oturumların %30'unda gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri toplanarak kontrol altına alınmıştır. *Katılımcı seçimi yanlılığı*na ilişkin iç geçerliği etkileyen etmen, katılımcıların uygulama öncesinde ve sonrasında elde edilen verilerin kendi içinde karşılaştırılmasıyla kontrol altına alınmıştır. Araştırmada *katılımcı kaybı etmeni*, çalışmaya katılmaya gönüllü olan dört çiftle araştırmaya başlanarak kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın verileri yukarıda açıklanan kapsamda ele alınarak araştırmada deneysel kontrol sağlanmaya çalışılmış ve uygulamanın etkililiğine ilişkin sonuca ulaşılmıştır (Gast, 2014, s. 98-100; Fidan, 2014, s. 179-180).

Araştırmada iç geçerliği etkileyen etmenlerin kontrolüne ilişkin yapılan çalışmalara ek olarak dış geçerliğin sağlanmasına ilişkin olarak da çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan çoklu yoklama modelinde tahminde bulunma, doğrulama ve yineleme evreleri bulunmaktadır. Çoklu yoklama modelinde yinelemenin fazla olması nedeniyle dış geçerliğin yüksek olduğu ifade edilebilir (Fidan, 2014, s. 179-180).

2.6. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, aldıkları personel eğitimi sonrasında okulöncesi öğretmenleri tarafından eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim sürecinin uygulanmasıdır.

2.7. Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğretmenler tarafından eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim sürecine yönelik gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleridir.

Çocukların hedef davranışlarının belirlenmesi aşamasında, her birinin BEP'leri incelenmiş, öğretilecek hedef davranışın çocukların gereksinim duydukları işlevsel bir davranış olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca, hedef davranış belirleme sürecinde çocukların genel eğitim ortamındaki öğretmenlerinin, devam ettikleri özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmenlerinin, ailelerinin görüşleri ve araştırmacının gözlemleri dikkate alınarak hedef davranışlar belirlenmiştir. Tablo 2.2.'de öğretmen-gelişimsel yetersizliği olan çocuk çiftleri ve çocuklar için belirlenen hedef davranışlar yer almaktadır.

Tablo 2.2. *Öğretmen-Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuk Çiftleri ve Çocuklar İçin Belirlenen Hedef Davranışlar*

Uygulama Yürüten Çiftler	**Birinci Çift**	**İkinci Çift**	**Üçüncü Çift**	**Dördüncü Çift**
Öğretmen	Nilay	Feraye	Zehra	Gökçe
Gelişimsel yetersizliği olan çocuk	Zeren	Deniz	Fırat	Nehir
Hedef davranış	Kalın olanı gösterme	Dolu olanı gösterme	Mavi olanı gösterme	Uzağında olanı gösterme
Gömülen Etkinlikler	Türkçe, sanat ve serbest oyun etkinliği	Kahvaltı saati, sanat etkinliği ve tuvalet zamanı	Okula geliş zamanı, kahvaltı saati, sanat ve serbest oyun etkinliği	Kahvaltı saati, okuma-yazmaya hazırlık ve serbest oyun etkinliği

2.7.1. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ilişkin olası tepki tanımları

Eşzamanlı ipucuyla öğretimde üç farklı katılımcı tepkisi bulunmaktadır. Bu tepkiler; (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ve (c) tepkide bulunmamadır. Doğru tepki, öğretmenin hedef uyaranı sunduktan hemen sonra kontrol edici ipucunu sunmasının ardından 3-5 saniye içerisinde çocuğun öğretmenin tepkisini model alması olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen tüm oturumlarda çocuğun doğru tepkisini sözel pekiştireçlerle (harikasın, süper vb.) pekiştirmiştir. Bu araştırmada çocukların iki nesne arasından istenilen nesneyi göstermesi doğru tepki olarak ele alınmıştır. Yanlış tepki, öğretmenin hedef uyaranı sunduktan hemen sonra kontrol edici ipucunu sunmasının ardından 3-5 saniye içerisinde çocuğun öğretmenin tepkisini model almaması olarak

tanımlanmaktadır. Öğretmen bu durumda çocuğa doğru yanıtı söyleyerek denemeyi sonlandırmıştır. Tepkide bulunmama, öğretmenin hedef uyaranı sunduktan hemen sonra kontrol edici ipucunu sunmasının ardından 3-5 saniye içerisinde çocuğun hiçbir tepkide bulunmaması olarak tanımlanmaktadır. Bu durumda öğretmen çocuğa doğru yanıtı söyleyerek denemeyi sonlandırmıştır. Bu araştırmada çocuğun iki nesne arasından istenilen nesneyi yanlış göstermesi ya da tepkide bulunmaması yanlış tepki olarak ele alınmıştır.

2.8. Genel Süreç

Bu araştırmada, personel eğitimi sürecinin tamamlanmasının ardından öğretmenler, sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara hedef davranışlarının edinimine ilişkin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim sürecini uygulamışlardır.

2.8.1. Deney süreci

Deney süreci; başlama düzeyi yoklama, aralıklı yoklama, öğretim, günlük yoklama, izleme, genelleme ve sosyal geçerliğe ilişkin oturumlardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, çocuklar için belirledikleri hedef davranışlara yönelik gün içinde toplam beş deneme fırsatı sunabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadelerinden yola çıkılarak araştırmadaki gömülü öğretim denemelerinin sayısı her gün için beş deneme şeklinde belirlenmiştir. Bu araştırmada gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için ölçüt, üç oturum art arda bağımsız olarak %100 doğru tepkide bulunma olarak belirlenmiştir. Çocuklar için belirlenen hedef davranışlarda ölçüt karşılandıktan bir, dört ve sekiz hafta sonra izleme verisi toplanmıştır. Araştırmada ortamlar arası ve kişiler arası genelleme verilerini toplamak amacıyla gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla, başlama düzeyi yoklama oturumları sona erdikten hemen sonra ön-test genelleme ve hedef davranışlarda ölçüt karşılandıktan sonra da son-test genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, araştırmada çocuklar hedef davranışlarında ölçütü karşıladıktan sonra çocuklarla son-test genelleme oturumu yapılarak araç-gereçler arası genellemeye ilişkin olarak da veri toplanmıştır. Araştırmada her öğretmen, sınıfında bulunan gelişimsel yetersizliği olan çocuğa gereksinimi olan bir hedef davranışı öğretmiştir. Araştırmada sosyal geçerlik verileri, öğretmenlerden ve ailelerden öznel değerlendirme yoluyla, gelişimsel yetersizliği olan çocuklardan ise sosyal karşılaştırma

yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerden sundukları öğretim tamamlanır tamamlamaz başka tek-basamaklı bir davranışa yönelik gömülü öğretim planı hazırlamaları istenerek genelleme verisi toplanmıştır. Öğretmenler uygulamalarını tamamladıktan beş hafta sonra ise edinmiş oldukları gömülü öğretimi uygulama becerilerine ilişkin kalıcılık verisi toplanmıştır.

2.8.1.1. *Yoklama oturumları*

Araştırmada başlama düzeyi yoklama oturumları, yoklama denemelerinden oluşan aralıklı yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumları olmak üzere üç tür yoklama oturumu düzenlenmiştir. Yoklama oturumlarının nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin açıklamalar izleyen bölümde yer almaktadır.

2.8.1.1.1. *Başlama düzeyi yoklama oturumları*

Başlama düzeyi yoklama oturumları, gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarına ilişkin performanslarını belirlemek amacıyla öğretim oturumlarından hemen önce düzenlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumları çocukla planlanan oyun etkinliği içerisinde gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumları, çocuğun tercihine göre masa başında ya da yerde gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda öğretmen çocuğa "Şimdi seninle bir oyun oynayacağız. 'Kalın (dolu, mavi, uzağında)' olan nesneleri gösterip kutuya koyacağız. Benimle oynamaya hazır mısın?" demiştir. Çocuk hazır olduğunu söylediğinde ya da davranışlarıyla belli ettiğinde, öğretmen çocuğun davranışlarını sözel olarak pekiştirmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında hedef davranışa ilişkin hedef uyaran sunulmuş ve ardından çocuğun doğru tepkileri "+" ve yanlış tepkileri "-" olarak veri kayıt formuna kaydedilmiştir. Çocukların doğru tepkileri pekiştirilmiş ("Harikasın, 'kalın' olanı çok güzel gösterdin." denilerek "çak" ya da alkış yapılmıştır.), yanlış tepkileri ise görmezden gelinmiştir. Çocuğun yanlış tepkilerinde ya da tepkide bulunmama durumlarında veri kayıt formuna "-" işareti konmuştur. Ayrıca, oturumun sonunda çocuğun çalışmaya katılım davranışı pekiştirilmiştir. Başlama düzeyi yoklama verileri, eşzamanlı olarak tüm çocuklarda art arda en az üç kararlı veri elde edilinceye kadar toplanmıştır. Ardından öğretim oturumlarına geçilmiştir.

2.8.1.1.2. *Aralıklı yoklama oturumları*

Araştırmada aralıklı yoklama denemelerinden oluşan yoklama oturumları, birinci çiftten başlama düzeyi verisi alınırken diğer üç çiftten de birer oturum şeklinde ve birinci çift ilk kez %100 performans sergilediğinde ikinci, üçüncü ve dördüncü çiftten birer oturum, ikinci çift ilk kez %100 performans sergilediğinde üçüncü ve dördüncü çiftten birer oturum, üçüncü çift ilk kez %100 performans sergilediğinde dördüncü çiftten bir oturum yoklama verisi alınarak gerçekleştirilmiştir. Aralıklı yoklama oturumlarında izlenen süreç başlama düzeyi yoklama oturumlarında izlenen süreçle aynıdır.

2.8.1.1.3. *Günlük yoklama oturumları*

Bu araştırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimde çocuğa bağımsız tepkide bulunma fırsatı verilmediği için çocuğun hedef davranışı öğrenip öğrenmediği öğretmen tarafından gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında sınanmıştır. Araştırmada çocuğa hedef davranışına yönelik öğretim denemeleri, bir okul gününe yayılacak biçimde ve dağınık bir sırada günlük rutinler, etkinlikler ve/veya geçişler sırasında sunulmuştur. Çocuğun hedef davranışı öğrenip öğrenmediğinin sınandığı günlük yoklama oturumlarında ise çocuklarla art arda beş deneme gerçekleştirilmiştir. Araştırmada günlük yoklama oturumları, çocukla her gün hem yoklama hem de öğretim oturumu gerçekleştirilmesine olanak sağladığı için tercih edilmiştir. Böylece, öğretime daha fazla süre ayrılabilmiştir. Bu durum, çocuğun dış etmenlere maruz kalmasının önüne geçerek iç geçerliliğin kontrol altına alınmasına katkıda bulunmuştur.

Araştırmada hafta içi her gün öğretim denemelerine geçilmeden hemen önce günlük yoklama oturumları yapılmıştır. Günlük yoklama oturumları, öğretim sırasında kullanılan araç-gereçlerle gerçekleştirilmiştir. Günlük yoklama oturumlarında takip edilen süreç, başlama düzeyi yoklama oturumlarında izlenen süreçle aynıdır.

2.8.1.2. *Öğretim oturumları*

Başlama düzeyi yoklama oturumlarının gerçekleştirilmesinin ardından, öğretim oturumlarına geçilmiştir. Bu oturumlarda öğretmen, sınıfındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuğa öğretmeyi hedeflediği hedef davranışa yönelik hazırlamış olduğu gömülü

öğretim planını kullanarak öğretimini sunmuştur. Uygulamada ilk çift olan Nilay öğretmen sınıfında kaynaştırma eğitiminden yararlanan Zeren'e "kalın" olan nesneyi gösterme, ikinci çift olan Feraye öğretmen Deniz'e "dolu" olanı gösterme, Zehra öğretmen Fırat'a "mavi" olan nesneyi gösterme ve Gökçe öğretmen de Nehir'e "uzağında" olan nesneyi gösterme hedef davranışına ilişkin öğretim sunmuştur. Öğretmenler, çocuklara okula geldikleri her gün öğretim sunmuştur. Her öğretmen hedef davranışa ilişkin gün içinde beş deneme gerçekleştirmiştir. Öğretmenler çocukların özelliklerini dikkate alarak belirlenen hedef davranışa ilişkin kontrol edici ipucu olarak "model ve sözel ipucu"nu belirlemişlerdir. Denemeler gün içinde gerçekleşen rutinlere, etkinliklere, geçişlere ve/veya oyun etkinliklerine gömülmüştür. Nilay öğretmen Zeren'e "kalın" olan nesneyi gösterme davranışının öğretimine ilişkin Türkçe, sanat ve serbest oyun etkinliğini öğretim bağlamı olarak kullanmıştır. Feraye öğretmen Deniz'e "dolu" olanı gösterme davranışının öğretimine ilişkin kahvaltı saatini, sanat etkinliğini ve tuvalet zamanını öğretim bağlamı olarak kullanmıştır. Zehra öğretmen Fırat'a "mavi" olan nesneyi gösterme davranışının öğretimine ilişkin okula geliş zamanını, kahvaltı saatini, sanat ve serbest oyun etkinliğini öğretim bağlamı olarak kullanmıştır. Gökçe öğretmen Nehir'e "uzağında" olan nesneyi gösterme davranışının öğretimine ilişkin serbest oyun etkinliğini, kahvaltı saatini ve okuma-yazmaya hazırlık etkinliğini öğretim bağlamı olarak kullanmıştır.

Gün içinde farklı zamanlara dağılmış şekilde gerçekleştireceği denemeleri sunmak üzere öğretmen, kullanacağı araç-gereçleri sınıf içindeki bir dolapta bulundurmuştur. Gelişimsel yetersizliği olan çocuğun hedef davranışına ilişkin öğretmenin gerçekleştirmeyi planladığı denemenin gömüleceği rutin, etkinlik, oyun ve/veya geçiş zamanlarının yaklaşık üç ya da beş dakika öncesinde öğretmen, hızlıca ortamı ve araç-gereçleri hazır hale getirmiştir. Hemen ardından çocuğa "Şimdi hep birlikte oyun hamuru ile oynayacağız. Fırat seninle oyun hamurunu birlikte oynayacağız. 'Mavi' olan oyun hamuru ile şekiller yapacağız. Hazır mısın?" diyerek dikkat sağlayıcı ipucunu sunmuştur. Çocuk hazır olduğunu sözel olarak ifade ettiğinde ya da hazır olduğunu davranışları ile belli ettiğinde, öğretmen çocuğun bu davranışını "Harikasın, hazırsan başlayalım." sözleriyle pekiştirmiştir. Ardından öğretmen "Hangisi mavi göster." diyerek beceri yönergesini ve hemen ardından hiç beklemeksizin 'mavi' olan nesneye dokunup "Bu mavi." diyerek kontrol edici ipucunu sunmuştur. Öğretmen üç-beş

saniye süreyle çocuğun tepkide bulunmasını beklemiştir. Çocuk öğretmenin tepkisini model alarak doğru tepkide bulunursa öğretmen çocuğu "Harikasın, 'mavi' olanı çok güzel gösterdin." sözleriyle sözel olarak pekiştirerek "çak" yapmıştır ya da alkışlamıştır. Çocuk üç-beş saniye bekleme süresi içinde yanlış tepkide bulunursa ya da tepkide bulunmazsa öğretmen kontrol edici ipucunu tekrar sunarak etkinliğin/rutinin gerçekleşmesini sağlamış ve çocuğun etkinliğe katılım davranışını "Aferin, oyun hamuruyla çok güzel oynadın." sözleriyle pekiştirmiştir. Ardından öğretmen çocuğun tepkisini kaydetmiş ve sonraki denemeye ilişkin hazırlıkları planlama aşamasına geçmiştir. Öğretmen gün içindeki diğer dört denemesini gerçekleştirirken de benzer bir süreci takip etmiştir. Araştırmacı ise okulöncesi öğretmeninin gömülü öğretim denemelerini sunma sürecinde öğretmenin uygulamalarına ilişkin gerekli bulduğu durumlarda geribildirimler sunmuş ve öğretmenin sürece ilişkin sorularını yanıtlamıştır.

2.8.1.3. *İzleme oturumları*

İzleme oturumları, çocukların öğretim süreçlerinde ölçütü sağlamalarının ardından öğretim sırasında öğrendikleri davranışları ne düzeyde koruduklarını belirlemek üzere düzenlenmiştir. Bu amaçla, izleme oturumları ölçüt karşılanıp öğretim sona erdikten bir, dört ve sekiz hafta sonra düzenlenmiştir. İzleme oturumlarında başlama düzeyi yoklama oturumlarında izlenen süreç takip edilmiştir.

Öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim sürecine ilişkin plan hazırlayarak planı uygulama becerisini koruyup korumadıkları ise uygulama sona erdikten beş hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarıyla değerlendirilmiştir. Öğretmenlerden izlemeye ilişkin veri toplama sürecinde araştırmacı, öğretmenin sınıfına gidip çocuğa bir güne yayarak sunduğu beş denemeden oluşan öğretim denemelerini o gün için tekrar sunmasını istemiştir. Bu süreçte araştırmacı, öğretmenlere yönelik izleme verilerini toplamıştır. Araştırmacı izlemeye ilişkin veri toplarken, öğretmene herhangi bir konuda bilgi vermemiş ve öğretmene bu süreçte sorduğu sorulara yanıt vermeyeceğini belirtmiştir. Böylece, araştırmacı tarafından uygulama boyunca öğretmenin hazırladığı gömülü öğretim planını uygulama becerisini ne düzeyde koruyup korumadığı incelenmiştir.

2.8.1.4. *Genelleme oturumları*

Araştırmada gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ilişkin düzenlenen genelleme oturumları iki farklı şekilde yapılmıştır. Bu oturumların ilki araştırmacı tarafından, ikincisi ise okulöncesi öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen genelleme oturumlarında, çocukların edindikleri davranışları farklı kişilere ve ortamlara genelleyip genelleyemediklerine ilişkin ön-test, son-test genelleme verisi toplamıştır. Ön-test genelleme oturumu, başlama düzeyi yoklama oturumları sona erdikten hemen sonra ve son-test genelleme oturumu da çocuk hedef davranışta ölçütü karşıladıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Bu genelleme oturumları Zeren'in, Deniz'in ve Fırat'ın destek eğitim hizmeti aldıkları üniversitedeki uygulama biriminin sınıflarında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Nehir ön-test genelleme verileri toplanırken rapor yenileme aşamasında olduğu için destek eğitime devam edememiştir. Bu nedenle, kişiler ve ortamlar arası genelleme oturumları Nehir'in devam ettiği okuldaki müdür yardımcısının odasında gerçekleştirilmiştir.

Kişiler ve ortamlar arası genelleme oturumlarının tamamlanmasının ardından, çocukların edindikleri hedef davranışları farklı araç-gereçlere genelleyip genelleyemediklerini belirlemek için *ikinci* bir genelleme oturumu düzenlenmiştir. İki öğretmen sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için araç-gereçler arası genelleme oturumu yapmayı teklif etmiştir. Bunun üzerine araştırmacı diğer iki öğretmenden de araç-gereçler arası genelleme oturumu düzenlemelerini talep etmiştir. Düzenlenen bu genelleme oturumunda araştırmacı planlama sürecini tümüyle öğretmenlerin yapmasını istemiştir. Bu süreçte araştırmacı, araç-gereçler arası genellemenin nasıl yapılacağına ilişkin öğretmene herhangi bir bilgi vermemiş ve sorduğu sorulara yanıt vermeyeceğini belirtmiştir. Böylece araştırmacı, öğretmenin edindiği bilgi ve beceriler doğrultusunda, farklı araç setleri oluşturarak, hedef davranışı farklı rutinlerin, etkinliklerin ve/veya oyunların içine gömerek bir genelleme oturumu gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine ilişkin veri toplamıştır. Genelleme oturumlarında başlama düzeyi yoklama oturumlarında izlenen süreç takip edilmiştir.

Plan yazma sürecine ilişkin yapılan genelleme oturumlarında ise öğretmenlerden gelişimsel yetersizliği olan çocuk için yeni bir tek-basamaklı hedef davranış belirlemeleri ve gömülü öğretim planı hazırlamaları istenmiştir. Böylece, öğretmenlerin eşzamanlı

ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim planı hazırlama becerisini, farklı hedef davranışların öğretimi için plan hazırlamaya genelleyip genellemedikleri ön-test son-test genelleme ölçümleriyle değerlendirilmiştir.

2.8.1.5. *Sosyal geçerlik*

Sosyal geçerlik, davranış değişikliğinin önemini ve davranışın sosyal kabul edilebilirliğini incelemektedir. Bu amaçla, uygulamanın sosyal geçerliğini belirleyebilmek için öğretim ya da davranış değiştirme amacının uygunluğu, bu amacı karşılamak üzere kullanılan yöntemlerin uygunluğu ve elde edilen bulguların uygunluğu incelenir. Sosyal geçerlik, genellikle öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma yoluyla değerlendirilmektedir. Öznel değerlendirmede, araştırma süreciyle ilişkili olan bireylerin araştırmanın amaçlarına, yöntemine ve sonuçlarına ilişkin görüşleri belirlenmektedir. Sosyal karşılaştırmada ise araştırmada yer alan bireylerin performansları akranlarının performanslarıyla karşılaştırılmaktadır (Gast, 2014, s. 97; Foster ve Mash, 1999, s. 308-310, 318-319; Horner vd., 2005, s. 172; Kennedy, 1992, s. 148; Vuran ve Sönmez, 2008, s. 56-59). Bu araştırmada sosyal geçerliğe ilişkin veriler, öğretmenlerden ve ailelerden öznel değerlendirme, çocuklardan ise sosyal karşılaştırma yoluyla toplanmıştır.

2.8.1.5.1. *Okulöncesi öğretmenine ilişkin düzenlenen öznel değerlendirme oturumları*

Araştırmada öğretmenlerle gerçekleştirilen personel eğitimi sürecinde yapılan uygulamanın uygun olup olmadığını, araştırmadan elde edilen sonuçların hem öğretmenler hem de gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için öğretmenlerden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırmada sosyal geçerlik verilerinin toplanması için öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla, araştırmacı tarafından görüşme sorularından oluşan "Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu (Ek-19)" hazırlanmıştır. Sosyal Geçerlik Soru Formu'nda yer alan soruların uygunluğunu belirlemek üzere üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda sorulara son şekli verilmiştir. Öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan sosyal geçerlik soru formu dokuz sorudan oluşmaktadır. Bu süreçte araştırmacı geliştirilen Sosyal Geçerlik Soru Formu'nu öğretmenlere yöneltmek üzere öğretmenlerden randevu almıştır. Öğretmenlerin uygun oldukları saat aralığında araştırmacı okullara giderek görüşmeleri öğretmenler odasında ya da okulun malzeme odasında gerçekleştirmiştir.

2.8.1.5.2. *Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ilişkin düzenlenen sosyal karşılaştırma oturumları*

Sosyal geçerliği incelemek amacıyla, araştırmanın başında ve araştırma tamamlandıktan sonra normal gelişim gösteren akranlara yönelik sosyal karşılaştırma yoklama oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlarda akranların gelişimsel yetersizliği olan çocuğun hedef davranışına ilişkin tepkileri "Sosyal Karşılaştırma Oturumları Veri Toplama Formu (Ek-20)" kullanılarak kaydedilmiştir. Sosyal karşılaştırma yoklama oturumlarında gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarına ilişkin performanslarının, normal gelişim gösteren akranlarının performanslarına ne düzeyde yaklaştığı incelenmiştir. Araştırmada gelişimsel yetersizliği olan her çocuk için o çocuğun sınıfından akranı olan beş çocuk olmak üzere, toplamda 20 akrandan sosyal karşılaştırma verisi toplanmıştır. Sosyal karşılaştırma yoklama oturumları, akranların devam ettikleri okulda bulunan bir sınıfta gerçekleştirmiştir. Öğretmen, çalışmaya başlamadan önce akranın dikkatini çalışmaya çekerek akrana hedef uyaranı sunmuştur. Öğretmen akranın tüm doğru tepkilerini sözel pekiştireçlerle pekiştirmiş, yanlış tepkilerini ya da tepkide bulunmama durumlarını ise görmezden gelmiştir. Oturumun sonunda öğretmen, akranı çalışmaya katılım davranışından dolayı pekiştirmiştir. Sosyal karşılaştırma oturumlarında izlenen süreç, başlama düzeyi oturumlarında izlenen süreçle aynıdır.

2.8.1.5.3. *Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ailelerine ilişkin düzenlenen öznel değerlendirme oturumları*

Gerçekleştirilen bu araştırmada, gelişimsel yetersizliği olan çocukların ailelerinin çalışmanın amaçlarının, yönteminin, uygulanan sürecin ve elde edilen sonuçların uygunluğuna ilişkin görüşlerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından "Aile Sosyal Geçerlik Soru Formu (Ek-21)" hazırlanmıştır. Aile Sosyal Geçerlik Soru Formu, sekiz kapalı, beş açık uçlu sorudan oluşmuştur. Hazırlanan formdaki sorular araştırmacı tarafından ailelere açıklanmış ve evde doldurmaları için ailelere sunulmuştur. Aileler soru formunu doldurduktan sonra araştırmacıya geri vermişlerdir.

2.9. Verilerin Toplanması

Gerçekleştirilen bu araştırmada beş tür veri toplanmıştır. Bu veriler: (a) öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin bilgi düzeyleriyle ilgili veriler ve öğretmenlerden eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim planının doğru olarak yazılıp yazılmadığını değerlendirmek üzere toplanan veriler, (b) öğretmenlerin sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sundukları uygulamaya ilişkin etkililik verileri, (c) öğretmenlerin uygulama becerilerine ilişkin izleme ve genelleme verileri, (d) güvenirlik verileri (gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri) ve (e) sosyal geçerlilik verileridir.

Ayrıca araştırmacı, tez uygulamasını gerçekleştirebilmek ve uygulamaya ilişkin veri toplayabilmek için sürece başlamadan önce ilgili belgeleri hazırlamıştır. Araştırmacı, araştırmasının uygulanmasına ilişkin Anadolu Üniversitesi'nden aldığı izin belgesi ile okulöncesi kurumlarda uygulama yapmaya ilişkin Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gerekli evraklarla başvurmuş ve gerekli izin belgelerini almıştır. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin belgeleri Ek-22 ve Ek-23'te yer almaktadır.

2.9.1. Okulöncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin bilgi düzeylerine ve öğretim planı yazma becerilerine ilişkin verileri toplama

Bu bölümde öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin bilgi düzeylerini ve öğretim planını doğru olarak yazıp yazmadıklarını belirlemek amacıyla verilerin nasıl toplandığına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.9.1.1. *Eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin okulöncesi öğretmenlerinin bilgi düzeyleriyle ilgili verileri toplama*

Öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla "Bilgi Düzeyi İçin Kontrol Listesi (Ek-4)" kullanılmıştır. Kontrol listesinde öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime yönelik yedi tane ifade bulunmaktadır. Bu ifadelerin karşısında da öğretmenlerin o ifadeye yönelik görüşlerini işaretleyebilecekleri "Evet", "Hayır" ve "Eksik" kutucukları yer almaktadır. Öğretmenlere öğretmen eğitim paketi sunulmadan önce ön-test ve öğretmen eğitim paketi sunulduktan sonra son-test uygulanmıştır.

Ardından uygulanan ön-test ve son-teste verdikleri yanıtlara ilişkin veriler toplanmıştır. Değerlendirme sırasında "Evet" yanıtı öğretmenin o basamağa ilişkin bilgi sahibi olduğunu ifade eden bir seçenek olduğundan "doğru" olarak kabul edilmiştir. Kontrol listesindeki "Hayır" ve "Eksik" yanıtları ise öğretmenin o basamağa ilişkin bilgi sahibi olmadığını ya da tam bir bilgiye sahip olmadığını gösterdiğinden "yanlış" olarak kabul edilmiştir.

2.9.1.2. *Eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim planının doğru olarak yazılıp yazılmadığına ilişkin verileri toplama*

Öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin öğretim planını doğru olarak yazıp yazmadıklarını belirlemek amacıyla "Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Sunulan Gömülü Öğretim Planı Yazma Becerisi İçin Dikkat Edilmesi Gereken Basamaklar Kontrol Listesi (Ek-5)" kullanılmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerin hazırladıkları gömülü öğretim planını "Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Sunulan Gömülü Öğretim Planı Yazma Becerisi İçin Dikkat Edilmesi Gereken Basamaklar Kontrol Listesi (Ek-5)"ni kullanarak değerlendirmiştir. Öğretmen eğitim paketi sunulmadan önce ve sunulduktan sonra öğretmenlerden öğretim planı yazmaları istenerek, plan yazmaya ilişkin ön-test ve son-test uygulanmıştır. Öğretmenlerin hazırladıkları öğretim planı, plan yazmaya ilişkin ön-test ve son-teste verdikleri yanıtların hesaplanmasıyla değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin planları doğru bir şekilde yazıp yazmadıkları yedi basamaktan oluşan kontrol listesine göre araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Her basamağın karşısında "Evet", "Hayır", "Eksik" kutucukları ve "Açıklama" bölümü bulunmaktadır. Uygulanan ön-test ve son-test oturumlarından sonra öğretmenlerin doğru yanıtlarına ilişkin veriler toplanmıştır. Değerlendirme sırasında araştırmacının "Evet" kutucuğunu işaretlemesi, öğretmenin o basamağa ilişkin kısmı hazırladığı planda tam ve eksiksiz bir şekilde yazdığını ifade ettiğinden doğru olarak kabul edilmiştir. Araştırmacının "Hayır" ve/veya "Eksik" kutucuklarını işaretlemesi, öğretmenin o basamağa ilişkin kısmın hazırladığı planda yer almadığını ya da eksik bir şekilde yer aldığını ifade ettiğinden yanlış olarak kabul edilmiştir.

2.9.2. Eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim sürecinin etkililiğine ilişkin verilerin toplanması

Araştırmada başlama düzeyi yoklama, aralıklı yoklama, öğretim, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında çocukların tepkilerine ilişkin veriler toplanmıştır. Uygulamacı ve gözlemci tarafından toplanan veriler, "Başlama Düzeyi Yoklama, Aralıklı Yoklama, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu (Ek-11)" ve "Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Sunulan Gömülü Öğretim Süreci Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu (Ek-12)"na kaydedilerek yüzde hesaplaması yapılmıştır.

2.9.3. Okulöncesi öğretmenlerine ilişkin izleme ve genelleme verilerinin toplanması

Araştırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim sonucu çocuklar ölçüte ulaştıktan beş hafta sonra öğretmenlerin doğru bir şekilde öğretim sunma becerilerini koruyup korumadıklarını belirlemek üzere bir kez izleme verisi alınmıştır. Bu oturumda çocuk ölçüte ulaşmış olmasına rağmen, öğretmen çocuğun hedef davranışına ilişkin bir okul günü süresince beş deneme gerçekleştirmiştir. Bu süreçte araştırmacı öğretmenin öğretim sunma becerisini koruyup korumadığına ilişkin veri toplamıştır. Verilerin toplanması aşamasında "Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Sunulan Gömülü Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Ek-13)" kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin farklı tek-basamaklı davranışların öğretimine yönelik eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim planı yazma becerisini genelleyip genellemediklerini belirlemek üzere de veri toplanmıştır. Bu süreçte verilerin toplanmasında "Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Sunulan Gömülü Öğretim Planı Yazma Becerisi İçin Dikkat Edilmesi Gereken Basamaklar Kontrol Listesi (Ek-5)" kullanılmış ve veriler araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

Araştırmada gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için kişiler ve ortamlar arası genelleme oturumları araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Araç-gereçler arası genelleme oturumları ise son-test şeklinde öğretmenler tarafından planlanarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri bu genelleme oturumlarında "Araç-Gereçler Arası Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Ek-15)" kullanılmıştır.

2.9.4. Güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır. Araştırmanın tüm oturumları video kamera ile kaydedilmiştir. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ilişkin düzenlenen başlama düzeyi yoklama, aralıklı yoklama, öğretim, günlük yoklama, izleme ve genelleme verisi toplamak üzere düzenlenen oturumlarının %30'unda gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Güvenirlik verilerinin hangi oturumlarda toplanacağı yansız atama ile belirlenmiştir. Araştırmada güvenirlik verileri, özel eğitim alanında doktora yapan ve eşzamanlı ipucuyla öğretim ve gömülü öğretimle ilgili uygulama deneyimi bulunan bir araştırma görevlisi tarafından toplanmıştır.

2.9.4.1. *Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması*

Gözlemciler arası güvenirlik, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız, ancak eşzamanlı olarak hedef becerinin ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılmasıdır (Ayres ve Ledford, 2014, s. 145, 150; Cooper, Heron ve Heward, 2007, s. 113-114). Bu araştırmada gözlemciler arası güvenirlik, uygulamacının tuttuğu uygulama kayıtları ile gözlemciler arası güvenirlik değerlendirmesini yapan gözlemcinin video kayıtlarını izleyerek tuttuğu kayıtların birbiriyle ne kadar uyuştuğu karşılaştırılarak hesaplanmıştır. Çocuklara ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verilerini toplamak amacıyla "Başlama Düzeyi Yoklama, Aralıklı Yoklama, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu (Ek-11)" ve "Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Sunulan Gömülü Öğretim Süreci Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu (Ek-12)" kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmen eğitim paketi okulöncesi öğretmenlerine sunulmadan önce ve sunulduktan sonra gerçekleştirilen gömülü öğretim planı hazırlamaya ilişkin ön-teste ve son-teste yönelik gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerden çocuklar hedef davranışlarında ölçütü sağladıktan sonra farklı bir tek-basamaklı davranışa ilişkin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim planı yazmaları istenerek genelleme son-test verisi toplanmıştır. Tüm bu planlar araştırmacı tarafından "Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Sunulan Gömülü Öğretim Planı Yazma Becerisi İçin Dikkat Edilmesi Gereken Basamaklar Kontrol Listesi (Ek-5)" kullanılarak değerlendirilmiştir. Aynı değerlendirme, başka bir gözlemci tarafından bağımsız olarak

tekrarlanmış ve yapılan değerlendirmeler karşılaştırılarak gözlemciler arası güvenirlik belirlenmiştir.

2.9.4.2.*Uygulama güvenirliği verilerinin toplanması*

Uygulama güvenirliği, belirlenen oturumların kamera kayıtlarını izleyen gözlemcinin, araştırmacının gerçekleştirdiği uygulamanın hazırlanan uygulama planına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemek üzere yürüttüğü güvenirlik çalışmasıdır (Cooper, Heron ve Heward, 2007, s. 235-237; Gast, 2014, s. 93-94). Araştırmada öğretmenlere ilişkin uygulama güvenirliği verilerinin toplanmasında, "Başlama Düzeyi Yoklama, Aralıklı Yoklama, Günlük Yoklama, İzleme, Genelleme (Kişi ve Ortam) ve Sosyal Karşılaştırma Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Ek-14), Araç-Gereçler Arası Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Ek-15)" ve "Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Sunulan Gömülü Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Ek-13)" kullanılmıştır.

Araştırmanın başlama düzeyi yoklama, aralıklı yoklama, günlük yoklama, izleme, genelleme ve sosyal karşılaştırma oturumlarında okulöncesi öğretmeninin; (a) araç-gereci hazırlama, (b) çocuğa dikkat sağlayıcı ipucu sunma, (c) hedef uyaranı sunma, (d) yanıt aralığı kadar bekleme, (e) çocuğun tepkisine uygun tepkide bulunma ve (f) etkinliğin sonunda çocuğun katılım davranışını pekiştirme basamaklarına ilişkin uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen araç-gereçler arası genelleme oturumlarında okulöncesi öğretmenin; (a) uygun araç-gereci hazırlama, (b) davranışı etkinliğe gömme, (c) çocuğa dikkat sağlayıcı ipucu sunma, (d) hedef uyaranı sunma, (e) yanıt aralığı kadar bekleme, (f) çocuğun tepkisine uygun tepkide bulunma, (g) çocuğun katılım davranışını pekiştirme basamaklarına ilişkin uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Araştırmanın öğretim oturumlarında ise okulöncesi öğretmenlerinden (a) araç-gereci hazırlama, (b) çocuğa dikkat sağlayıcı ipucu sunma, (c) hedef davranışı etkinliğin içine gömme, (d) hedef uyaranı sunma, (e) hemen ardından kontrol edici ipucunu sunma, (f) 3-5 saniye bekleme, (g) çocuğun tepkisine uygun tepkide bulunma, (h) denemenin sonunda çocuğun etkinliğe katılım davranışını pekiştirme basamaklarına ilişkin uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır.

2.9.5. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Araştırmada sosyal geçerliğe ilişkin veriler, öğretmenlerden ve ailelerden öznel değerlendirme, gelişimsel yetersizliği olan çocuklardan ise sosyal karşılaştırma yoluyla toplanmıştır.

2.9.5.1. *Okulöncesi öğretmenlerine ilişkin öznel değerlendirme verilerinin toplanması*

Araştırmada personel eğitimi sürecine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla, araştırmacı tarafından geliştirilen ve dokuz açık uçlu sorudan oluşan "Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu (Ek-19)" kullanılmıştır.

2.9.5.2. *Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ilişkin düzenlenen sosyal karşılaştırma verilerinin toplanması*

Araştırma tamamlandıktan sonra gelişimsel yetersizliği olan çocukların belirlenen hedef davranışlara ilişkin performanslarının, normal gelişim gösteren akranlarının performanslarına ne düzeyde yaklaştığı incelenmiştir. Normal gelişim gösteren akranlarla sosyal karşılaştırma yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda akranların tepkileri "Sosyal Karşılaştırma Yoklama Oturumları Hedef Davranış Veri Kayıt Formuna (Ek-20)" kaydedilmiştir.

2.9.5.3. *Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ailelerine ilişkin öznel değerlendirme verilerinin toplanması*

Gerçekleştirilen bu araştırmada, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik uygulamanın tamamlanmasının ardından çocukların ailelerinin; çalışmanın amaçlarının, yönteminin, uygulanan sürecin ve elde edilen sonuçların uygunluğuna ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu amaçla, araştırmacı tarafından "Aile Sosyal Geçerlik Soru Formu (Ek-21)" hazırlanmıştır. Form, sekiz kapalı, beş açık uçlu sorudan oluşmuştur. Ailelerden "Aile Sosyal Geçerlik Soru Formu"nu doldurmaları istenmiştir.

2.10. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin analizlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.10.1. Okulöncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin bilgi düzeylerine ve öğretim planı yazma becerilerine ilişkin verilerin analizi

Öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin bilgi düzeylerine ve öğretim planı yazma becerilerine ilişkin verilerin analizi öğretmenlere uygulanan ön-test ve son-teste yönelik doğru yanıtları belirlenerek hesaplanmıştır.

2.10.2. Eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim sürecinin etkililiğine ilişkin verilerin analizi

Araştırmada etkililiğe ilişkin elde edilen veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Grafikte yatay eksen düzenlenen oturumların sayısını, düşey eksen ise gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlara ilişkin gösterdikleri doğru tepki yüzdelerini göstermektedir. Araştırmanın genelleme oturumlarında elde edilen veriler ön-test, son-test modeliyle sütun grafiği üzerinde gösterilerek analiz edilmiştir.

Eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimin etkililiğine ilişkin elde edilen verilerin yer aldığı grafiğin daha ayrıntılı yorumlanabilmesi için acil etkiye, örtüşmeyen veri yüzdesine ve uygulama evresindeki verilerin kararlılığına ilişkin olarak da analizler gerçekleştirilmiştir. Acil etkiye ilişkin gerçekleştirilen analizde, uygulama evresinin ilk verisinden başlama düzeyi evresinin son verisi çıkarılarak, elde edilen büyüklükle hedef davranıştaki değişimin büyüklüğü analiz edilmektedir (Tekin-İftar, 2012c, s. 429). Örtüşmeyen veri yüzdesine ilişkin analizde başlama düzeyi evresindeki veri aralığı belirlenerek uygulama evresinde, başlama düzeyi evresinin veri aralığı dışında kalan veri noktaları belirlenmektedir. Uygulama evresinde, başlama düzeyi evresinin veri aralığı dışında yer alan veri noktaları sayısı, uygulama evresindeki toplam veri noktası sayısına bölünüp 100 ile çarpılarak analiz edilmektedir (Tekin-İftar, 2012c, s. 435). Verilerin kararlılığına ilişkin gerçekleştirilen analizde ise uygulama evresindeki verilerin en az %80'inin %15'ten daha fazla ortalamadan uzaklaşmaması verilerin kararlı olduğunu göstermektedir (Tekin-İftar, 2012c, s. 419-420).

2.10.3. Okulöncesi öğretmenlerinin uygulama becerilerine ilişkin izleme ve genelleme verilerinin analizi

Araştırmada öğretmenlerin öğretim sonra erdikten beş hafta sonra sınıflarında bulunan gelişimsel yetersizliği olan çocuğa hala doğru ve güvenilir bir şekilde öğretim sunup sunamadıklarına ilişkin verilerin analizinde öğretmenlerin doğru tepki yüzdeleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin farklı tek-basamaklı davranışların öğretimine yönelik eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanarak gömülü öğretim planı yazma becerisini genelleyip genelleyemediklerine ilişkin elde edilen verilerin analizinde öğretmenlerin doğru yanıtları hesaplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin, sınıfındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuğa ilişkin araç-gereçler arası genelleme oturumunu doğru ve güvenilir bir şekilde planlayarak sunup sunmadıklarını belirlemek için veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi öğretmenlerin doğru tepki yüzdeleri hesaplanarak gerçekleştirilmiştir.

2.10.4. Güvenirlik verilerinin analizi

Araştırmada öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sundukları öğretimi, planlanan şekilde gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini belirlemek üzere uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Ayrıca, öğretmenlere ve çocuklara ilişkin olarak da gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanmış ve bu bağlamda toplanan veriler analiz edilmiştir.

Deney sürecindeki tüm oturumların %30'unda yansız atama yoluyla seçilen oturumlar, gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verisi toplamak amacıyla incelenmiştir. Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik hesaplaması, uygulamacının ve gözlemcinin topladığı veriler doğrultusunda "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100" formülü kullanılarak yapılmıştır (Ayres ve Ledford, 2014, s. 147; Cooper, Heron ve Heward, 2007, s. 116). Araştırmada uygulama güvenirliği verilerinin hesaplaması, gözlemcinin topladığı veriler doğrultusunda "(Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı) X 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Cooper, Heron ve Heward, 2007, s. 235-237; Gast, 2014, s. 93-94).

2.10.5. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Araştırmada sosyal geçerliğe ilişkin veriler öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma yoluyla toplandığı için verilerin analizi farklı şekillerde yapılmıştır. İzleyen bölümde verilerin analizine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

2.10.5.1. *Okulöncesi öğretmenlerine ilişkin öznel değerlendirmeyle toplanan verilerin analizi*

Araştırmada öğretmenlerle gerçekleştirilen personel eğitimi sürecinde yapılan uygulamanın uygun olup olmadığını, araştırmadan elde edilen sonuçların hem öğretmenler hem de gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilerek içerik analizi yapılmıştır.

2.10.5.2. *Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ilişkin düzenlenen sosyal karşılaştırmayla toplanan verilerin analizi*

Sosyal karşılaştırma, bireyin performansını müdahale gerektirmeyen akranlarının performansıyla karşılaştırmayı gerektirir. Bireyin performansı, norm aralığına denk geliyorsa uygulamanın başarılı olduğu düşünülür (Foster ve Mash, 1999, s. 311-312). Araştırmada gelişimsel yetersizliği olan çocuklara öğretilmesi planlanan hedef davranışlara ilişkin gelişimsel yetersizliği olan çocukların performanslarının, akranlarının performanslarına ne düzeyde yaklaştığı incelenmiştir. Araştırmada gelişimsel yetersizliği olan her çocukla eşleştirilen beş akranın hedef davranışa ilişkin performansı kayıt edilerek doğru gerçekleşen davranış yüzdesi hesaplanmıştır. Bu yüzdelerin ortalama değeri, normal gelişim gösteren çocuklar için sosyal açıdan uygun davranış yüzdesi olarak kabul edilmiştir. Araştırmada elde edilen bu ortalama değer, gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için hedef davranışlarına ilişkin başarı gelişimi olarak belirlenmiştir.

2.10.5.3. *Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ailelerine ilişkin öznel değerlendirmeyle toplanan verilerin analizi*

Araştırmada ailelerin çalışmaya ilişkin görüşlerini ifade ettikleri Aile Sosyal Geçerlik Soru Formu'ndan elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, (a) öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin bilgi düzeyleriyle ilgili verilere ve öğretmenler tarafından eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim planının doğru olarak yazılıp yazılmadığını değerlendirmek üzere toplanan verilere, (b) öğretmenlerin sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sundukları uygulamaya ilişkin etkililik verilerine, (c) öğretmenlerin uygulama becerilerine ilişkin izleme ve genelleme verilerine, (d) güvenirlik verilerine (gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri) ve (e) sosyal geçerlilik verilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Okulöncesi Öğretmenlerinin Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Sunulan Gömülü Öğretime İlişkin Bilgi Düzeylerine ve Okulöncesi Öğretmenleri Tarafından Yazılan Öğretim Planlarının Doğru Biçimde Hazırlanmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin bilgi düzeylerine ve öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim planlarını doğru olarak yazma düzeylerine yönelik elde edilen bulgulara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1.1. Okulöncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin bilgi düzeyleriyle ilgili bulgular

Öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla "Bilgi Düzeyi İçin Kontrol Listesi (Ek-4)" kullanılmıştır. Öğretmenlere öğretmen eğitimine ilişkin eğitim paketi sunulmadan önce gömülü öğretim planı hazırlamaya ilişkin performanslarını belirlemeye yönelik ön-test ve eğitim paketi sunulduktan sonra performanlarını belirlemeye yönelik son-test uygulanmıştır. Ardından uygulanan ön-teste ve son-teste yönelik öğretmenlerin doğru yanıt yüzdelerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimle ilgili bilgi düzeylerine ilişkin doğru yanıt yüzdelerinin öğretmen eğitim paketi sunulmadan önce %0, öğretmen eğitim paketinin sunulmasından sonra %100 düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin bilgi düzeyleriyle ilgili ön-test ve son-test bulguları Tablo 3.1.'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. *Öğretmenlere İlişkin Personel Eğitimi Ön-test Son-test Sonuçları*

	Gömülü Öğretime İlişkin Kontrol Listesi Ön-Test	Gömülü Öğretime İlişkin Kontrol Listesi Son-Test	Gömülü Öğretim Planı Hazırlama Ön-Test	Gömülü Öğretim Planı Hazırlama Son-Test	Gömülü Öğretim Planı Hazırlama Genelleme Son-Test
Nilay	%0	%100	%0	%100	%100
Feraye	%0	%100	%0	%100	%100
Zehra	%0	%100	%0	%100	%100
Gökçe	%0	%100	%0	%100	%100

3.1.2. Eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin planların okulöncesi öğretmenleri tarafından doğru biçimde hazırlanmasıyla ilgili bulgular

Bu bölümde okulöncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin hazırladıkları planları, belirlenen basamaklara uygun olarak hazırlayıp hazırlayamadıklarına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin öğretim planı hazırlamayla ilgili performanslarını belirlemek üzere, öğretmen eğitim paketi sunulmadan önce ön-test oturumları, öğretmen eğitim paketi sunulduktan sonra da son-test oturumları gerçekleştirilmiştir. Öğretmen eğitim paketinin sunulmasının ardından öğretmenlerden sınıflarında bulunan gelişimsel yetersizliği olan çocuğa yönelik belirlenen bir tek-basamaklı hedef davranışa ilişkin bir gömülü öğretim planı hazırlamaları istenmiştir. Öğretmenlerin hazırladıkları gömülü öğretim planı, araştırmacı tarafından "Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Sunulan Gömülü Öğretim Planı Yazma Becerisi İçin Dikkat Edilmesi Gereken Basamaklar Kontrol Listesi (Ek-5)" kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin hazırladıkları öğretim planı, uygulanan ön-test ve son-testte öğretmenlerin elde ettikleri doğru yanıt yüzdelerinin hesaplanmasıyla belirlenmiştir. Bu hesaplamanın sonrasında öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime yönelik plan hazırlamaya ilişkin doğru yanıt yüzdelerinin eğitim paketi sunulmadan önce %0, öğretmen eğitim paketinin sunulmasından sonra %100 düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle

sunulan gömülü öğretime ilişkin plan hazırlamaya yönelik ön-test ve son-test verileri yukarıda Tablo 3.1.'de yer almaktadır.

3.2. Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Sunulan Gömülü Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin öğretim sunduğu gelişimsel yetersizliği olan çocukların başlama düzeyi yoklama, aralıklı yoklama, uygulama, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarındaki performansları analiz edilmiştir. Bu analiz sonunda eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimin gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarına ilişkin etkililik bulgularına ulaşılmıştır. Zeren, Deniz, Fırat ve Nehir'in hedef davranışlarının edinim düzeyine ilişkin veriler Şekil 3.1.'de, genelleme verileri Şekil 3.2.'de gösterilmektedir.

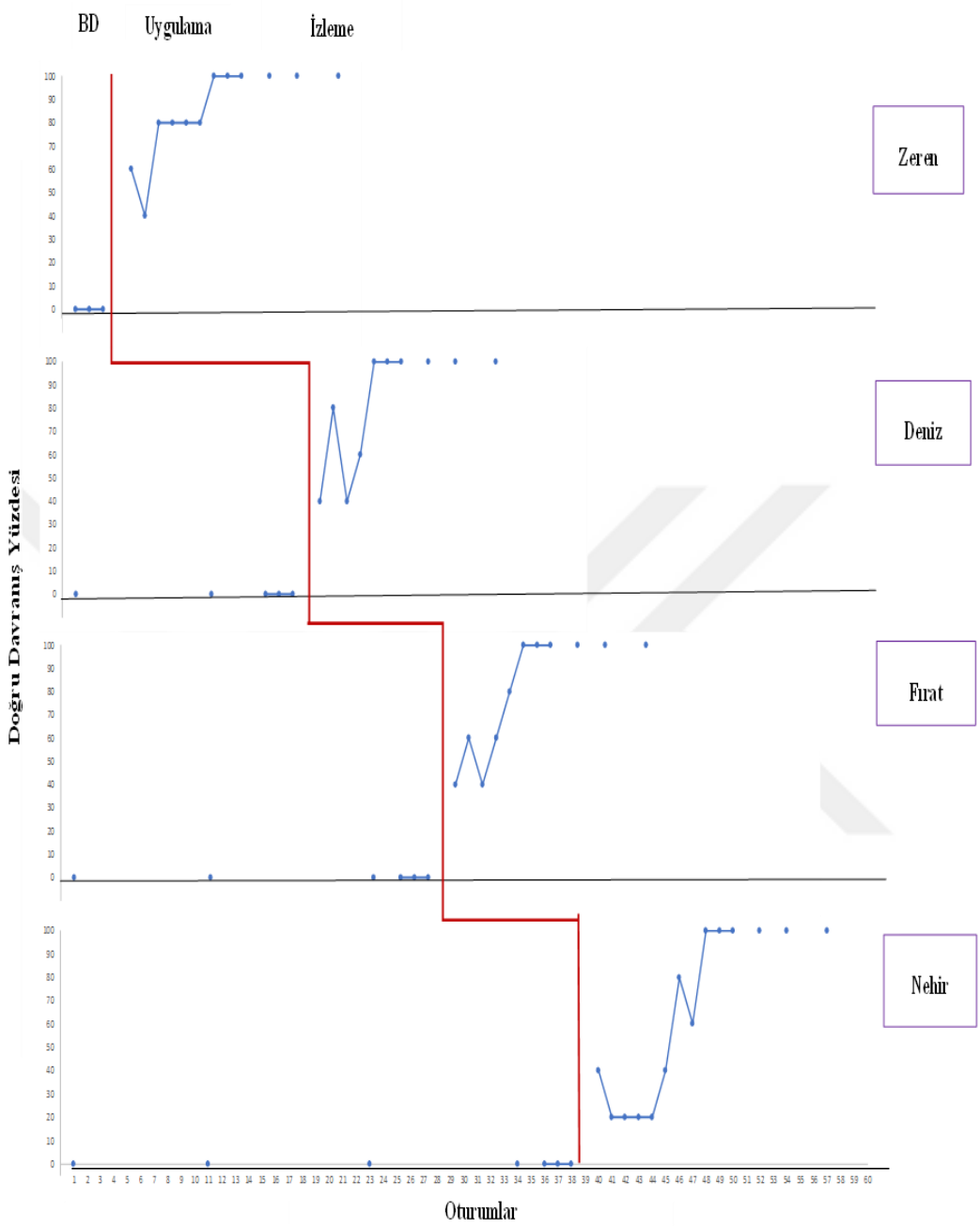
Zeren, "kalın olanı gösterme" hedef davranışına ilişkin başlama düzeyi yoklama oturumlarında üç oturum art arda %0 düzeyinde performans sergilemiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumları tamamlanır tamamlanmaz Zeren ile farklı bir ortam olan üniversitenin uygulama birimindeki bireysel eğitim sınıfında araştırmacı tarafından ortamlar ve kişiler arası genelleme ön-test verisi alınmıştır. Zeren ortamlar ve kişiler arası genelleme ön-test oturumunda da %0 düzeyinde performans sergilemiştir. Ardından eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim oturumlarına geçilmiştir. Zeren dokuz gün, dokuz öğretim oturumu ve 45 deneme sonucunda hedef davranışını edinmiştir. Zeren hedef davranışı edinir edinmez üniversitenin uygulama birimindeki bireysel eğitim sınıfında araştırmacı tarafından ortamlar ve kişiler arası genelleme son-test verisi alınmıştır. Zeren ortamlar ve kişiler arası genelleme son-test oturumunda %100 düzeyinde doğru tepki sergilemiştir. Araştırmacının gerçekleştirdiği kişiler ve ortamlar arası genelleme oturumlarının ardından, Zeren'in öğretmeni Nilay, farklı araçlar kullanarak bir denemeyi masa başı resim çizme etkinliğine ve dört denemeyi de oyuna gömerek araç-gereçler arası genelleme son-test verisi almıştır. Zeren araç-gereçler arası genelleme son-test oturumunda %100 düzeyinde doğru tepki sergilemiştir. Zeren "kalın olanı gösterme" davranışını edindikten bir, dört ve sekiz hafta sonra izleme verisi toplanmıştır. Zeren kalıcılığa ilişkin gerçekleştirilen üç oturumda da hedef davranışa ilişkin %100 doğru tepkide bulunmuştur.

Deniz, “dolu olanı gösterme” hedef davranışına ilişkin gerçekleştirilen iki aralıklı yoklama oturumunda ve başlama düzeyi yoklama oturumunda üç oturum art arda %0 düzeyinde performans sergilemiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumları tamamlanır tamamlanmaz Deniz ile farklı bir ortam olan üniversitenin uygulama birimindeki bireysel eğitim sınıfında araştırmacı tarafından ortamlar ve kişiler arası genelleme ön-test verisi alınmıştır. Deniz ortamlar ve kişiler arası genelleme ön-test oturumunda da %0 düzeyinde performans sergilemiştir. Ardından eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim oturumlarına geçilmiştir. Deniz yedi gün, yedi öğretim oturumu ve 35 deneme sonucunda hedef davranışını edinmiştir. Deniz hedef davranışı edinir edinmez üniversitenin uygulama birimindeki bireysel eğitim sınıfında araştırmacı tarafından ortamlar ve kişiler arası genelleme son-test verisi alınmıştır. Deniz ortamlar ve kişiler arası genelleme son-test oturumunda %100 düzeyinde doğru tepki sergilemiştir. Araştırmacının gerçekleştirdiği kişiler ve ortamlar arası genelleme oturumlarının ardından, Deniz’in öğretmeni Feraye, farklı araçlar kullanarak üç denemeyi kahvaltı zamanına ve iki denemeyi de masa başı yapıştırma etkinliğine gömerek araç-gereçler arası genelleme son-test verisi almıştır. Deniz araç-gereçler arası genelleme son-test oturumunda %100 düzeyinde doğru tepki sergilemiştir. Deniz “dolu olanı gösterme” davranışını edindikten bir, dört ve sekiz hafta sonra izleme verisi toplanmıştır. Deniz kalıcılığa ilişkin gerçekleştirilen üç oturumda da hedef davranışa ilişkin %100 doğru tepkide bulunmuştur.

Fırat, “mavi olanı gösterme” davranışına ilişkin üç aralıklı yoklama oturumunda ve başlama düzeyi yoklama oturumunda üç oturum art arda %0 düzeyinde performans sergilemiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumları tamamlanır tamamlanmaz Fırat ile farklı bir ortam olan üniversitenin uygulama birimindeki bireysel eğitim sınıfında araştırmacı tarafından ortamlar ve kişiler arası genelleme ön-test verisi alınmıştır. Fırat ortamlar ve kişiler arası genelleme ön-test oturumunda da %0 düzeyinde performans sergilemiştir. Ardından eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim oturumlarına geçilmiştir. Fırat sekiz gün, sekiz öğretim oturumu ve 40 deneme sonucunda hedef davranışını edinmiştir. Fırat hedef davranışı edinir edinmez üniversitenin uygulama birimindeki bireysel eğitim sınıfında araştırmacı tarafından ortamlar ve kişiler arası genelleme son-test verisi alınmıştır. Fırat ortamlar ve kişiler arası genelleme son-test oturumunda %100 düzeyinde doğru tepki sergilemiştir. Araştırmacının gerçekleştirdiği

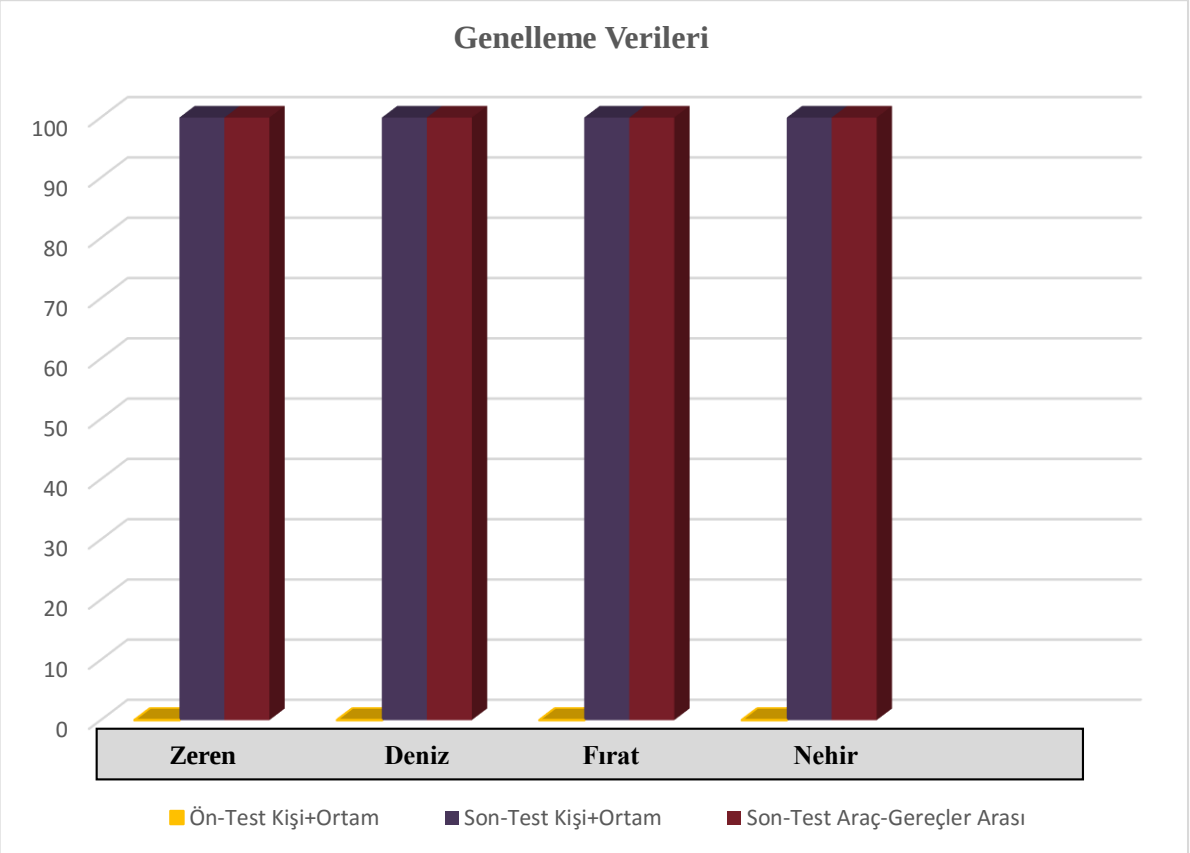
kişiler ve ortamlar arası genelleme oturumlarının ardından, Fırat'ın öğretmeni Zehra, farklı araçlar kullanarak üç denemeyi oyuna, bir denemeyi masabaşı kesme etkinliğine ve bir denemeyi de masabaşı boyama etkinliğine gömerek araç-gereçler arası genelleme son-test verisi almıştır. Fırat araç-gereçler arası genelleme son-test oturumunda %100 düzeyinde doğru tepki sergilemiştir. Fırat "mavi olanı gösterme" davranışını edindikten bir, dört ve sekiz hafta sonra izleme verisi toplanmıştır. Fırat kalıcılığa ilişkin gerçekleştirilen üç oturumda da hedef davranışa ilişkin %100 doğru tepkide bulunmuştur.

Nehir, "uzağında olanı gösterme" davranışına ilişkin dört aralıklı yoklama oturumunda ve başlama düzeyi yoklama oturumunda üç oturum art arda %0 düzeyinde performans sergilemiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumları tamamlanır tamamlanmaz Nehir ile farklı bir ortam olan okulun müdür yardımcı odasında araştırmacı tarafından ortamlar ve kişiler arası genelleme ön-test verisi alınmıştır. Nehir ortamlar ve kişiler arası genelleme ön-test oturumunda da %0 düzeyinde performans sergilemiştir. Ardından eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim oturumlarına geçilmiştir. Nehir 11 gün, 11 öğretim oturumu ve 55 deneme sonucunda hedef davranışını edinmiştir. Nehir hedef davranışı edinir edinmez okuldaki müdür yardımcısı odasında araştırmacı tarafından ortamlar ve kişiler arası genelleme son-test verisi alınmıştır. Nehir ortamlar ve kişiler arası genelleme son-test oturumunda %100 düzeyinde doğru tepki sergilemiştir. Araştırmacının gerçekleştirdiği kişiler ve ortamlar arası genelleme oturumlarının ardından, Nehir'in öğretmeni Gökçe, farklı araçlar kullanarak beş denemeyi de oyunlara gömerek araç-gereçler arası genelleme son-test verisi almıştır. Nehir araç-gereçler arası genelleme son-test oturumunda %100 düzeyinde doğru tepki sergilemiştir. Nehir "uzağında olanı gösterme" davranışını edindikten bir, dört ve sekiz hafta sonra izleme verisi toplanmıştır. Nehir kalıcılığa ilişkin gerçekleştirilen üç oturumda da hedef davranışa ilişkin %100 doğru tepkide bulunmuştur.



Şekil 3. 1. *Zeren'in (Kalın Olanı Gösterme), Deniz'in (Dolu Olanı Gösterme), Fırat'ın (Mavi Olanı Gösterme) ve Nehir'in (Uzağında Olanı Gösterme) Hedef Davranışlarına Yönelik Başlama Düzeyi (BD), Uygulama ve İzleme Oturumlarına İlişkin Doğru Davranış Yüzdeleri*

Araştırmada okulöncesi öğretmenleri tarafından eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimin acil etkisini hesaplayabilmek amacıyla tüm çocuklar için başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi arasında mutlak düzey analizi gerçekleştirilmiştir. Mutlak düzey değişikliği Zeren için "60", Deniz, Fırat ve Nehir için ise "40" olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada örtüşmeyen veri yüzdesi analizi yapılmıştır. Araştırmada başlama düzeyi ile uygulama evresi arasında örtüşmeyen veri yüzdesi tüm çocuklar için %100 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, araştırmada uygulama evresine ilişkin elde edilen kararlılık analizi sonuçları Zeren için %44, Deniz için %14, Fırat için %13 ve Nehir için %9 olarak hesaplanmıştır.



Şekil 3.2. *Zeren, Deniz, Fırat ve Nehir'in Kişiler ve Ortamlar Arası Ön-Test ve Son-Test Genelleme Yüzdeleri ile Araç-Gereçler Arası Son-Test Genelleme Yüzdeleri*

Şekil 3.2.'de de görüldüğü gibi genelleme verilerine bakıldığında, Zeren "kalın olanı gösterme"ye, Deniz "dolu olanı gösterme"ye, Fırat "mavi olanı gösterme"ye ve Nehir "uzağında olanı gösterme"ye ilişkin kişiler ve ortamlar arası ön-test genelleme oturumunda %0 düzeyinde performans gösterirken, son-test genelleme oturumunda %100 düzeyinde doğru tepki sergilemiştir. Çocukların öğretmenleri tarafından farklı

araçlarla ve gün içindeki rutinlere, etkinliklere ve/veya oyunlara gömülerek toplanan araç-gereçler arası genelleme son-test oturumunda ise yine benzer şekilde tüm çocukların %100 düzeyinde doğru tepkide bulundukları görülmektedir.

3.3. Öğretmenlerin Uygulama Becerilerine İlişkin İzleme ve Genelleme Bulguları

Araştırmada öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sundukları gömülü öğretim sonucu çocuklar ölçüte ulaştıktan beş hafta sonra hala öğretmenlerin doğru bir şekilde öğretim sunma becerilerini koruyup korumadıklarını belirlemek üzere bir kez izleme verisi alınmıştır. Bu aşamada verilerin toplanmasında "Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Sunulan Gömülü Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Ek-13)" kullanılmıştır. Öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen bu oturumlarda tüm öğretmenlerin %100 doğruluk düzeyinde performans gösterdikleri belirlenmiştir.

Araştırmada öğretim oturumlarının tamamlanmasının ardından öğretmenlerden, öğretim oturumlarında çocuklara edindirdiklerinden farklı tek-basamaklı bir davranışın öğretimine yönelik eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim planı yazmaları istenmiştir. Böylece, öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim planı yazma becerilerini farklı bir tek-basamaklı davranışa genelleyip genellemediklerinin belirlenmesine yönelik veri toplanmıştır. Bu süreçte verilerin toplanmasında "Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Sunulan Gömülü Öğretim Planı Yazma Becerisi İçin Basamaklar Kontrol Listesi (Ek-5)" formu kullanılarak doğru yanıt yüzdesi hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen genelleme oturumlarının ardından tüm öğretmenlerin farklı bir tek-basamaklı davranışa ilişkin %100 doğrulukta bir öğretim planı hazırlayabildikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin farklı bir tek-basamaklı davranışa yönelik plan hazırlama son-test verileri Tablo 3.2.'de yer almaktadır.

Tablo 3.2. *Öğretmenlere İlişkin Genelleme Son-test Sonuçları*

	Gömülü Öğretim Planı Hazırlama Genelleme Son-Test
Nilay	%100
Feraye	%100
Zehra	%100
Gökçe	%100

Bu araştırmada hedef davranışları edinen çocuklara yönelik kişiler ve ortamlar arası genelleme oturumları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araç-gereçler arası genelleme oturumlarını ise son-test şeklinde öğretmenler kendileri planlayarak gerçekleştirmişlerdir. Bu aşamada öğretmenlerin gerçekleştirdikleri bu genelleme oturumlarını doğru bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini belirlemeye yönelik "Araç-Gereçler Arası Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Ek-15)" kullanılmıştır. Planlaması öğretmenler tarafından yapılan bu genelleme oturumlarını öğretmenlerin ortalama %99 (ranj=97-100) doğruluk düzeyinde uyguladıkları belirlenmiştir. Tablo 3.5.'te öğretmenlerin planlayarak uyguladıkları araç-gereçler arası genelleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği verileri yer almaktadır.

3.4. Güvenirlik Bulguları

Bu araştırmada uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır. Güvenirlik analizleri yapılan oturumlar, tüm oturumların %30'una karşılık gelecek biçimde yansız atama ile belirlenmiştir. Hem uygulama güvenirliği hem de gözlemciler arası güvenirlik bulgularının toplanmasında özel eğitim alanında doktora eğitime devam eden bir araştırma görevlisi görev almıştır. İzleyen bölümde önce uygulama güvenirliği ardından gözlemciler arası güvenirliğe ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.4.1. Gözlemciler arası güvenirlik

Gözlemciler arası güvenirlik verileri, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız ve eşzamanlı olarak belirlenen oturumlara ilişkin yapmış oldukları değerlendirmenin karşılaştırılması ile elde edilmiştir. Gözlemciler, belirlenen oturumlara yönelik değerlendirmelerini o oturumlara ilişkin veri kayıt formlarını, video görüntüleri ile karşılaştırarak gerçekleştirmişlerdir. Gözlemciler arası güvenirlik katsayısının hesaplanmasında "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100" formülü kullanılmıştır (Ayres ve Ledford, 2014, s. 145-147, 150; Cooper, Heron ve Heward, 2007, s. 113-116). Gözlemciler arası güvenirlik verileri, okulöncesi öğretmeni-gelişimsel yetersizliği olan çocuk çiftlerinin tümünde ve tüm evrelerde %100 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 3.3.'te gösterilmektedir.

Tablo 3.3. *Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları*

	Aralıklı Yoklama Oturumları	**Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları**	**Uygulama Oturumları**	**Günlük Yoklama Oturumları**	**İzleme Oturumları**	**Genelleme Oturumları (Kişi ve Ortamlar Arası)**	**Genelleme Oturumları (Araç-Gereçler Arası)**
Nilay (Zeren)	-	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100
Feraye (Deniz)	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100
Zehra (Fırat)	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100
Gökçe (Nehir)	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100

Araştırmada okulöncesi öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen sosyal karşılaştırma oturumları, normal gelişim gösteren akranların ailelerinin video kamera kaydı alınmasına izin vermemelerinden dolayı kayda alınamamıştır. Sosyal karşılaştırma oturumları öğretmenlerin ve akranların uygun olduklarını ifade ettikleri anda hemen gerçekleştirilmiştir. Bu yüzden, ortamda araştırmacıdan başka bir gözlemci yer alamamıştır. Sosyal karşılaştırma oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri yukarıda yazılmış olan formül kullanılarak, araştırmacı ve uygulamacının birbirlerinden bağımsız ve eşzamanlı olarak belirlenen oturumlar için aynı anda tuttukları verilerin karşılaştırılmasıyla hesaplanmıştır. Sosyal karşılaştırma oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri tüm çiftler ve tüm sosyal karşılaştırma oturumları için %100 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada öğretmenlere yönelik öğretmen eğitim paketi sunulmadan önce eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim planı yazmaya ilişkin ön-test ve son-test verileri toplanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerden çocuklar hedef davranışlarında ölçütü sağladıktan sonra farklı bir tek-basamaklı davranışa ilişkin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim planı yazmaları istenerek genelleme verisi toplanmıştır. Bu planlara yönelik gerçekleştirilen gözlemciler arası güvenirlik verileri tüm öğretmenlerin tüm ön-test son-test ve genelleme son-test verileri için %100 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilen Tablo 3.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. *Öğretmenlerin Hazırlamış Oldukları Planlara İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları*

	Gömülü Öğretim Planı Hazırlama Ön-Test	**Gömülü Öğretim Planı Hazırlama Son-Test**	**Gömülü Öğretim Planı Hazırlama Genelleme Son-Test**
Nilay Öğretmen	%100	%100	%100
Feraye Öğretmen	%100	%100	%100
Zehra Öğretmen	%100	%100	%100
Gökçe Öğretmen	%100	%100	%100

3.4.2. Uygulama güvenirliği bulguları

Okulöncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimi ne düzeyde doğru olarak kullandıklarını belirlemek üzere başlama düzeyi yoklama, aralıklı yoklama, uygulama, günlük yoklama, izleme, kişiler ve ortamlar arası genelleme ve araç-gereçler arası genelleme oturumlarının %30'unda uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Araştırmada uygulama güvenirliği verilerinin hesaplaması, gözlemcinin topladığı veriler doğrultusunda "(Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı) X 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Cooper, Heron ve Heward, 2007, s. 235-237; Gast, 2014a, s. 93-94). Uygulama güvenirliği verisi toplanan oturumlar yansız olarak belirlenmiştir. Tablo 3.5.'te uygulama güvenirliğine ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır.

Araştırmada okulöncesi öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen sosyal karşılaştırma oturumları, normal gelişim gösteren akranların ailelerinin video kamera kaydı alınmasına izin vermemelerinden dolayı kayda alınamamıştır. . Sosyal karşılaştırma oturumları öğretmenlerin ve akranların uygun olduklarını ifade ettikleri anda hemen gerçekleştirilmiştir. Bu yüzden, ortamda araştırmacıdan başka bir gözlemci yer alamamıştır. Sosyal karşılaştırma oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği verileri yukarıda yazılmış olan formül kullanılarak, araştırmacının öğretmenlerin uygulamaları sırasında toplamış olduğu veriler doğrultusunda hesaplanmıştır. Sosyal karşılaştırma oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği verileri tüm çiftler ve tüm sosyal karşılaştırma oturumları için %100 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.5. *Uygulama Güvenirliği Bulguları*

	Aralıklı Yoklama Oturumları	Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları	Uygulama Oturumları	Günlük Yoklama Oturumları	İzleme Oturumları	Genelleme Oturumları (Kişi ve Ortamlar Arası)	Genelleme Oturumları (Araç-Gereçler Arası)
Nilay (Zeren)	-	%100	%99	%99	%100	%100	%100
Feraye (Deniz)	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%97
Zehra (Fırat)	%100	%100	%100	%99	%100	%100	%100
Gökçe (Nehir)	%100	%100	%99	%100	%100	%100	%100

Zeren'den uygulama güvenirliğine ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde başlama düzeyi yoklama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği %100 olarak hesaplanırken, öğretim oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği ortalama %99 (ranj=98-100) ve günlük yoklama oturumları için de ortalama %99 (ranj=97-100) olarak hesaplanmıştır. Deniz'in uygulama güvenirliğine ilişkin elde edilen verileri incelendiğinde başlama düzeyi yoklama, aralıklı yoklamaya, uygulama, günlük yoklama, izleme ve kişi ve ortamlar arası genelleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği %100 olarak hesaplanırken, araç-gereçler arası genelleme oturumuna ilişkin uygulama güvenirliği ortalama %99 (ranj=97-100) olarak hesaplanmıştır. Fırat'ın uygulama güvenirliğine ilişkin elde edilen verileri incelendiğinde başlama düzeyi yoklama, aralıklı yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği %100 olarak hesaplanırken, günlük yoklama oturumları için ortalama %99 (ranj=97-100) olarak hesaplanmıştır. Nehir'in uygulama güvenirliğine ilişkin elde edilen verileri incelendiğinde başlama düzeyi yoklama, aralıklı yoklama, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği %100 olarak hesaplanırken, öğretim oturumları için ortalama %99 (ranj=98-100) olarak hesaplanmıştır.

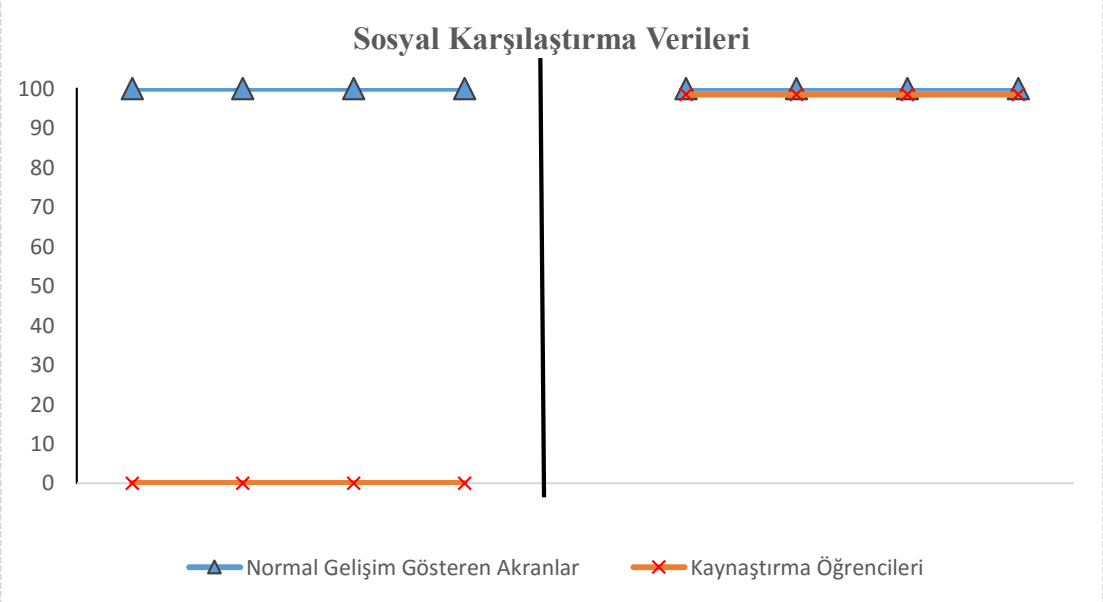
3.5. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada sosyal geçerliğe ilişkin üç farklı veri toplanmıştır. Bunlardan ilki, gelişimsel yetersizliği olan çocukların sınıflarındaki normal gelişim gösteren akranlarından kendilerine öğretimi yapılan hedef davranışa ilişkin toplanan sosyal

karşılaştırma verileridir. İkinci olarak, gerçekleştirilen araştırmaya ilişkin "Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu (Ek-19)" kullanılarak okulöncesi öğretmenleriyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Son olarak, gerçekleştirilen araştırmaya ilişkin "Aile Sosyal Geçerlik Soru Formu (Ek-21)" kullanılarak anne-babalardan sosyal geçerliğe ilişkin veri toplanmıştır.

3.5.1. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların akranlarına ilişkin sosyal karşılaştırma bulguları

Araştırmada öğretmenler tarafından sınıflarında yer alan gelişimsel yetersizliği olan çocuğa öğretilen hedef davranışa yönelik aynı yaş grubunda olan akranlarının performansları incelenmiştir. Bu amaçla, gelişimsel yetersizliği olan her çocuk için beş normal gelişim gösteren akran belirlenmiştir. Okulöncesi öğretmenleri tarafından sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarına yönelik başlama düzeyi yoklama verisi alınırken, normal gelişim gösteren akranlardan da birer oturum yoklama verisi alınmıştır. Araştırmanın uygulama oturumlarının tamamlanmasının ardından gelişimsel yetersizliği olan çocukların, normal gelişim gösteren akranlarına ilişkin sosyal karşılaştırma yoklama oturumları düzenlenerek, aynı hedef davranışlara ilişkin performans düzeyleri tekrar belirlenmiştir. Belirlenen performans düzeylerine ilişkin bilgiler Şekil 3.3.'te yer almaktadır.



Şekil 3.3. *Normal Gelişim Gösteren Akranlara İlişkin Gerçekleştirilen Sosyal Karşılaştırma Veri Yüzdeleri*

Sosyal karşılaştırma yoklama oturumlarından elde edilen bulgulara göre, normal gelişim gösteren akranların çalışmanın öncesinde ve tamamlanmasının ardından gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarına ilişkin %100 doğruluk düzeyinde performans sergiledikleri görülmüştür.

Araştırmanın başlama düzeyi yoklama oturumlarında, gelişimsel yetersizliği olan çocuklar hedef davranışlarına ilişkin %0 düzeyinde performans sergilemişlerdir. Araştırmanın sonunda gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarına ilişkin %100 doğruluk düzeyinde performans sergiledikleri görülmüştür. Diğer bir deyişle, gelişimsel yetersizliği olan çocukların araştırmada kendilerine öğretilen hedef davranışlara ilişkin performans düzeylerinin, aynı yaş grubundaki normal gelişim gösteren akranlarının performans düzeylerine ulaştığı söylenebilir.

3.5.2. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların öğretmenlerinden öznel değerlendirmeyle toplanan verilere ilişkin bulgular

Araştırmada okulöncesi öğretmenlerinden sosyal geçerliğe ilişkin veriler yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler, öğretmenlerin okullarındaki öğretmen odası ya da malzeme odasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler, dokuz açık uçlu sorudan oluşan "Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu (Ek-19)" kullanılarak yapılmıştır. Okulöncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ortalama 24 dakika sürmüş, görüşmelerin dökümü neticesinde toplam 28 sayfa veri elde edilmiştir. Okulöncesi öğretmenlerinden elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiş ve aşağıda yer alan temalara ve alt-temalara ulaşılmıştır.

1. Çocuğa kazandırılacak hedef davranışın belirlenmesi
    a. Çocuğun hedef davranışı öğrenmeye gereksinim duyması
    b. Çocuğun devam ettiği diğer eğitim ortamındaki öğretmenle görüşme
    c. Çocuğun BEP'inde yer alan bir hedef davranış olması
2. Çocuğa kazandırılacak hedef davranışın seçilme nedenleri
    a. Öğretimi yapılan hedef davranışın çocuk için işlevsel olması
    b. Öğretimi yapılan hedef davranışın çocuğun günlük rutinlerinde sıkça yer alması
    c. Öğretimi yapılan hedef davranışın farklı beceriler için önkoşul olması

3. Öğretimi yapılan hedef davranışın çocuğa katkısı
    a. Çocuğun akranları ile olumlu ilişkiler geliştirmeye başlaması
    b. Normal gelişim gösteren akranların, gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sosyal destek sunmaları
    c. Çocuğun etkinliklere yönelik dikkat süresinin artması
    d. Çocuğun davranış sorunlarının azalması
    e. Çocuğun yönergelere uyma sıklığında artış olması
    f. Çocuğun sözel çıktılarında artış olması
4. Çocuğun hedef davranışı okul ve sınıf ortamında sergilemesi
    a. Çocuğun rutinlerinde, sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerde ve/veya oyunlarda öğrendiği hedef davranışı kullanmaya başlaması
5. Okulöncesi öğretmenlerinin kendilerine öğretilen eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin düşünceleri
    a. Uygulamasının kolay olması
    b. Maliyet açısından ekonomik olması
    c. Uygulamanın planlanması aşamasının zaman gerektirmesi
6. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrendikleri eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim uygulanmasının meslek yaşamlarına katkıları
    a. Sınıfta yer alan gelişimsel yetersizliği olan çocuğa eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim planı hazırlayabilme
    b. Eşzamanlı ipucuyla öğretimi tek başına kullanabilme
    c. Başka tek-basamaklı davranışları ve/veya zincirleme becerileri öğretebilme
    d. Edinilen hedef davranışa ilişkin kalıcılığın sağlanmasına yönelik planlama yapma
    e. Gelişimsel yetersizliği olan çocuğa uygun yönerge vermeyi öğrenme
    f. Gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sınıf kurallarını öğretmeyi öğrenme
    g. Gelişimsel yetersizliği olan çocuğa hedef davranışının öğretime ilişkin daha fazla sayıda öğretim fırsatı sunulması gerektiğini fark etme
7. Gerçekleştirilen araştırmaya ilişkin
    a. *Beğenilen yönler*
    ✓ Devamlılığı olan bir çalışma olması
    ✓ Araştırmada kullanılan materyallerin okul ortamında kolay bulunan materyaller olması

- ✓ Öğretimin kolay uygulanır olması
- ✓ Uygulama sürecinin açık ve net olması
- ✓ Gelişimsel yetersizliği olan çocuğun akranlarından ayrılmadan aldığı öğretimden yararlanması
- ✓ Normal gelişim gösteren akranların öğretimini aksatmadan uygulanabilir bir öğretim olması

b. *Beğenilmeyen yönler*

- ✓ Okullardaki fiziksel yetersizlik, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve sınıfta yardımcı personelin olmaması nedeniyle günlük yoklama oturumlarının yapılması sırasında zorlanma
- ✓ Günlük yoklama oturumları sırasında normal gelişim gösteren akranların etkinlik yapmasını sağlamada zorlanma

8. Özel eğitim alanında kullanılan farklı yöntemlerin öğretimine ilişkin benzer çalışmalara katılmaya ilişkin görüşler
   - ✓ Yeni yöntemler öğrenerek gelişimsel yetersizliği olan çocuğa etkili öğretim sunma
   - ✓ Mesleki becerilerini geliştirme
   - ✓ Öğretimde verimliliği sağlama
9. Araştırmacının araştırma sürecinde görevlerini yerine getirip getirmediğine ilişkin düşünceler ve araştırmaya/araştırmacıya ilişkin olarak son olarak eklenmek istenenler
   - ✓ Araştırmada sunulan öğretmen eğitim paketinin geniş öğretmen kitlelerine ulaşmasına ilişkin öneri
   - ✓ Araştırmacının belirtilen sürelerde okulda olmasından memnun olma
   - ✓ Araştırmacının genel eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmamasından memnun olma
   - ✓ Araştırmacının sürece aktif katılım sağlamasından memnun olma
   - ✓ Öğretmenin kafasına takılan her şeyi araştırmacıya sorabilmesinden memnun olma
   - ✓ Araştırmacının katılımcılara yönelik tutumunun ve yaptığı hazırlıkların öğretmenleri rahatlatması

İzleyen bölümde okulöncesi öğretmenlerinden yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan verilere ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Nilay, Feraye, Zehra ve Gökçe öğretmen "gelişimsel yetersizliği olan çocuğa kazandırılacak hedef davranışın belirlenmesi" sürecinde neler yaptıklarına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Nilay öğretmen hedef davranışı nasıl seçtiğini *"Daha önceki sene BEP'inin neye göre düzenlendiğini araştırdım. Ona göre ihtiyacı doğrultusunda şeye karar verdim, nasıl diyeyim, kavramına karar verdik açıkçası. İlk önce onun ihtiyacı olduğunu düşündüm. Hani kavram listelerimiz var, kavram listelerimizin de ilkokula başlayana kadar bu kavramları da öğrenmeleri gerekiyor. Kavram listesinde yer alan bu kavramların içerisinde en mantıklı, onun seviyesine en iyi uygulayabileceğim şekilde onu seçmeye dikkat ettim açıkçası."* sözleriyle ifade etmiştir. Feraye öğretmen hedef davranışı nasıl seçtiğini *"Öncelikle Deniz'in özel eğitim aldığı kurumla iletişime geçtik. Orada da hiç bilmediği, üzerinde çalışılmadığı bir kavram olsun istedik."* sözleriyle belirtmiştir. Zehra öğretmen hedef davranışı nasıl seçtiğini *"Daha çok eksik olan yönlerini, ihtiyacı olan şeyleri göz önünde bulundurdum. Daha sonra mesela renkler konusunda çok eksiği vardı, sanat etkinlikleri konusunda, renkler konusunda sıkıntı yaşıyordu. Bu tip renklere yöneldim. Mavi rengi tanıtmak için. Bu şekilde."* sözleriyle dile getirmiştir. Gökçe öğretmen ise hedef davranışı nasıl seçtiğini *"Kavram listesine baktığımızda hani daha önce vermediğimiz versek de Nehir'in beceremediği olduğu, kazanamamış olduğu bir kavramı seçmek istedik, onu uygun gördük kavramlar arasında. Yani bizim kavramlar listemizdeki her şey çocuklarının gereksinimlerine yönelik alınmış kavramlardı."* sözleriyle ifade etmiştir.

Nilay, Feraye, Zehra ve Gökçe öğretmen "çocuğa kazandırılacak hedef davranışın seçilme nedenleri"ne ilişkin görüş bildirmişlerdir. Nilay öğretmen hedef davranışı neden seçtiklerini *"Tabii ki, mesela bazı zaman boncukları geçirme kullanıyoruz, hani oradaki ipte ince kalın ip, sosyal hayatında kullanabileceği şeylere dikkat ediyoruz açıkçası…"* sözleriyle ifade etmiştir. Feraye öğretmen hedef davranışın seçilme nedenini, *"Hem günlük hayatta daha fazla kullanması hem de öğretim aşamasında daha somut görsellere ulaşabileceğimizi düşündüğüm için o kavramı aldık. Mesela hani yemek yerken, tuvalette ihtiyaç giderirken bu tarz yerlerde bu kavramı daha sık kullanabileceğini düşündüğüm için bu kavramı tercih ettim."* sözleriyle dile getirmiştir. Zehra öğretmen hedef davranışı neden seçtiklerini *"Seçme nedenim, çünkü sürekli etkinliklerde hani ona işte bu mavi renkleri tanıtıyordum ama bir şekilde ilerleme kaydedemiyordum. Onun için o konuda en çok eksiği olduğu için o konuya yöneldim."* sözleriyle belirtmiştir. Gökçe öğretmen ise

hedef davranışın seçilme nedenini, *"Hani günlük hayatta belki daha çok kullanabileceği bir şey diye onu seçtik. Onların içinden seçtiğimizde, baktığımızda günlük hayatta daha çok kullanabileceği, tariflerinde ona daha çok yardımcı olabileceğini düşündüğümüz…"* sözleriyle ifade etmiştir.

Nilay, Feraye, Zehra ve Gökçe öğretmen "öğretimi yapılan hedef davranışın çocuğa katkısı"na ilişkin farklı görüşler bildirmişlerdir. Nilay öğretmen hedef davranışın çocuğa katkısını *"Normal gelişim gösteren çocuklara hem ince hem kalını verirken, Zeren'e sadece kalını verdim ve Zeren'in doğru tepki verdiğini görünce çocuklar da bundan zevk aldılar açıkçası, Zeren de zevk aldı. Ona verdikleri alkışlama gibi aferin gibi tepkiler Zeren'in daha sosyal ortamda yer almasını sağladı. Mesela oyun sırasında daha çok arkadaşları ile daha çok yakın olabiliyor, açıkçası daha materyalleri oyun içerisinde kullandığımız için çocuklara daha kolay adapte oldu. Daha yakın davrandı arkadaşlarına… Mesela masa başında çok fazla uzun süreli etkinlik yapamıyorduk biz Zeren ile. Çok çabuk sinirlenip, çok çabuk dikkati dağılıp kalkıyordu, ama masa başında etkinlik yapmaya başladı. Türkçe dil etkinliğimizde sorunun ortadan kalktığını gördük. En azından bir süre bekleyip sessizce, sakince sınıfa entegre olarak devam ettiğini gördük. Masa başı etkinliklerde evet normal gelişim gösteren çocuk 20 dakika oturuyorsa o ancak beş dakika 10 dakika sınırında kaldı, ama eskiden hiç oturmuyordu. Bir dakika, iki dakika içerinde hemen masadan kalkıp başka bir yere gidiyordu. Biz her zaman Zeren'in arkasından peşinden koşuşturuyorduk. Yönergeleri daha kolay almaya başladı. Daha kolay algılamaya ve bu algılama süreci hızlandıkça uygulama süreci de hızlandı. Artık yönergelere daha çok uyan bir çocuk haline geldi. Sınıftaki arkadaşlarıyla çok fazla davranış bozukluğu sergileyebiliyordu, arkadaşlarına karşı vurma gibi… Araştırma sürecinde daha sakin, arkadaşları ile daha uyumlu devam etti bu da bize bir kazanım sağladı."* sözleriyle ifade etmiştir. Feraye öğretmen hedef davranışın çocuğa katkısını *"Deniz'de otokontrol gerçekleşmeye başladı. Beni daha fazla dinlemeye başladı, ben Deniz'i ikaz ediyordum, söylüyordum, dinlemiyordu, başına buyruk hareket ediyordu. Ama şu anda mesela yukarıda toplu bir etkinlikteyiz, izlemesi gereken bir sahnede yaklaşık 15 dakika oturup 15-20 dakika, evet dikkati biraz dağınık olabilir ama sandalyeden kalkmadan oturmaya başladı. Bize günaydın demeye başladı. Konuşmasında ilerlemeler var, belki bu benim ona alışıp anlamamdan ötürüdür. Ama bu bir gerçek, daha fazla kelime çıkarmaya başladı. Onun dışında yemeğe çıkarken sıraya*

geçme konusunda, el yıkama konusunda beceri kazandı. Öncesinde koşturup gidiyordu önden önden, ama şimdi sırada kalması gerektiğinin farkında. Deniz sınıfa geldiğinde serbest zamanda arkadaşlarına oyuncak atıyordu. Onlar da ona oyuncak atıyordu, bu şekilde tepkilerini belli ediyordu. Şimdi Deniz onlara oyuncak attığı zaman 'Hayır Deniz atmamalısın.' deyip oyuncağı tekrar Deniz'e veriyorlar. Gelip en fazla bana söyleyip benim Deniz'e uyarı yapmamı söylüyorlar bu şekilde. Mesela masaya oturduklarında eğitici oyuncak oynarken Deniz önüne alırken ona bağıra çağıra tepki gösterirken, şimdi Deniz ile paylaşmaları gerektiğinin farkına vardılar. Deniz sen bu kısmı al, biz bu kısmıyla oynayalım diyerekten bunlar benim rastladığım davranışlar çocuklardaki." sözleriyle dile getirmiştir. Zehra öğretmen hedef davranışın çocuğa katkısını *"İlk zamanlara göre çatışma sorunları çözüldü. Dil konusunda biraz daha etkili oldu. Dil hiç yoktu. Daha çok kullanmaya başladı. Akranlarına yönelmeye, bir şey isterken öğrettiğim şeyleri onlara sunabildi. İsteyebildi onlardan."* sözleriyle belirtmiştir. Gökçe öğretmen ise hedef davranışın çocuğa katkısını *"Mesela artık onun bu kelimeyi etkinliklerde, uygulamalarda kullanmaya başladığını görüyorum. Mesela biz oyun oynarken, bu uzağında diye gösterdiğini görüyorum. Ya da hani arkadaşından bir şey istediğinde 'Orda uzak olanı verir misin?' gibi kelimeler kuruyor artık. Bunları kazandığını görüyorum."* sözleriyle ifade etmiştir.

Nilay, Feraye, Zehra ve Gökçe öğretmen "çocuğun hedef davranışı okul ve sınıf ortamında sergilemesi"ne ilişkin görüş bildirmişlerdir. Nilay öğretmen *"İnce-kalın kavramını verirken, Zeren'in de aktif olduğunu fark ettim sınıfta. Mesela ince yoldan yürüyelim, kalın yoldan yürüyelim şeklinde."* sözleriyle hedef davranışı etkinlikler sırasında gerçekleştirdiğini dile getirmiştir. Feraye öğretmen *"Bir etkinliğe başlarken, bizim çocukların eşyalarının ait olduğu kutudan ihtiyacımıza yönelik malzemeyi alırken, Deniz'in daha önce bütün kutuyu alırken şimdi yönergeye uygun ve dolu olan kısmını kullanıyor. Şey var, kum havuzunda bardak ile kuleler yaparken mesela boş bardak ile dolu bardağı ayırt edebilmişti o var kullanabileceğimiz. Ondan sonra oyun parkında, kapalı oyun parkında oyun oynarken, top doldurma oyunu oynarken boş sepet ile dolu sepeti ayırt edebilmişti bu var. Fen ve doğa etkinliğinde diktiğimiz çiçekleri sulama esnasına kullandığımız spreylerden dolu ile boşu ayırt edebilmiş bu var."* sözleriyle hedef davranışı hem etkinliklere hem de oyuna gömdüklerini ifade etmiştir. Zehra öğretmen *"Mesela evcilik merkezi dediğimiz merkezden gidip bir bebek alıyor, ona mavi tabak*

getiriyor, mavi kaşık bir şekilde onu bulmaya çalışıyor. Blok merkezinde de maviyi gösteriyor etkinliklerimizde. Bu şekilde." sözleriyle hedef davranışı oyunlar sırasında gerçekleştirdiğini dile getirmiştir. Gökçe öğretmen ise *"Serbest zamanda oyun etkinliğinde, bak orda uzak olan oyuncağı bana verir misin gibi, arkadaşına oyun etkinliklerinde kullanıyor. Biz bu kavramı diğer arkadaşlarıyla da işledik. Kâğıt üzerinde sunduk tabi çocuklara en son aşamasında. Nehir o kâğıtta uzak olanı göstermede başarılı oldu."* sözleriyle hedef davranışı oyunlara gömdüklerini ifade etmiştir.

Nilay, Feraye, Zehra ve Gökçe öğretmen "kendilerine öğretilen eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin ne düşündükleri" konusunda farklı görüşler bildirmişlerdir. Nilay öğretmen öğretmen eğitim paketiyle öğrendiği yönteme ilişkin düşüncelerini *"Uygulamak açıkçası kolay. Yani bire-bir eğitim vermediğimiz için sınıfta, çocuğu sınıftan çıkarıp moda mod masa başında hangisi kalın, hangisi kalın diye sürekli sormak yerine, çocuğu sınıfın içerisinde diğer çocuklarla beraber iken yapmak, sınıf yönetimi açısından bizim için daha kolay. Hem oyunlarla beraber etkileşimi olduğu için çocuklarımızın oyun gelişimini sağlamak açısından da bir kolaylığı var. Kavrama uygun sadece bir materyal hazırlıyoruz. Bu açıdan benim için daha pratik bir yöntem oldu. Özel bir materyal seti almak değil, maddi olarak. Günlük hayatta kullanabildiğimiz şeyleri de entegre edebildiğimiz için çok ekstra bir şey değil açıkçası. Etkinlik içerisinde bir dakikalık, belki hani dikkatini çekmeyle beraber iki dakikalık bir kişiyi şey yapıyor. Ön hazırlığı tabi ki var, her zaman olduğu gibi çünkü okulöncesi eğitim veriyoruz, ön hazırlığı olmadan hiçbir şekilde bir eğitim veremeyiz. Çok çok böyle ekstra saatlerce uğraştıran bir yöntem değil."* sözleriyle ifade etmiştir. Feraye öğretmen öğrendiği yönteme ilişkin düşüncelerini *"Çok kolay bir uygulamaydı. Deniz'e bu eğitimi vermeye çalıştık. Çok mu zor oldu? Hayır olmadı, çünkü diğer 23 çocuğum, bu durumu gayet olağan karşıladılar. Garip tepkiler vermediler. Bizi engellemediler, dolayısıyla onlar bir etkinlik yaparken, biz Deniz ile etkinliklerimizi gerçekleştirebildik. Sınıf materyallerini kullanarak, sınıfta olağan etkinliklerimizi yaparken bunu gerçekleştirdiğimiz için herhangi bir zorluk yaşamadım. Çok zamanımı hiç harcamadım. Hemen hemen iki dakikada üç dakika süren uygulamalardı bunun için zamanda bir sıkıntı yaşamadım."* sözleriyle dile getirmiştir. Zehra öğretmen öğrendiği yönteme ilişkin düşüncelerini *"Uygulama kolaylığı sağladı bana. Çünkü daha önce böyle bir yöntemle çalışmadım. Daha farklı şekilde öğretmeye çalışıyordum. Bana gerçekten bir kolaylık sağladı, yani zaman konusunda da... Gerçekten bana zaman konusunda imkân ayırdığı için*

öğrencilerimle eğitim yaparken kaynaştırma öğrencime de bunu uygulayabilirim. Bana o konuda çok rahatlık oldu yani. Ayrıyeten bir zaman ayırmamış oldum. Aynı zaman içerisinde her ikisini de gerçekleştirebildim. Zaten sınıfımızda olan malzemeleri kullandığımız için maliyet açısından da maliyetli değildi." sözleriyle belirtmiştir. Gökçe öğretmen ise öğrendiği yönteme ilişkin düşüncelerini *"Aslında okulöncesi olduğu, anaokulu olduğu için hani çok fazla materyal bulabiliyorsunuz, maliyetli diyemeyeceğim. Uygulaması kolaydı. Yani sonuçta etkinliklerimiz sürekli yaptığımız şeyler, onların içine sıkıştırmak zor olmadı bunları. Hani küçücük şeylerle ama her denemede farklı etkinlik bulmak ya da her denemede, her uygulamada, farklı bir etkinlikte onu gömmek biraz şey oldu hani düşündürücü oldu. Biraz zaman gerektirdi hani bireysel, bire-bir bir çalıştırma gerektiriyor açıkçası."* sözleriyle ifade etmiştir.

Nilay, Feraye, Zehra ve Gökçe öğretmen "öğrendikleri eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim uygulanmasının meslek yaşamlarına katkıları"na ilişkin farklı görüşler bildirmişlerdir. Nilay öğretmen araştırma kapsamında öğrendiklerinin meslek yaşamına katkısını *"Kurallara uyulması için nasıl davranmam gerektiğini ya da Zeren'e bir şey öğretmem gerekiyorsa hangi yöntemi, hangi zamanda, nasıl vereceğimi daha kolay öğrendim. Mesela bazı yönergelerimin yanlış olduğunu gördüm, verdiğim yönergelerin, bazı zaman yaptığım davranışın aslında çocukta aslında kalıcılığının olmadığını, yaşatma içerisinde, uygulama içerisinde öğretmediğimi gördüm. Bu yüzden de mesleki olarak gelişmemi sağladı. Normal gelişim göstermeyen bir çocuğa uygulamada daha fazla fırsat tanımam gerektiğini algıladım açıkçası. Onun daha fazla deneyimlemesi gerektiğini kavradım."* sözleriyle ifade etmiştir. Feraye öğretmen araştırma kapsamında öğrendiklerinin meslek yaşamına katkısını *"Down Sendromlu bir öğrenciye bir kavramı öğretirken nasıl bir yol izlemem gerektiğini, nasıl tepkiler vermem gerektiğini, onun ile nasıl iletişim kurmam gerektiğini öğrendim. Aynı zamanda, Down Sendromludan ziyade şu anda sınıfımda bulunan diğer zihinsel ve bedensel engelli çocuklara ilişkin de kavramları nasıl öğretebileceğimi öğrenmiş oldum en azından. Öğretmekten ziyade kalıcılığını sağlamayı öğrenmiş oldum, onlarda yer edinmesini öğrendim. Ayrıca, bir kaynaştırma öğrencisini diğer öğrencilerle birlikte bir etkinliğe dâhil etmede işime çok yaradığını düşünüyorum. Ben fark etmesem de o an bir döneme yaydığımızda bunu hem kendimde hem sınıfta kalıcı hale getirdiğime inanıyorum."* sözleriyle dile getirmiştir. Zehra öğretmen araştırma kapsamında öğrendiklerinin meslek

yaşamına katkısını *"Meslek yaşantıma katkısı oldu. İleride bu şekilde bir durumla da karşılaşabilirim. Sınıfımda kaynaştırma öğrencim olabilir. Bu şekilde onları da yani öğrendiklerimi de oraya taşıyabilirim diye düşündüm. Özellikle planlama konusunda. Gömülü öğretimi ve eşzamanlı ipucuyla öğretimde planlamada da eksik olduğumu öğrendim ben. Bu şekilde planlamada da... Plan yaptım ve iş daha da kolaylaştı. Bu şekilde bana bir fırsat sağladığını düşünüyorum. Mesela özbakım becerilerinde bunu aktarabilirim diye düşündüm. El yıkama, tuvalet ile ilgili bazı gereksinimlerde... Bu konularda aktarabilirim diye düşündüm."* sözleriyle belirtmiştir. Gökçe öğretmen ise araştırma kapsamında öğrendiklerinin meslek yaşamına katkısını *"Gömülü çok fazla olmasa da eşzamanlı ipucuyla eğitimi tüm kaynaştırma öğrencilerimize uyguluyoruz artık hani uygulayabiliyoruz. Bu çocukta nasıl kavram üretebiliriz, nasıl faydalı olabiliriz gibi ama artık bu yöntemlerle kavramları daha kolay öğretebiliyoruz onlara. Mesela otizmli öğrencimden bahsedeyim. Önce eşzamanlı öğretimi yaptık ona. Model olup, hem de onun uygulamasını sağlayarak yaptık. Ama çocuğumuz bu beceriyi artık kazandı. İlk başta gittiğinde kollarını sıvıyor, çeşmeyi açıyor, ellerini sabunluyor, iyi durulayıp köpürtüp duruluyor. Her şeyde, her aşamada eşzamanlı öğretim özellikle bizim için çok faydalı oldu. Onun hemen aşamasında ödüllendirip hemen tepkilerimizi vermemiz gerektiğini ya da model olup göstermemiz gerektiğini çok fazla bilmiyorduk ama bu yöntem bize bunu öğretti."* sözleriyle ifade etmiştir.

Nilay, Feraye, Zehra ve Gökçe öğretmen "araştırmanın beğenilen ve beğenilmeyen yönleri"ne ilişkin farklı görüşler bildirmişlerdir. Nilay öğretmen araştırmanın beğendiği yönlerini *"Bu yöntemde diğer çocuklardan ayırmadan çocuğu sınıf içerisine olabildiğince entegre ederek, işte onlar resim etkinliği yapıyorsa onların yanında sanat etkinliği yapıyorsa sanat etkinliğini ayırarak yani ona özel olarak bir şeyler sunarak ama yine aynı şekilde çocukların arasında olduğunu onun bir farklılığının olduğunu ama bu farklılığın onu sınıftan itmeye, onu ötekileştirmeye çalışmamaya, onu farklılığıyla beraber kabul etmeye yönelik bir çalışma olması benim daha çok işime yaradı."* sözleriyle ifade etmiştir. Feraye öğretmen araştırmanın beğendiği yönlerini *"Araştırma için kullanabileceğimiz materyallerin elimizde olması bizim için çok iyiydi. Eğitim-öğretim esnasında olabiliyor olması çok iyiydi. Diğer çocuklardan ayrım yapmadan bunu gerçekleştiriyor olmamız çok iyiydi. Bana bütün kolaylığı sağladınız. Diğer çocukları ihmal etmedim."* sözleriyle dile getirmiştir. Zehra öğretmen araştırmanın

beğendiği yönlerini *"En beğendiğim yönü dediğim gibi planlamanın sade olması. Çok karmaşık bir plana sahip değildi. Kısa ve özdü. Yani ne olması gerekiyorsa oydu. Bir de uygulama kolaylığını çok beğendim. Bu kadar diyebilirim."* sözleriyle belirtmiştir. Gökçe öğretmen ise araştırmanın beğendiği yönlerini *"Devamlılığı olan bir şey olması benim hoşuma gitti. Öğrendi deyip bırakmıyoruz. Sonrasındaki denemelerle gerçekten kazanıp kazanmadığını görmemiz benim çok hoşuma gitti açıkçası. Sürekliliği olan bir şey."* sözleriyle ifade etmiştir. Feraye öğretmen araştırmanın beğenmediği yönlerini *"Günlük yoklamalarda diğerlerinin de başka bir etkinlik yapmasını sağlarken sadece bu aşamada zorlandım."* sözleriyle, Gökçe öğretmen *"Günlük yoklamalarınızı alabildik. Ama kalabalık sınıflarda ya da yardımcının olmadığı bir yerde kaynaştırma öğrencileriyle bu çalışma bire-bir nasıl yapabilecek böyle düşündüm açıkçası."* sözleriyle ifade ederken, Nilay ve Zehra öğretmen araştırmada beğenmedikleri herhangi bir yön olmadığını ifade etmişlerdir.

Nilay, Feraye, Zehra ve Gökçe öğretmen yeni araştırmalara katılma konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Nilay öğretmen yeni araştırmalara katılma ve yeni bilgiler öğrenme konusundaki görüşünü *"Verimliliği arttırmak esas açıkçası. Hem benim açımdan hem çocuklar açısından verimliliği arttırmak esas açıkçası. Otizm Spektrum Bozukluğu yaşayan çocuklar da olacak, daha ağır yaşayan çocuklar da olacak, onlara daha uygun bir yöntem varsa tabi ki de bunu öğrenmek isterim."* sözleriyle ifade etmiştir. Feraye öğretmen yeni araştırmalara katılma ve yeni bilgiler öğrenme konusundaki görüşünü *"İsterim çünkü büyük bir okulda çalışıyoruz. Her sene en az iki-üç tane kaynaştırma öğrencimiz oluyor ve bunlar farklı boyutlarda. Mesela şu anda bende hem bedensel hem zihinsel hem de Down Sendromlu üç öğrencim var. Keşke üçüne de hitap edebilecek kadar yeterli düzeye sahip olsam. Ama değiliz, hiç birimiz değiliz."* sözleriyle dile getirmiştir. Zehra öğretmen yeni araştırmalara katılma ve yeni bilgiler öğrenme konusundaki görüşünü *"Katılma isteğim, kendimi geliştirmek ve kaynaştırma öğrencime faydalı olabilmek, yararlı olabilmek. Yanlış değil, doğru öğretebilmek."* sözleriyle belirtmiştir. Gökçe öğretmen ise yeni araştırmalara katılma ve yeni bilgiler öğrenme konusundaki görüşünü *"Öğreniyorsunuz ve onlara kaynaştırma öğrencisi buraya bir şeyler öğrenmeye geliyor, bir kenarda oturup onları izlemeye gelmiyor açıkçası. Buradan bir şeyler öğrenerek çıkmasını istiyorum. O yüzden, ne kadar çok şey öğrenirsen, ne*

kadar çok teknik öğrenirsen öğretimim daha kolaylaşır, daha faydalı olurum diye düşünüyorum. O yüzden istiyorum yani." sözleriyle ifade etmiştir.

Nilay, Feraye, Zehra ve Gökçe öğretmen "araştırmacının araştırma sürecinde görevlerini yerine getirip getirmediğine, araştırmaya/araştırmacıya" ilişkin eklemek istedikleri konulara ilişkin farklı görüşler bildirmişlerdir. Nilay öğretmen araştırmaya ve araştırmacıya ilişkin görüşlerini *"Sürece aktif olarak katıldınız. Çok teşekkür ediyorum. Araştırma yapacağım diye gelip şunu şöyle yapacaksınız, bunu böyle yapacaksınız çıkıp gidenler de var. Yani insan öyle olunca yalnız hissediyor kendini. Biz yalnız hissetmedik kendimizi… Milli Eğitim'e bağlı olarak bir seminer olarak verilirse öğretmenler daha fazla farkında olacaklar, çünkü okulöncesi eğitim programı ucu çok açık bir program. Herkes başka yerden algılıyor. İçerisinde özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar daha da ayrı bir açık uçlu. Herkesin bir tedirginliği var. O açıdan eğer böyle bir eğitim verilirse böyle bir seminer verilirse diğer arkadaşlarım da bunu öğrenirse daha faydalı olacağını düşünüyorum."* sözleriyle ifade etmiştir. Feraye öğretmen araştırmaya ve araştırmacıya ilişkin görüşlerini *"Bana vadettiğiniz şeyleri yerine getirdiniz. Söylediğiniz sürelerde buradaydınız, benim eğitim-öğretimimi aksatmayacağını söylemiştiniz. Onu da yerine getirdiniz. Zaman da hiç problem yaşatmadınız… Araştırmayı tek bir öğretmene değil de daha çok öğretmene yapıp en azından uygulamalı değil, sözel olarak anlatabileceğiniz teorik bir kısmı varsa bu şekilde tekrar bir eğitim yapılabilir… Bunun dışında siz çok iyiydiniz. Tavrınız, hazırlığınız, bizi bilgilendirmeniz çok iyiydi. Bu konu hakkında yeterli donanıma sahip olmamızı sağladınız, bu çok iyiydi bu kadar."* sözleriyle dile getirmiştir. Zehra öğretmen araştırmaya ve araştırmacıya ilişkin görüşlerini *"Herhangi bir sorun yaşamadım sizlerle, sorduğum her soruya cevap bulabildim."* sözleriyle, Gökçe öğretmen ise *"Sürekli yanımızda olmanız, her şeyde siz ile irtibat kurabilmemiz… Bu çok hoşuma gitti... En başta sizin güler yüzünüz bizi rahatlattı, bize yardımcı oluşunuz bizi rahatlattı açıkçası. Yardım etmeniz…"* sözleriyle ifade etmiştir.

3.5.3. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ailelerinden öznel değerlendirmeyle toplanan verilere ilişkin bulgular

Araştırmada okulöncesi öğretmenleri tarafından sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim sürecinde çalışılan hedef davranış, yöntem ve bulguların uygunluğunu değerlendirmek

üzere çocukların ailelerinden veri toplanmıştır. Ailelere araştırmacı tarafından geliştirilen "Aile Sosyal Geçerlik Soru Formu (Ek-21)" uygulanmıştır. Aile Sosyal Geçerlik Soru Formu'nda yer alan sekizi kapalı, beşi açık uçlu olmak üzere toplam 13 soru betimsel olarak analiz edilmiştir. Ailelerin çalışmaya ilişkin görüşleri genel olarak olumludur.

Ailelerden gelen formlar incelendiğinde, tüm aileler eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimle çocuklarına gereksinimi olan bir hedef davranışın öğretilmesini önemli bulduklarını söylemişlerdir. Aileler çocuklarına öğretilen hedef davranışın çocuklarının akademik becerilerinin gelişimine ve edindikleri becerileri günlük yaşamlarında kullanmalarına katkı sağlayacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Aileler çocuklarının böyle bir çalışmaya katılmasından dolayı memnun olduklarını, uygulanan yöntemle çocuklarının hedef davranışları öğrendiklerini ve öğrendikleri bu hedef davranışları çocuklarının günlük yaşamlarında kullandıklarını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak aileler, çalışmada kullanılan eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimi öğrenmek istediklerini, çocuklarının henüz kazanmadığı farklı davranışlarla ilgili benzer bir çalışmaya katılmak istediklerini dile getirmişlerdir.

Açık uçlu sorulara gelindiğinde ise çalışma sonunda çocuklarında değişiklik görüp görmediklerini, gördülerse ne gibi değişiklik gördüklerine ilişkin soruya Fırat'ın annesi çocuğunun *"mavi rengi çok güzel gösterdiğini"*, Deniz'in annesi çocuğunun *"gördüğü şeylerin dolu mu boş mu olduğunu söylediğini"*, Nehir'in annesi çocuğunun *"kendisini ifade etmede daha etkin olmaya başladığını, kurallara uymaya başladığını ve aşırı tepkileri ile hırçınlığının azaldığını"*, Zeren'in babası ise *"fazla bir değişiklik olamadığını"* belirtmiştir.

Çalışmanın en beğenilen yönüne ilişkin sorulan soruya Fırat'ın annesi *"öğretimde kullanılan araçları beğendiğini, öğretimin bilgisayar üzerinden olmamasını ve çocuğunun diğer çocuklarla birlikteyken öğrenmesini beğendiğini"*, Deniz'in annesi çocuğunun *"öğrendiğini uygulama başlamasını"*, Nehir'in annesi çocuğunun *"sınıfta arkadaşlarıyla öğrenmesini beğendiğini"* ifade ederken, Zeren'in babası çalışmanın *"beğendiği bir yönü olmadığını"* ifade etmiştir. Çalışmanın en beğenilmeyen yönüne ilişkin üç anne ve bir baba çalışmada beğenmedikleri bir yönün olmadığını ifade etmişlerdir.

Çalışmanın çocuklarının devam ettiği anaokulundaki sınıfında yürütülmesiyle ilgili olarak Fırat'ın annesi *"daha etkili olduğunu düşündüğünü, daha farklı ortamlarda doğal olarak öğretim sunulmasının etkili olduğunu"*, Deniz'in annesi çocuğunun *"diğer çocuklarla olmasının belki de öğrenmesinde katkı sağladığını"*, Nehir'in annesi çocuğunun *"gelişimine katkı sağladığını düşündüğünü, bu eğitiminin devam etmesinin yaşıtlarına göre eksik olduğu gelişimini hızlandıracağını düşündüğünü"* ve Zeren'in babası da *"faydalı olduğunun söylenebileceğini"* belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, üç anne ve bir baba araştırmacının çalışma süresince imzalamış oldukları Veli İzin Formu'nda (Ek-3) yazılanlara sadık kaldığını ifade etmişlerdir.

4. TARTIŞMA

Gerçekleştirilen bu araştırmada okulöncesi öğretmenleri tarafından eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimin kaynaştırma ortamlarında yer alan gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarını edinmelerindeki etkililiği incelenmiştir. Bu bağlamda; (a) okulöncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime yönelik bilgi düzeylerine ilişkin verilere ve öğretmenler tarafından eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim planının doğru olarak yazılıp yazılmadığını değerlendirmek üzere toplanan verilere, (b) öğretmenlerin sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sundukları uygulamaya ilişkin etkililik verilerine, (c) öğretmenlerin gömülü öğretimi sunma becerilerine ilişkin izleme ve genelleme verilerine, (d) gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verilerine ve (e) sosyal geçerlilik verilerine ilişkin bulgular incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, okulöncesi öğretmenlerine sunulan öğretmen eğitim paketinin ardından tüm öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin kendilerine verilen kontrol listesine %100 doğru tepkide bulunduklarını göstermiştir. Ayrıca araştırma bulguları, okulöncesi öğretmenlerinin kendilerine sunulan öğretmen eğitim paketinin ardından eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin %100 doğru bir şekilde öğretim planı hazırlayabildiklerini göstermiştir. Alanyazında personel eğitimine ilişkin araştırmalar incelendiğinde, sadece iki araştırmada öğretmenlerin uygulama aşamasına geçebilmesi için ölçüt belirlendiği görülmektedir. Bu araştırmaların her ikisinde de öğretmenlerin aldıkları personel eğitimi sonrasında, uygulama sürecine geçmeden önce öğrendikleri bilgileri en az %90 doğruluk düzeyinde uygulayabilme ölçütünü karşılamaları gerekmiştir (Grisham-Brown vd., 2000, s. 144; Malmskog ve McDonnell, 1999, s. 205). Bu açıdan ele alındığında, okulöncesi öğretmenlerinden personel eğitimini sonrasında elde edilen bulguların, alanyazındaki bu araştırmanın bulgularıyla tutarlılık gösterdiği ve gömülü öğretimin kullanıldığı personel eğitimiyle ilgili alanyazını genişleterek katkı sağladığı ifade edilebilir.

Gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen veriler deneysel ölçüt ve klinik ölçüt (sosyal geçerlik) olmak üzere iki farklı açıdan ele alınmıştır. Deneysel ölçütte okulöncesi öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen uygulamanın etkili olup olmadığının

belirlenmesi grafiksel analiz yoluyla sağlanmıştır. Grafiksel analizle elde edilen bulgular, eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimin gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarına ilişkin edinimi sağlamada etkili olduğunu göstermektedir. İncelenen araştırmalar, gömülü öğretime ilişkin personel eğitimi alan uygulamacıların gömülü öğretimi etkili bir şekilde kullandıklarını gösterir niteliktedir. Bu açıdan bakıldığında, bu araştırmadan elde edilen bulguların gömülü öğretimin uygulanmasına ilişkin personel eğitimi sunulan diğer araştırmalardan elde edilen etkililik bulgularıyla tutarlılık gösterdiği ve gömülü öğretimle ilgili alanyazını genişleterek katkı sağladığı ifade edilebilir (Grisham-Brown vd., 2000, s. 156; Grisham-Brown vd., 2006, s. 178, 180; Grisham-Brown vd., 2009, s. 7-10; Horn vd., 2000, s. 214-215, 217-220; Kohler vd., 2006, s. 201-203; Macy ve Bricker, 2007, s. 114-117; Malmskog ve McDonnell, 1999, s. 209-210; McBride ve Schwartz, 2003, s. 12-13; Rakap, 2017a, s. 132-133; Schepis vd., 2001, s. 322; Toelken ve Miltenberger, 2009, s. 12-15; Wolery vd., 2002, s. 19-22; Wolery, Anthony ve Heckathorn, 1998, s. 127-128).

Araştırmada kaynaştırma ortamlarında bulunan gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarını edinmelerinde okulöncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimin etkililiğini belirlemek ve grafikte yer alan verileri ayrıntılı analiz etmek amacıyla acil etki, örtüşmeyen veri yüzdesi ve kararlılık analizi hesaplamalarına yer verilmiştir (Tekin-İftar, 2012c, s. 419, 429, 435). Araştırmada okulöncesi öğretmenleri tarafından eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimin acil etkisini hesaplayabilmek amacıyla mutlak düzey analizi gerçekleştirilmiştir. Mutlak düzey analizi, tüm çocuklar için başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi arasında hesaplanmıştır. Mutlak düzey değişikliği Zeren için "60", Deniz, Fırat ve Nehir için ise "40" olarak hesaplanmıştır. Bir başka deyişle, okulöncesi öğretmenleri tarafından çocuklara eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimin çocukların hedef davranışlarını edinmede acil etki yarattığı görülmektedir.

Bu araştırmada ayrıca, örtüşmeyen veri yüzdesi analizi yapılmıştır. Örtüşme analiziyle araştırmanın farklı evrelerindeki verilerin örtüşme yüzdesi belirlenmiştir. Araştırmada başlama düzeyi ile uygulama evresi arasında örtüşmeyen veri yüzdesi tüm çocuklar için %100 olarak hesaplanmıştır. Örtüşmeyen veri yüzdesi ne kadar büyükse uygulamanın bağımlı değişken üzerindeki etkisi o kadar güçlü demektir (Tekin-İftar, 2012, s. 435). Buradan hareketle bu araştırmada, okulöncesi öğretmenleri tarafından

eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimin gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarını edinmelerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada kaynaştırma ortamlarında bulunan gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarına ilişkin doğru tepki yüzdesine yönelik uygulama evresinde elde edilen verilerin kararlılığını belirlemek üzere her bir çocuğun uygulama evresinde sergilediği performansa ilişkin veriler analiz edilmiştir. Hesaplanan kararlılık analizi verileri Zeren için %44, Deniz için %14, Fırat için %13 ve Nehir için %9'dur. Bu sonuçlar, tüm çocuklar için uygulama evresinde elde edilen verilerin kararlılık düzeylerinin düşük ve değişkenlik düzeylerinin yüksek olduğunu gösterir niteliktedir. Bu durumun nedenlerinden biri, tüm çocuklara hedef davranışlarına ilişkin her gün sadece beş deneme fırsatı sunulması olabilir. Beş deneme sunulduğunda, çocuğun bir denemeyi yanlış/doğru yapması, performansında keskin bir düşüşe/yükselişe neden olmuş gibi görünmesine yol açmış olabilir. Ayrıca, araştırmada çocukların hedef davranışlarına ilişkin gömülü öğretim sürecinde denemeler gün içindeki rutinlere, etkinliklere, oyunlara ve/veya geçişlere gömülerek dağınık şekilde gerçekleştirilmiştir. Günlük yoklama oturumlarında ise denemeler art arda yapılmıştır. Bu durumun, gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarına yönelik sergiledikleri performanstaki değişkenlik düzeyinin yüksek olmasına yol açmış olabileceği söylenebilir. Son olarak, gelişimsel yetersizliği olan çocukların bu uygulamayla kaynaştırma ortamında ilk kez sistematik ve tutarlı bir eğitim almaları, bazı davranış problemlerinin oluşmasına ya da var olan davranış problemlerinin çeşitlenmesine neden olmuş olabilir. Bu süreçte okulöncesi öğretmenlerinin, araştırmacıyla birlikte davranış kontrolüne ilişkin bazı kararlar alarak uygulamaya başlamasının da çocukların uygulama evresindeki performanslarına ilişkin değişkenlik düzeyini arttırmış olabileceği düşünülebilir.

Araştırmada okulöncesi öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen gömülü öğretim uygulaması sona erdikten bir, dört ve sekiz hafta sonra gelişimsel yetersizliği olan çocukların edindikleri hedef davranışlarına ilişkin kalıcılığı sağladıkları belirlenmiştir. Snyder ve arkadaşları (2015b) yapmış oldukları alanyazın taramasında doğal öğretim yaklaşımıyla gerçekleştirilen araştırmaların yaklaşık yarısında izleme oturumlarına ilişkin herhangi bir planlamanın yapılmadığını ifade etmişlerdir. Alanyazında doğal öğretim yaklaşımının edinilen becerilerde kalıcılığın sağlanmasına katkıda bulunduğu ifade edilmesine rağmen, gerçekleştirilen araştırmalarda kalıcılığa ilişkin planlama

yapılmadığı görülmektedir. Araştırmacılar ileride yapılacak araştırmalarda kalıcılığa ilişkin planlama yapılmasının önemini vurgulamaktadırlar (Snyder vd., 2015b, s 91). Alanyazındaki gömülü öğretimin uygulanmasına ilişkin personel eğitimi sunulan araştırmalar incelendiğinde, sadece altı araştırmada çocukların edindikleri hedef davranışlara ilişkin kalıcılığa yönelik planlama yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen kalıcılığa ilişkin bulgular, gömülü öğretimin uygulanmasına ilişkin personel eğitimi sunulan araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Araştırmadan elde edilen kalıcılık bulgularının bu anlamda alanyazını genişleterek katkı sağladığı ifade edilebilir (Malmskog ve McDonnell, 1999, s. 209; Grisham-Brown vd., 2006, s. 177; Grisham-Brown vd., 2009, s. 7-10; Rakap, 2017a, s. 134; Toelken ve Miltenberger, 2009, s. 12-15; Wolery vd., 2002, s. 17, 22).

Gerçekleştirilen bu araştırmada gelişimsel yetersizliği olan çocukların edindikleri hedef davranışları farklı ortam, kişi ve araç-gereçlere genelledikleri belirlenmiştir. Alanyazında gelişimsel yetersizliği olan çocukların edindikleri becerilere ilişkin genelleme oturumlarının planlanması önerilmektedir (Rakap ve Balıkçı, 2016, s. 25; Snyder vd., 2015b, s. 92; Toelken ve Miltenberger, 2009, s. 19-20). Bu bağlamda doğal öğretim yaklaşımıyla gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, erken çocukluk dönemindeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların edindikleri hedef davranışlara yönelik genelleme oturumlarının çoğunlukla ortamlar arası genelleme şeklinde planlandığı belirtilmektedir (Snyder vd., 2015b, s. 87). Alanyazında gömülü öğretimin uygulanmasına ilişkin personel eğitimi sunulan araştırmalar incelendiğinde, sadece iki araştırmada gelişimsel yetersizliği olan çocukların edindikleri hedef davranışları genellemelerine ilişkin planlama yapıldığı görülmektedir (Horn vd., 2000, s. 214; Wolery vd., 2002, s. 22). Bu iki araştırmadan birinde ortamlar/etkinlikler arası genellemeye (Horn vd., 2000, s. 214) ilişkin planlama yapılırken, diğerinde ise kişiler ve araç-gereçler arası genellemeye (Wolery vd., 2002, s. 22) ilişkin planlama yapıldığı görülmektedir. Her iki araştırmada da aldıkları öğretim sonucunda çocukların edindikleri hedef davranışları genellemeye ilişkin performanslarında artış görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, incelenen iki araştırmanın genellemeye ilişkin bulgularının, bu araştırmanın genellemeye ilişkin bulgularıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Araştırmadan elde edilen genelleme bulgularının bu anlamda alanyazını genişleterek katkı sağladığı ifade edilebilir.

Bu araştırmada okulöncesi öğretmenleri, aldıkları personel eğitiminin ardından sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarına ilişkin edinimi sağlamak üzere eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimi kullanmışlardır. Çocuklar hedef davranışlarına ilişkin edinim sürecini tamamladıktan beş hafta sonra da öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimi güvenilir bir şekilde kullanıp kullanmadıklarının belirlenmesi amacıyla öğretmenlerden kalıcılık verisi toplanmıştır. Gerçekleştirilen bu oturumlarda öğretmenlerin, öğretim oturumlarının tamamlanmasından beş hafta sonra da eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretimi kullanmaya ilişkin becerilerini korudukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin edindikleri becerileri beş hafta sonra da koruyor olmalarına, gömülü öğretimi uygulama sürecinde araştırmacının öğretmenlere geribildirimler sunmasının ve öğretmenlerin sorularına yanıt vermesinin katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında personel eğitimi alan uygulamacıların performanslarına ilişkin kalıcılık verisi alınması gerektiği ifade edilmektedir (Schepis vd., 2001, s. 325; Wolery vd., 2002, s. 24). Alanyazında gömülü öğretimin uygulanmasına ilişkin personel eğitimi sunulan araştırmalar incelendiğinde, personelin öğretim sunma becerilerine ilişkin kalıcılığın değerlendirildiği dört araştırmaya rastlanmıştır (Kohler vd., 1997, s. 201; Rakap, 2017a, s. 130; Tate vd., 2005, s. 219; Venn ve Wolery, 1992, s. 312, 316). Kohler ve arkadaşlarının (1997) gerçekleştirdikleri araştırmada çalışmanın ikinci aşamasına geçildikten sonraki altı ila sekiz hafta sonra öğretmenlere ve öğretmen yardımcılarına öğretim sürecine yönelik herhangi bir ipucu ve geribildirim sunulmaksızın her sınıftan dört oturum olmak üzere kalıcılık verisi toplanmıştır (Kohler vd., 1997, s. 196, 201-202). Venn ve Wolery'nin (1992) gerçekleştirdikleri araştırmada metin içinde verilen bilgilerde araştırmacının öğretim oturumlarından sonra planladığı izleme oturumlarında, bakıcılara herhangi bir ipucu ve öğretim sunmadığı belirtilmektedir. Bu oturumlarda bakıcıların öğrendikleri davranışları sürdürdükleri ifade edilmiştir (Venn ve Wolery, 1992, s. 308, 312, 316). Tate ve arkadaşlarının (2005) gerçekleştirdiği araştırmada ise araştırmacının öğretmen adaylarına sunduğu öğretim ve geribildirim oturumlarından sonra öğretmen adaylarının gömülü öğretim stratejilerini kullanma oranlarında artış olduğu ve bu stratejileri kullanma becerilerinde kalıcılığı sağladıkları belirtilmiştir (Tate vd., 2005, s. 215). Rakap'ın (2017a) gerçekleştirdiği araştırmada öğretmen adayları ölçüte ulaştıktan bir hafta sonra kalıcılığa yönelik veri toplanmaya başlanmıştır. Üç ila sekiz hafta boyunca haftada bir olmak üzere kalıcılığa ilişkin veri toplanan oturumlarda öğretmen adaylarına

herhangi bir geribildirim sunulmamıştır. Bu oturumlarda öğretmen adaylarının öğretim oturumlarına göre düşük, başlama düzeyi oturumlarına göre ise yüksek bir performans sergiledikleri görülmektedir. Buradan yola çıkarak araştırmadan elde edilen personelin öğretim sunma becerilerine yönelik kalıcılık verilerinin, Kohler ve arkadaşları (1997), Tate ve arkadaşları (2005), Venn ve Wolery (1992) ile Rakap'ın (2017a) elde ettikleri bulguları desteklediği ve alanyazını genişleterek katkı sunduğu söylenebilir.

Bu araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin plan hazırlama becerilerini başka tek-basamaklı bir davranışa ilişkin plan yazmaya genelleyip genelleyemedikleri incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin, plan hazırlamaya yönelik kazandıkları beceriyi başka bir davranışa ilişkin gömülü öğretim planı hazırlamaya genelledikleri belirlenmiştir. Alanyazında personel eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalarda, personelin edindiği becerileri genelleyip genelleyemediklerine ilişkin performanslarının belirlenmesi önemli bulunmaktadır (Tate vd., 2005, s. 220; Toelken ve Miltenberger, 2009, s. 19-20). Bu bağlamda alanyazındaki gömülü öğretimin uygulanmasına ilişkin personel eğitimi sunulan araştırmalar incelendiğinde, sadece üç araştırmada personel eğitimi alan öğretmenlerden edindikleri becerilere ilişkin genelleme verisinin alındığı görülmektedir (McBride ve Schwartz, 2003, s. 9; Rakap, 2017a, s. 130; Venn ve Wolery, 1992, s. 308). Venn ve Wolery'nin (1992) gerçekleştirdiği araştırmada yardımcı öğretmenler, edindikleri davranışları öğretimin yapıldığı rutinden farklı bir rutine genellemede sorun yaşamışlardır. Bunun nedeninin, yardımcı öğretmenlere sunulan personel eğitiminin, öğretmenlere genellemede kullanmaları istenilen rutinden farklı bir rutinde öğretilmesinin olabileceği ifade edilmiştir. McBride ve Schwartz'ın (2003) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada ise öğretimin tamamlanmasının ardından öğretmenlerden başka bir çocuk için hedef davranış belirleyerek bu davranışa ilişkin plan hazırlamaları ve uygulamaları istenmiştir. Bu genelleme oturumlarında öğretmenlerin, başlama düzeyine ilişkin yapılan oturumlara kıyasla daha yüksek bir performans sergiledikleri, öğretim sürecine göre ise daha düşük bir performans sergiledikleri belirlenmiştir. Rakap'ın (2017a) yapmış olduğu araştırmada ise öğretmen adaylarının edindikleri gömülü öğretimi sunma becerilerini yemek yeme zamanı rutininde sunmaları istenmiştir. Elde edilen veriler, öğretmen adaylarının başlama düzeyine göre yüksek bir performans sergileyerek edindikleri gömülü öğretim sunma becerilerini farklı bir rutinde

kullandıklarını gösterir niteliktedir. Gerçekleştirilen bu araştırmada öğretmenlerden farklı bir tek-basamaklı davranış için gömülü öğretim planı yazmaları ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların edinmiş oldukları hedef davranışlarına ilişkin araç-gereçler arası genelleme oturumlarını bağımsız olarak planlamaları istenmiştir. Bu bağlamda okulöncesi öğretmenlerinin, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik araç-gereçler arası genellemeyi bağımsız olarak planladıkları ve yüksek güvenirlikle uyguladıkları görülmüştür. Buradan hareketle, araştırmadan elde edilen okulöncesi öğretmenlerinin edindikleri becerileri genellemelerine ilişkin bulguların alanyazını geliştirerek önemli bir katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin planı %100 doğrulukta hazırlayarak yüksek uygulama güvenirliğiyle uyguladıkları belirlenmiştir. Araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin aralıklı yoklama, başlama düzeyi yoklama ve izleme oturumlarını %100 uygulama güvenirliği ile gerçekleştirdikleri; günlük yoklama oturumlarını ortalama %100 (ranj: 99-100), araç-gereçler arası genelleme oturumlarını ortalama %99 (ranj: 97-100) ve öğretim oturumlarını ortalama %100 (ranj: 99-100) uygulama güvenirliği ile gerçekleştirdikleri görülmektedir. Doğal öğretim yaklaşımı ile gerçekleştirilen araştırmalarda uygulama güvenirliğinin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin okuyuculara ayrıntılı bilgi verilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Snyder vd., 2015b, s. 92). Alanyazında gömülü öğretim sunmaya ilişkin personel eğitimiyle ilgili araştırmalar incelendiğinde, 14 araştırmadan dokuzunda uygulama güvenirliğine ilişkin verilere yer verildiği görülmektedir. Bu dokuz araştırmada da uygulamacıların sundukları öğretimi yüksek uygulama güvenirliği gerçekleştirdikleri görülmektedir (Grisham-Brown vd., 2000, s. 155; Grisham-Brown vd., 2006, s. 177-178; Grisham-Brown vd., 2009, s. 8-10; Malmskog ve McDonnell, 1999, s. 209; McBride ve Schwartz, 2003, s. 9; Rakap, 2017a, s. 131; Venn ve Wolery, 2002, s. 310; Wolery vd., 2002, s. 18, Wolery, Anthony ve Heckathorn, 1998, s. 123). Bu açıdan ele alındığında, bu araştırmada elde edilen uygulama güvenirliği verilerinin alanyazındaki araştırmalardan elde edilen verilerle tutarlılık içinde olduğu ve alanyazını genişleterek katkı sağladığı ifade edilebilir.

Okulöncesi öğretmenlerinin uygulamacı olduğu bu araştırmadan elde edilen veriler deneysel ölçütün yanı sıra klinik ölçütle de değerlendirilmiştir. Bu araştırmada klinik ölçütün değerlendirilmesi sürecinde sosyal geçerliğe ilişkin veri toplanmıştır.

Sosyal geçerlik verileri, öğretmenlerden yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla, gelişimsel yetersizliği olan çocukların ailelerinden ise soru formu sunularak öznel değerlendirme yoluyla elde edilmiştir. Öznel değerlendirme yoluyla öğretmenlerden ve ailelerden elde edilen sosyal geçerlik verileri, araştırmanın amacının, yönteminin ve sonuçlarının gerek okulöncesi öğretmenleri gerekse gelişimsel yetersizliği olan çocukların aileleri tarafından olumlu bir şekilde değerlendirildiğini göstermiştir. Bu bağlamda okulöncesi öğretmenleri, gömülü öğretim sürecini çocukların hedef davranışlarını edinmeleri üzerinde oldukça etkili bulduklarını, ilerleyen süreçlerde gömülü öğretimi kullanmayı planladıklarını, ancak sürecin başında gömülü öğretim sürecinin planlanması aşaması için zamana ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların aileleri ise çocuklarına öğretimi yapılan hedef davranışları önemli bulduklarını, çocuklarının hedef davranışlarını öğrendiklerini ve bu çalışmanın çocuklarının devam ettiği kaynaştırma ortamında gerçekleştirilmesinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmada, normal gelişim gösteren çocuklara ilişkin gerçekleştirilen sosyal karşılaştırma oturumları, gelişimsel yetersizliği olan çocukların araştırmada kendilerine öğretilen hedef davranışlara ilişkin performans düzeylerinin, aynı yaş grubundaki normal gelişim gösteren akranlarının performans düzeylerine ulaştığını gösterir niteliktedir. Doğal öğretim yaklaşımının kullanıldığı araştırmalarda araştırmacılara doğal ortamlarda, doğal olarak gerçekleşen rutinler ve etkinlikler sırasında gerçekleştirdikleri çalışmaların uygulanabilir, kabul edilebilir ve yararlı olup olmadığına ilişkin sosyal geçerlik verisi toplamaları ve sonuçları paylaşmaları önerilmektedir (Snyder vd., 2015b, s. 92). Buna rağmen, Snyder ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen alanyazın taramasında incelenen 43 araştırmadan sadece beşinde sosyal geçerliğe ilişkin planlamanın yapıldığı görülmüştür (Snyder vd., 2015b, s. 92). Alanyazındaki gömülü öğretimin uygulanmasına ilişkin personel eğitimi sunulan araştırmalar incelendiğinde ise sadece dört araştırmada öznel değerlendirme yoluyla sosyal geçerliğe ilişkin veri toplandığı görülmektedir. Her dört araştırmada da öğretmenler ve aileler gömülü öğretim sürecini öğretimde kullanmaya ilişkin olumlu görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenler süreci planlamak için öncesinde zamana ihtiyaç duyduklarını ve bu aşamada biraz zorlandıklarını, ancak sürecin çocukların hedef davranışlarını edinmelerinde etkili olduğunu gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ilerleyen süreçlerde gömülü öğretimi uygulamanın kendilerine daha kolay geldiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, gömülü öğretim sürecini kullanmaya devam

edeceklerini de belirtmişlerdir (Horn vd., 2000, s. 220; Malmskog ve McDonnell, 1999, s. 211; McBride ve Schwartz, 2003, s. 14; Rakap, 2017a, s.133). Her dört araştırmadan da elde edilen sosyal geçerliğe ilişkin veriler gömülü öğretimin kullanımına ilişkin olumlu görüşlerin bildirildiğini gösterir niteliktedir. Bu açıdan ele alındığında, gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen sosyal geçerliğe ilişkin verilerin ilgili alanyazına katkı sağladığı ve diğer araştırmalardan (Horn vd., 2000, s. 220; Malmskog ve McDonnell, 1999, s. 211; McBride ve Schwartz, 2003, s. 14; Rakap, 2017a, s. 133) elde edilen sosyal geçerlik verileriyle tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir.

Bu araştırma okulöncesi öğretmenlerine eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin plan hazırlanması ve hazırlanan planın tüm süreçlerinin okulöncesi öğretmenleri tarafından planlanarak sunulduğu Türkiye'deki ulaşılabilen ilk, dünya alanyazınında ise sınırlı sayıdaki araştırmalardan biridir. Araştırmada daha önce gömülü öğretime ve eşzamanlı ipucuyla öğretime ilişkin hiçbir sistematik eğitim almamış okulöncesi öğretmenleri, araştırma kapsamında aldıkları personel eğitimiyle gömülü öğretim planlarını %100 doğruluk düzeyinde yazmışlar ve yüksek uygulama güvenirliğiyle de uygulamışlardır. Araştırmada kaynaştırma ortamlarına devam eden gelişimsel yetersizliği olan çocuklar, kendi doğal ortamlarında, bu ortamlarda kullanılan araç-gereçlerle sunulan öğretim sonucu hedef davranışlarını edinmişler ve kalıcılığı sağlamışlardır. Ayrıca, gelişimsel yetersizliği olan çocukların edindikleri hedef davranışlara ilişkin araştırmacının gerçekleştirdiği ortamlar ve kişiler arası genelleme oturumlarında ve okulöncesi öğretmenlerinin planlayarak uyguladıkları araç-gereçler arası genelleme oturumlarında genellemeyi sağladıkları belirlenmiştir. Araştırmada kaynaştırma ortamlarında eğitim alan gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarını kısa sürede edindikleri görülmektedir. Bunun bir nedeni, okulöncesi öğretmenlerinin süreci sistematik ve yüksek uygulama güvenirliği ile uygulamalarına bağlanabilir. Diğer bir nedeni ise gelişimsel yetersizliği olan çocukların akranlarının bulunduğu kaynaştırma ortamlarında, akranlarından ayrılmadan kendi gereksinimlerine yönelik ve ilgileri doğrultusunda öğretim almaları olabilir.

Gerek gerçekleştirilen bu araştırma gerekse alanyazında yer alan gömülü öğretim sürecinin uygulamacılara öğretilmesinin planlandığı personel eğitimine ilişkin diğer araştırmalar göz önüne alındığında şu çıkarımlarda bulunulabilir: İlk olarak, gömülü öğretime ilişkin herhangi bir eğitim almamış personel, aldıkları eğitim sonucu gömülü

öğretime ilişkin öğretim planı hazırlayarak yüksek uygulama güvenirliğiyle uygulama becerisini edinebilirler. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar da öğretmenlerin sunduğu öğretim sonucu hedef davranışlarına ilişkin edinimi sağlayabilirler. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar, öğretim sona erdikten bir, dört ve sekiz hafta sonra da edindikleri hedef davranışlara ilişkin kalıcılığı sağlayabilirler. Ayrıca gelişimsel yetersizliği olan çocuklar, edindikleri hedef davranışları farklı kişi, ortam ve araç-gereçlere genelleyebilirler. Bunun yanı sıra, eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim sürecinin, öğretmenlerin ve kaynaştırma eğitiminden yararlanan çocukların doğal ortamlarında, ortamdaki araç-gereçlerle ve öğretime ekstra bir zaman ayırmadan gün içinde gerçekleştirilen rutinler, etkinlikler, oyunlar ve/veya geçişler sırasında sunulmasının zaman ve maliyet açısından oldukça ekonomik olduğu söylenebilir. Alanyazındaki bu bulgulara paralel olarak, bu araştırmada öğretmenlerin hem öğretim sunmak için ekstra bir zaman ayırmalarına hem de gelişimsel yetersizliği olan çocuğu akranlarının bulunduğu ortamdan ayırmalarına gerek olmamıştır. Bu açıdan bakıldığında gömülü öğretim süreci, öğretmenler için uygulama kolaylığı olan, zaman ve maliyet açısından oldukça ekonomik ve etkili bir süreç olarak ifade edilebilir. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar açısından incelendiğinde ise çocukların akranlarından ve doğal ortamlarından ayrılmadan günlük rutinler, etkinlikler, oyunlar ve/veya geçişler sırasında öğrenebiliyor olmalarının, çocukların öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını ve öğretmenleriyle olan olumlu etkileşimlerini arttırdığı ifade edilebilir. Bununla birlikte, gelişimsel yetersizliği olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte, onlardan ayrılmadan hedef davranışlarını öğrenmelerinin aileleri memnun ettiği gözlenmiştir. Bu süreçte gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarını öğrenme sürecinde normal gelişim gösteren akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurdukları gözlenmiştir. Bunun nedeni, araştırmanın uygulanması sürecinde gelişimsel yetersizliği olan çocukların kendilerini ifade edecekleri bir alan bulmaları olabilir. Diğer bir nedenin ise normal gelişim gösteren akranların gelişimsel yetersizliği olan çocukların da kendileri gibi öğrenebildiklerini fark etmeleri olabilir. Araştırma boyunca okulöncesi öğretmenleri uygulamanın aktif katılımcısı durumundaydılar. Öğretmenler bu süreçte sınıflarında yer alan gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik etkili öğretim sunmaya çalışmışlardır. Okulöncesi öğretmenlerinin sunduğu etkili öğretim sonucunda gelişimsel yetersizliği olan çocuklar hedef davranışlarını edinmişlerdir. Kendilerine sunulan etkili öğretim sonucu kaynaştırma öğrencilerinin de hedef davranışlarını edindiklerini fark eden

okulöncesi öğretmenlerinin, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara öğretim sunmaya ilişkin motivasyonlarının artmış olabileceği düşünülmektedir.

4.1. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın belli açılardan sınırlı olduğu söylenebilir:

a. Araştırma okulöncesi kaynaştırma ortamına devam eden dört gelişimsel yetersizliği olan çocuk, dört okulöncesi öğretmeni ve dört kurumla sınırlıdır.
b. Araştırma gelişimsel yetersizliği olan çocuklara öğretilen dört tek-basamaklı hedef davranışla sınırlıdır.
c. Araştırmada öğretim denemeleri bir güne yayılan dağınık denemeler şeklinde sunulurken, günlük yoklama oturumlarında denemeler art arda denemeler şeklinde sunulmuştur. Günlük yoklama oturumlarında denemelerinin art arda sunulmuş olması bir sınırlılık olarak ele alınabilir.
d. Araştırmada öğretmen eğitimini sunan ve uygulama sırasında okulöncesi öğretmenlerine geribildirimler veren araştırmacının süreci planlandığı gibi sunup sunmadığına ilişkin herhangi bir güvenirlik verisi toplanmamıştır. Araştırmada araştırmacıya yönelik herhangi bir güvenirlik verisinin toplanmaması sınırlılık olarak ifade edilebilir.
e. Araştırmada öğretmen eğitimini sunan ve gömülü öğretimin uygulanması sırasında okulöncesi öğretmenlerine geribildirimler vererek sürecin aktif katılımcısı olan araştırmacının iletişim ve koçluk hizmeti sunma becerilerine yönelik herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır. Araştırmanın etkili bir şekilde tamamlanmasında önemli bir rolü olduğu düşünülen araştırmacıya ilişkin bu tür verilerin toplanmamış olması bir sınırlılık olarak belirtilebilir.

4.2. Öneriler

Bu araştırmada sunulan öneriler uygulamaya yönelik ve ileri araştırmalara yönelik olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır.

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

a. Benzer bir çalışma farklı özellikteki çocuklara farklı hedef davranışların öğretimine ilişkin olarak planlanabilir.

b. Farklı yetersizlik gruplarıyla çalışan okulöncesi öğretmenlerinin okul ortamlarında günlük rutinlerde, etkinliklerde, oyunlarda ve/veya geçişlerde gömülü öğretimi kullanmalarına ilişkin personel eğitimleri planlanabilir. Bu personel eğitimlerinde okulöncesi öğretmenlerinin yüksek uygulama güvenirliğiyle gömülü öğretimi uygulamalarına ilişkin planlamalar yapılabilir.
c. Okulöncesi öğretmenlerine genel eğitim ortamlarında yer alan gelişimsel yetersizliği olan çocuklara öğretim sunmada kullanabilecekleri diğer kanıt temelli uygulamalara ilişkin uygulamalı personel eğitimi sunulabilir.
d. Okulöncesi çocuklara hizmet sunan okullarda/kurumlarda çalışan öğretmenlerin günlük rutinler, etkinlikler, oyunlar ve/veya geçişlerde gömülü öğretimi kullanmalarına ilişkin sunulan personel eğitimlerinin yaygınlaştırılması sağlanabilir.
e. Okulöncesi öğretmeni yetiştiren lisans programlarına gömülü öğretim gibi kanıt temelli uygulamaların bu araştırmada olduğu gibi teorik ve uygulamalı olarak öğretildiği dersler eklenebilir.

4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

a. Okulöncesi öğretmenlerine diğer kanıt temelli uygulamalara ilişkin personel eğitimi sunularak, öğretmenlerin sunduğu öğretimin gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışlarını edinmeleri üzerindeki etkililiği incelenebilir.
b. Hizmet öncesinde yer alan okulöncesi öğretmen adaylarına gömülü öğretim ve diğer kanıt temelli uygulamalara ilişkin uygulamalı personel eğitiminin sunulduğu araştırmalar planlanabilir.
c. Okulöncesi öğretmenlerine gömülü öğretim süreciyle sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara zincirleme beceriler, sosyal beceriler gibi becerilerin öğretimine ilişkin personel eğitimi sunulabilir.
d. Daha önce gömülü öğretime ilişkin personel eğitimi alarak uygulamayı başarıyla sunmuş okulöncesi öğretmenlerinin başka okulöncesi öğretmenlerine koçluk hizmeti sunduğu araştırmalar planlanabilir.
e. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların aile üyelerine (anne, baba ya da kardeş) evlerindeki rutinler sırasında çocukların gereksinim duydukları hedef davranışlara yönelik gömülü öğretim sürecini planlayıp sunmalarına ilişkin araştırmalar gerçekleştirilebilir.

f. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara hedef davranışlarının öğretilmesine ilişkin okulöncesi öğretmenlerinin ya da okulöncesi öğretmen adaylarının sunduğu gömülü öğretim süreci ile aile üyelerinin sunduğu gömülü öğretim süreci etkililikleri ve verimlilikleri açısından karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma. B. Sucuoğlu, ve H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okulöncesinde kaynaştırma: Ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl, kim?* içinde (s. 21-35). Ankara: Kök Yayıncılık.

A Joint Position Statement of the Division for Early Childhood and the National Association for the Education of Young Children. (2009). Early childhood inclusion. https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/DEC_NAEYC_EC_updatedKS.pdf (Erişim Tarihi: 11.06.2017)

Alberto, P. A., and Troutman, A. C. (2006). *Applied behavior analysis for teachers* (7th ed). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Alberto, P. A., and Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (8th ed). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Ayres, K., and Ledford, J. R. (2014). Dependent measures and measurement systems. D. L. Gast, and J. R. Ledford (Eds.), *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* içinde (s. 124-153). New York: Routledge.

Barnett, D. W., Carey, K. T., and Hall, J. D. (1993). Naturalistic intervention design for young children: Foundations, rationales, and strategies. *Topics in Early Childhood Special Education,* 13(4), 430-444.

Barton, E. E., Chen, C., Pribble, L., Pomes, M., and Kim, Y. (2013). Coaching preservice teachers to teach play skills to children with disabilities. *Teacher Education and Special Education,* 36(4), 330-349.

Barton, E. E., Kinder, K., Casey, A. M., and Artman, K. A. (2011). Finding your feedback fit: Strategies for designing and delivering performance feedback systems. *Young Exceptional Children,* 14(1), 29-46.

Batu, E. S. (2012). Yasal dayanaklar ve kaynaştırma. *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* içinde (s. 9-22). Ankara: Vize Yayıncılık.

Batu, E. S., ve Kırcaali-İftar. (2010). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Berkeban, C. H. (2013). *Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına İlişkin Milletlerarası Sözleşme, (1994). http://www.ombudsman.gov.tr/contents/files/20512--Cocuk-Haklarina-Dair-Sozlesme.pdf (Erişim Tarihi: 01.09.2016)

Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Milletlerarası Sözleşme, (2009). http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/07/20090714-1.htm (Erişim Tarihi: 01.09.2016)

Bricker, D. D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 14-19.

Bruder, M. B. (2016). Personnel development practices in early childhood intervention. B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, and S. L. Odom (Eds), *Handbook of early childhoodspecial education* içinde (s. 289-333). Switzerland: Springer International Publishing.

Boyd, B. A., Kucharczyk, S., and Wong, C. (2016). Implementing evidence-based practices in early childhood classroom settings. B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, and S. L. Odom (Eds), *Handbook of early childhoodspecial education* içinde (s. 335-347). Switzerland: Springer International Publishing.

Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-Mccormick, M., and Scheer, S. (2010). A Survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education,* 46, 143-155.

Buysse, V., and Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education*, 26(4), 434-461.

Cakiroglu, O. and Melekoglu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 798-808.

Carta, J. J., McElhattan, T. E., and Guerrero, G. (2016). The application of response to intervention to young children with identified disabilities. B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, and S. L. Odom (Eds). *Handbook of early childhoodspecial education* içinde (s. 163-178). Switzerland: Springer International Publishing.

Catalino, T., and Meyer, L. E. (2015). Improving access and participation. *DEC recommended practices, enhancing services for young children with disabilities*

and their families içinde (s. 53-63). Los Angeles: DEC Division for Early Childhood.

Cipani, E., and Madigan, K. (1986). Errorless Learning: Research and applications for "difficult to teach" children. *Canadian Journal of Exceptional Children,* 3, 39-43.

Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Vo, A. K., Carr, S., and Ogston, P. L. (2014). Early childhood teachers' use of effective instructional practices and the collateral effects on young children's behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions,* 16(2), 81-92.

Cooper, J. O., Heron, T. E., and Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. New Jersey: Pearson Education, Merrill Prentice Hall.

Daugherty, S., Grisham-Brown, J. and Hemmeter, M. L. (2001). The effects of embedded skill instruction on the acquisition of target and nontarget skills in preschoolers with developmental delays. *Topics in Early Childhood Special Education,* 21, 213-221.

Diken, İ. H. (2013). Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında doğal öğretim. B. Sucuoğlu, ve H. Bakkaloğlu (Eds.). *Okulöncesinde kaynaştırma: Ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl, kim?* içinde (s. 264-313). Ankara: Kök Yayıncılık.

Diken, İ. H. (2009). Erken tanılama ve erken eğitim. E. S. Batu (Ed.), *0-6 yaş arası down sendromlu çocuklar ve gelişimleri* içinde (s. 401-415). Ankara: Kök Yayıncılık.

Diken, İ. H., ve Batu, E. S. (2013). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 2-23). Ankara: Pegem Akademi.

Diken, İ., Rakap, S., Diken, Ö., Tomris, G., and Çelik, S. (2016). Early childhood inclusion in Turkey. *Infants & Young Children,* 29(3), 231-238.

Erbaş, D. (2005). Davranış değiştirme planı hazırlanması ve uygulanması. G. Kırcaali-İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 67-80). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Erdiller, Z. B. (2010). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 56-86). Ankara: Pegem Akademi.

Eren, B., Deniz, J., ve Düzkantar, A. (2013). Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1863-1887.

Eripek, S. (2009). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 3-21). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Fidan, A. (2012). Tek-denekli araştırma modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 145-210). Ankara: Vize Yayıncılık.

Foster, S. L., and Mash, E. J. (1999). Assessing social validity in clinical treatment research issues and procedures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3, 308-319.

Fowler, S. A., Yates, T., and Ostrosky, M. M. (2011). Professional development for early childhod intervention: Current status and future directions. C. Groark (Series Ed.), and S. Eidelman (Vol. Ed.), *Early childhood intervention: Shaping the future for children with special needs and their families, Vol. 1, Contemporary policy and practices landscape* içinde (s. 95-122). Santa Barbara, California: Praeger/ABC-CLIO, LLC.

Fox, L., and Hanline, M. F. (1993). A preliminary evaluation of learning within developmentally appropriate early childhood settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13, 308–327.

Friend, M., and Bursuck, W. D. (2002). The foundation for educating students with special needs. *Including students with special needs: A practical guide for classroom teacher* içinde (s. 2-28). Boston: Allyn and Bacon.

Gast, D. L. (2014). General factors in measurement and evaluations. D. L. Gast, and J. R. Ledford (Eds.), *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* içinde (s. 85-104). New York: Routledge.

Gast, D. L., Lloyd, B. P., and Ledford, J. R. (2014). Multiple baseline and multiple probe designs. D. L. Gast, and Ledford, J. L. (Eds.). *Single case reasearch methodology: Applications in special education and behavioral sciences* içinde (s. 251-296). New York: Routledge.

Genç, D. (2012). Fırsat öğretimi. S. Vuran (Ed.). *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi, sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için, öğretmen adayları ve öğretmenler için* içinde (s.187-199). Ankara: Vize Yayıncılık.

Grisham-Brown, J., Hemmeter, M. L., and Pretti-Frontczak, K. (2005). *Blended practices for teaching young children in inclusive settings*. London: Paul Brooks Pub.

Grisham-Brown, J., Schuster, J. W., Hemmeter, M. L., and Collins, B. C. (2000). Using an embedding strategy to teach preschoolers with significant disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 10, 139-162.

Grisham-Brown, J., Ridgley, R., Pretti-Frontczak, K., Litt, C., and Nielson, A. (2006). Promoting positive learning outcomes for young children in inclusive classrooms: A preliminary study of children's progress toward pre-writing standards. *Journal of Early and Intensive Behaviour Intervention*, 3, 171–190.

Grisham-Brown J., Pretti-Frontczak K., Hawkins S. R., and Winchell, B. N. (2009). Addressing early learning standards for all children within blended pre-school classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education,* 29, 131-42.

Gürkan, T. (2006). Okulöncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. Ş. Yaşar (Ed.), *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri* içinde (s. 2-9). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Güven, G. ve Efe-Azkeskin, K. (2010). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 2-50). Ankara: Pegem Akademi.

Hemmeter, M. L. (2000). Classroom-based interventions: Evaluating the past and looking toward the future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 56-61.

Horn, E., Lieber, J., Li, S., Sandall, S., and Schwartz, I. (2000). Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(4), 208-223.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., and Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Council for Exceptional Children*, 2, 165-179.

Ingersoll, B., Lewis, E., and Kroman, E. (2007). Teaching the imitation and spontaneous use of descriptive gestures in young children with autism using a naturalistic behavioral intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 37(8), 1446-1456.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1949). https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf (Erişim Tarihi: 01.08.2016)

Johnson, J. W., and McDonnell, J. (2004). An exploratory study of the implementation of embedded instruction by general educators with students with developmental disabilities. *Education & Treatmant of Children*, 27, 46-64.

Johnson, J. W., McDonnell, J., Holzwarth, V. N., and Hunter, K. (2004). The efficacy of embedded instruction for students with developmental disabilities enrolled in general education classes. *Journal of Positive Behavior Interventions,* 6, 214-227.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 5(2), 1-13.

Kargın, T., Acarlar, F., ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, *Özel Eğitim Dergisi,* 4(2), 55-76.

Kargın, T., Güldenoğlu, B., and Şahin, F. (2010). Opinions of the general education teachers on the adaptations for students with special needs in general education classrooms, *Educational Sciences: Theory & Practice,* 10(4), 2455-2464.

Kennedy, C. H. (1992). Trends in the measurement of social validity. *The Behavior Analyst*, (2)15, 147-156.

Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction.* California: Corwin Press.

Koegel, R. L., Vernon, T. W., and Koegel, L. K. (2009). Improving social initiations in young children with autism using reinforcers with embedded social interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 39, 1240-1251.

Kohler, F.W., Strain, P. S., Hoyson, M., and Jamieson, B. (1997). Merging naturalistic teaching and peer-based strategies to address the IEP objectives of preschoolers with autism: An examination of structural and child behaviour. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities,* 12, 196–206.

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, 279-299.

Kurt, O. (2011). Doğal öğretim yöntemleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 161-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Kurt, O. (2012). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 83-112). Ankara: Vize Yayıncılık.

Kurt, O., and Tekin-İftar, E. (2008). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction on teaching leisure skills to children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28, 53-64.

Lang, M., and Fox, L. (2003). Breaking with tradition: providing effective professional development for instructional personnel supporting students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education,* 26(1), 17–26.

Leach, H., and Duffy, M. L. (2009). Supporting students with autism spectrum disorders in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic,* 45(1), 31-37.

Lerner, J. W., Lowenthal, B., and Egan, R. W. (2003). *Preschool children with special needs: Children at risk and children with disabilities*. Boston: Pearson Education.

Macy, M. G., and Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 177(2), 107-120.

Malmskog, S., and McDonnell, A. P. (1999). Teacher-mediated facilitation of engagement by children with developmental delays in inclusive preschools. *Topics in Early ChildhoodSpecial Education*, 19, 203–216.

Marfield, A. (2010). The coaching model. MSOTR/L, Occupational therapy LEND Trainee. http://www.kumc.edu/Documents/cchd/The-Coaching-Model.pdf (Erişim Tarihi: 07.09.2016)

Maviş, İ. (2008). Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 300-325). Ankara: Pegem Akademi.

McBride, B. J., and Schwartz, I. S. (2003). Effects of teaching early interventionists to use discrete trials during ongoing classroom activities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(1), 5-17.

McDonnell, J. (1998). Instruction for students with severe disabilities in general education settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(3), 99-215.

McDonnell, J., Johnson, J. W., and McQuivey, C. (2008). *Embedded instruction for students with developmental disabilities in general education classrooms*. DDD Prism Series, Volume 6, A publication of the division on developmental disabilities of the council for exceptional children.

McGee, G. G., Almedia, M. C., Sulzer-Azaroff, B., and Fedman, R. S. (1992). Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(1), 117-126.

MEB Okulöncesi Eğitim Programı, (2013). http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf (Erişim Tarihi:19.06.2014)

MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2010). Özürlü Bireylere Uygulanacak Destek Eğitim Programları ve Eğitim Giderlerinin Karşılanmasına Dair Yönetmelik. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/09045414_ozel_egt_hiz_26subat2010.pdf (Erişim Tarihi: 19.06.2014)

MEB Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2013-2014. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf (Erişim Tarihi: 21.09.2015)

MEB Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2014-2015. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf (Erişim Tarihi: 21.09.2015)

MEB Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015-2016. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/18024009_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf (Erişim Tarihi:01.09.2015)

Moore, S. M., Perez-Mendez, C., and Kaczmarek, L. A. (2011). Partnerships with families from diverse cultures. C. Groark (Series Ed.), and L. A. Kaczmarek (Vol. Ed.), *Early childhood intervention: Shaping the future for children with special needs and their families, Vol. 3, Emerging trends in research and practice* içinde (s. 1-32). Santa Barbara, California: Praeger/ABC-CLIO, LLC.

Morse, T. E., and Schuster, J. W. (2004). Simultaneous prompting: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 153-168.

National Autism Center's National Standards Report. (2009). National Autism Center. Randolph, Massachusetts.

[file:///C:/Users/%C3%96zg%C3%BCl%20ALDEM%C4%B0R/Downloads/NAC-NSP-Report.pdf] (Erişim Tarihi: 13.01.2017)

National Autism Center's National Standards Report. (2015). National Autism Center. Randolph, Massachusetts.

[file:///C:/Users/%C3%96zg%C3%BCl%20ALDEM%C4%B0R/Downloads/NSP2.pdf] (Erişim Tarihi: 13.01. 2017)

National Center for Quality Teaching and Learning. (2016). *Practice-based coaching*. [https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/teaching/development]

National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (NPDC), Module: Naturalistic Intervention (2014). [http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/imce/documents/Naturalistic-Intervention-Complete10-2010.pdf] (Erişim Tarihi: 09.01.2017)

National Professional Development Center on Inclusion. (2008). *What do we mean by professional development in the early childhood field?* Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Institute. http://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/NPDCI_ProfessionalDevelopmentInEC_03-04-08_0.pdf (Erişim Tarihi: 11.01.2017)

Noh, J., Allen, D., and Squires, J. (2009). Use of embedded learning opportunities within daily routines by early intervention/early childhood special education teachers. *International Journal of Special Education*, 24(2), 1-10.

Noonan, M. J., and McCormick, L. (2006). *Young children with disabilities in natural environments: Methods & procedures.* London: Paul Brooks Pub.

Novick, R. (1993). Activity-based intervention and developmentally appropriate practice: Points of convergence. *Topics in Early Childhood Special Education,* 13(4), 403-417.

Odluyurt, S. (2011). Etkinlikler içine gömülen sabit bekleme süreli öğretimin gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuklara giysi isimlendirme becerisinin öğretimi üzerindeki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11(3), 1445-1460.

Odluyurt, S. (2012a). Okulöncesi kaynaştırma. *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* içinde (s. 139-169). Ankara: Vize Yayıncılık.

Odluyurt, S. (2012b). Kaynaştırma ortamlarında etkili öğretim uygulamaları. *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* içinde (s. 85-105). Ankara: Vize Yayıncılık.

Odluyurt, S., ve Batu, S. (2010). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 10(3), 1533-1572.

Odluyurt, S., ve Batu, E. S. (2012). Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler. *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* içinde (s. 27-36). Ankara: Vize Yayıncılık.

Odluyurt, S., Tekin-İftar, E., and Adalıoğlu, İ. (2012). Does treatment integrity matter in promoting learning among children with developmental disabilities? *Topics in Early Childhood Special Education,* 3,143-150.

Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu, (2010). http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf (Erişim Tarihi: 19.06.2014)

Odom, S. L., and Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs ın early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Ouarterly,* 13(1), 3-25.

Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I., and Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs,* 4(1), 17-49.

Özaydın, L., ve Çolak, A. (2011). Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve "okulöncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet-içi eğitim programı"na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi,* 1(1), 189-226.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012). http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-10.htm (Erişim Tarihi: 19.06.2014)

Özen, A. (2012). Sosyal yeterliğin geliştirilmesinde etkinlik temelli öğretim uygulamaları. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için)* içinde (s. 135-161). Ankara: Vize Yayıncılık.

Özen, A., ve Ergenekon, Y. (2011). Özel eğitimde etkinlik temelli öğretim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11(1), 351-362.

Özen, A., Ergenekon, Y., Genç, D. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B (2013a). Kaynaştırma öğrencisi olan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 13(2), 153-166.

Özen, A., Ergenekon, Y., Ülke-Kürkçüoğlu, B., and Genç, D. (2013b). Opinions of special education teachers about activity-based intervention. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 44, 262-274.

Özengi, S. Ş. (2009). Eskişehir ilinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Parsons, M. B., Reid, D. H., and Lattimore, L. P. (2009). Increasing independence of adults with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 2, 40-48.

Pivik, J., McComas, J., and LaFlamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children,* 69(1), 97-107.

Polychronis, S., C., McDonnell, J., Johnson, J. W., Riesen, T., and Jameson, V. (2004). A comparison of two trial distribution schedules in embedded instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* 19(3), 140-151.

Pretti-Frontczak, K., and Bricker, D. (2004). *An activity-based approach to early intervention*. London: Paul Brooks Pub.

Rakap, S. (2017a). Impact of coaching on preservice teachers' use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms. *Journal of Teacher Education*, 68(2) 125-139.

Rakap, S. (2017b). Okulöncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18, 1-22.

Rakap, S., and Balikci, S. (2016). Using embedded instruction to teach functional skills to a preschool child with autism. *International Journal of Developmental Disabilities*, 63(1), 17-26.

Rakap, S., Cig, O., and Parlak-Rakap, A. (2015). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: Impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs,* 17(2), 98-109.

Rakap, S., and Parlak-Rakap, A. (2011). Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal,* 19(1), 79-96.

Riesen, T., McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., and Jameson, M. (2003). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction in general education classes with students with moderate to severe disabilities. *Journal of Behavioral Education,* 12(4), 241-259.

Rush, D. D., and Shelden, M. L. (2005). CASE in Point: Evidence-based definition of coaching practices. *Center for the Advanced Study of Excellence in Early Childhood and Family Support Practices,* 1(6), 1-9. [https://ttac.gmu.edu/telegram/archives/aprilmay-2012/article-8] (Erişim Tarihi: 07.06.2016)

Rush, D. D., and Shelden, M. L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Baltimore, MD: Brookes.

Sakız, H., and Woods, C. (2015). Achieving inclusion of students with disabilities in Turkey: *Current challenges and future prospects. International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 21-35.

Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. New Jersey: Prentice Hall.

Sandall, S. R., and Schwartz, I. S. (2002). *Building blocks: For teaching preschoolers with special needs*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing Co.

Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö., ve Kantaş-Yılmaz, F. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: Eğitimciye öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.*

Schepis, M. M., Reid, D. H., Ownbey, J., and Parsons, M. B. (2001). Training support staff to embed teaching within natural routines of young children with disabilities in an inclusive preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 313-327.

Schuster, J. W., Hemmeter, M. L., and Ault, M. J. (2001). Instruction of students with moderate and severe disabilities in elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly,* 16(3), 329-341.

Sewell, T., J., Collins, B. C., Hemmeter, M. L., and Schuster, J. W. (1998). Using simultaneous prompting within an activity based format to teach dressing skills to preschoolers with developmental delays. *Journal of Early Intervention*, 21, 132-145.

Schreibman, L. (2014). Can't We All Just Get Along?: Combining Behavioral and Developmental Interventions for Young Children with Autism. Louisville, Kentucky: ABAI, Eighth Annual Autism Conference.

Shannon, D., Snyder, P., and McLaughlin, T. (2015). Preschool teachers' insights about web-based self-coaching versus onsite expert coaching. *Professional Development in Education,* 41(2), 290-309.

Simpson, K., and Keen, D. (2010). Teaching young children with autism graphic symbols embedded within an interactive song. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 2-18.

Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., and Fox, L. (2015a). Supporting implementation of evidence-based practices through practiced coaching. *Topics of Early special Education*, 35(3), 133-143.

Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., and McLaughlin, T. (2011a). Professional development in early childhood intervention: Where we stand on the silver anniversary of PL 99-457. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 357-369.

Snyder, P. A., Denney, M. K., Pasia, C., Rakap, S., and Crowe, C. (2011b). Professional development in early childhood intervention: Emerging issues and promising approaches. C. Groark (Series Ed.), and L. A. Kaczmarek (Vol. Ed.), *Early childhood intervention: Shaping the future for children with special needs and their families, Vol. 3, Emerging trends in research and practice* içinde (s. 169-198). Santa Barbara, California: Praeger/ABC-CLIO, LLC.

Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., and McLean, M. E. (2015b). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 69-97.

Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve kaynaştırma. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimi* içinde (s. 473-515). Ankara: Vize Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2006). Sosyal kabul ve sınıf içi etkileşimin artırılması. *Etkili kaynaştırma uygulamaları* içinde (s. 57-72). Ankara: Ekinoks.

Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Ankara: Morpa.

Tate, T. L., Thompson, R. H., and McKerchar, P. M. (2005). Training teachers in an infant classroom to use. *Education and Treatment of Children*, 28(3), 206-221.

Tekin, E. (1999). Yanlışsız öğretim yöntemleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 87-102.

Tekin-İftar, E. (2003). Effectiveness of peer delivered simultaneous prompting on teaching community signs to students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(1), 77-94.

Tekin-İftar, E. (2008). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities,* 43(2), 249-265

Tekin-İftar, E. (2011). Sistematik öğretim. E. Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 141-155). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Tekin-İftar, E. (2012a). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 217-243). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekin-İftar, E. (2012b). Tek-denekli araştırmalar ve temel kavramlar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 15-36). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekin-İftar, E. (2012c). Grafik ve grafiksel analiz. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 403-439). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekin-İftar, E., ve Değirmenci, H. D. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 267-313). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Toelken, S., and Miltenberger, R. G. (2012). Increasing independence among children diagnosed with autism using a brief embedded teaching strategy. *Behavioral Interventions,* 27(2), 93-104.

Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu, (2011). [http://www.sabancivakfi.org/files/html/programlar/tghp/Tohum_Kaynastirma_Durum_Raporu.pdf] (Erişim Tarihi: 24.06.2014)

UNESCO, 2015. Inclusive Education, World Education Forum. [http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/inclusive-education] (Erişim Tarihi:24.06.2015)

Venn, M. L., and Wolery, M. (1992). Increasing day care staff members' interactions during caregiving routines. *Journal of Early Intervention,* 16(4), 304-319.

Venn, M. L., Wolery, M., Werts, M. G., Morris, A., DeCesare, L. D., and Cuffs, M. S. (1993). Embedding instruction in art activities to teach preschoolers with disabilities to imitate their peers. *Early Childhood Research Quarterly,* 8, 277-294.

Varlıer, G., ve Vuran, S. (2006). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 6(2), 553-585.

Vuran, S., ve Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye'de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 9(1), 55-65.

Walker, D. (2011). Evidence-based practicein early childhood intervention. C. Groark (Series Ed.), and L. A. Kaczmarek (Vol. Ed.), *Early childhood intervention: Shaping the future for children with special needs and their families, Vol. 3, Emerging trends in research and practice* içinde (s. 147-161). Santa Barbara, California: Praeger/ABC-CLIO, LLC.

Winton, P. J. (2016). Taking stock and moving forward: Implementing quality early childhood inclusive practices. B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, and S. L. Odom (Eds), *Handbook of early childhoodspecial education* içinde (s. 57-74). Switzerland: Springer International Publishing.

Wolery, M., Anthony, L., and Heckathorn, J. (1998). Transition-based teaching: Effects on transitions, teachers' behaviour, and children's learning. *Journal of Early Intervention,* 21, 117–131.

Wolery, M., Anthony, L., Caldwell, N. K., Snyder, E. D., and Morgante, J. D. (2002). Embedding and distributing constant time delay in circle time and transitions. *Topics in Early Childhood Special Education,* 22(1), 14-25.

Wolery, M., Ault, M. J., and Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies*. White Plains, NY: Longman.

Wolery, M., Bailey, D. B., and Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon.

Wolery, M., and Gast, D. L. (1984). Effective and efficient procedures fort he transfer of stimilus control. *Topics in Early Childhood Special Education,* 4, 52-77.

Wood, J. W. (2002). Foundations. *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings* içinde (s. 1-32). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Yoder, P., and Stone, W. L. (2006). A randomized comparison of the effect of two prelinguistic communication interventions on the acquisition of spoken communication in preschoolers with ASD. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* 49, 698-711.

EK-1

ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

"Okulöncesi Öğretmenlerince Sunulan Gömülü Öğretimin Kaynaştırma Öğrencilerinin Hedef Davranışlarını Edinmelerindeki Etkileri" başlıklı bu çalışma, Arş. Grv. Özgül ALDEMİR tarafından Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON'un danışmanlığında yürütülen doktora tez çalışmasıdır. Çalışmanın amacı, okulöncesi öğretmenlerine sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği (otizm spektrum bozukluğu, Down Sendromu, zihin yetersizliği vb.) olan çocuklara, belirlenen hedef davranışları öğretirken, gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini doğru ve güvenilir biçimde kullanmayı öğretmektir. Araştırmadan elde edilen sonuçların, okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine sistematik öğretim sunma davranışlarının gelişmesine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Araştırmanın aşamalarına uygun olarak sizden birkaç farklı boyutta veri toplanacaktır. Öncelikle öğretmen eğitim paketinde size kazandırılması planlanan hedef davranışları nasıl gerçekleştirdiğinizi belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan kontrol listelerini doldurmanız beklenmektedir. Daha sonra araştırmanın deney süreci başladığında, sınıfınızda gelişimsel yetersizliği olan çocuğa öğretim sunarken yapacağınız çalışmaların görüntü kayıtları alınacaktır. Çalışma tamamlandığında ise bu çalışmaya ilişkin görüşlerinizi belirlemek üzere sizinle araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bir görüşme yapılacaktır. Yapılan bu görüşmeler için ses kaydı alınacaktır.

Araştırmaya katılımınız tümüyle gönüllülük esasına dayanmaktadır. Yukarıda sözü edilen araştırma verilerini toplamak üzere sizinle yapılacak çalışmalardan belge, görüntü ve ses kayıtları alınacaktır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılarak veri toplanacaktır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Çalışmada tüm katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak başka isimler verilecektir. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Araştırma verileri ve görüntü kayıtları bilimsel amaçlar doğrultusunda kongrelerde, seminerlerde, lisans ve lisansüstü derslerde bilimsel ve

nitelikli örnek uygulamalar olarak sunulabilir. Ancak araştırma verileri ve görüntü/ses kayıtları, hiçbir biçimde kopyalanarak araştırmacı dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Sizden toplanan veriler, araştırma bitiminde beş yıl süreyle arşivlenecek, sonrasında ise imha edilecektir. Veri toplama sürecinde araştırmacının, araştırma amacını aşan bir şekilde size rahatsızlık verecek herhangi bir sorusu/talebi olmayacaktır. Yine de araştırma süresince herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, sizden toplanan veriler ve görüntü/ses kayıtları ve yazılı belgeler araştırma kapsamından çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nden Özgül ALDEMİR'e (e-posta/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacının Adı-Soyadı : Özgül ALDEMİR

Adres	**:** Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü E Blok
E-posta	**:** oaldemir@anadolu.edu.tr
İş Tel	**:** 0 (222) 335 05 80 / 1940
Cep Tel	**:** 0 (506) 598 01 84

Bu çalışmaya kendi rızamla katıldığımı, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi ve benden ve öğrencilerimle yapılan çalışmadan elde edilen verilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

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

Öğretmenin Adı-Soyadı	**:**
Tarih	**:**
İmza	**:**

EK-2

SINIFTAKİ NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN VELİLERİNE YÖNELİK VELİ İZİN FORMU

"Okulöncesi Öğretmenlerince Sunulan Gömülü Öğretimin Kaynaştırma Öğrencilerinin Hedef Davranışlarını Edinmelerindeki Etkileri" başlıklı bu çalışma, Arş. Grv. Özgül ALDEMİR tarafından Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON'un danışmanlığında yürütülen doktora tez çalışmasıdır. Çalışmanın amacı, okulöncesi öğretmenlerine sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği (otizm spektrum bozukluğu, Down Sendromu, zihin yetersizliği vb.) olan çocuklara, belirlenen hedef davranışları öğretirken, gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini doğru ve güvenilir biçimde kullanmayı öğretmektir. Araştırmadan elde edilen sonuçların, okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine sistematik öğretim sunma davranışlarının gelişmesine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Araştırmanın deney sürecinin başında ve sonunda çocuğunuzun gelişimsel yetersizliği olan çocuğa öğretilecek kavramı bilip bilmediğini değerlendirmek üzere bir çalışma yapılacaktır. Bu çalışmayı sınıf öğretmeniniz gerçekleştirecektir. Çocuğunuzla böyle bir çalışma yapılmasının amacı, gelişimsel yetersizliği olan çocuğun çalışmanın sonunda normal gelişim gösteren akranlarının bildiği bu kavramı öğrenip öğrenmediğini belirlemektir. Çocuğunuzun araştırmanın bu sürecine katılması tümüyle gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çocuklarınızın kimlik bilgileri tümüyle gizli tutulacak ve araştırma içinde yer almayacaktır. İstemeniz halinde çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Veri toplama sürecinde araştırmacının, araştırma amacını aşan bir şekilde size ve/veya çocuğunuza rahatsızlık verebilecek herhangi bir sorusu/talebi olmayacaktır. Yine de araştırma süresince herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz çalışmanın bu bölümünden istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, çocuğunuzdan toplanan veriler araştırma kapsamından çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nden Özgül ALDEMİR'e (e-posta/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacının Adı-Soyadı : Özgül ALDEMİR

Adres **:** Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü E Blok

E-posta **:** oaldemir@anadolu.edu.tr

İş Tel **:** 0 (222) 335 05 80 / 1940

Cep Tel **:** 0 (506) 598 01 84

Bu çalışmaya çocuğumun katılmasına tamamen kendi rızamla izin verdiğimi, istediğimiz takdirde çalışmadan ayrılabileceğimizi ve çocuğumla yapılan çalışmadan elde edilen verilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

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

Katılımcı Adı-Soyadı :

Tarih :

İmza :

EK-3

VELİ İZİN FORMU

"Okulöncesi Öğretmenlerince Sunulan Gömülü Öğretimin Kaynaştırma Öğrencilerinin Hedef Davranışlarını Edinmelerindeki Etkileri" başlıklı bu çalışma, Arş. Grv. Özgül ALDEMİR tarafından Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON'un danışmanlığında yürütülen doktora tez çalışmasıdır. Çalışmanın amacı, okulöncesi öğretmenlerine sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği (otizm spektrum bozukluğu, Down Sendromu, zihin yetersizliği vb.) olan çocuklara, belirlenen hedef davranışları öğretirken, gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini doğru ve güvenilir biçimde kullanmayı öğretmektir. Araştırmadan elde edilen sonuçların, okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine sistematik öğretim sunma davranışlarının gelişmesine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Çocuğunuzun araştırmaya katılımı, sizin de onayınızla tümüyle gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılarak veri toplanacaktır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Çalışmada tüm katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak başka isimler verilecektir. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Araştırma verileri ve görüntü kayıtları, bilimsel amaçlar doğrultusunda kongrelerde, seminerlerde, lisans ve lisansüstü derslerde bilimsel ve nitelikli örnek uygulamalar olarak sunulabilir. Ancak araştırma verileri ve görüntü kayıtları, hiçbir biçimde kopyalanarak araştırmacı dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Çocuğunuzdan toplanan veriler, araştırma bitiminde beş yıl süreyle arşivlenecek, sonrasında ise imha edilecektir. Veri toplama sürecinde araştırmacının araştırma amacını aşan bir şekilde size rahatsızlık verecek herhangi bir sorusu/talebi olmayacaktır. Yine de araştırma süresince herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, çocuğunuzdan toplanan veriler ve görüntü kayıtları araştırma kapsamından çıkarılacak ve imha edilecektir. Araştırmanın sonunda ise size gerçekleştirilen çalışmaya ilişkin soruların olduğu bir soru formu verilerek doldurmanız beklenecektir

Gönüllü katılım formunu okumak üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nden Özgül ALDEMİR'e (e-posta/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacının Adı-Soyadı : Özgül ALDEMİR

Adres **:** Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü E Blok

E-posta **:** oaldemir@anadolu.edu.tr

İş Tel **:** 0 (222) 335 05 80 / 1940

Cep Tel **:** 0 (506) 598 01 84

Bu çalışmaya çocuğumun katılmasına tamamen kendi rızamla izin verdiğimi, istediğimiz takdirde çalışmadan ayrılabileceğimizi ve çocuğumla yapılan çalışmadan elde edilen verilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

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

Katılımcı Adı-Soyadı :

Tarih :

İmza :

EK-4

BİLGİ DÜZEYİ İÇİN KONTROL LİSTESİ

Yönerge: Bilgi Düzeyi İçin Kontrol Listesi Formu (Ek-4) okulöncesi öğretmenlerine gömülü öğretim planı yazmalarından hemen önce uygulanan bir formdur. Bu form ile okulöncesi öğretmenlerinden "eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim planı yazma becerileri"ne ilişkin ilgili alanları doldurmaları istenmiştir.

Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Sunulan Gömülü Öğretim Planı Yazma Becerisi İçin Basamaklar	Evet	Hayır	Eksik
1. Çocuğun kazanacağı/öğreneceği hedef davranışa karar veririm.			
2. Kazanılması/öğrenilmesi planlanan hedef davranışa ilişkin çocuğun performansını (başlama düzeyi) belirlerim.			
3. Çocuğun performansına dayalı olarak gözlenebilir-ölçülebilir (birey, koşul, ölçüt, hedef davranış) bir biçimde öğretimsel amaç/kazanım yazarım.			
4. Gömülü öğretim denemelerini hangi rutinlerin, planlanmış etkinliklerin ve/veya geçişlerin içine yerleştireceğimi belirlerim.			
5. Seçtiğim öğretim denemesinin türüne (rutin, planlanmış etkinlik ve/veya geçişler) göre planlama yaparım.			
5.a. Öğretim yapacağım ortamı belirleyerek betimlerim.			
5.b. Öğretim yapacağım ortamdaki araç-gereçleri planlayarak betimlerim.			
5.c. Kullanılacak öğretim yöntemini (eşzamanlı ipucuyla öğretim) belirlerim.			
5.d. Hedef uyaranı belirlerim.			
5.e. Ölçütü belirlerim.			
5.f. Çocuğun doğru yanıt vermesini sağlayacak ipucunu (kontrol edici ipucunu) belirlerim.			
5.g. Çocuk için etkili pekiştireçleri belirlerim.			

5.h. Çocuğun yanıtlarına nasıl tepkide bulunacağımı belirlerim.			
6. Haftanın her günü çocuğa öğretim yaparım.			
7. Değerlendirme/yoklama oturumlarını (günlük yoklama) planlayarak çocuğun gelişimini takip ederim.			

EK-5

EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİMLE SUNULAN GÖMÜLÜ ÖĞRETİM PLANI YAZMA BECERİSİ İÇİN DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN BASAMAKLAR

Yönerge: Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Sunulan Gömülü Öğretim Planı Yazma Becerisi İçin Dikkat Edilmesi Gereken Basamaklar Formu (Ek-5) sadece "araştırmacı" ve "gözlemci" tarafından kullanılmaktadır. Formun kullanım amacı, okulöncesi öğretmenlerince hazırlanmış olan "gömülü öğretim planı"nın araştırmacı ve gözlemci tarafından objektif olarak değerlendirilmesinin sağlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin ön-test ve son-test oturumlarında hazırlamış oldukları gömülü öğretim planları tablodaki basamaklar temel alınarak değerlendirilmiştir.

Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Sunulan Gömülü Öğretim Planı Yazma Becerisi İçin Basamaklar	Evet	Hayır	Eksik	Açıklama
1. Çocuğun öğreneceği/kazanacağı hedef davranışa karar verme				
2. Öğretilmesi/kazandırılması planlanan hedef davranışa ilişkin çocuğun performansını belirleme (başlama düzeyi)				
3. Çocuğun performansına dayalı olarak gözlenebilir-ölçülebilir (birey, koşul, ölçüt, hedef davranış) bir biçimde öğretimsel amaç/kazanım yazma				
4. Gömülü öğretim denemelerini hangi rutinlerin, planlanmış etkinliklerin ve/veya geçişlerin içine yerleştireceğini belirleme				

5. Seçtiği öğretim denemesinin türüne (rutin, planlanmış etkinlik ve/veya geçiş) göre planlama yapma				
5.a. Öğretim yapacağı ortamı belirleyerek betimleme				
5.b. Öğretim yapacağı ortamdaki araç-gereçleri planlayarak betimleme				
5.c. Kullanılacak öğretim yöntemini (eşzamanlı ipucuyla öğretim) belirleme				
5.d. Hedef uyaranı belirleme				
5.e. Ölçüt belirleme				
5.f. Çocuğun doğru tepkide bulunmasını/yanıt vermesini sağlayacak ipucunu (kontrol edici ipucu) belirleme				
5.g. Çocuk için etkili pekiştireçleri belirleme				
5.h. Çocuk yanıtlarına öğretmenin nasıl tepkide bulunacağını belirleme				
6. Haftanın her günü çocuğa öğretim yapma				
7. Değerlendirme/yoklama oturumlarını (günlük yoklama) planlayarak çocuğun gelişimini takip etme				

EK-6

EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM BİLGİLENDİRİCİ EL KİTABI

Okulöncesi Öğretmenleri İçin

Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Bilgilendirici El Kitabı

Okulöncesi Öğretmenleri İçin



Arş. Grv. Özgül ALDEMİR Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON

Merhaba Sevgili Öğretmenler,

Öncelikle hazırlanan öğretmen eğitim programına gönüllü olarak katılmayı kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim.

Sizler sınıflarınıza yerleştirilen gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla sık sık karşılaşmaktasınız. Sınıfınızdaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklarınızın eğitim gereksinimlerini karşılamak için farklı düzenlemelere gereksinim duyabilmektesiniz. Bu durumda gelişimsel yetersizliği olan çocuğun ailesine ya da devam etmekte olduğu özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerine çocuğun eğitim gereksinimlerinin karşılanması konusunda sorular sormaktasınız. Bu gereksinimden yola çıkarak, sizlere sınıflarınızdaki gelişimsel yetersizliği olan çocuğa yönelik "gömülü öğretimle birlikte sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim" sürecini kullanmanıza ilişkin bir Öğretmen Eğitim Programı hazırladık. Bu programın uygulanmasında kullanılmak üzere sizler için ***"Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle İlgili Öğretmen El Kitabı*** ve ***Gömülü Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen El Kitabı"*** geliştirilmiştir.

Hazırlanan Öğretmen Eğitim Programı'nın amacı, genel eğitim sınıflarında kaynaştırma eğitiminden yararlanan gelişimsel yetersizliği olan çocuklara öğretim sunmaya ilişkin okulöncesi öğretmeni olan sizlere "gömülü öğretimle birlikte sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim" sürecine ilişkin plan hazırlama ve uygulama bilgi ve becerisini kazandırmaktır. Yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda sizlerin bu programa katılımınızın aşağıda sıralanan becerileri öğrenme sürecinize katkıda bulunacağı umulmaktadır.

1. Eşzamanlı ipucuyla öğretimle ilgili Öğretmen Eğitim Programı sonrasında öğretmenler,
   a. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin tanımını yapar.
   b. Eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanarak öğretimi nasıl sunacağını ifade eder.
   c. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde değerlendirmeyi nasıl gerçekleştireceğini ifade eder.

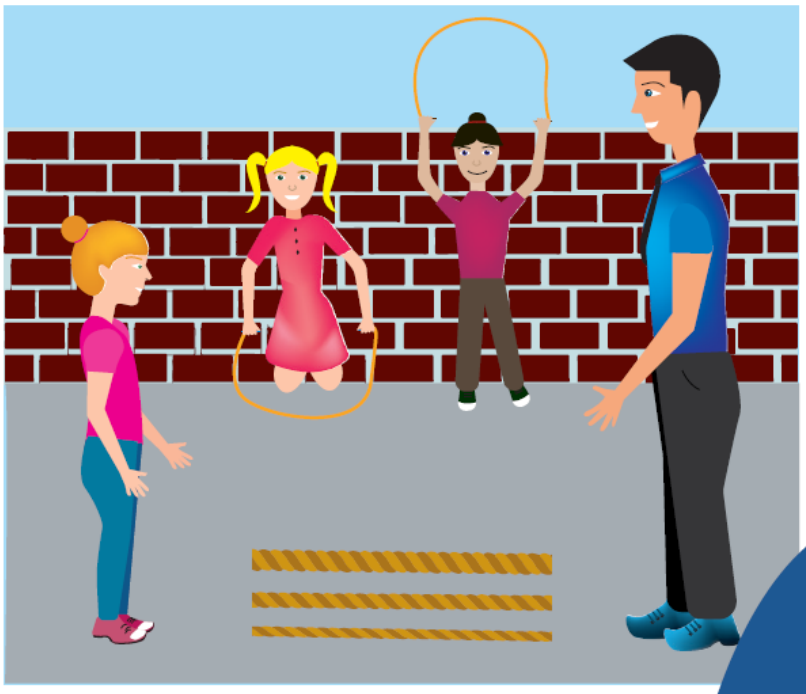
EK-7

GÖMÜLÜ ÖĞRETİM BİLGİLENDİRİCİ EL KİTABI

Okulöncesi Öğretmenleri İçin

Gömülü Öğretim Bilgilendirici El Kitabı

Okulöncesi Öğretmenleri İçin



Arş. Grv. Özgül ALDEMİR Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON

Merhaba Sevgili Öğretmenler,

Öncelikle hazırlanan öğretmen eğitim programına gönüllü olarak katılmayı kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim.

Sizler sınıflarınıza yerleştirilen gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla sık sık karşılaşmaktasınız. Sınıfınızdaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklarınızın eğitim gereksinimlerini karşılamak için farklı düzenlemelere gereksinim duyabilmektesiniz. Bu durumda gelişimsel yetersizliği olan çocuğun ailesine ya da devam etmekte olduğu özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerine çocuğun eğitim gereksinimlerinin karşılanması konusunda sorular sormaktasınız. Bu gereksinimden yola çıkarak, sizlere sınıflarınızdaki gelişimsel yetersizliği olan çocuğa yönelik "gömülü öğretimle birlikte sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim" sürecini kullanmanıza ilişkin bir Öğretmen Eğitim Programı hazırladık. Bu programın uygulanmasında kullanılmak üzere sizler için ***Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle İlgili Öğretmen El Kitabı*** ve ***Gömülü Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen El Kitabı*** geliştirilmiştir.

Hazırlanan Öğretmen Eğitim Programı'nın amacı, genel eğitim sınıflarında kaynaştırma eğitiminden yararlanan gelişimsel yetersizliği olan çocuklara öğretim sunmaya ilişkin okulöncesi öğretmeni olan sizlere "gömülü öğretimle birlikte sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim" sürecine ilişkin plan hazırlama ve uygulama bilgi ve becerisini kazandırmaktır. Yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda sizlerin bu programa katılımınızın aşağıda sıralanan becerileri öğrenme sürecinize katkıda bulunacağı umulmaktadır.

1. Gömülü öğretim sürecine ilişkin Öğretmen Eğitim Programı sonrasında öğretmenler,

a. Gömülü öğretimi tanımlar.

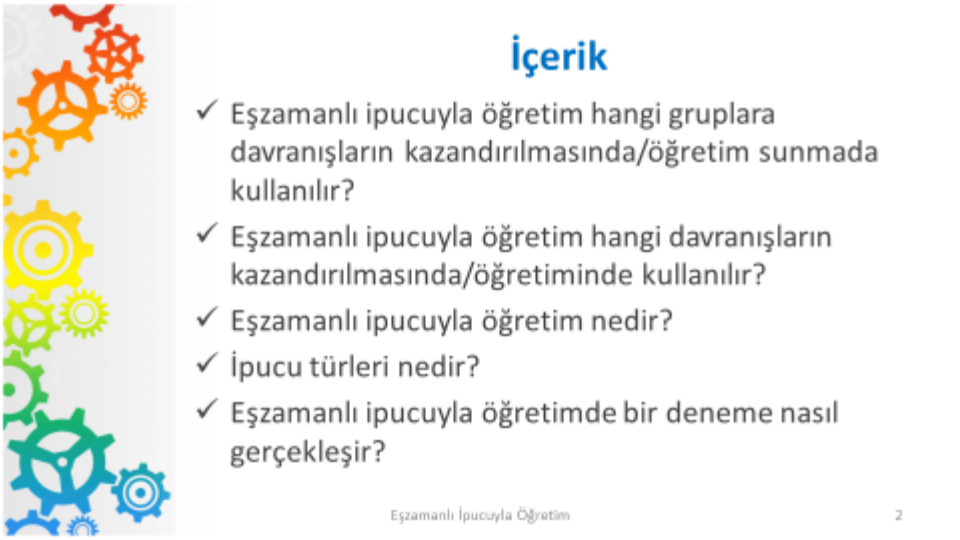
b. Gömülü öğretim sürecine ilişkin gün içinde kullanılabilecek rutinleri/etkinlikleri belirler.

c. Gömülü öğretim sürecini kullanarak öğretim sunmaya ilişkin basamakları söyler.

EK-8

EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİME İLİŞKİN SLAYTLAR





EK-9

GÖMÜLÜ ÖĞRETİME İLİŞKİN SLAYTLAR

GÖMÜLÜ ÖĞRETİM

Arş. Grv. Özgül ALDEMİR
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü



İçerik

- ✓ Doğal öğretim yaklaşımlarının tanımı ve özellikleri
- ✓ Gömülü öğretim sürecinin tanımı ve özellikleri
- ✓ Gömülü öğretim sürecinde çocuğa öğretilecek hedef davranışın belirlenmesi
- ✓ Gömülü öğretim sürecinde denemelerin gerçekleştirileceği rutinler, denemelerin sayısının ve ölçütün belirlenmesi
- ✓ Gömülü öğretim sürecinde gömülü öğretimle birlikte kullanılabilecek öğretim yönteminin belirlenmesi
- ✓ Gömülü öğretim sürecinde ipucunun belirlenmesi
- ✓ Gömülü öğretim sürecinde etkili pekiştireçlerin belirlenmesi



www.fppt.info

EK-10

ÖRNEK ÖĞRETİMLER İÇİN OLUŞTURULAN KAVRAM ARAÇ SETLERİ

Örnek Hedef Davranış 1 **:** Aynı türde-aynı tipte olan iki nesne arasından "kırmızı" olanı gösterme

Örnek Hedef Davranış 2 **:** Aynı türde-aynı tipte olan iki nesne arasından "uzun" olanı gösterme

Örnek Hedef Davranış 3 **:** Aynı türde-aynı tipte olan iki nesne arasından "küçük" olanı gösterme

	Kırmızı Kavramı	**Uzun Kavramı**	**Küçük Kavramı**
1. Araç Seti	Kırmızı silgi-Sarı silgi	Uzun cetvel-Kısa cetvel	Küçük top-Büyük top
2. Araç Seti	Sarı top-Kırmızı top	Kısa diş fırçası-Uzun diş fırçası	Büyük bebek-Küçük bebek
3. Araç Seti	Kırmızı çorap-Turuncu çorap	Uzun kalem-Kısa kalem	Küçük simit-Büyük simit
4. Araç Seti	Yeşil balon-Kırmızı balon	Kısa pipet-Uzun pipet	Büyük kutu-Küçük kutu
5. Araç Seti	Kırmızı flüt-Mavi flüt	Uzun mum-Kısa mum	Küçük elma-Büyük elma

Ek-11

BAŞLAMA DÜZEYİ, ARALIKLI YOKLAMA, GÜNLÜK YOKLAMA, İZLEME ve GENELLEME OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU

Öğretmenin Adı-Soyadı : **Tarih:**

Çocuğun Adı-Soyadı : **Öğretilmesi Planlanan Kavram:**

HEDEF DAVRANIŞ	**I.OTURUM**		**II. OTURUM**		**III. OTURUM**		**IV. OTURUM**		**V. OTURUM**	
	Doğru Tepki	Yanlış Tepki	Doğru Tepki	Yanlış Tepki	Doğru Tepki	Yanlış Tepki	Doğru Tepki	Yanlış Tepki	Doğru Tepki	Yanlış Tepki
1.										
2.										
3.										
4.										
5.										
Doğru Tepki Sayısı										
Yanlış Tepki Sayısı										
Doğru Tepki Yüzdesi										
Yanlış Tepki Yüzdesi										

Ek-12

EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİMLE SUNULAN GÖMÜLÜ ÖĞRETİM OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU

Öğretmenin Adı-Soyadı : **Tarih:**

Çocuğun Adı-Soyadı : **Öğretilmesi Planlanan Kavram:**

HEDEF DAVRANIŞ	**I.OTURUM**		**II. OTURUM**		**III. OTURUM**		**IV. OTURUM**		**V. OTURUM**	
	Doğru Tepki	Yanlış Tepki	Doğru Tepki	Yanlış Tepki	Doğru Tepki	Yanlış Tepki	Doğru Tepki	Yanlış Tepki	Doğru Tepki	Yanlış Tepki
1.										
2.										
3.										
4.										
5.										
Doğru Tepki Sayısı										
Yanlış Tepki Sayısı										
Doğru Tepki Yüzdesi										
Yanlış Tepki Yüzdesi										

Ek-13

EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİMLE SUNULAN GÖMÜLÜ ÖĞRETİM OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Oturum : **Tarih:**

Öğretmenin Adı-Soyadı : **Gözlemcinin Adı-Soyadı:**

HEDEF DAVRANIŞ	ARAÇ-GEREÇ HAZIRLAMA	DİKKAT SAĞLAYICI İPUCU SUNMA	HEDEAF DAVRANIŞI ETKİNLİĞİN İÇİNE GÖMÜLMESİ	HEDEF UYARANI SUNMA	KONTROL EDİCİ İPUCU SUNMA	YANIT ARALIĞI BEKLEME (3-5 SN.)	UYGUN TEPKİDE BULUNMA	ETKİNLİĞE KATILIMI PEKİŞTİRME
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
Doğru Tepki Sayısı/Toplam Tepki Sayısı								
Doğru Tepki Yüzdesi								

Ek-14

BAŞLAMA DÜZEYİ, ARALIKLI YOKLAMA, GÜNLÜK YOKLAMA, İZLEME, GENELLEME (KİŞİ ve ORTAM) ve SOSYAL KARŞILAŞTIRMA OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Oturum : **Tarih:**
Öğretmenin Adı-Soyadı : **Gözlemcinin Adı-Soyadı:**

HEDEF DAVRANIŞ	ARAÇ-GERECİ HAZIRLAMA	DİKKAT SAĞLAYICI İPUCU SUNMA	HEDEF UYARANI SUNMA	YANIT ARALIĞINI BEKLEME (3-5 SN.)	UYGUN TEPKİDE BULUNMA	ETKİNLİĞE KATILIMI PEKİŞTİRME
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
Doğru Tepki Sayısı/ Toplam Tepki Sayısı						
Doğru Tepki Yüzdesi						

EK-15

ARAÇ-GEREÇLER ARASI GENELLEME OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Oturum : **Tarih:**

Öğretmenin Adı-Soyadı : **Gözlemcinin Adı-Soyadı:**

HEDEF DAVRANIŞ	UYGUN ARAÇ-GERECİ HAZIRLAMA	DAVRANIŞI ETKİNLİĞE GÖMME	DİKKAT SAĞLAYICI İPUCU SUNMA	HEDEF UYARANI SUNMA	YANIT ARALIĞI BEKLEME (3-5 SN.)	UYGUN TEPKİDE BULUNMA	ETKİNLİĞE KATILIMI PEKİŞTİRME
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
Doğru Tepki Sayısı/ Toplam Tepki Sayısı							
Doğru Tepki Yüzdesi							

Ek-16



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

TEŞEKKÜR BELGESİ

Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenen 1501E041 numaralı *"Okulöncesi Öğretmenlerince Sunulan Gömülü Öğretimin Kaynaştırma Öğrencilerinin Hedef Becerilerini Edinmelerindeki Etkileri"* başlıklı doktora tez çalışması kapsamında okulöncesi öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanan kitapçıkların illüstrasyonunu hazırlayan ..... teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Nilgün SALUR **Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON**

Ek-17



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

TEŞEKKÜR BELGESİ

Sevgili Öğretmenim .....

Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri desteğiyle gerçekleştirilen **"Okulöncesi Öğretmenlerince Sunulan Gömülü Öğretimin Kaynaştırma Öğrencilerinin Hedef Becerilerini Edinmelerindeki Etkileri"** başlıklı doktora tez çalışmasına gönüllü katılım sağlayarak, bilimsel çalışmaya verdiğiniz emek, katkı ve desteğe teşekkür ederiz. Bu bilimsel çalışmada öğrendiğiniz bilgiler doğrultusunda sunduğunuz öğretim ile sınıfınızdaki gelişimsel yetersizliği olan öğrencinizin yaşamında yarattığınız fark için sizi tebrik ederiz.

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR
Özel Eğitim Bölüm Başkanı

Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON
Doktora Tez Danışmanı

EK-18

VİDEO İNCELEME FORMU

Videolarda Öğretimi Yapılan Hedef Davranış: Gün içindeki farklı rutin, etkinlik, oyun ve/veya geçişlere gömülmüş iki nesne arasından adı söylenilen renkte olan nesneyi gösterme

Videolar	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
1.Görüntü (Balonla Oynama)			
2.Görüntü (Boyama)			
3.Görüntü (Lobut Devirme)			
4.Görüntü (Balonla Oynama)			
5.Görüntü (Tahta Blok Takma)			
6.Görüntü (Beslenme Saati)			
7.Görüntü (Okuldan Ayrılma)			

EK-19

ÖĞRETMEN DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Ad-Soyadı	**:**
Doğum Tarihi	**:**
Mezun Olunan Üniversite/Bölüm/Program	**:**
Mezun Olduğu Yıl	**:**
Mesleki Deneyimi	**:**
Çalıştığı Okuldaki Çalışma Yılı	**:**
Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışma Deneyimi	**:**
Sınıfındaki Toplam Öğrenci Sayısı	**:**
Sınıfındaki Toplam Özel Gereksinimli Öğrenci Sayısı	**:**
Özel Gereksinimli Öğrencilerin Tanıları	**:**
Özel Gereksinimli Öğrencisiyle Çalışma Yılı	**:**

ÖĞRETMEN SOSYAL GEÇERLİK SORU FORMU

Sayın Öğretmenim,

Bildiğiniz gibi, anaokulunuzdaki genel eğitim sınıfınızda gömülü öğretimle birlikte sunduğunuz eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle sınıfınızdaki özel gereksinimli öğrencinize gereksinimi olan bir hedef davranışı öğrettiğiniz bir çalışma yürüttünüz. Öğrencinize gömülü öğretimle birlikte sunduğunuz eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin ve bu yöntemin meslek yaşamınızda size getirdiğini düşündüğünüz katkıları merak ediyoruz. Ayrıca, ileride yapılacak benzer araştırmaların yapılandırılabilmesi amacıyla çalışmaya ilişkin genel görüşlerinizi öğrenmek istiyoruz. Bu amaçla, dokuz "açık uçlu" sorunun yer aldığı bir görüşme formu hazırlanmıştır. Soruları yanıtlarken düşüncelerinizi samimi olarak ifade etmeniz ileriye yönelik araştırmaların planlanması açısından oldukça önemlidir. Katkılarınız ve yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Özgül ALDEMİR

1. Katıldığınız bu araştırmada öğrencinize kazandırdığınız hedef davranışı nasıl belirlediniz?
    a. Öğretilecek davranışı belirlerken neleri göz önünde bulundurdunuz?
2. Bu çalışmada öğrencinize kazandırdığınız bu davranışı seçme nedenleriniz nelerdi?
3. Öğrettiğiniz bu davranışın öğrencinize ne tür katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Öğrettiğiniz bu davranışı öğrencinizin sınıftaki çalışmalarınızda ve okul yaşamında sergilediğini gözlemlediniz mi?
    a. (Bu soruya yanıtı "Evet" ise) Bu duruma örnekler verebilir misiniz? Neler gözlemlediniz?
    b. (Bu soruya yanıtı "Hayır" ise) Öğrencinize bu davranışı gerçekleştirmesi için fırsat/fırsatlar verdiniz mi?
        b.1. Verdiyseniz ne tür fırsatlar verdiniz? Örnekler verir misiniz?
        b.2. Vermediyseniz sizce bunun nedenleri nelerdir?
5. Katıldığınız bu araştırmada öğrencinize öğretim sunmak üzere size öğretilen eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
    a. Uygulama kolaylığı

b. Zaman açısından
c. Maliyet açısından

6. Katıldığınız bu araştırmada öğrendiğiniz eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretim uygulanmasının meslek yaşamınıza katkılarına ilişkin neler söylersiniz?
7. Gerçekleştirilen araştırmanın;
    a. En beğendiğiniz yönleri nelerdir? Örnekler verir misiniz?
    b. En beğenmediğiniz yönleri nelerdir? Örnekler verir misiniz?
8. Özel eğitim alanında kullanılan farklı yöntemlerin öğretimine ilişkin benzer araştırmalara katılmayı ister misiniz?
    a. (Bu soruya yanıtı "Evet" ise) Neden katılmayı istersiniz?
    b. (Bu soruya yanıtı "Hayır" ise) Neden katılmak istemezsiniz?
9. Araştırmacının araştırma sürecinde görevlerini yerine getirip getirmediğine, araştırmaya/araştırmacıya ilişkin başka söylemek istediğiniz bir şey var mı?

EK-20

SOSYAL KARŞILAŞTIRMA OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU

Öğretmenin Adı-Soyadı : **Tarih:**

Çocuğun Adı-Soyadı : **Kavram:**

HEDEF DAVRANIŞ	**I.OTURUM**		**II. OTURUM**		**III. OTURUM**		**IV. OTURUM**		**V. OTURUM**	
	Doğru Tepki	Yanlış Tepki	Doğru Tepki	Yanlış Tepki	Doğru Tepki	Yanlış Tepki	Doğru Tepki	Yanlış Tepki	Doğru Tepki	Yanlış Tepki
1.										
2.										
3.										
4.										
5.										
Doğru Tepki Sayısı										
Yanlış Tepki Sayısı										
Doğru Tepki Yüzdesi										
Yanlış Tepki Yüzdesi										

EK-21

AİLE DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Görüşme Yapılan Kişi:

( ) Anne ( ) Baba

Adı-Soyadı :

Doğum Tarihi :

Eğitim Durumu :

Medeni Durum :

Ailedeki Çocuk Sayısı :

Ailedeki Özel Gereksinimli Çocuk Sayısı :

Ailenin Aylık Geliri (Lütfen TL olarak yazınız.) :

AİLE SOSYAL GEÇERLİK SORU FORMU

Sayın Anne-Baba,

Bildiğiniz gibi, çocuğunuzun devam ettiği anaokulundaki genel eğitim sınıfında öğretmeninin sunduğu gömülü öğretimle birlikte sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle çocuğunuza gereksinimi olan bir hedef davranışın öğretildiği bir çalışma yürütülmüştür. Çocuğunuza öğretilen bu davranışın öğretiminde kullanılan yöntemlerin ve çocuğunuzun bu davranışı öğrenmesinin çocuğunuza ve aile olarak size getirdiği katkıları merak ediyoruz. Ayrıca, ileride yapacağımız benzeri çalışmaların yapılandırılabilmesi amacıyla çalışmaya ilişkin genel görüşlerinizi öğrenmek istiyoruz. Bu amaçla, sekizi "evet-hayır", beşi "açık uçlu" olmak üzere toplam 13 adet sorunun yer aldığı bir form hazırlanmıştır. Aşağıda yer alan soruları yanıtlarken düşüncelerinizi samimi olarak ifade etmeniz çok önemlidir. Katkılarınız ve yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Özgül ALDEMİR

1. Bu çalışmada gömülü öğretimle birlikte sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle çocuğunuza, gereksinimi olan bir hedef davranışın öğretilmesinin çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?
   ( ) Evet ( ) Hayır
2. Bu çalışmada gömülü öğretimle birlikte sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle çocuğunuza, gereksinimi olan bir hedef davranışın öğretilmesinin çocuğunuzun akademik becerilerinin gelişimine ve bu becerileri günlük yaşamında kullanmasına katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?
   ( ) Evet ( ) Hayır
3. Çocuğunuzun gömülü öğretimle birlikte sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle gereksinimi olan bir hedef davranışın öğretilmesine yönelik bir çalışmaya katılmasından memnun musunuz?
   ( ) Evet ( ) Hayır
4. Çocuğunuzun gömülü öğretimle birlikte sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle kendisi için belirlenmiş olan hedef davranışı öğrendiğini düşüyor musunuz?
   ( ) Evet ( ) Hayır

5. Çocuğunuzun öğrendiği bu davranışı günlük yaşamında kullandığını gözlemlediniz mi?

   ( ) Evet ( ) Hayır

6. Beşinci soruya yanıtınız hayır ise öğrendiği bu davranışı gerçekleştirmesi için çocuğunuza hiç fırsat verdiniz mi?

   ( ) Evet ( ) Hayır

7. Çocuğunuza belirlenen hedef davranışın öğretiminde kullanılan gömülü öğretimle birlikte sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini öğrenmeyi ister misiniz?

   ( ) Evet ( ) Hayır

8. Çocuğunuzun henüz kazanmamış olduğu farklı davranışlarla ilgili benzer bir çalışmaya tekrar katılmasını düşünür müsünüz?

   ( ) Evet ( ) Hayır

9. Bu çalışma sonunda çocuğunuzda gördüğünüz değişikler var mı? Varsa bu değişiklikleri kısaca belirtiniz.

10. Bu çalışmanın en beğendiğiniz yönlerini birkaç cümleyle sıralar mısınız?

11. Bu çalışmanın en beğenmediğiniz yönlerini birkaç cümleyle sıralar mısınız?

12. Çalışmanın çocuğunuzun devam ettiği anaokulundaki sınıfında yürütülmesiyle ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?

13. Araştırmacının çalışma süresince imzalamış olduğunuz Veli Katılım Formu'nda yazılanlara sadık kaldığını düşünüyor musunuz?

EK-22

T.C

ESKİŞEHİR VALİLİĞİ

İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Özgül ALDEMİR
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Bağımsız Devlet Anaokulları, Bağımsız Özel Anaokulları
Araştırmanın Konusu	Okulöncesi Öğretmenlerince Sunulan Gömülü Öğretimin Kaynaştırma Öğrencilerinin Hedef Becerilerini Edinmelerindeki Etkileri
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Doğal Öğretim Yöntemleri Bilgilendirici el Kitabı, Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Bilgilendirici el Kitabı, Gömülü Öğretim Planı Yazma Becerisi Kontrol Listesi, El Kitaplarına Yönelik Bilgi Düzeyi Kontrol Listesi
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

6/11/2015

Başkan

Barış HANCI

Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye

Dr. Seda ERCAN AKKAYA

Baş Öğretmen

Üye

Ömer GARAN

Öğretmen

Üye

E. Sevgi KUTLU

Öğretmen

EK-23

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ESKİŞEHİR

Sayı : 88074293/605.01/11426846
Konu : Araştırma Projesi

09.11.2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği' nin 05/11/2015 tarih ve 1246/8749 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora programı öğrencisi Özgül ALDEMİR' in "Okulöncesi Öğretmenlerince Sunulan Gömülü Öğretimin Kaynaştırma Öğrencilerinin Hedef Becerilerini Edinmelerindeki Etkisi" başlıklı doktora tez çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakıncа görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
.../11/2015

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

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

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks : (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 8d4f-93c3-3a17-993e-bc83 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Özgül ALDEMİR

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : Tavşanlı/1985

E-Posta : oaldemir@anadolu.edu.tr

Eğitim Geçmişi:

2011 Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

2007 Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı

2003 Lise, Özel Atayurt Koleji, Eskişehir

Mesleki Geçmişi:

2017-…. Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir

2016-2017 Misafir Öğretim Üyesi, Vanderbilt Üniversitesi, Peabody College, Nashville, Tennessee

2010-2016 Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir

2007-2009 İşitme Engelliler Öğretmeni, Özel Hızlı Gelişim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Salihli / Manisa

Yayınları ve Bilimsel Faaliyetleri:

Makaleler

Odluyurt, S., Aldemir, O., and Kapan, A. (2016). An investigation on the effects of pecs and observational learning in initiating and maintenance of communication among children with autism. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 8(2), 151-164.

Aldemir, Ö., ve Gürsel, O. (2014). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara okulöncesi dönem akademik becerilerin öğretiminde küçük grup öğretim düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 715-740.

Kitap Bölümleri

Aldemir, Ö. (2014). İlkokul. A. Cavkatar (Ed.), *Aile eğitim rehberi: Zihinsel engelli çocuklar* içinde (s. 99-111). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Aldemir, Ö. (2015). Öğrenci gereksinimlerini değerlendirme ve amaç belirleme. S. Odluyurt (Ed.), *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 71-99). Ankara: Eğiten Kitap.

Bildiriler

Aldemir, O. (2015). Bilimsel dayanaklı bir uygulama: Öncül-temelli uygulamalar, 5. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Türkiye.

Aldemir, O., ve Gürgör, F. G. (2014, Nisan). Okulöncesi eğitimde personel eğitimine genel bir bakış, Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, Antalya, Türkiye.

Cavkaytar, A., Gürgör, F. G., ve Aldemir, O. (2014). Yetişkin engelli bireylere mesleki eğitimde bir örnek: Hayatın tatları-Aşçı çırağı mesleki eğitim projesi, I. Uluslararası Engellilerin İstihdamı Sosyal Güvenlik Sorunları ve Çözüm Önerileri Kongresi, Ankara, Türkiye.

Aldemir, O., ve Gürsel, O. (2012, Ekim). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara okul öncesi dönem akademik becerilerin öğretiminde küçük grup öğretim düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği, 22. Özel Eğitim Kongresi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye.

Aldemir, O., and Gursel, O. (2011, Kasım). The effectiveness of the constant time delay procedure in teaching pre-school academic skills to children with developmental disabilities in a small group teaching arrangement, The 6st Association for Behavior Analysis International Conference, Granada, Spain.

Projeler:

Devam Eden Projeler

Okulöncesi Öğretmenlerince Sunulan Gömülü Öğretimin Kaynaştırma Öğrencilerinin Hedef Davranışlarını Edinmelerindeki Etkisi. Araştırmacı, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi, (Başlama Tarihi: Şubat 2015-Bitiş Tarihi: Temmuz 2017), (Proje No: 1501E041).

Tamamlanan Projeler

Otizmli Çocuklarda İletişim Girişimi Başlatma Sürdürme Becerisinin Öğretiminde Gözleyerek Öğrenme ve PECS'in Etkilerinin İncelenmesi, Araştırmacı, Anadolu Üniversitesi Araştırma Fonu Projesi, (Başlama Tarihi: Mayıs 2015-Bitiş Tarihi: Haziran 2016), (Proje No: 1505E445).

Kosova'da Özel Eğitime Yönelik Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Sürecinin İncelenmesi, Araştırmacı, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi, (Başlama Tarihi: Nisan 2013-Bitiş Tarihi: Nisan 2015), (Proje No: 1302E042).