



## Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Uygulamasının Türkçe Öğretmeninin Mesleki Gelişimine ve Özel Gereksinimli Öğrencinin Hedef Akademik Becerileri Edinmesine Olan Etkisi

Sayfa | 1501

### The Effectiveness of Special Education Teacher Leadership Practice on the Professional Development of a Turkish Language Teacher and in Acquiring Target Academic Skills of a Student with Special Needs

Orhan AYDIN , Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, orhanaydin@erzincan.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 7 Haziran 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 4 Ağustos 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Ağustos 2024



**Öz.** Milli Eğitim Bakanlığı güncel verilerine göre özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü genel eğitim sınıflarında eğitim almaktadır. Ancak, genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda yeterli donanımda olmadıkları, dolayısıyla da kaynaştırma uygulamalarından istedik sonuçların elde edilemediği bilinmektedir. Bu olumsuz durumu ortadan kaldırmada ise hizmet içi mesleki gelişimi sağlamada etkili ve verimli bir uygulama modeli olarak lider özel eğitim (LÖE) öğretmenliği uygulaması önerilmektedir. Bu uygulama modeli dikkate alınarak bu çalışmada bir ortaokulda görevli bir özel eğitim öğretmenin LÖE öğretmenliği rollerinden akran koçluğu uygulaması ile bir Türkçe öğretmene eğitim sunması sağlanmıştır. Bu mesleki gelişim uygulamasının Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulamasını yüksek doğrulukta sergilemesine ve Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulaması ile öğretim sunmasının özel gereksinimli öğrencisinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada LÖE öğretmenin ve Türkçe öğretmenin gerçekleştirdikleri uygulamalar uygulama güvenilirliği kapsamında değerlendirilmiştir. Öğrenciye yönelik gerçekleştirilen öğretimin etkililiğini belirlemede ise beceriler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda öğrenci ile çalışılan beceriler bireyselleştirilmiş eğitim programından seçilmiş olup dört farklı zaman ekini ayırt etmesi olarak tanımlanmıştır. Bulgular, özel eğitim öğretmenin desteklenmesi halinde LÖE öğretmenliği becerilerinden akran koçluğu uygulamasını yüksek düzeyde güvenilirlikle sergileyebildiğini göstermiştir. Ayrıca, özel eğitim öğretmeni tarafından mesleki gelişim uygulaması sunulan Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulamasını yüksek düzeyde güvenilir olarak uygulayabildiği görülmüştür. Türkçe öğretmeni tarafından uygulanan doğrudan öğretim uygulamasının ise öğrencinin zaman eklerini öğrenmesinde ve öğretim uygulaması bittikten sonra da kalıcı bir şekilde sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür. Katılımcıların tamamı çalışma sürecine ilişkin olumlu görüş bildirmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular tartışılarak ileri araştırmalara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Lider Özel Eğitim Öğretmenliği, Akran Koçluğu, Mesleki Gelişim, Kaynaştırma, Doğrudan Öğretim.

**Abstract.** According to the Ministry of Education, about three-quarters of students with special needs attend general education classrooms. However, general education (GE) teachers do not have adequate equipment, so inclusion practices cannot be carried out successfully. Researchers have discussed this issue over time and suggested special education teacher leadership (SETL) practices as an effective and efficient model. SETL can enable the support of GE teachers for special education interventions and improve student achievement. In this study, based on the SETL approach, a special education teacher (SET) in a school trained a Turkish language teacher (TLT) through peer coaching practice, which is one of the roles of SETL. The effectiveness of SETL practice in improving TLT's direct instruction skills was sought. In addition, the effectiveness of TLT's direct instruction in improving the academic skills of a student with special needs was investigated. SETL and TLT practices were evaluated as treatment fidelity. However, the effectiveness of direct instruction on student achievements was evaluated with multiple-probe experimental design across skills. The student's skills were selected by looking at individualized education plan and identified as understanding four different tenses. Findings showed that the SET leader conducted a highly accurate SETL practice. In addition, TLT implemented direct instruction with high fidelity. The direct instruction carried out by TLT was effective in acquiring skills, and after the intervention was terminated, the student maintained these acquired skills over time.

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1501-1537.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1501-1537.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



Moreover, all participants expressed positive opinions about the study process. The findings were discussed, and various suggestions for further research were presented.

**Keywords:** Special Education Teacher Leadership, Peer Coaching, Professional Development, Inclusion, Direct Instruction.



## Extended Abstract

**Introduction.** In the United States, a significant portion of students with special needs spend 80% of their educational lives in general education schools (Wehmeyer et al., 2021). According to the Ministry of Education (MoE) in Türkiye, recent data showed that about 75% of students with special needs attend general education classrooms (MoE, 2023). The importance of inclusion of students with special needs is highly supported by most national and international scholars in educational fields (e.g., Avcı and Ersoy; 1999; Babaoğlu and Yılmaz, 2010; Batu, et al., 2000; Baydık, 1997; Brownell and Pajares, 1999; De Bruin, 2019; Lindsay, 2007; Orel et al., 2004; Scruggs and Mastropieri, 1994). Although this practice is desired, the spread of inclusion as an educational policy has brought out some issues, such as teachers' negative attitudes toward these students in their classrooms, not enough knowledge regarding special education practices, trusting "pseudo-scientific" practices rather than interventions developed by researchers (Cook and Odom, 2013; Travers, 2017).

In general education schools, the cooperation between teachers plays a vital role in improving the professional competencies of teachers and, therefore, in ensuring student success.

As a form of these collaborations, a special education teacher in a general education school can also take on various roles and responsibilities to support other teachers' competencies regarding special education/inclusion practices. As a result of this solidarity, the use of evidence-based practices in training a student with special needs can be disseminated in general education environments by providing support for professional development to general education teachers from different disciplines, new teachers, or paraprofessionals. This support model is called "Special Education Teacher Leadership-(SETL)" in literature (Billingsley, 2007; Collins, 2018). SETL includes practices such as coaching, mentoring, consulting, and problem-solving regarding a school issue. There are very limited studies when the relevant experimental literature within the scope of SETL is reviewed. These studies are carried out on the basis of coaching practice and are effective in providing professional development for teachers. Coaching is generally conducted in two stages: (a) training for professional competency and (b) performance feedback. Researchers recommend coaching practice to make SETL practically applicable (Aydın, 2022; Billingsley, 2007; Collins, 2018).

The general purpose of the current study is to investigate the effect of a special education teacher (SET) in a general education school on the professional development of a branch teacher. To accomplish this task, the SET supports a Turkish language teacher (TLT) via peer coaching practices in the school. Then, TLT, who received professional development from SET, trains a student with special needs in TLT's classroom. In this regard, the following research questions are sought:

- Does the SET leader (who has been trained by the researcher) become effective in improving the TLT's competency to use direct instruction, which is an evidence-based intervention, if the SET leader conducts peer coaching practice for TLT?
- Is the direct instruction offered by the TLT effective for the student in acquiring Turkish course skills selected from its individualized education plan (IEP) and in maintaining the acquired skills over time after the intervention is terminated?
- What are the opinions of SET, TLT, and the student with special needs regarding these practices?



**Method.** This research is a replication study of a doctorate dissertation conducted by Aydın (2022). Based on that dissertation, this study was conducted with a SET, a TLT, and a student with special needs in a middle school. SET is a 33-year-old female teacher with 11 years of teaching experience. TLT is a 42-year-old male teacher with 18 years of teaching experience. The student is a 12-year-old female student enrolled in the 7th grade. She has a mild intellectual disability and atypical autism, according to the report received from an official institution.

The researcher trained SET on how to conduct a peer coaching practice. The SET leader trained TLT on direct instruction through peer coaching. TLT taught the student four different tenses selected from the student's IEP via direct instruction. While the practices of SET and TLT were examined in terms of treatment fidelity, the effectiveness of direct instruction on the student was investigated through a multiple-probe design across skills. The study also obtained social validity data regarding all intervention processes from the participants.

**Results.** The present study showed that SET and TLT conducted their practices with high fidelity. Figure 1 shows the student performance. As seen in Figure 1, the student acquired all four tenses after the introduction of the intervention, met mastery criteria (i.e., 85% across three consecutive sessions), and maintained the acquired skills with high accuracy after 1-6 weeks. All participants had positive opinions of the intervention processes.

**Discussion and Conclusion.** According to the results of this study, which supports the findings of the Aydın (2022) study, (a) a SET can conduct effective peer coaching practice as a role of SETL to improve TLT's professional competency, (b) TLT who received a professional development practice from SET leader, can apply direct instruction with high fidelity, and (c) when TLT conducts direct instruction for the student with special needs, the student can acquire and maintain targeted Turkish course skills. The findings of the current study overlap; (a) the findings of other research that investigate the effectiveness of peer coaching practice to other teachers such as general education teachers, new teachers, or paraprofessionals (e.g., Aydın, 2022; Gregori et al., 2022; Scheeler et al., 2010) and (b) the findings of other studies that seek out the effectiveness of direct instruction in improving academic skills of students with special needs (eg., Aydın, 2022; Flores and Ganz, 2007; Knight et al., 2012; Liu et al., 2024; Root, 2019). In this context, if a SET is supported for SETL, the SET can conduct effective teacher leadership skills and effectively improve the professional competencies of other teachers in a school; hence, students' achievements in other classrooms can be supported via these practices.



## Giriş

Genel eğitim ortamları günümüz dünyasında özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirilerek eğitim almalarında oldukça önemli bir konumdadır. Yakın zamanda raporlanan verilere göre; Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) özel gereksinimli öğrencilerin önemli bir kısmı eğitim yaşantılarının %80'inini genel eğitim okullarında geçirmektedir (Wehmeyer vd., 2021). Bu durum, ABD'de 1975 yılında "P.L. 94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası"nın kabul edilmesiyle birlikte özel gereksinimli öğrencilerin olabildiğince normal gelişim gösteren akranlarından ayrıştırılmadan eğitim almalarının vurgulandığı "en az kısıtlayıcı eğitim ortamı" ilkesinin benimsenmesinin bir sonucu olarak kabul edilmektedir (Ainscow vd., 2006; Begeny ve Martens, 2007; Odom vd., 2004). Bu yasanın ortaya çıkışı esasında pek çok ülkenin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ilişkin yasal düzenlemeler yapmalarında bir rehber olmuştur. Türkiye'de de 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK)"yle "en az kısıtlayıcı eğitim ortamı" ilkesi özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirilmesinde ve eğitim almasında temel felsefe olarak benimsenmiştir. Bunun bir sonucu olarak da; Türkiye genelinde, genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirilmeleri ve buralarda eğitim almaları giderek yaygınlaşmıştır. Nitekim, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) örgün eğitim resmi istatistik güncel verilerine göre özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık %75'i genel eğitim sınıflarında eğitim almaktadır (MEB, 2023). Bunun yanı sıra, son on yılda (2014-2023 yılları arasında) genel eğitim ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin sayıları her geçen yılda bir önceki yıla göre ortalama %10-15 düzeyinde artmıştır ve artma eğiliminde devam etmektedir (bkz.; <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>);

Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması ulusal alandaki birçok araştırmacı tarafından önemli görülmekte ve ayrıştırılmadan eğitimin önemi vurgulanmaktadır (örn., Avcı ve Ersoy; 1999; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Batu, vd., 2000; Baydık, 1997; Dikici-Sığırtmaç vd., 2011; Gün ve Zorluoğlu, 2023; Kılıçkaya ve Zelyurt, 2015; Kurt, 2022; Nacaroğlu, 2014; Orel vd., 2004; Şahan vd., 2021; Ünal vd., 2024). Bu alanda çalışmalar gerçekleştiren araştırmacılar, özellikle branş öğretmenlerinin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilere yönelik etkili öğretiler sunması bağlamında çeşitli öneriler sunarak kaynaştırma uygulamalarını desteklemektedirler (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Dikici-Sığırtmaç vd., 2011; Gün ve Zorluoğlu, 2023; Orel vd., 2004; Şahan vd., 2021; Ünal vd., 2024). Ulusal alanda olduğu gibi uluslararası alandaki araştırmacılar da genel eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin eğitilmelerinin önemini oldukça vurgulamaktadırlar (örn., Brownell ve Pajares, 1999; Burke vd., 2023; De Bruin, 2019; Jia vd., 2024; Lindsay, 2007; Mavropoulou vd., 2021; Scruggs ve Mastropieri, 1994). ABD'nin yanı sıra; Çin, İngiltere, İrlanda, İtalya, Avusturya gibi ülkelerdeki devlet politikalarının belirlenmesinde araştırmacıların/öğretmenlerin ve ailelerin gerçekleştirdikleri çabalar kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasını sağlamıştır (Barry vd., 2022; Burke vd., 2023; De Bruin, 2019; Jia vd., 2024; Lindsay, 2007; Mavropoulou vd., 2021).

Özetle, tüm dünyada kaynaştırma istenen bir durum olsa da, genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin eğitim almasının yaygınlaşması beraberinde birtakım problemleri de getirmiştir.

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1501-1537.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1501-1537.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

Örneğin; kaynaştırma uygulamalarında yer alan öğretmenlerin çoğunun özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutumlara sahip oldukları görülmektedir (De Boer vd., 2011; Gün ve Zorluoğlu, 2023; Kurt, 2022; Rakap ve Kaczmarek, 2010; Şahan vd., 2021; Ünal vd., 2024; Vaz vd., 2015). Ayrıca, öğretmenler lisans eğitimlerinin özel gereksinimli öğrencileri tanıma, onlara uygun müdahaleler gerçekleştirme kapsamında yetersiz kaldığını ve bu nedenle de mesleki hayatlarında sınıflarında böyle öğrencilerle karşılaştıklarında kendilerini yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Baker, 2005; Banned vd., 2011; Flower vd., 2017; Jia vd., 2024; Mavropoulou vd., 2021; Gün ve Zorluoğlu, 2023; Kurt, 2022; Mavropoulou vd., 2021; McLeskey vd., 2018; Şahan vd., 2021; Ünal vd., 2024). Bu bağlamda, öğretmen tutumlarında ve yeterliklerinde görülen bu sorunlar, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında kabul görmelerinde ve etkili müdahalelerle eğitim almalarında bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna karşın, çok sayıda araştırmacı ve uzman özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında başarısını artırmada etkili uygulamaları belirlemek için geçmişten beri çalışmalar yürütmekte ve öğretmenlere çeşitli kaynaklar oluşturarak öneriler sunmaktadır (Barry vd., 2022; Cook vd., 2015, Cook ve Cook, 2013; Knight vd., 2019). Ancak, çoğu öğretmenin araştırmalar sonucu önerilen ve öğretmenlere rehber olarak raporlaştırılan uygulamaları sınıflarında kullanmadıkları ya da nadiren kullandıkları belirtilmektedir (Barry vd., 2022; Bakkaloğlu vd., 2018; Cook vd., 2015; Hamrick vd., 2021; Morin vd., 2021; Tekin-İftar vd., 2017). Bu durumların bir sonucu olarak da, tüm dünyada genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrenciler için başarı istendik düzeyin çok ötesindedir (Barry vd., 2022; Jia vd., 2024; Kurt, 2022; Mavropoulou vd., 2021; McLeskey vd., 2018).

Genel eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin başarılarını artırmada en temel gereksinim bu öğrencilerin etkili uygulamalarla bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) kapsamında öğrenim görmelerinin sağlanmasıdır (Barry vd., 2022; De Bruin, 2019; Fidan ve Tekin-İftar, 2021, Kiyak ve Tekin-İftar, 2022; McLeskey vd., 2018; Tekin-İftar vd., 2017). Etkili uygulamalar; araştırmalarla öğrenci çıktılarını üzerinde etkililiği ortaya konmuş bilimsel dayanaklı uygulamalar, müdahaleler, stratejiler ya da birtakım öğretim programlarından oluşmaktadır (Cook ve Cook, 2011; Cook ve Odom, 2013; Cook vd., 2015; Travers, 2017). Araştırmalarca etkililiği ortaya konan bilimsel dayanaklı müdahalelerin sınıflarda az kullanılması ya da hiç kullanılmaması durumlarına ilişkin uzmanlar birtakım nedenler sıralamışlardır. Bu nedenler; (a) bilimsel dayanaklı müdahalelerin eğitim ortamlarından soyutlanmış ortamlarda çalışılarak belirlenmesi nedeniyle uygulama ortamlarına aktarılması sürecinde kontrol edilemeyen değişkenlerin rol alması durumunda etkisini yitirmesi (Barry vd., 2022; Hamrick vd., 2021), (b) öğretmenlerin araştırmacıların klinik ortamlarda geliştirdiği öğretimsel müdahalelerin etkililiğine güvenmemeleri (Carnine, 1997; Cook ve Odom, 2013), (c) öğretmenlerin, genellikle internetten aramalar sonucu bir değerlendirme ya da hakemlik sürecinden geçmeden tanıtımı ya da reklamı yapılan “sözde-bilim (pseudoscientific)” uygulamalarıyla karşılaşmaları ve bu uygulamaları kullanmaya daha yatkın olmaları (Travers, 2017), (d) bilimsel dayanaklı müdahalelerin kullanımına ilişkin yaptırımların yetersiz kalması ve “hesap verebilirlik” süreçlerinin zayıf olması (Cook ve Odom, 2013; McNeil, 2019), (e) genel eğitim öğretmeni lisans yetiştirme programlarında özel eğitimle ilgili ders içeriklerinin yeterli düzeyde olmaması (bkz., MEB, 2018; Ries vd., 2016; Yüksek Öğretim Kurulu-YÖK, 2018) ve (f) genel eğitim öğretmenlerinin hizmet içi

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1501-1537.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1501-1537.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

eğitim süreçlerinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin yeterli düzeyde eğitim almamaları (Barned vd., 2011; Deniz ve Çoban, 2019; McLeskey vd., 2018) maddeleriyle özetlenebilir.

Genel eğitim ortamlarında; öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırma, dolayısıyla da öğrenci başarısını sağlama konusunda bir özel eğitim öğretmeni farklı branşlarda yer alan öğretmen akranını özel eğitim uygulamaları konusunda mesleki olarak desteklemek için çeşitli rol ve sorumluluklar alabilir (Aydın, 2022; Billingsley, 2007; Collins, 2018; Ludlow, 2011). Bu kapsamda bir özel eğitim öğretmeni, çeşitli rol ve sorumluluklar üstlenerek, gerçekleştireceği mesleki gelişim uygulamalarıyla bilimsel dayanaklı müdahalelerin okul ortamında yaygınlaşmasını sağlayabilir (Aydın, 2022; Billingsley, 2007; Collins, 2018; Tekin-İfar vd., değerlendirmede). Özel eğitim öğretmenlerinin sınıfları dışında etkin olmasını savunan bu uygulama modeli alanyazında “lider özel eğitim (LÖE) öğretmenliği” şeklinde adlandırılmaktadır (Aydın, 2022; Billingsley, 2007; Collins, 2018; Colins vd., 2017; Tekin-İftar vd., değerlendirmede).

Billingsley (2007) LÖE öğretmenliğini ilk tanımlayan araştırmacı olup LÖE öğretmenlerinin bir okuldaki meslektaşlarına koçluk veya mentörlük yapma ve meslektaşlarıyla birlikte problem çözme gibi eylemlerde bulunan öğretmenler olarak tanımlamıştır. Billingsley, LÖE öğretmenlerinin bu uygulamaları; mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin veya sınıflarında özel gereksinimli bir öğrencisi olan genel eğitim öğretmenlerinin uygulama ve BEP geliştirme kapsamındaki mesleki gelişimlerine katkı sunmaları amacıyla gerçekleştirebileceklerini ifade etmektedir. Ludlow (2011) ise LÖE öğretmenlerinin; etkili uygulamaları belirleyen ve kullanan, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mentörlük yapan, genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin etkili öğretim uygulamalarıyla eğitim alması için genel eğitim öğretmenlerini destekleyen ve öğrenci öğrenmelerini takip ederek veriler temelinde yeni kararlar alabilen öğretmenler olduğunu belirtmiştir. Collins (2018) ise LÖE öğretmenliği ile ilgili yayımladığı kitapta bu öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını sekiz alanda toplayarak sırasıyla şu şekilde tanımlamıştır: LÖE öğretmenleri; (1) verileri temel alarak özel gereksinimli öğrencilerin eğitim uygulamaları için (devam etsin, değiştirilsin, uyarılsın gibi) kararlar alırlar, (2) sınıf dışında da etkin olarak diğer öğrenciler için çabalarlar, (2) okul çapında öğrenci yararına değişimler yapabilecek rol ve sorumluluklar alabilirler, (3) okulda yönetim-aile-öğrenci-öğretmen döngüsü için mentörlük yapabilirler, (4) özel gereksinimli öğrenciyle çalışan diğer öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için çeşitli etkinliklerde (koçluk, birlikte öğretim gibi) bulunabilirler, (5) öğrencilerin aileleriyle çocuğun her türlü yararı için aktif iş birliği oluştururlar, (6) öğrencinin sınıf, okul ve özellikle bağımsız yaşama geçiş aşamalarında destekleyici rol ve sorumluluklarda bulunabilirler, (7) öğrenci haklarını savunma faaliyetlerinde yer alabilirler ve (8) “uygun ve etkili” olan uygulamaların yayılmasında mesleki dernek ve/veya vakıf kuruluşlarında etkin olabilirler.

Yukarıda LÖE öğretmenleri için belirlenen rol ve sorumluluklar düşünüldüğünde, lider öğretmenin çok yönlü ve çok unsurlu bir uygulama yaklaşımı olduğu görülmektedir (Aydın, 2022). Alanyazında, bu durum genel eğitimdeki lider öğretmenlik ile benzer şekilde olup “bulanıklık (muddiness)” olarak tanımlanmıştır (Aydın, 2022; Nguyen vd., 2019; Wenner ve Campell, 2017). York-Barr ve Duke (2004) ve sonrasında Wenner ve Campbell (2017)’in lider öğretmenliğe ilişkin gerçekleştirdikleri sistematik

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1501-1537.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1501-1537.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

tarama çalışmalarından elde ettikleri sonuçlar; lider öğretmenliğin mesleki gelişim ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisini sorgulayan deneysel çalışmaların sayısının oldukça sınırlı kaldığını göstermiştir. Nguyen ve arkadaşlarının (2019) gerçekleştirdikleri yakın zamandaki lider öğretmenlikle ilgili sistematik gözden geçirme çalışmasında da deneysel çalışmalara olan gereksinim vurgulanmıştır. LÖE öğretmenliği kapsamında değerlendirilebilecek ilgili deneysel alanyazın incelendiğinde oldukça sınırlı sayıda çalışmayla karşılaşıldığı görülmektedir ve bu çalışmalar koçluk uygulaması temelinde gerçekleştirilmiştir. Koçluk uygulaması; genellikle ön eğitim sunma ve performans geribildirim sunma olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilir (Kretlow ve Bartholomew, 2010; Snyder vd., 2015) ve LÖE öğretmenliği uygulamasının pratikte uygulanabilir hale getirilmesinde önerilmektedir (Aydın, 2022).

Koçluk temelinde bir çalışma gerçekleştiren Scheeler ve arkadaşları (2010), özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmasında akran koçluğu uygulamasının kablosuz kulaklık teknolojisiyle sunulmasının etkisini incelemişlerdir. Çalışmada üç özel eğitim öğretmeni üç genel eğitim öğretmeniyle eşleşerek koçluk uygulaması yapmıştır. Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeline göre tasarlanan çalışma bulguları, genel eğitim öğretmenlerinin kablosuz kulaklık teknolojisiyle aldıkları anlık performans geri-bildirimini “öncül-davranış-sonuç” izlerliğini takip ederek öğretim uygulaması gerçekleştirme becerilerini artırdığı yönündedir. Brock ve Carter (2016) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada dört özel eğitim öğretmenin koçluk uygulaması gerçekleştirmelerinin genel eğitim sınıflarındaki yardımcı öğretmenlerin, sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla etkileşimlerini artırmak için gerçekleştirecekleri uygulamalar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeliyle tasarlanan çalışma bulguları, yardımcı öğretmenlerin eğitim sonrasında akran etkileşim stratejilerini etkili bir şekilde uygulayabilme becerilerinde artış olduğunu göstermiştir. Ayrıca, özel gereksinimli öğrencilerin akran etkileşimlerinde artışlar olduğu görülmüştür. Gregori ve arkadaşları (2022), özel eğitim öğretmenlerinin akran koçluğu yapmasının yardımcı öğretmenlerin işlevsel iletişim uygulamasını doğru bir şekilde özel gereksinimli öğrenci eğitiminde kullanabilmeleri ve işlevsel iletişim uygulamasının bu öğrencilerin iletişim becerilerine olan etkisini incelemişlerdir. Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeline göre tasarlanan çalışma bulguları, özel eğitim öğretmenlerinin gerçekleştirdiği koçluk uygulamasının yardımcı öğretmenlerin işlevsel iletişim uygulamasını doğru sergileyebilmelerinde etkili olduğunu ve özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada ve uygun bir şekilde talep etme becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Yukarıda da bir kaçına yer verilen uluslararası çalışmalarda görüldüğü gibi; özel eğitim öğretmenleri, liderlik becerilerinden koçluk uygulamasını genellikle yardımcı öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için kullanmışlardır (örn., Brock ve Carter, 2016; Gregori vd., 2022; Sallese ve Vannest, 2021; Scheeler vd., 2018; Walker vd., 2020). Türkiye alanyazını incelendiğinde ise, özel eğitim öğretmenlerinin liderlik becerisiyle ilgili yalnızca bir doktora tez çalışmasının yer aldığı görülmektedir. Aydın (2022) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada dört farklı genel eğitim ortaokulunda görev yapan ve özel eğitim sınıflarında görev alan dört özel eğitim öğretmeni, okullarında yer alan birer Türkçe

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1501-1537.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1501-1537.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

öğretmenine koçluk uygulaması gerçekleştirerek doğrudan öğretim uygulamasını öğretmeyi amaçlamıştır. Türkçe öğretmenlerinin ise sınıflarında yer alan bir özel gereksinimli öğrencisinin BEP'i kapsamındaki seçilen bir kazanımını, öğrendikleri doğrudan öğretim uygulama becerisiyle öğretmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Katılımcılar arası çoklu yoklama modeline göre tasarlanan çalışmanın bulguları, LÖE öğretmenlerinin gerçekleştirdiği mesleki gelişim uygulamasının Türkçe öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulama basamaklarını yüksek doğrulukta sergileyebilmesi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Türkçe öğretmenlerinin ise doğrudan öğretim uygulamasıyla gerçekleştirdikleri öğretimin öğrencilerin hedef kazanımları öğrenmelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Hem uluslararası hem de ulusal alanyazın dikkate alındığında LÖE öğretmenliğinin etkililiğine ilişkin oldukça sınırlı sayıda deneysel çalışma bulunmaktadır. Özellikle hizmet içi mesleki gelişim sağlamada var olan kaynakların etkili kullanılması, öğretmenlerin okulda birbirleriyle etkili işbirliği kurma süreçlerinin oluşturulması ve öğrenci gelişimlerinin desteklenerek kaynaştırma uygulamalarının sözde değil özde başarılı olmasının sağlanabilmesi için LÖE öğretmenliği uygulamasına yönelik gerçekleştirilecek deneysel çalışmalar önem arz etmektedir. Bu çalışmada da bu önemden yola çıkılarak ve Aydın (2022) tarafından yürütülen doktora tez çalışması dikkate alınarak LÖE öğretmenliği uygulamasının etkililiğine ilişkin yineleyici bir çalışmanın gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Yineleme çalışmalarında önceki gerçekleştirilen çalışmayla benzer planlamada deneysel süreçler oluşturulur ve benzer şekilde uygulanan bağımsız değişkenin etkisi incelenir. Özellikle eğitim, psikoloji ve tıp gibi alanlarda bilimsel dayanaklı müdahalelerin belirlenmesinde yineleme çalışmalarının önemi vurgulanmakta ve yürütülmesi gerekli çalışmalar olarak nitelendirilmektedir (Gage ve Stevens, 2018; Plucker ve Makel, 2021; Travers vd., 2016). Bunun yanısıra özel gereksinimli öğrencilere yönelik yürütülen eğitim ve klinik alanlardaki çalışmaları yayımlamasıyla ünlü *Journal of Applied Behavior Analysis* dergisi de yineleme çalışmalarını önemli görmekte ve geçmişten beri bir çok sayıda yineleyici çalışmalara yer vererek bilimsel dayanaklı müdahalelerin oluşmasına katkı sunmaktadır (örn., Godinez vd., 2024; Kelley vd., 2013; Lalli vd., 1991; Schnell-Peskin vd., 2023; Smith vd., 2013; Tarbox vd., 2013). Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen yineleme çalışmasıyla da ilgili alanyazının genişletilerek LÖE öğretmenliği uygulamasının pratikte uygulanabilirliğinin deneysel olarak değerlendirilmesi ve bilimsel dayanaklarının oluşmasına katkı sunulması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, bu çalışmanın genel amacı bir genel eğitim okulunda çalışan bir özel eğitim öğretmenin okulundaki bir Türkçe öğretmenine LÖE öğretmenliği becerilerinden akran koçluğu yapmasının Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine olan etkisini sorgulamak ve Türkçe öğretmenin akran koçluğu aracılığıyla edindiği uygulamayı kullanarak gerçekleştirdiği öğretimin öğrenci davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu kapsamda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Araştırmacı tarafından eğitim alarak liderlik becerilerinden akran koçluğu uygulamasını sergileyen bir LÖE öğretmeni, Türkçe öğretmenin “doğrudan öğretim” uygulamasını yüksek doğrulukta sergileyebilmesinde etkili midir?
- Türkçe öğretmenin sunduğu doğrudan öğretim uygulaması özel gereksinimli bir öğrencinin hedeflenen Türkçe dersi becerilerini edinmesinde ve kalıcı bir şekilde sürdürmesinde etkili midir?

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



- c. Yürütülen bu uygulamalara ilişkin özel eğitim öğretmeninin, Türkçe öğretmeninin ve özel gereksinimli öğrencinin görüşleri nelerdir?

## Yöntem

Sayfa | 1511

### Katılımcılar

Araştırmacı deneysel çalışma öncesinde bağlı bulunduğu üniversitedeki insan araştırmaları eğitim bilimleri etik kuruluna başvurarak 29/03/2024 tarihinde 06/15 protokol numarasıyla etik kurul onayı almıştır. Araştırmacı deneysel süreci gerçekleştirebilmek amacıyla, bir ön koşul olarak genel eğitim okullarında özel eğitim sınıflarının yer aldığı üç farklı okula ziyaretler gerçekleştirmiştir. Araştırmacının bağlı bulunduğu il merkezinde yer alan ve MEB'e bağlı bir devlet ortaokulunda bir özel eğitim öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni ve Türkçe öğretmeninin dersine girdiği bir özel gereksinimli öğrenci çalışmaya katılım konusunda gönüllü olarak çalışmanın katılımcılarını oluşturmuşlardır. İzleyen kısımda katılımcıların belirlenme sürecine ve özelliklerine ilişkin detaylı bilgiler sunulmaktadır.

### Özel Eğitim Öğretmeni

Özel eğitim öğretmeninin seçilmesi sürecinde; (a) en az beş yıl boyunca genel eğitim okulunda yer alan bir özel eğitim sınıfında öğretmen olması, (b) özel eğitim bölümünde yer alan bir programdan lisans mezunu olması ve (c) koçluk uygulamasına ilişkin bir deneyimin olmaması durumları önkoşul özellikler olarak belirlenmiştir. Bu önkoşulu sağlayan iki özel eğitim öğretmeni ile araştırma sürecine ilişkin gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda bir özel eğitim öğretmeni çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir. Çalışmada özel eğitim öğretmenine liderlik becerisi kazandırıldığı için çalışmanın bundan sonraki süreçlerinde özel eğitim öğretmeni için lider özel eğitim öğretmeni (LÖEÖ) ifadesi kullanılmıştır. LÖEÖ, 33 yaşında, zihin engelliler öğretmenliği mezunu kadın bir öğretmendir. LÖEÖ 11 yıllık bir mesleki deneyimine sahiptir. Görüşme yapılan okulda dört yıldır görev yapan LÖEÖ'nin sınıfında zihin yetersizliği tanılı yedi öğrenci yer almaktadır. LÖEÖ daha önce koçluk uygulaması gerçekleştirmediğini ve bu konuda bir eğitim almadığını belirtmiştir. Daha önceden kendisine özel gereksinimli öğrenciler konusunda branş öğretmenlerinden danışanların olduğunu, ancak bu süreçte danışan öğretmenlere sadece informal bilgilendirmeler gerçekleştirdiğini, sistematik bir uygulama yapmadığını beyan etmiştir.

### Türkçe Öğretmeni

LÖEÖ'ninden mesleki gelişim uygulaması alacak olan genel eğitim öğretmeninin seçilmesi sürecinde; (a) LÖEÖ'nin görev yaptığı okulda görev yapması, (b) dersine girdiği sınıflarda bir özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alması, (c) çalışmaya gönüllü olarak katılması ve (d) doğrudan öğretim uygulaması konusunda bir deneyiminin olmaması önkoşul özellikler olarak belirlenmiştir. LÖEÖ'nin okulundaki iki farklı branş öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmeler Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmeninin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baedb.1497583



sonucunda Türkçe dersine giren branş öğretmeni girdiği yedinci sınıflarda bir kaynaştırma öğrencisinin olduğunu ve o öğrenciye eğitim vermek için çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ettiğini beyan etmiştir. Türkçe öğretmeni, 42 yaşında, Türkçe Öğretmenliği lisans programı mezunu erkek bir öğretmendir. Türkçe öğretmeni 18 yıllık deneyime sahip olup şu anki okulunda 7 yıldır görev yaptığını beyan etmiştir. Türkçe öğretmeni mesleki yaşamı boyunca farklı sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerle karşılaştığını, geçmiş yıllarda iki yıl zihin yetersizliği olan bir öğrenciye destek eğitim hizmeti kapsamında eğitim verdiğini ifade etmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri konusunda hizmet içi bir eğitim almadığını, ancak zaman zaman BEP geliştirme sürecinde ve öğretimlerini tasarlarken rehber öğretmenden ve okulundaki özel eğitim öğretmenlerinden informal olarak destekler aldığını açıklamıştır.

### **Öğrenci**

Özel gereksinimli öğrencinin seçilme sürecinde ise; (a) resmi olarak kaynaştırma uygulamalarında yer alarak genel eğitim sınıfında öğrenim görme, (b) okula devam konusunda sorunu olmama, (c) tüm harfleri bilecek şekilde bir cümleyi akıcı bir şekilde (duraksama yapmadan) okuma ve cümle kuracak düzeyde yazma becerilerine sahip olma, (d) en az 20 dakika ders etkinliklerine katılabilme, (e) katılım gösteren branş öğretmenin girdiği sınıfta olma ve (f) hem kendisinin hem de ailesinin onayıyla çalışmaya gönüllü olarak katılma durumları ön koşul özellikler olarak belirlenmiştir. Türkçe öğretmenin girdiği sınıflardan birinde yer alan özel gereksinimli bir öğrenciyle ve ailesiyle yapılan görüşmeler sonucunda öğrenci ailesinin de onayıyla çalışmaya gönüllü olarak katılımı kabul etmiştir. Öğrenci 12 yaşında 7. sınıfa devam eden bir kız öğrencidir. Çalışmada öğrenciyi betimlemek için bundan sonraki kısımlarda Seda ismi takma ad olarak kullanılmıştır. Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından sağlanan raporda Seda'nın hafif düzey zihin yetersizliğine ve atipik otizme sahip olduğu belirtilmektedir. Seda'nın ailesiyle yapılan informal görüşmede ise Seda'nın üç yaşındayken bir çocuk psikiyatristi tarafından atipik otizm tanısı konulduğu belirtilmiştir. Seda'nın eğitsel performans raporuna göre Türkçe dersi becerilerinden isim ve fiilleri ayırt edebildiği, noktalama işaretlerini doğru bir şekilde cümle içerisinde kullanabildiği, bir metni duraksamadan doğru bir şekilde okuyabildiği, gerçek ve mecaz anlam arasındaki farkı ayırt edebildiği ve dikte edilen (okunan) bir metni doğru bir şekilde yazabildiği belirtilmiştir. Seda'nın eğitsel performans raporundaki Türkçe dersi ile ilgili yeterlikleri Türkçe öğretmeni tarafından onaylandığı için söz konusu becerilere ilişkin çalışma öncesinde ek bir değerlendirme yapılmamıştır. Seda'nın BEP'inde ise zarf ve zamirleri doğru şekilde ayırt edebilme ve kullanma, zaman eklerini (haber kiplerini) kullanma, bir cümleyi öğelerine ayırma becerilerine ilişkin kazanımların olduğu görülmüştür.

### **Gözlemci**

Çalışmada ayrıca bir gözlemci yer almıştır. Gözlemci Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıfa devam eden bir erkek öğrencidir. Araştırmacı çalışma öncesinde gözlemciyi kısaca bilgilendirmiş ve veri kayıt formlarını tanıtmıştır. Çalışma süresi boyunca LÖEÖ, Türkçe öğretmeni, Seda ve gözlemcinin eş zamanlı olarak aynı ortamda bulunma durumlarına ilişkin uygunlukları araştırmacı tarafından koordine edilmiştir.

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



## Ortam

Bu çalışma bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Okulda toplam 139 öğrenci ve 35 öğretmen yer almaktadır. Okulda 5., 6. ve 7. sınıflardan 2 şube, 8. sınıflardan 1 şube ve yedi özel eğitim sınıfı olmak üzere toplam 14 sınıf yer almaktadır. Okulda, dördü genel eğitim sınıflarında öğrenim gören toplam 36 özel gereksinimli öğrenci yer almaktadır. Tüm deneysel süreçler okul kütüphanesinde bire-bir öğretim uygulaması düzenlemesi ile gerçekleştirilmiştir. Kütüphane okulun birinci katında yer almakta olup yaklaşık 30 m<sup>2</sup> büyüklüğündedir. Kütüphanede U toplantı düzeni oturma planlamasında masa-sandalyeler ve odayı çevreleyen raflarda kitaplar yer almaktadır. Çalışma sürecinde eğitim alan ve eğitim sunan U şeklindeki masa düzeninde yan yana oturacak şekilde bire-bir çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir.

## Araç-gereçler

Çalışmada araştırmacı, LÖEÖ, Türkçe öğretmeni ve Seda çeşitli araç-gereçler kullanmıştır. Araştırmacı, Aydın (2022) tarafından oluşturulan mesleki gelişim paketini kullanarak özel eğitim öğretmenine bilgisayar aracılığıyla eğitim sunmuştur. Bu mesleki gelişim paketinde powerpoint sunum dosyası, doğrudan öğretim uygulaması için hazırlanmış doğru ve yanlış model video gösterimleri, hipotetik öğretim planı ve o plana uygun hazırlanmış öğretim araç-gereçleri ve veri kayıt formları yer almaktadır. Ayrıca, araştırmacı sosyal geçerlik verisi toplamada ses kayıt özelliğinden yararlanmak için cep telefonunu kullanmıştır.

LÖEÖ ise bilgisayar, powerpoint sunum dosyası, araştırmacının verdiği doğru ve yanlış örnek video gösterimleri, Türkçe dersi kapsamında hazırlanmış hipotetik öğretim planı (isim ve fiil sözcüklerini ayırt etmeye ilişkin) ve bu plana uygun hazırlanmış çalışma kağıtlarını kullanmıştır. Ayrıca, Türkçe öğretmenin uygulamaya becerisini doğru bir şekilde uygulama düzeyini belirlemek için veri toplama formlarını kullanmıştır.

Araştırma sürecinde, Türkçe öğretmenin doğrudan öğretimi uygulayabilme becerisi başlama düzeyinde öğrenci dağarcığında yer alan becerilere ilişkin öğretim yapmasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte Türkçe öğretmeni defter, kalem, silgi ve ders kitabını öğretim materyali olarak kullanmıştır. LÖEÖ eğitim verdikten sonra ise Türkçe öğretmeni öğrencinin hedef kazanımına ilişkin çalışma kağıtları hazırlamıştır. Bu çalışma kağıtları araştırmacı ve LÖEÖ'nin onayı ile son halini almıştır. Seda ise kendisine sunulan çalışma kağıdını, kalem ve silgi araç-gereçlerini çalışma sürecinde kullanmıştır.

## Araştırma modeli

Bu çalışmada bir katılımcı ile deneysel çalışmanın yürütülmesi hedeflendiği için tek-denekli deneysel metodoloji kullanılarak çalışma tasarlanmıştır. Tek-denekli deneysel modeller ile çok sayıda

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



katılımcı ile deneysel çalışmalar yürütülebildiği gibi bir katılımcıyla da deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilmektedir. ABD eğitim bakanlığı tarafından fonlanan What Works Clearinghouse, psikoloji alanında öncü bir kuruluş olan Amerikan Psikoloji Birliği (American Psychology Association) ve Oxford Üniversitesi gibi saygın otoriteler tek-denekli deneysel modellerle gerçekleştirilen eğitim, psikoloji ve tıp gibi alanlardaki çalışmalarını deneysel çalışmalar olarak kabul etmekte ve bilimsel dayanaklı müdahaleleri belirlemedeki rollerini vurgulamaktadırlar (Appelbaum vd., 2018; Aydın, 2024; Nikles vd., 2021; Tate ve Perdices, 2019; Vlaeyen vd., 2020). Çalışmada Seda'ya BEP'inde yer alan hedef becerilerin öğretimini deneysel tasarımla gerçekleştirebilmek amacıyla tek-denekli deneysel modellerden beceriler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Beceriler arası çoklu yoklama modellerinde deneysel kontrol, bağımsız değişkenin katılımcıda kazandırılması hedeflenen en az üç bağımlı değişkene ard-zamanlı olarak uygulanmasıyla bağımlı değişken üzerindeki değişimin istendik yönde olması ve bağımsız değişkenin henüz uygulanmadığı diğer bağımlı değişkenlerin başlama düzeyi verilerinde ise terapötik yönde herhangi bir değişiklik olmamasıyla sağlanmaktadır (Tekin-İftar, 2018).

### **Bağımsız değişkenler**

Bu çalışmanın en temel bağımsız değişkeni araştırmacının özel eğitim öğretmenine sunduğu mesleki gelişim uygulamasıdır. Araştırmacının sunduğu eğitimden sonra LÖEÖ'nin gerçekleştirdiği akran koçluğu uygulaması ise araştırmacının uygulaması için bir bağımlı değişken olurken, Türkçe öğretmenin mesleki gelişimi için ise bir bağımsız değişken konumundadır. Bu bağlamda, akran koçluğu uygulamasının Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine olan etkisi doğrudan, Seda'nın akademik becerileri edinmesine olan etkisi ise dolaylı olarak çalışmanın bağımsız değişkeni konumundadır. Türkçe öğretmenin Seda'ya uyguladığı doğrudan öğretim uygulaması ise LÖE öğretmeni uygulaması için bir bağımlı değişken olurken, Seda'nın hedef akademik becerileri öğrenmesini doğrudan etkileyen bağımsız değişkeni oluşturmaktadır.

### **Bağımlı değişkenler**

Bu çalışmada; LÖEÖ'nin akran koçluğu uygulama basamaklarını doğru sergileme düzeyi ve Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulama basamaklarını doğru sergileme düzeyi bir uygulama sonucu edinilen beceriler olduğu için bir bağımlı değişken olarak değerlendirilebilse de deneysel olarak incelenen en temel bağımlı değişken Seda'nın BEP'inden seçilen hedef akademik becerileri edinme düzeyidir. Seda için BEP'inden hedef becerilerin seçilme sürecinde Türkçe öğretmeni ve LÖEÖ ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Türkçe öğretmeni Seda'nın BEP'inde yer alan hedef becerilerden zamir ve zarflar ile ilgili çalışmalar gerçekleştirdiğini, zaman eklerinin ve cümle öğelerinin öğretimine henüz başlamadığını belirtmiştir. Türkçe öğretmeni cümle öğelerinden önce zaman eklerinin Türkçe dersi kapsamında öğretilmesinin daha uygun olacağını belirterek Seda ile zaman eklerine yönelik bir çalışma gerçekleştirebileceğini ifade etmiştir. Bu kapsamda araştırmacı Türkçe öğretmene deneysel süreç dışında öğrenci ile zaman eklerinin çalışmaması gerektiğini belirterek zaman ekleri kapsamındaki becerilerin öğretilmesinin hedeflenmesini hem daha önce çalışılmamış olması hem de cümle öğelerinden önce

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



öğretilmesinin uygun olması nedeniyle onaylamıştır. Seda zaman eklerine ilişkin henüz bir eğitim almadığı için, Türkçe öğretmeni ve LÖEÖ zaman eklerinden basit zaman eklerinin öğrenciyle çalışmanın uygun olduğunu belirterek araştırmacı ile görüş birliğine varılmıştır. Bu kapsamda Seda için zaman eklerinden şimdiki zaman, gelecek zaman, geçmiş zaman ve geniş zaman eklerini ayırt edebilme bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir.

### Veri toplama süreci

LÖEÖ'nin sunduğu akran koçluğu uygulaması; (a) ön eğitim sunma ve (b) performans geri-bildirimi sunma olmak üzere iki aşamada gerçekleşmiştir. LÖEÖ için uygulama basamakları Aydın (2022) tarafından oluşturulan veri kayıt formlarındaki basamaklardan oluşmaktadır. Bu formlara göre ön eğitimi davranışsal beceri öğretim basamaklarına uygun olarak sunabilme için 16 basamaklı bir uygulama, performans geri-bildirimi sunma için ise dokuz basamaklı bir uygulama LÖEÖ'nden sergilemesi beklenmiştir (bkz., Aydın, 2022). LÖEÖ'nin sergilediği davranışlar araştırmacı ve gözlemci tarafından veri kayıt formlarına göre gözlenerek gerçekleştirdiği davranışlar için artı, gerçekleştirmediği davranışlar için eksi ve gerek olmayan davranışlar için ilgili kısım boş bırakılarak kodlamalar yapılmıştır.

Çalışmada Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulama basamaklarını doğru bir şekilde uygulayabilmesini değerlendirebilmek amacıyla bir veri kayıt formu kullanılmıştır. Birbirinden bağımsız olarak uygulama süreçlerini takip eden gözlemci ve araştırmacı ilgili veri kayıt formuna göre gerçekleşen davranışlar için artı, gerçekleşmeyen davranışlar için eksi işaretlemeleri yapmıştır. Doğrudan öğretim uygulaması veri kayıt formu Aydın (2022) tarafından oluşturulan veri kayıt formundan uyarlanacak şekilde; (a) dikkati çekme, (b) model olma, (c) rehberli uygulamalar ve (d) bağımsız uygulamalar olmak üzere dört basamaktan oluşmuştur. Aydın tarafından oluşturulan veri kayıt formunda dikkati çekme, model olma ve rehberli uygulamalar basamaklarında yer alan 15 basamak doğrudan (değiştirilmeden) alınırken, bağımsız uygulamalar basamağında sırasıyla sıralanan uygulamaları öğretmenin gerçekleştirmesi beklenmiştir: (1) öğretmen çalışma kağıdında yer alan tüm soruları öğrencinin okumasını sağlar, (2) öğrenci soruları okuduktan sonra yanıt aralığında yanıt vermesi durumunda sonraki soruya, yanıt aralığında yanıt vermemesi durumunda boş bırakarak sonraki soruya geçmesini belirtir, (3) öğrenci çalışma kağıdına yanıtları vermeyi bitirdikten sonra teşekkür ederek oturumu bitirir, (4) öğrencinin çalışma kağıdını öğrencinin olmadığı bir ortamda değerlendirerek doğru yanıtlarına artı (+), yanlış ya da boş bıraktığı yanıtlarına ise eksi (-) verir ve (5) öğrencinin artılarını ağırlıklandırılmış puanlama tablosuna göre puanlar. Bu kapsamda Türkçe öğretmeninden öğrenciyi değerlendirme sürecini de gerçekleştirerek toplamda 20 basamaktan oluşan bir doğrudan öğretim uygulama becerisini sergilemesi beklenmiştir.

Öğrencinin her bir hedef becerisi için ise Türkçe öğretmeni tarafından birer çalışma kağıdı oluşturulmuştur. Türkçe öğretmeni MEB müfredatına bağlı kalarak ve öğrenci özelliklerini dikkate alarak öğrencinin her bir zaman eki için çok yönlü yanıt vermesini sağlayacak şekilde çalışma kağıtlarında eşit sayıda soru maddeleri oluşturmuştur. Bu soru maddelerinin tamamı hatırlama ve kavrama düzeyine

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*



yönelik hazırlanmıştır. Seda hafif düzey zihin yetersizliğine sahip olduğu için daha üst bilişsel beceri gerektiren Bloom taksonomi boyutları dikkate alınamamıştır. Çalışmaya başlamadan önce Türkçe öğretmeni hazırladığı soruları LÖEÖ ve araştırmacıyla paylaşmıştır. LÖEÖ ve araştırmacı soruları öğrenciye uygunluk açısından değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda dikkat çekiciliği artırmak için sorulara çeşitli görseller eklemişler, soru ifadelerini daha anlaşılır olacak şekilde düzenlemişler, örneklemeyen sorulara (...değildir?...yanlıştır? gibi) yer vermek için soru köklerinde yer alan ifadelerde değişimler gerçekleştirmişler ve dört haber kipi için hazırlanan çalışma kağıtlarında her kategoride (örnekleyen, örneklemeyen, bilgi düzeyi boyutu vr soru türü) aynı sayıda soru olmasını sağlamışlardır. Ardından, Türkçe öğretmenine son hali verilen çalışma kağıtları gönderilerek ekleme ya da çıkarma yapıp yapmayacağı sorulmuştur. Türkçe öğretmeni de düzeltmeleri gerçekleştirilen çalışma kağıtlarıyla öğretimlerini gerçekleştireceğini ifade etmiştir. Her üç uzmanın da (Araştırmacı, LÖEÖ ve Türkçe öğretmeni) onayladığı çalışma kağıtlarında; çoktan seçmeli, eşleme, doğru-yanlış ve boşluk doldurma olmak üzere her bir zaman eki için toplam 7 soru (2 hatırlama düzeyi, 5 kavrama düzeyi) ve 21 tepki fırsatı yer almıştır. 21 tepki fırsatından 16'sı örnekleyen 5'i ise örneklemeyen sorulardan oluşmuştur.

Tablo 1.

Çalışma kağıtlarının özellikleri ve puanlama bilgisi

Soru Türü	Soru Sayısı	Bilgi Düzeyi	Örnekleyen Tepki Fırsatı	Örneklemeyen Tepki Fırsatı	Ağırlıklandırılmış Puanlama
Çoktan seçmeli	4	1H, 3K	3	1	4 x 9 = 36
Eşleme	1	1K	5	1	6 x 5 = 30
Doğru/Yanlış	1	1K	6	3	9 x 2 = 18
Boşluk doldurma	1	1H	2	0	2 x 8 = 16
<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>2H, 5K</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

H: Hatırlama, K: Kavrama

Bu çalışma OSB ve hafif düzey zihin yetersizliği olan bir öğrencinin BEP'inden seçilen akademik becerilerini değerlendirmeyi hedeflediği için soru maddeleri için bir standardizasyon çalışması gerçekleştirilememiştir. Bunun yerine Türkçe öğretmenin deneyimine dayalı olarak hazırlanan çalışma kağıtlarındaki soru maddeleri LÖEÖ ve araştırmacı tarafından değerlendirilmiş/düzenlenmiştir. Daha sonra ise Türkçe öğretmeninden 100 başarı puanı üzerinden zorluk derecesine göre soru maddelerine değer biçmesi istenmiştir. Türkçe öğretmenin soru maddeleri için gerçekleştirdiği ağırlıklandırılmış puanlamalar araştırmacı ve LÖEÖ tarafından da uygun bulunmuştur. Bu süreçler sonunda oluşan çalışma kağıtlarının özellikleri ve ağırlıklandırılmış puanlama bilgisi Tablo 1'de sunulmuştur.

### Genel süreç

Bu çalışma üç aşamalı gerçekleştirilen bir uygulama sürecini içermektedir. İlk aşamada, araştırmacı özel eğitim öğretmenine LÖE öğretmeni becerilerinden akran koçluğu uygulamasını sergileyebilmesi için bir mesleki gelişim uygulamasını davranışsal beceri öğretim basamaklarına (Kirkpatrick vd., 2019) uygun Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmeni uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*





olarak sunmuştur. İkinci aşamada ise LÖEÖ, Türkçe öğretmenine bir mesleki gelişim uygulaması hazırlayarak akran koçluğu uygulaması kapsamında; (a) ön eğitim ve (b) performans geribildirimi olmak üzere bir uygulama gerçekleştirmiştir. Üçüncü aşamada ise Türkçe öğretmeni doğrudan öğretim uygulaması ile özel gereksinimli öğrencisinin hedef akademik becerileri öğrenmesine yönelik bir uygulama gerçekleştirmiştir. İzleyen kısımda tüm süreçler detaylandırılmıştır.

### Özel eğitim öğretmeni eğitimi

Araştırmacı özel eğitim öğretmenine lider öğretmenlik becerilerinden akran koçluğu uygulamasını öğretmek için okul kütüphanesinde bire-bir ve yüz yüze bilgisayar aracılığıyla bir mesleki gelişim uygulaması sunmuştur. Bunun için araştırmacı davranışsal beceri öğretim basamaklarına (sunum, model olma, prova) uygun olarak (Kirkpatrick vd., 2019), ilk olarak Türkçe öğretmenine öğretilecek olan doğrudan öğretim uygulama becerisine ilişkin bir mesleki gelişim uygulaması sunmuştur. Burada hedeflenen LÖEÖ'nin Türkçe öğretmenine öğreteceği uygulama becerisi hakkında tam olarak yeterliğinin sağlanmasıdır. Bir sonraki öğretim oturumunda ise ön eğitim sunma ve performans geribildirimi sunabilme becerilerine ilişkin araştırmacı davranışsal beceri öğretim basamaklarını kullanarak bilgisayar aracılığıyla mesleki gelişim uygulaması gerçekleştirmiştir. Burada hedeflenen ise LÖEÖ'nin akran koçluğu becerisini (ön eğitim sunma ve performans geribildirimi sunma becerisini) tam olarak sergileyebilecek düzeye gelmesinin sağlanmasıdır. Her iki mesleki gelişim uygulaması da özel eğitim öğretmenin prova süreçlerinde %100 doğrulukta hedef becerileri sergileyinceye kadar devam etmiştir. Prova sürecinde ilk oturumda araştırmacı öğrenci rolünde özel eğitim öğretmeni ise öğretmen rolünde yer alarak doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin hipotetik öğretim gerçekleştirmiştir. İkinci oturumda ise araştırmacı doğrudan öğretim uygulamasını gerçekleştirmede öğretmen, gözlemci ise öğrenci rolünde yer almıştır. Aydın (2022) tarafından tanımlanan uygulama süreçlerine benzer şekilde araştırmacı doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin çeşitli basamaklarda (örn., dikkat çekmede günlük yaşamla ilişkilendirmeme, rehberli uygulamalarda öğrenci doğru yanıtlarını pekiştirmeme gibi) hatalar yaparak, uygulama sona erdikten sonra, LÖEÖ'nin doğru bir şekilde performans geribildirimi sunabilmesinin provası sağlanmıştır. Doğrudan öğretim için prova sürecinde üç oturum, performans geri-bildirimi için ise bir oturum düzenlenmiştir. Doğrudan öğretime ilişkin gerçekleştirilen mesleki gelişim uygulama oturumu yaklaşık 51 dakika sürerken, akran koçluğuna ilişkin mesleki gelişim uygulama oturumu 67 dakika sürmüştür. Çalışma sürecinde araştırmacının gerçekleştirdiği davranışsal beceri öğretim uygulama basamakları Aydın (2022) tarafından oluşturulan veri kayıt formlarına göre güvenilirlik verisi elde etmek amacıyla gözlemci tarafından gözlenmiştir.

### Türkçe öğretmeni eğitimi

Türkçe öğretmenine LÖEÖ ön eğitim sunmadan önce öğrencinin dağarcığında olan bir Türkçe kazanımını (fiil ve isimi ayırt etme) doğrudan öğretim uygulamasını kullanarak öğretmesi istenmiştir. Bunun için üç farklı oturum düzenlenmiştir ve öğretmenin performansı 20 basamaklı doğrudan öğretim

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



uygulaması veri kayıt formuna göre araştırmacı ve gözlemci tarafından gözlenmiştir. Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulaması konusundaki ön eğitim öncesi yeterliği çok fırsat kayıt tekniğine uygun olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacıdan eğitim alan LÖEÖ ise araştırmacının da yardımıyla doğrudan öğretim uygulaması için bir sunu içeriği hazırlamış, prova sürecinde kullanılmak üzere hipotetik bir Türkçe dersi planı ve bu plana uygun öğretim materyalleri hazırlamıştır. Araştırmacı onay verdikten sonra ise okul kütüphanesinde LÖEÖ, Türkçe öğretmeni için bire-bir ve yüz yüze bilgisayar aracılığıyla doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin davranışsal beceri öğretim basamaklarını kullanarak bir eğitim gerçekleştirmiştir. Prova sürecinde gözlemci öğrenci rolünde yer alarak Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin prova yapması sağlanmıştır. Doğrudan öğretim uygulamasını %100 doğrulukta sergileyinceye değin devam eden prova süreci iki oturum tekrarlanmıştır. LÖEÖ'nin sunduğu eğitim yaklaşık 46 dakika sürmüştür.

## **DeneySEL süreç: Özel gereksinimli öğrenci eğitimi**

### ***Başlama düzeyi oturumları***

Özel gereksinimli öğrenci ile eğitim öncesinde başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında Türkçe öğretmenin oluşturduğu çalışma kağıtları kullanılmış ve Tablo 1'de ağırlıklandırılmış puanlamaya göre öğrenci performansı belirlenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarını araştırmacı öğrenci ile okul kütüphanesinde bire-bir olacak şekilde gerçekleştirmiştir. Bu oturumlarda, araştırmacı, öğrenciye hazırlanan çalışma kağıtlarını sunarak ve herhangi bir geri-bildirim sunmayarak çalışma kağıtlarında yer alan soruları yapmasını istemiş ve boş bırakmak istiyorsa boş bırakabileceğini belirtmiştir. Öğrenci çalışma kağıtlarını tamamladıktan sonra teşekkür ederek başlama düzeyi oturumunu sonlandırmıştır. Başlama düzeyi oturumları her bir zaman eki için ortalama 5 dakika sürmüştür. Araştırmacı ve gözlemci çalışma kağıtlarını Tablo 1'deki puanlamaya göre birbirlerinden bağımsız değerlendirerek puanlamışlardır.

### ***Öğretim oturumları***

Zaman eklerine ilişkin öğretim sıralamasını Türkçe öğretmeni zorluk düzeyini dikkate alarak kolaydan zora doğru belirlemiş, araştırmacı deneysel açıdan bir sakınca görmeyerek öğretim sıralamasını onaylamıştır. Buna göre sırasıyla; şimdiki zaman, gelecek zaman, geçmiş zaman ve geniş zaman eklerine ilişkin öğretim oturumları düzenlenerek çoklu yoklama deneysel modeline uygun olarak kademeli olarak öğrenciyle birebir öğretim düzenlemesinde okul kütüphanesinde çalışılmıştır. Öğretim oturumlarında Türkçe öğretmeni 20 basamaklı bir doğrudan öğretim uygulaması sergilemesi beklenmiştir. Öğrenci her bir hedef beceri için üç oturum üst üste %85 düzeyinde ağırlıklandırılmış puanı alması durumunda öğretim uygulaması sonlandırılmıştır. Öğretim oturumları sırasında LÖEÖ de Türkçe öğretmenin uygulamasını ilgili veri kayıt formuna göre takip ederek eğitim sonrasında performansına ilişkin geri-bildirimler



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1501-1537.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1501-1537.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

sunmuştur. Doğrudan öğretim oturumları ortalama 19 dakika (ranj = 16-24) sürmüş olup izleyen kısımda Türkçe öğretmenin gerçekleştirdiği her bir basamak detaylandırılmıştır.

**Dikkati çekme basamağı:** Bu basamakta Türkçe öğretmeni çalışılacak becerinin ne olduğunu öğrenciye açıklamış, günlük yaşamında nerelerde işine yarayacağını belirtmiş ve çalışma kağıdı ile çalışılacağını belirterek derse giriş yapmıştır. Örneğin, şimdiki zaman öğretimine başlarken; “Seda, bugün seninle şimdiki zamanlı cümleleri öğreneceğiz. Şimdiki zamanda fiil sözcüğüne -yor eki gelir. Ali okula geliyor. Seda ders çalışıyor..gibi. Eğer bu zaman ekini öğrenirsen kendini şu anda ifade ederken cümlelerini doğru kullanabilirsin. Birileriyle konuşmalarında yapılan şeylerin şimdiki zamanda mı gerçekleştiğini fark edebilirsin. Şimdi önümüzde bir çalışma kağıdı var ve kalem ve silgimiz de burada. Hazırsan dersimize başlayalım mı?”

**Model olma basamağı.** Bu basamakta öğretmen kendisi soruları okuyarak sesli düşünme tekniği ile soruları çözmüştür ve öğrencinin soruları çözme sürecine model olmuştur. Örneğin, Türkçe öğretmeni gelecek zaman öğretiminde Seda’ya; “Seda şimdi beni dikkatlice izlemeni istiyorum. Birinci soruyu okuyorum: Aşağıdakilerden hangisinde gelecek zamanlı bir cümle yer almaktadır? A) Ahmet eve gitti., B) Öğretmen sınav yapacak., C) Hergün su içerim., D) Annem yemek yapıyor. Bana soruda gelecek zamanlı cümle sorulmuş. Gelecek zamanın eki -ecek, -acak. Şıklara bakınca hangi fiil bu ekleri almış? Buldum. B şikkında *Öğretmen sınav yapacak* cümlesi gelecek zaman eki almış ve bu şikkı işaretliyorum.” Türkçe öğretmeni çalışma kağıdında yer alan tüm soruları bu şekilde çözerek model olmuştur.

**Rehberli uygulamalar basamağı.** Bu basamakta öğretmen öğrencinin soruları çözmesini sağlar, öğrencinin soruyu ve yanıtları okumasından sonra 6-8 sn. kadar tepkide bulunması için fırsat sunar. Doğru yanıtlarını pekiştirirken, yanlış ya da yanıtız kalma durumunda öğrenciyi yönlendirir. Örneğin Türkçe öğretmeni geniş zaman öğretiminde; “Şimdi birlikte soruları çözeceğiz. Birinci soruyu oku bakalım.” Seda birinci soruyu okur: “Aşağıdakilerden hangisinde eylemin her zaman yapıldığı anlamı yoktur? A) Abim beni aradı. B) Gökçe haftalık temizlik yapar. C) Dedem gazetede haberleri okur. D) Kardeşim hergün duş alır.” Seda eğer doğru şikkı işaretlerse “Aferin! Çak! Doğru yaptın! Çünkü üç cümlede fiilde geniş zaman eki var, ama işaretlediğinde yok değil mi? Harikasın!” diyerek sonraki soruya geçmesini sağlar. Seda eğer yanıt vermez ya da yanlış tepkide bulunursa Türkçe öğretmeni ilk olarak sözel ipucu sunar: “Seda, geniş zamanın eki neydi? İşaretlediğin şıkta fiil hangi eki almış?” şeklinde yönlendirici ipuçları sunar. Eğer Seda hatalı işaretlediği ya da boş bıraktığı soruyu doğru yanıtlarsa “Aferin, bak şimdi doğruyu buldun! Geniş zaman ekimiz -r. İşaretlediğin cümlede eylemin her zaman yapıldığı anlamı yoktur ve farklı bir zaman eki (geçmiş zaman eki) almıştır” şeklinde belirterek daha az çöşkuyla pekiştirir ve açıklayıcı ifadeler kullanır. Eğer öğrenci tekrar yanlış şikkı işaretlerse Türkçe öğretmeni bu kez “Bu işaretlediğin de yanlış. Bize soruda geniş zaman eki almayan cümle sorulmuş. Geniş zamanlı cümlelerde her zaman yapıma anlamı vardır ve fiile -r eki gelir. A şikkını okuyalım birlikte: Abim beni aradı. Bu cümlede fiiline geniş zaman eki gelmemiş ve aranma eylemi geçmişte kalmış. Dolayısıyla doğru cevabımız bu! İşaretle bakalım!” şeklinde model olarak yönlendirmiştir. Türkçe öğretmeni çalışma kağıdında yer alan tüm soruları öğrenci çözerken örnekteki

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



uygulamalara benzer şekilde pekiştirerek/yönlendirerek ve tepki fırsatlarını cesaretlendirerek bu basamağı bitirmiştir.

**Bağımsız uygulamalar basamağı.** Bu basamak için alanyazında farklı uygulamalar mevcuttur.

Aydın (2022) değerlendirme basamağı olarak almamış, öğretimin bir parçası olarak almıştır. Ancak, Aydın'ın yürüttüğü çalışmanın sosyal geçerlik verilerinde öğrenciler çok sık aynı sorularla karşılaşmayı olumsuz karşıladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, alanyazında (örn., Çelik ve Vuran, 2014; Knight vd., 2012; McKissick vd., 2013) bağımsız uygulamalar basamağının değerlendirme basamağı olarak da alınabildiği görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, bu çalışmada da bağımsız uygulamalar basamağı değerlendirme basamağı olarak ele alınmış, hedef beceriler için öğrenciye ek bir yoklama oturumu düzenlenmemiştir. Bu kapsamda, Türkçe öğretmeni hiçbir müdahalede bulunmadan sadece öğrencinin soruları okumasını sağlamış, yanıt aralığı süresince (6-8 sn) tepkide bulunma durumunu takip etmiş ve sonraki soruya geçmesi için yalnızca yönlendirmeler (örn., "Seda bu soruyu yanıtladın. Diğer soruya geç bakalım!" veya "Seda bu soruya yanıt vermen için süren bitti. İşaretleme yapmayacaksan boş bırak ve sonraki soruya geç!") yapmıştır. Öğrenci çalışma kağıdını bitirdikten sonra teşekkür ederek bağımsız uygulamalar oturumunu sonlandırmış ve öğrencinin olmadığı bir ortamda çalışma kağıdını ağırlıklandırılmış puanlama ölçütlerine göre puanlamıştır. Araştırmacı da öğretmenden çalışma kağıtlarını alarak hem kendisi hem de gözlemci tarafından yeniden puanlamasını sağlamıştır.

### **İzleme oturumları**

Başlama düzeyi oturumlarında olduğu gibi, izleme oturumlarını da araştırmacı öğrenci ile bire-bir olacak şekilde okul kütüphanesinde gerçekleştirmiştir. İzleme oturumlarını da gözlemci takip etmiş ve toplanan verilerin değerlendirilmesi sürecinde yer almıştır. Öğretim uygulaması bittikten 1 ile 6 hafta arasındaki zaman dilimlerinde haber kiplerinin her biri için üçer izleme oturumu düzenlenmesi planlanmış ve elde edilecek üç izleme verisi ile veri kararlılığının değerlendirilmesi hedeflenmiştir. İzleme oturumlarında şimdiki zaman (2., 4. ve 6. haftalarda) ve gelecek zaman (1., 3. ve 5. haftalarda) için üç oturum düzenlenebilirken, öğrencinin gelmemesi ve okul döneminin bitmesi nedeniyle geçmiş zaman için iki (1. ve 3. haftalarda), geniş zaman (1. hafta) için ise bir izleme oturumu düzenlenebilmiştir.

### **Verilerin analizi**

Çalışmada LÖEÖ'nin uygulaması için öntest oturumları düzenlenmemiştir. Araştırmacı eğitiminden sonra gerçekleştirdiği uygulamalar ise uygulama güvenilirliği kapsamında değerlendirilmiştir. Türkçe öğretmeni için ise LÖEÖ eğitim vermeden önce üç oturum doğrudan öğretim uygulamasıyla öğrencinin dağarcığında olan bir beceri için bir öğretim gerçekleştirmesi istenmiştir. LÖEÖ'ni eğitim verdikten sonra ise öğrencinin hedef akademik becerileri için uygulama oturumları gerçekleştirmiştir. Eğitim almadan önceki ve eğitim aldıktan sonraki uygulama verileri arasında düzey değişim farkına bakılarak uygulama güvenilirliği açısından veriler değerlendirilmiştir. LÖEÖ ve Türkçe öğretmenin tüm verileri çok fırsat kayıt

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



teknikğine (tüm basamaklar için gerçekleşip gerçekleşmeme durumları dikkate alınarak) uygun olarak elde edilmiştir. Buna göre, LÖEÖ ve Türkçe öğretmeninin verileri elde edilirken gerçekleştirdikleri uygulamalarda hatalı bir basamak da sergilemeler süreç sonlandırılmamış, uygulamalarını kendileri bitirene kadar sürece bir müdahalede bulunulmamıştır. Bu doğrultuda toplanan veriler; “Gözlenen Doğru Davranış Sayısı/Gerçekleşmesi Beklenen Doğru Davranış Sayısı x 100” (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2020) formülüyle doğru tepki yüzdeleri belirlenerek analiz edilmiştir.

Çalışmada öğrenci için veri analizinde ise düzey değişim analizi ve performans ölçütüne dayalı etki büyüklüğü ölçümü (PÖDEB-Aydın ve Tanious, 2022) kullanılmıştır. Düzey değişim analizi için başlama düzeyinde elde edilen verilerin ortalaması ile uygulama evresinde elde edilen verilerin ortalaması arasındaki fark hesaplanarak bir analiz gerçekleştirilmiştir. PÖDEB analizinde ise %85 performans ölçütü dikkate alınarak Aydın ve Tanious (2022) tarafından tanımlanan formüller kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir. İzleme verilerinin analizinde ise performans ölçütünün ne düzeyde devam ettirildiğini belirlemek için izleme verilerinin ortalaması performans ölçütü (%85) ile karşılaştırılmıştır.

### Sosyal geçerlik

Bu çalışma Aydın (2022)’in gerçekleştirdiği çalışmayı yineleyen bir çalışma olduğu için; Aydın tarafından oluşturulan ve uzman onayı almış; LÖEÖ, Türkçe öğretmeni ve öğrenci için yarı yapılandırılmış görüşme soruları bu çalışmada da kullanılmıştır. Araştırmacı tüm katılımcılarla okulun kütüphane ortamında bire-bir görüşme gerçekleştirerek sosyal geçerlik verisi elde etmiştir. LÖEÖ için yer alan sorularda araştırmacının sunduğu eğitim içeriği ve kendisinin gerçekleştirdiği uygulama süreçleri için görüşleri istenmiştir. Türkçe öğretmeninden ise; LÖEÖ’nden aldığı destek ve doğrudan öğretim uygulama süreçlerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Seda’dan ise Türkçe öğretmeninden aldığı öğretim uygulamasına ilişkin görüşlerinin alınması sağlanmıştır. Soru maddelerinin tamamı Aydın (2022)’in doktora tezindeki eklerde yer almaktadır (bkz., Ek-10c; 11b ve 12b) . Sosyal geçerlik verisi elde etme sürecinde tüm görüşmeler araştırmacının cep telefonundaki ses kayıt özelliği kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı ve gözlemci ses kayıtlarının transkripsiyonunu birbirlerinden bağımsız olarak yapmışlar ve transkripsiyonda %100 güvenilirlik elde etmişlerdir. Sosyal geçerlik verilerinin raporlamasında içerik incelemesi gerçekleştirilerek katılımcıların görüşleri bulgulara yansıtılmıştır.

### Güvenirlik

Bu çalışmada; araştırmacının, LÖEÖ’nin ve Türkçe öğretmeninin gerçekleştirdiği uygulamalar uygulama güvenilirlik verisi olarak değerlendirilmiştir. Özel gereksinimli öğrencinin verileri için ise değerlendiriciler arası güvenilirlik analizi ile güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Uygulama güvenilirliği kapsamında ilgili formlara göre davranışların gerçekleşme durumu ortamda yer alan bir gözlemci eşliğinde gözlenmiştir. Ardından; “Gözlenen Doğru Davranış Sayısı/Gerçekleşmesi Beklenen Doğru Davranış Sayısı x 100” (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2020) formülü kullanılarak analiz edilmiştir. Değerlendiriciler arası

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



güvenirlilik verisi için ise Türkçe öğretmeni, araştırmacı ve gözlemcinin öğrencinin bağımsız uygulamalarda gerçekleştirdiği çalışma kağıdındaki işaretlemeleri ve sonrasında ağırlıklandırılmış puanlama hesaplamalarındaki tutarlıklar dikkate alınarak “Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) x 100” (Miles & Huberman, 1991) formülü kullanılarak analiz edilmiştir.

Sayfa | 1522

Araştırmacının uygulama güvenirliği tüm aşamalar için %100 olarak hesaplanmıştır. LÖEÖ'nin ön eğitim için gerçekleştirdiği uygulamanın güvenirliği %100 olarak hesaplanmıştır. Performans geri-bildirimi sunma uygulama güvenirlik verisi ise %96.3 düzeyinde (ranj: 78-100) bulgulanmıştır. Türkçe öğretmenin LÖEÖ'nünden eğitim almadan önceki doğrudan öğretimi uygulama güvenirlik verisi %23 (ranj: 20-25) olarak hesaplanmıştır. LÖEÖ'nünden eğitim aldıktan sonraki doğrudan öğretimi uygulama güvenirlik verisi ise %98 (ranj: 90-100) düzeyinde hesaplanmıştır. Düzey değişim farkı incelendiğinde Türkçe öğretmenin %75 düzeyinde uygulama güvenirliğinde artış olduğu görülmüştür.

Seda'nın başlama düzeyinde; şimdiki zaman, gelecek zaman, geçmiş zaman ve geniş zaman hedef becerilerine ilişkin değerlendirmeler araştırmacı tarafından elde edilerek puanlanmıştır. Bu değerlendirmeleri ayrıca gözlemci rolünde görev alan lisans öğrencisi de Tablo 1'de yer alan ağırlıklandırılmış puanlamayı dikkate alarak yapmıştır. Buna göre Seda'nın başlama düzeyi için değerlendiriciler arası güvenirlik verisi %100'dür. Seda'nın uygulama oturumları için değerlendirmelerini ise Türkçe öğretmeni bağımsız uygulamalar basamağı oturumunda elde etmiş ve puanlamalarını yapmıştır. Ardından, araştırmacı ve gözlemci de Türkçe öğretmenin gerçekleştirdiği değerlendirmeleri ve puanlamaları çalışma kâğıdı üzerinden birbirinden bağımsız olarak Tablo 1'deki puanlamayı dikkate alarak ayrı ayrı kontrol etmişlerdir. Bu değerlendirmeler sonucunda bir tutarsız duruma rastlanılmamış değerlendiriciler arası güvenirlik verisi %100 olarak hesaplanmıştır.

## Bulgular

### Etkililik bulguları

Bu çalışmada LÖEÖ'nin ve Türkçe öğretmenin sergiledikleri davranışlar hem bir uygulama süreci olduğu için hem de deneysel kontrol kurulmadan gerçekleştiği için uygulama güvenirliği kapsamında değerlendirilmiş olup “Güvenirlilik” başlığı altında uygulama güvenirliği bulgusu olarak sunulmuştur. Bu kısımda ise Seda'nın hedef akademik becerileri öğrenmesine ilişkin deneysel çalışmadan elde edilen etkililik bulguları sunulmuştur. Türkçe öğretmeni tarafından gerçekleştirilen doğrudan öğretim uygulamasının Seda'nın haber kiplerini edinmesine olan etkisi Şekil 1'de gösterilmiştir. Seda'nın şimdiki zaman haber kipi için başlama düzeyi evresi verileri incelendiğinde sorulara verdiği doğru yanıtların ağırlıklı puan ortalaması %9.8 iken (ranj = 0-13); uygulama evresi verileri incelendiğinde doğru yanıtların ağırlıklı puan ortalaması %75.5 (ranj: 38-88) düzeyindedir. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi %66.7'lik artışla sonuçlanmıştır. PÖDEB sonuçlarına göre şimdiki zaman için etki

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583

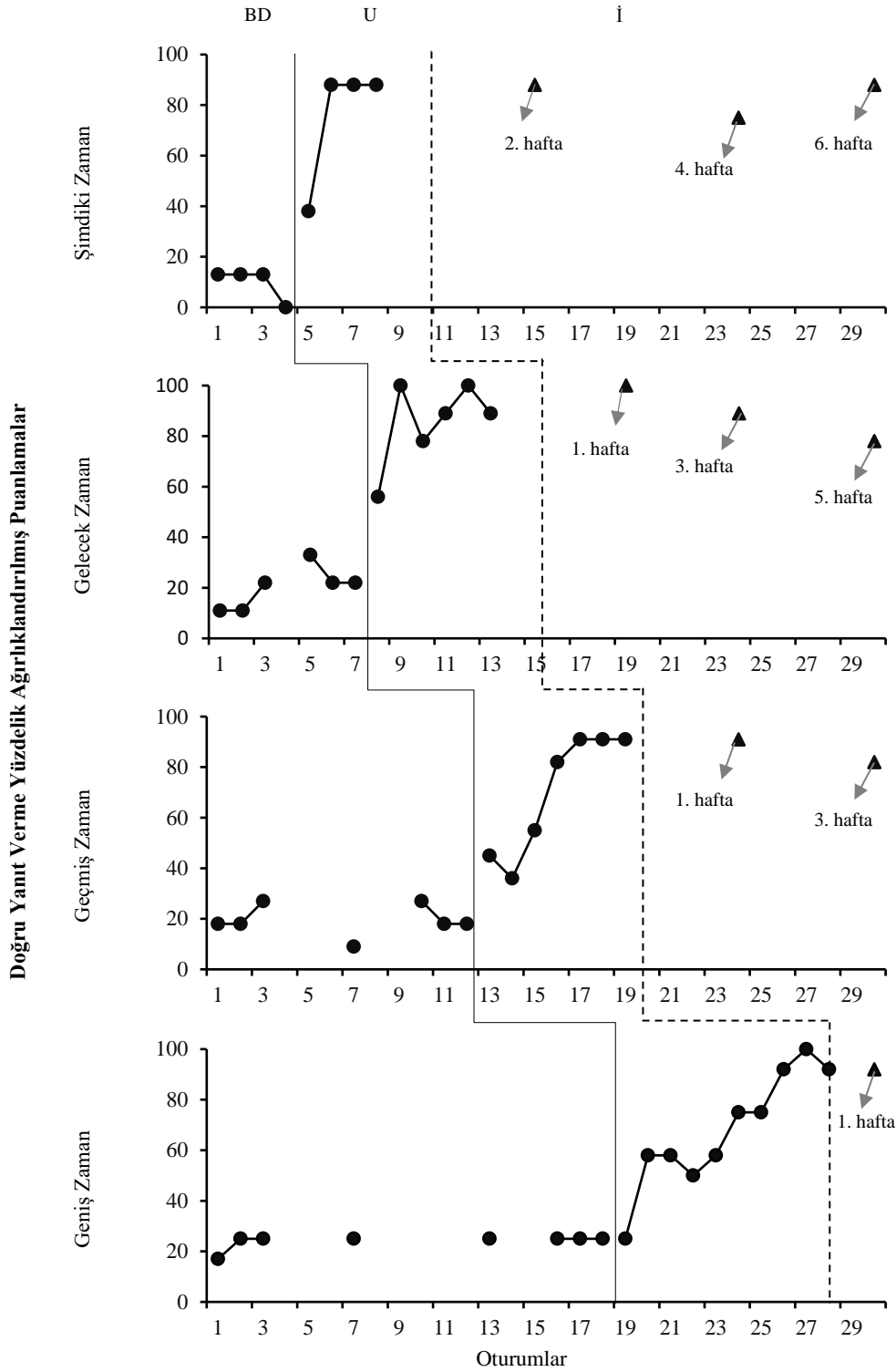


büyüklüğü .89'dur. İzleme verileri incelendiğinde ise ortalama %83.6 düzeyinde performansının 2, 4 ve 6 hafta sonrasında da kalıcı bir şekilde devam ettiği ve ölçütü kalıcı bir şekilde koruduğu görülmüştür.

Seda'nın gelecek zaman haber kipi için başlama düzeyi evresi verileri incelendiğinde sorulara verdiği doğru yanıtların ağırlıklı puan ortalaması 20.2 iken (ranj = 11-33) uygulama evresi verileri incelendiğinde; doğru yanıtların ağırlıklı puan ortalaması %85.3 (ranj: 56-100) düzeyinde gerçekleşmiştir. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi %65.1'lik düzeyinde artışla sonuçlanmıştır. PÖDEB sonuçlarına göre gelecek zaman için etki büyüklüğü 1'dir. İzleme verileri incelendiğinde ise ortalama %89 düzeyinde performansının 1, 3 ve 5 hafta sonrasında da kalıcı bir şekilde devam ettiği ve hedeflenen ölçütü kalıcı bir şekilde koruduğu görülmüştür.

Seda'nın geçmiş zaman haber kipi için başlama düzeyi evresi verileri incelendiğinde ise doğru yanıtlarının ağırlıklı puan ortalaması %19.3 iken (ranj = 9-27) uygulama evresi verileri incelendiğinde; doğru yanıtların ağırlıklı puan ortalaması %70.1 (ranj: 36-91) düzeyinde gerçekleşmiştir. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi %50.8'lik düzeyinde artışla sonuçlanmıştır. PÖDEB sonuçlarına göre geçmiş zaman için etki büyüklüğü .77'dir. İzleme verilerinin elde edilmesinde her beceri için 1-6 hafta aralığında üç veri planlansa da Seda'nın okula gelmemesi ve sonrasında okulun tatil olması nedeniyle uygulama bittikten 1 ve 3 hafta sonrası için iki veri elde edilebilmiştir. Bu kapsamda, geçmiş zaman için izleme verileri incelendiğinde ortalama %86.5 düzeyinde performansının kalıcı bir şekilde 1 ve 3 hafta sonrasında devam ettiği ve hedeflenen ölçütü kalıcı bir şekilde koruduğu görülmüştür.

Seda'nın geniş zaman haber kipi için başlama düzeyi evresi verileri incelendiğinde verdiği doğru yanıtlarının ağırlıklı puan ortalaması %24'dür (ranj = 17-25). Uygulama evresi verileri incelendiğinde ise doğru yanıtların ağırlıklı puan ortalaması %68.3 (ranj: 25-100) düzeyinde gerçekleşmiştir. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi %44.3'lük artışla sonuçlanmıştır. PÖDEB sonuçlarına göre geçmiş zaman için etki büyüklüğü .73'dür. Okulun kapanmasına iki hafta kala geniş zaman becerisine ilişkin öğretim sonlandırıldığı ve okulun son haftasında Seda okula gelmediği için izleme verisi okulun kapanmasına bir hafta kala tek bir oturumda elde edilebilmiştir. Elde edilen izleme verisi incelendiğinde ise Seda'nın %92 düzeyinde performansını kalıcı bir şekilde koruduğu görülmüştür.



Şekil 1. Seda'nın ağırlıklandırılmış performans puanları  
BD: Başlama Düzeyi; İ: İzleme; U: Uygulama

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1501-1537.

DOI. 10.51460/baebd.1497583





Bu sonuçlar dikkate alındığında; Türkçe öğretmenin gerçekleştirdiği doğrudan öğretim uygulaması Seda'nın hedef akademik becerileri edinmesinde etkilidir. Ayrıca, Seda'nın hedef akademik becerileri öğretim uygulaması bittikten sonra kalıcı bir şekilde ölçütü karşılar düzeyde sürdürmesinde de doğrudan öğretim uygulamasıyla gerçekleştirilen öğretimin etkili olduğu görülmektedir. PÖDEB etki büyüklüğü sonuçlarına göre ise uygulamanın etkisi "orta düzey etkili" olarak yorumlanabilir (Aydın ve Tanious, 2022).

### Sosyal geçerlik bulguları

Sosyal geçerlik kapsamında LÖE öğretmene ilk olarak "Özel eğitim öğretmeni olarak sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan diğer öğretmenleri desteklemeniz sizce önemli midir? Neden?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenimiz "Tabiki, önemlidir. Çünkü herkes herşeyi bilemez. Ben de onun kadar Türkçe ders öğretimini bilemem. İş birliği önemli." şeklinde yanıt vermiştir. İkinci soruda "Lider öğretmenlik becerileri kapsamında araştırmacının sunduğu ön eğitim hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. LÖEÖ "Oldukça faydalıydı. Hizmet içi eğitim kapsamında üniversitelerden bu tür destekler almak oldukça önemli." şeklinde yanıt vermiştir. İkinci sorunun devamında "Araştırmacının size sunduğu geri-bildirimlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. LÖEÖ "Sunu hazırlamam sürecinde oldukça desteğini gördüm. Okuldaki işbirliği süreçlerinin oturmasında da üniversiteden gelen uzman desteği önemli" şeklinde yanıt vermiştir. Üçüncü soruda "Araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulamasını özel eğitim öğretmeni liderliği becerilerini edinmeniz kapsamında (mesleki yeterlik kazanma, farklı branştaki bir öğretmeni mesleki olarak destekleme) nasıl değerlendirirsiniz?" sorusu yöneltilmiştir. LÖEÖ "Oldukça öğreticiydi. Doğrudan öğretimi sistematik kullanmazdım. Benim açımdandan da faydalı oldu. Diğer öğretmene sunu yapmam, sonrasında gözlemlemem gibi süreçlere ilişkin bilgi sahibi oldum." şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Dördüncü soruda "Özel eğitim öğretmeni olarak uzman olduğunuz bir alanda genel eğitim öğretmenlerini akran koçluğu uygulamasıyla desteklemeyi nasıl değerlendirmektesiniz?" sorusu yöneltilmiştir. LÖEÖ "Oldukça faydalı bir uygulama oldu. Türkçe öğretmenimizin de olumlu bir şekilde süreci öğrendiğini görünce çok mutlu oldum." şeklinde yanıt vermiştir. Beşinci soruda "Böyle bir mesleki gelişim uygulamasına katılmayı ve sunmayı diğer özel eğitim öğretmenlerine önerir misiniz? Neden?" sorusu yöneltilmiştir. LÖEÖ "Evet, öneririm tabiki. Sınıf dışında da özel gereksinimli öğrencilerimiz var. Onlara her öğretmen bizim yaklaştığımız gibi yaklaşamayabilir. O kadar donanımlı olmayabilir. Bu nedenle bu tür uygulamalar diğer özel öğrencilerimiz için de gerekli." şeklinde yanıt vermiştir.

Türkçe öğretmeni ile elde edilen sosyal geçerlik verisi ilk soruda "Öğrenciniz için bire-bir uygulamak amacıyla sistematik bir öğretim uygulamasını öğrenmenizin siz ve öğrenciniz açısından uygun olduğunu düşünmekte misiniz? Neden?" sorusu sorulmuştur. Türkçe öğretmeni "Evet, uygun. Biz lisans eğitimimizde ya da hizmet içi eğitimde bu tür öğretim uygulamalarını öğrenmiyoruz. Öğrenci yararına faydalı olan herşeyi öğrenmek öğretmen olma sorumluluğumuzda olması gerekir." şeklinde yanıt vermiştir. İkinci soruda; "Doğrudan öğretim uygulama süreci ve basamakları hakkında görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Türkçe öğretmeni "Dikkatini çektim, model oldum. Ona çeşitli ipuçları verdim. Pekiştirdim. Bire-bir eğitim sunmak ve bu sistematik basamaklarla öğretim sunmak öğrencinin zaman eklerini öğrenmesinde beklediğimden daha fazla bir başarı sağladı." şeklinde yanıt vermiştir. Üçüncü soruda "Doğrudan öğretimle uygulama yaparken; kolay ve işlevsel bulduğunuz

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1501-1537.

DOI. 10.51460/baebd.1497583



*noktalar nelerdi? Zorlandığınız durumlar nelerdi?” sorusuna Türkçe öğretmeni “Bir zorluk yaşamadım. Tüm basamaklarını kolayca uyguladım.” şeklinde yanıt vermiştir. Dördüncü soruda “Doğrudan öğretim uygulamasını diğer öğrencileriniz (özel gereksinimli veya normal gelişim gösteren) için kullanmaya ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Türkçe öğretmeni “Bundan sonraki destek eğitim çalışmalarında mutlaka kullanacağım.” şeklinde yanıt vermiştir. Beşinci soruda “Diğer öğretmenlere doğrudan öğretim uygulamasını kullanmayı hangi gerekçelerle önerir ya da önermezsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Türkçe öğretmeni “Öneririm. Kolay ve kullanışlı bir yöntem. Özel gereksinimli öğrencilerin her türlü akademik becerileri öğrenmesine olumlu etki edeceğini düşünüyorum.” şeklinde yanıt vermiştir. Altıncı ve yedinci sorularda doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin LÖEÖ’ünden aldığı ön eğitim ve geri-bildirimlere ilişkin fikri sorulmuştur. Türkçe öğretmeni “Herşeyi bilemeyiz. Alandaki uzman birinin desteklemesi bu tip öğrencilere daha anlamlı öğretimler sunmamızı sağlayacaktır. Bir uygulamayı gerçekten tam öğrenene kadar özel eğitim öğretmenin uygulamalarını takip edip bana geri-bildirimler sunması uygulamayı tam öğrenmemi sağladı.” şeklinde yanıt vermiştir. Sekizinci soruda “Özel eğitim öğretmenlerinin uzman oldukları bir alanda sizleri desteklemelerini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Türkçe öğretmeni “Oldukça yararlı buluyorum. Ara ara ben danışırım zaten.” şeklinde yanıt vermiştir. Dokuzuncu soruda ise “Böyle bir mesleki gelişim uygulamasına katılmayı özel gereksinimli öğrencisi olan diğer genel eğitim ya da branş öğretmenlerine önerir misiniz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Türkçe öğretmeni “Öneririm elbette. Sonuçta bizler lisans eğitimlerimizde ya da seminerlerde almıyoruz bu tür eğitimleri. Özel gereksinimli öğrencimiz de mutlaka oluyor bir sınıfta. Ne yapacağımızı bilmeden onlara destek sunamayız. Bu tür işbirlikleri mesleki açıdan önemli.” şeklinde yanıt vermiştir.*

Öğrenci için sosyal geçerlik kapsamında ilk soruda “Öğretmenin sana konuyu sesli anlatarak göstermesi ve doğruyu bulman için yönlendirmesi ile ders işlemesini nasıl buldun?” diye bir soru yöneltilmiştir. Seda “İyi oldu. Öğrendim.” şeklinde yanıt vermiştir. İkinci soruda “Öğretmenin öğretmeye çalıştığı konuları tam olarak öğrenme düzeyin nasıl oldu?” sorusuna Seda “Zaman eklerinin hepsini öğrendim.” şeklinde yanıt vermiştir. Üçüncü soruda “Öğrendiklerin okulda/derslerde/sınavlarda işine yaradı mı? Sınavda yapabildin mi?” sorusuna Seda “Sınavda öğretmenim sordu. Yaptım.” şeklinde yanıt vermiştir. Dördüncü soruda “Öğretmenin sana öğrettikleri günlük hayatında işine yaradı mı ve yaradıysa nasıl yaradı?” sorusuna Seda “Yaradı. Zamanları biliyorum.” şeklinde yanıt vermiştir. Beşinci soruda “Öğretmenin sana zaman eklerini öğretirken seni rahatsız eden, hoşuna gitmeyen şeyler oldu mu, olduysa nelerdi?” sorusuna Seda “Hiç olmadı!” yanıtını vermiştir. Altıncı soruda “Öğretmenin sana bundan sonra da aynı şekilde başka şeyler öğretmesini ister misin?” sorusuna Seda “Evet. İsterim!” yanıtını vermiştir. Yedinci soruda ise “Başka öğretmenlerinin de aynı şekilde bir şeyler öğretmesini ister misin?” sorusu sorulmuştur. Seda “Tüm öğretmenlerimin bana böyle eğitim sunmasını isterim.” şeklinde yanıt vermiştir.

Özet olarak, LÖEÖ okul içerisinde gerçekleştirilen işbirliğini olumlu karşılamış, araştırmacının sunduğu öğretimi mesleki gelişim sunabilme becerilerini artırması açısından faydalı bulmuş ve diğer özel eğitim öğretmenlerine de farklı branşlardaki öğretmenleri destekleme kapsamında işbirliği süreçlerini oluşturan ve sınıf dışında da etkin bir öğretmen olmayı sağlayan uygulamaları öğrenci faydasına olması açısından önerebileceğini belirtmiştir. Türkçe öğretmeni ise doğrudan öğretim uygulamasını kullanarak özel gereksinimli öğrencisine eğitim yapmasının öğrencide beklediğinden

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1501-1537.

DOI. 10.51460/baebd.1497583



daha fazla başarı göstermesini sağladığını belirterek uygulamayı faydalı olarak değerlendirdiğini, uygulamayı kullanmada bir zorluk yaşamadığını, kolay ve kullanışlı bulunduğunu, diğer öğretmenlere de bu uygulama ile öğretimler yapmasını önerebileceğini ve sonraki destek eğitim uygulamalarında doğrudan öğretim uygulamasını kullanacağını belirtmiştir. Ayrıca, Türkçe öğretmeni özel eğitim öğretmeni tarafından desteklenmesini yararlı bulunduğunu ve diğer genel eğitim öğretmenlerine de bu tür işbirliği süreçlerine katılmalarını önerebileceğini belirtmiştir. Öğrenci ise, doğrudan öğretimle eğitim almayı yararlı bulunduğunu, zaman eklerini öğrendiğini, günlük yaşamında zamanları bildiğini, sınavlarda yapabildiğini ve aynı uygulama ile başka becerilerin öğretiminde hem kendi öğretmeninden hem de diğer öğretmenlerden eğitimler almak istediğini belirtmiştir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada LÖE öğretmenliği uygulamasının bir branş öğretmenin mesleki gelişimine ve genel eğitim sınıfında öğrenim gören özel gereksinimli bir öğrencinin BEP'inde yer alan hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular okul içerisinde gerçekleştirilen LÖE öğretmenliği uygulamasının branş öğretmenin mesleki gelişimine ve kaynaştırma öğrencisinin okul başarısına katkı sunduğunu göstermektedir. LÖE öğretmenliği kapsamında Türkçe öğretmene sunulan akran koçluğu uygulamasıyla Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulamasını yüksek doğrulukta sergilediği, bunun sonucunda ise özel gereksinimli öğrencisinin hedef akademik becerileri edindiği görülmüştür.

Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma uygulamaları tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaygın bir yerleştirme ve eğitim verme şeklidir (MEB, 2023). Son veriler incelendiğinde Türkiye'de örgün eğitim hizmeti alan özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü genel eğitim sınıflarında öğrenim görmektedir (MEB, 2023). Ancak, genel eğitim öğretmenlerinin lisans eğitimleri süresince özel eğitim uygulamalarına ilişkin zorunlu bir ders olarak yalnızca "özel eğitim ve kaynaştırma" dersini almasının bir sonucu olarak mezun olduklarında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterli donanıma sahip olmadıkları görülmektedir (Aydın ve Yılmaz, 2024; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Baker, 2005; Banned vd., 2011; Flower vd., 2017, Tekin-İftar, 2017). Dolayısıyla, lisans eğitimlerindeki bu yetersizliği kapatmak için hizmet içinde genel eğitim öğretmenlerini destekleyecek etkili ve verimli uygulama modelleri eğitim bilimciler tarafından geçmişten beri sorgulanmıştır (Aydın, 2022). Bu kapsamda, alanyazında bir okuldaki yer alan tüm öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılmasında ve kaynaştırma uygulamalarının başarılı sonuçlar vermesinde lider öğretmenlik uygulamasının önemi oldukça vurgulanmaktadır (Aydın, 2022; Bilingsley, 2007; Collins, 2018; Nguyen vd., 2019; Tekin-İftar vd., değerlendirmede, Wenner ve Campell, 2017; York-Barr ve Duke, 2004). Buna karşın, alanyazında lider öğretmenlik uygulamasının deneysel açıdan analiz edilebilir olarak incelendiği çalışmalara olan gereksinime de dikkat çekilmiştir (Nguyen vd., 2019; Wenner ve Campell, 2017; York-Barr ve Duke, 2004).

Wenner ve Campell (2017), lider öğretmenlik uygulamasının öğrenci başarısına etkisini ortaya koyan güçlü deneysel bulgular sunamadığı takdirde, bu uygulamanın yararlılığına dair iddiaların geçerliliğini yitireceğini belirtmiş ve deneysel çalışmaların önemine dikkat çekmişlerdir. Ludlow (2011)

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



da bu konuya değinerek tüm çocukların başarılı olabilmesi için yasalarda belirtilen “*Her çocuk öğrenebilir.*” vizyonunun gerçekleştirilmesi adına özel eğitimde lider öğretmenlik uygulamasının etkin kılınması gerektiğini vurgulamıştır. Ancak, daha önce de ifade edildiği gibi, lider öğretmenlik uygulaması içeriğinde birçok rol ve sorumluluğu barındırdığı için alanyazında bu durum “*bulanıklık*” olarak yorumlanmıştır (Nguyen vd., 2019; Wenner ve Campell, 2017). Bu çalışmada ise, Aydın (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya benzer şekilde, lider öğretmenlik rollerinden akran koçluğu uygulaması temelinde bir uygulama gerçekleştirilerek lider öğretmenliğin özel eğitim öğretmenliği bağlamında nasıl uygulanabileceğine dair bir model sunulmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmanın Aydın (2022) tarafından yürütülen çalışmayla birlikte, lider öğretmenliğin etkililiği konusunda alanyazında mevcut olan deneysel araştırma eksikliğini gidermeye yönelik önemli bir kaynak teşkil ettiğini söylemek mümkündür. Nitekim, her iki çalışmadan da elde edilen bulgular incelendiğinde; LÖE öğretmenliği uygulaması ile branş öğretmenlerinde hedeflenen mesleki gelişimlerin sağlandığı ve kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin hedef akademik becerileri öğrendikleri görülmüştür.

Bu çalışmada LÖE öğretmenliği kapsamında akran koçluğu uygulamasına ilişkin bir uygulama yürütülmüştür. Akran koçluğu uygulaması ön eğitim sunma ve performans geri-bildirim sunma olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilen bir uygulamadır. Ön eğitim sunma aşamasında davranışsal beceri öğretimi temel alınmıştır. Alanyazında davranışsal beceri öğretimi kullanılarak gerçekleştirilen mesleki gelişim uygulamalarında etkili bulgular elde edilmiştir (örn., Aydın, 2022; Degirmenci ve Tekin-Iftar, 2023; Gregori vd., 2022; Fidan ve Tekin-Iftar, 2022; Kıyak ve Tekin-Iftar, 2022; Tekin-Iftar vd., 2017). Bu çalışmalarda ayrıca mesleki gelişim sunulan uygulayıcılar gerçek ortamlarda gözlenerek performanslarına ilişkin geri-bildirimler sunulmuştur. Araştırmalarda performans geri-bildirimlerini sunma süreçlerinde çeşitli farklılaşmalar (örn.; yazılı, yüz yüze, uzaktan kulaklık teknolojisiyle) olsa da genellikle uygulayıcıların performansına ilişkin olumlu ve düzeltici geri-bildirimler birlikte sunulmuş ve ön eğitim sonrasında uygulayıcıların öğrendikleri uygulama becerilerini yüksek doğrulukta sergilemelerinde etkili olmuştur. Bu çalışmadan elde edilen veriler de davranışsal beceri öğretimi ile birlikte olumlu ve düzeltici performans geri-bildirimlerinin sunulmasının bir Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulamasını yüksek doğrulukta sergilemesini sağlamada etkili olduğunu göstererek alanyazındaki diğer çalışma bulgularını desteklemekte ve LÖE öğretmenliği temelinde genişletmektedir.

Doğrudan öğretim uygulaması genel eğitim ve özel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin okul başarılarını artırmada McLeskey ve arkadaşları (2017) tarafından “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamında önerilen bilimsel dayanaklı bir uygulamadır. Araştırmacılar özel gereksinimli öğrencilerle çalışan tüm öğretmenlerin eğitimlerinde doğrudan öğretim uygulamasını kullanabileceğini belirtmiş ve güçlü bir biçimde önermiştir (McLeskey vd., 2017). Ayrıca, davranış analizi alanında önemli konumdaki iki dergi (*Perspectives on Behavior Science [eski adı; The Behavior Analyst]* ve *Behavior Analysis in Practice*) 2021 yılında doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin özel sayılar yayımlamışlardır. Bu dergilerde yayımlanan makalelerde (örn., Mason ve Otero, 2021; Spencer, 2021; Twyman, 2021) özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde rol ve sorumluluk alan tüm öğretmenlere doğrudan öğretim uygulamasını kullanmaları önerilmiştir. Doğrudan öğretim uygulaması öğretmenden öğrenciye doğru eğitim merkezinin kaydığı bir uygulama yaklaşımını içerir. Öğretmen “Ben yaparım!” sloganıyla başladığı öğretim sürecini; sonrasında öğrenciyle birlikte “Biz yaparız!” ve son olarak da öğrenciye “Sen

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



yaparsın!" mottosuyla devam ettireceği bir eğitimi planlar ve sunar. Doğrudan öğretim uygulamasının uygulanış biçimi temel olarak bu merkezîyet kaydırmasını takip etse de ilgili alanyazında bir takım farklılıklar yer alabilmektedir. Ancak, özel eğitim uygulamaları kapsamında temel olarak; (a) dikkati çekme, (b) model olma (ben yaparım), (c) rehberli uygulamalar (biz yaparız) ve (d) bağımsız uygulamalar (sen yaparsın) olmak üzere dört aşamada gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür (McLeskey vd., 2017; Rosenshine, 1986). Bağımsız uygulamalar bazı çalışmalarda öğretiminin bir parçasıyken (örn., Aydın, 2022; Flores ve Ganz, 2007; Ganz ve Flores, 2009), bazı çalışmalarda değerlendirme sürecinin bir parçası olmuştur (örn., Çelik ve Vuran, 2014; Knight vd., 2012; Liu vd., 2024; McKissick vd., 2013; Root, 2019). Aydın (2022) tarafından yürütülen çalışmada katılımcıların çok sık aynı çalışma kağıdı ile çalışmaları konusunda sosyal geçerlik kapsamında elde edilen veriler değerlendirildiğinde öğrenciler ve öğretmenler tarafından olumsuz karşılanabildiği görülmüştür. Bu durumlar dikkate alınarak bu çalışmada bağımsız uygulamalar basamağı değerlendirme (test) basamağı olarak uygulanmıştır.

Beceriler arası çoklu yoklama modelleriyle gerçekleştirilen doğrudan öğretim uygulamasının yürütüldüğü çalışmalara bakıldığında, özel gereksinimli öğrencilerin; uzun, kısa, çok, farklı gibi temel matematik becerilerini (Liu vd., 2024; Root, 2019); okuduğunu anlama becerilerini (Flores ve Ganz, 2007) ve fen bilimlerine ilişkin kavramları (Knight vd., 2012) öğrenmelerinde doğrudan öğretim uygulamasının etkili olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, diğer tek-denekli deneysel modeller kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalarda; özel gereksinimli öğrencilerin dil becerilerini (Ganz ve Flores, 2009; değişen ölçütler modeli), yön bulma becerilerini (McKissick vd., 2013; katılımcılar arası çoklu yoklama modeli), fen bilimlerine ilişkin kavramları (Çelik ve Vuran, 2014; paralel uygulamalar modeli) ve Türkçe dersi ile ilgili çeşitli dil bilgisi becerilerini (Aydın, 2022; katılımcılar arası çoklu yoklama modeli) öğrenmelerinde doğrudan öğretim uygulamasının etkili olduğu deneysel olarak ortaya konmuştur. Beceriler arası çoklu yoklama modeline göre tasarlanan bu çalışmada ise özel gereksinimli bir öğrenciye Türkçe dersi kapsamında dört farklı zaman ekinin öğretiminde doğrudan öğretim uygulaması kullanılmış ve olumlu öğrenci çıktıları ile deneysel çalışma sonuçlanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, özel gereksinimli öğrencilere akademik beceri öğretimlerinin amaçlandığı ve doğrudan öğretim uygulamasının bağımsız değişken olarak yer aldığı diğer çalışma bulgularıyla (örn., Aydın, 2022; Flores ve Ganz, 2007; Knight vd., 2012; McKissick vd., 2013) benzer sonuçlanarak doğrudan öğretim uygulamasının etkili olduğuna ilişkin ilgili alanyazını destekleyerek önemli bir katkı sunmaktadır.

Sonuç olarak çalışma bulgularında; Aydın (2022) tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışmasını destekler nitelikte, (a) LÖE öğretmenliği konusunda desteklenen bir özel eğitim öğretmenin Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine yönelik etkili bir şekilde lider öğretmenlik uygulaması kapsamında akran koçluğu yapabildiği, (b) mesleki gelişimi desteklenen Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulamasını yüksek doğrulukta uygulayabildiği, (c) Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulaması ile eğitim alan özel gereksinimli öğrencinin ise hedef Türkçe akademik becerileri öğrenebildiği ve (d) tüm süreçlere ilişkin katılımcıların olumlu görüş bildirdiği görülmüştür. Bu çalışmadan elde edilen bulgular; özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim kapsamında diğer öğretmenlere gerçekleştirdikleri akran koçluğu uygulamasının etkisini inceleyen diğer çalışma bulgularıyla (örn., Aydın, 2022; Gregori vd., 2022; Scheeler vd., 2010) ve doğrudan öğretim uygulamasıyla özel gereksinimli öğrencilere akademik becerilerinin öğretimini yapıldığı

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



çalışmalardaki bulgularla (örn., Aydın, 2022; Flores ve Ganz, 2007; Knight vd., 2012; Liu vd., 2024; Root, 2019) benzer şekilde olumlu sonuçlandığı görülmüştür. Bu kapsamda, bir genel eğitim okulunda yer alan özel eğitim öğretmeni lider öğretmenlik uygulaması kapsamında desteklenmesi halinde LÖE öğretmenliği yapabileceği, branş öğretmenlerinin mesleki gelişimini desteklemede etkili olabileceği ve sınıfı dışındaki özel gereksinimli bir öğrencinin akademik başarısını artırmada önemli rol oynayabileceği ifade edilebilir.

### Çalışmanın sınırlılıkları

Bu çalışma ileri araştırmalar için bir ön ayak niteliğinde olmasına karşın çalışma bağlamında yer alan birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır. Öncelikle çalışma bir okulda yer alan bir özel eğitim öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni ve bir özel gereksinimli öğrenci ile sınırlıdır. Bir diğer sınırlılık olarak araştırmacı tarafından sunulan mesleki gelişim uygulamasının özel eğitim öğretmenin LÖE öğretmenliği rollerini edinmesine olan etkisi deneysel olarak incelenememiştir. Benzer şekilde Türkçe öğretmenine LÖE öğretmenliği kapsamında akran koçluğu uygulaması sunulmasının Türkçe öğretmeninin mesleki gelişimine olan etkililiği deneysel olarak incelenememiştir. Mesleki gelişim uygulamaları özel eğitim öğretmeni için akran koçluğu uygulama becerisiyle, Türkçe öğretmeni için ise doğrudan öğretim uygulama becerisiyle sınırlı kalmıştır. Bir diğer sınırlılık olarak ise öğrenci ile izleme verileri her bir çalışılan zaman eki için üçer oturumda elde edilmesi planlansa da öğrencinin okula gelmemesi ve okulun tatil dönemine girmesi nedeniyle geçmiş zaman eki için iki, geniş zaman eki için ise bir veri elde edilebilmiştir. Son olarak bu çalışmada daha önce Aydın (2022) tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışma süreçleri takip edildiği için deneysel süreç öncesinde bir pilot uygulama gerçekleştirilmemiş ve bu durum çalışmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilmiştir.

### İleri araştırmalara öneriler

Çalışmada elde edilen bulgulardan ve sınırlılıklardan yola çıkılarak ileri araştırmalara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur. Öncelikle, LÖE öğretmenliği kapsamında gerçekleştirilen bu uygulama ve önceki tez çalışması göstermiştir ki eğer bir okulda özel eğitim öğretmeni varsa o okulda yer alan farklı branştaki öğretmenlerin mesleki gelişimine ve sınıfı dışındaki özel gereksinimli öğrencilerin başarılarına katkı sunabilir. Ancak ilgili alanyazının benzer nitelikte farklı araştırmalarla (örn., farklı branştaki öğretmenlerin desteklenmesi, davranış problemlerine yönelik müdahaleler kapsamında mesleki gelişimlerin sunulması gibi) zenginleştirilmesine gereksinim vardır. Bu bağlamda, ileri çalışmalarda çalışmanın örnekleme; okul, branş ve öğrenci kapsamında genişletilebilir, branş öğretmenine öğretilen uygulama becerisi, öğrenci özellikleri ve öğrenci ile çalışılan beceriler kapsamlarında farklı değişkenler dikkate alınabilir ve LÖE öğretmenliği uygulamasının bilimsel dayanaklarının oluşmasına katkıda bulunacak nitelikte farklı araştırmacı ekipleri tarafından yeni çalışmalar tasarlanabilir. Bu çalışmada LÖE öğretmenliği rollerinden yalnızca akran koçluğu uygulamasına yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiştir. İleri araştırmalarda LÖE öğretmenlerinin; özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine yönelik işbirliği süreçleri oluşturmasının, okul çaplı değişim için gerçekleştireceği etkinliklerin, öğrencilerin geçiş süreçlerinde gerçekleştireceği uygulamaların ve BEP hazırlama, öğrenci için kaynak oluşturma gibi durumlar için yapacağı danışmanlık uygulamalarının etkilerine yönelik yeni çalışmalar tasarlanabilir.

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1501-1537.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1501-1537.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1501-1537.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1501-1537.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education, 10*(4-5), 295-308.  
<https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Appelbaum, M., Cooper, H., Kline, R. B., Mayo-Wilson, E., Nezu, A. M., & Rao, S. M. (2018). Journal article reporting standards for quantitative research in psychology: The APA publications and communications board task force report. *American Psychologist, 73*(1), 3–25.  
<https://doi.org/10.1037/amp0000191>
- Avcı, N. & Ersoy, Ö. (1999). Okul öncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar. *Milli Eğitim Dergisi, 144*, 68-70.
- Aydın, O. (2022). *Kuramdan uygulamaya lider öğretmenlik uygulaması: Lider özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve kaynaştırma öğrencilerinin başarılarına olan etkisi.* [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi (Tez No: 773304).  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aydın, O. & Yılmaz, N. (2024). Genel eğitim lisans programındaki öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*
- Aydın, O. (2024). Rise of single-case experimental designs: A historical overview of the necessity of single-case methodology. *Neuropsychological Rehabilitation, 34*(3), 301–334.  
<https://doi.org/10.1080/09602011.2023.2181191>
- Aydın, O. & Taniou, R. (2022). Performance criteria-based effect size (PCES) measurement of single-case experimental designs: A real-world data study. *Journal of Applied Behavior Analysis, 55*(3), 891–918.  
<https://doi.org/10.1002/jaba.928>
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2), 345-354.
- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education, 33*(3), 51–64. <https://www.jstor.org/stable/41064554>
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N., & Yalçın, G. (2018). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 119-150.  
<https://doi.org/10.17679/inuefd.302031>
- Barned, N. E., Knapp, N. F., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 32*(4), 302–321. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.622235>
- Barry, L., Holloway, J., Gallagher, S., & McMahon, J. (2022). Teacher characteristics, knowledge and use of evidence-based practices in autism education in Ireland. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 52*, 3536-3546. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05223-1>
- Batu, S., Kircaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2000). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(02), 33-50. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000082](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000082)
- Baydık, B. (1997). Özel eğitimde kaynaştırma ve okul öncesi kurumların kaynaştırmadaki önemi. *Milli Eğitim Dergisi, 136*, 27-29.
- Begeny, J. C. & Martens, B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education, 28*(2), 80-94.  
<https://doi.org/10.1177/07419325070280020701>
- Billingsley, B. S. (2007). Recognizing and supporting the critical roles of teachers in special education leadership. *Exceptionality, 15*(3), 163-176. <https://doi.org/10.1080/09362830701503503>

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 1501-1537.

DOI. 10.51460/baebd.1497583





- Brock, M. E. & Carter, E. W. (2016). Efficacy of teachers training paraprofessionals to implement peer support arrangements. *Exceptional Children*, 82, 354–371. <https://doi.org/10.1177/0014402915585564>
- Brownell, M. T. & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154-164. <https://doi.org/10.1177/088840649902200303>
- Burke, J., Goriss-Hunter, A., & Emmett, S. (2023). Policy, discourse and epistemology in inclusive education. In *Inclusion, Equity, Diversity, and Social Justice in Education: A Critical Exploration of the Sustainable Development Goals* (pp. 13-27). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Carnine, D. (1997). Bridging the research-to-practice gap. *Exceptional Children*, 63(4), 513-521. <https://doi.org/10.1177/001440299706300406>
- Collins, B. C. (2018). *Eight paths to leadership: A guide for special educators*. Baltimore MD: Brookes Publishing.
- Collins, B. C., Leahy, M. M., & Ault, M. J. (2017). Guidelines for becoming a teacher leader in rural special education. *Rural Special Education Quarterly*, 36(4), 203-213. <https://doi.org/10.1177/8756870517732038>
- Cook, B. G. & Cook, S. C. (2011). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, 47(2), 71-82. <https://doi.org/10.1177/0022466911420877>
- Cook, B. G. & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79(2), 135-144. <https://doi.org/10.1177/001440291307900201>
- Cook, B. G., Buysse, V., Klingner, J., Landrum, T. J., McWilliam, R. A., Tankersley, M., & Test, D. W. (2015). CEC's standards for classifying the evidence base of practices in special education. *Remedial and Special Education*, 36(4), 220-234. <https://doi.org/10.1177/0741932514557271>
- Çelik, S. & Vuran, S. (2014). Comparison of direct instruction and simultaneous prompting procedure on teaching concepts to individuals with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49, 127-144. <https://www.jstor.org/stable/23880660>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: An international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 811-826. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623327>
- Degirmenci, H. D., & Tekin-Iftar, E. (2023). Web-based professional development with and without coaching to train Turkish special education teachers. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 58(3), 299-314.
- Deniz, E. & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(70), 734-761. <https://doi.org/10.17755/esosder.448379>
- Diken, İ. H. & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000042](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000042)
- Dikici-Sığirtmaç, A., Hoş, G., & Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.
- Fidan, A. & Tekin-Iftar, E. (2022). Effects of hybrid coaching on middle school teachers' teaching skills and students' academic outcomes in general education settings. *Education and Treatment of Children*, 45(2), 193-210. <https://doi.org/10.1007/s43494-021-00069-9>
- Flores, M. M. & Ganz, J. B. (2007). Effectiveness of direct instruction for teaching statement inferences, use of facts, and analogies to students with developmental disabilities and reading delays. *Focus on Autism*

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1501-1537.

DOI. 10.51460/baebd.1497583



and Other Developmental Disabilities, 22(4), 244–251.

<https://doi.org/10.1177/10883576070220040601>

Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163-169. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1231109>

Gage, N. A., & Stevens, R. N. (2018). Rigor, replication, and reproducibility: Increasing the relevance of behavioral disorders research. *Education and Treatment of Children*, 41(4), 567-588.

Ganz, J. B. & Flores, M. M. (2009). The effectiveness of direct instruction for teaching language to children with autism spectrum disorders: Identifying materials. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 75–83. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0602-6>

Godinez, E. S., Brand, D., Miguel, C. F., & Penrod, B. (2024). A further investigation regarding the efficacy of and preference for positive and corrective feedback. Advanced online publication. *Journal of Applied Behavior Analysis*. <https://doi.org/10.1002/jaba.1096>

Gregori, E., Rispoli, M. J., Lory, C., Kim, S. Y., & David, M. (2022). Effects of teachers as coaches for paraprofessionals implementing functional communication training. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 24(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1098300720983538>

Gün, N., & Zorluoğlu, S. L. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitimin uygulanmasına yönelik metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1243-1270.

Hamrick, J., Cerda, M., O'Toole, C., & Hagen-Collins, K. (2021). Educator knowledge and preparedness for educating students with autism in public schools. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 36(4), 213-224. <https://doi.org/10.1177/1088357621989310>

Jia, L., Tan, R., & Santi, M. (2024). Teachers' understanding of inclusive education: comparing perspectives in China and Italy. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(2), 503-515. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2066628>

Kelley, M. E., Shillingsburg, M. A., Castro, M. J., Addison, L. R., LaRue Jr, R. H., & Martins, M. P. (2007). Assessment of the functions of vocal behavior in children with developmental disabilities: A replication. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(3), 571-576. <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.40-571>

Kılıçkaya, A. & Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 200-212.

Kıyak, U. E. & Tekin-İftar, E. (2022). General education teacher preparation in core academic content teaching for students with developmental disabilities. *Behavioral Interventions*, 37(2), 363-382. <https://doi.org/10.1002/bin.1847>

Kirkpatrick, M., Akers, J., & Rivera, G. (2019). Use of behavioral skills training with teachers: A systematic review. *Journal of Behavioral Education*, 28(3), 344-361. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09322-z>

Knight, V. F., Huber, H. B., Kuntz, E. M., Carter, E. W., & Juarez, A. P. (2019). Instructional practices, priorities, and preparedness for educating students with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34(1), 3-14. <https://doi.org/10.1177/1088357618755694>

Knight, V. F., Smith, B. R., Spooner, F., & Browder, D. (2012). Using explicit instruction to teach science descriptors to students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(3), 378-389. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1258-1>

Kretlow, A. G. & Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 279-299. <https://doi.org/10.1177/0888406410371643>

Kurt, A. (2022). Bütünleşirmenin tarihsel gelişimi, mevcut durumu ve yaşanan sorunlar. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 16-34.

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmeninin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1501-1537.

DOI. 10.51460/baebd.1497583



- Lalli, J. S., Pinter-Lalli, E., Mace, F. C., & Murphy, D. M. (1991). Training interactional behaviors of adults with developmental disabilities: A systematic replication and extension. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(1), 167-174. <https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-167>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Liu, D., Lory, C., Lei, Q., Cai, W., Mao, Y., & Yang, X. (2024). Using explicit instruction and virtual manipulatives to teach measurement concepts for students with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education*, 58(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/00224669231171558>
- Ludlow, B. (2011). Teacher leadership: Why teachers must be leaders. *TEACHING Exceptional Children*, 43(5), 6.
- Mason, L. & Otero, M. (2021). Just how effective is direct instruction? *Perspectives on Behavior Science*, 44(2), 225-244. <https://doi.org/10.1007/s40614-021-00295-x>
- Mavropoulou, S., Mann, G., & Carrington, S. (2021). The divide between inclusive education policy and practice in Australia and the way forward. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 44-52. <https://doi.org/10.1111/jppi.12373>
- McKissick, B. R., Spooner, F., Wood, C. L., & Diegelmann, K. M. (2013). Effects of computer-assisted explicit instruction on map-reading skills for students with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(12), 1653-1662. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.09.013>
- McLeskey, J., Billingsley, B., & Ziegler, D. (2018). Using high-leverage practices in teacher preparation to reduce the research-to-practice gap in inclusive settings. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 3-16. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.3>
- McNeil, J. (2019). Social validity and teachers' use of evidence-based practices for autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(11), 4585-4594. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04190-y>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Resmî istatistikler*. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> (Erişim tarihi: 04.05.2024)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1961.pdf> (Erişim tarihi: 04.05.2024)
- Morin, K. L., Sam, A., Tomaszewski, B., Waters, V., & Odom, S. L. (2021). Knowledge of evidence-based practices and frequency of selection among school-based professionals of students with autism. *The Journal of Special Education*, 55(3), 143-152. <https://doi.org/10.1177/0022466920958688>
- Nacaroğlu, G. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi (Gaziantep ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep]. Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi (Tez No: 376446). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Nguyen, D., Harris, A. & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003-2017). *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80. [www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm](http://www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm)
- Nikles, J., Onghena, P., Vlaeyen, J. W., Wicksell, R. K., Simons, L. E., McGree, J. M., & McDonald, S. (2021). Establishment of an International Collaborative Network for N-of-1 Trials and Single-Case Designs. *Contemporary Clinical Trials Communications*, 23, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.conctc.2021.100826>
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I., & 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. <https://doi.org/10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x>
- Orel, A., Zerey, Z., & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmenleri adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1501-1537.

DOI. 10.51460/baebd.1497583



- Plucker, J. A. & Makel, M. C. (2021). Replication is important for educational psychology: Recent developments and key issues. *Educational Psychologist*, 56(2), 90-100.  
<https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1895796>
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/08856250903450848>
- Ries, F., Cabrera, C. Y., & Carriedo, R. G. (2016). A study of teacher training in the United States and in Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 27, 2029-2054.  
<https://doi.org/10.15405/ejsbs.184>
- Root, J. R. (2019). Effects of explicit instruction on acquisition and generalization of mathematical concepts for a student with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 57, 1-6.  
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.09.005>
- Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60-69.
- Scheeler, M. C., Congdon, M. & Stansbery, S. (2010). Providing immediate feedback to co-teachers through bug-in-ear technology: An effective method of peer coaching in inclusion classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 33(1), 83-96. <https://doi.org/10.1177/0888406409357013>
- Schnell-Peskin, L. K., Day-Watkins, J., Mery, J. N., & Vladescu, J. C. (2023). The influence of video-based training on caregiver arrangement of infant sleeping environments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 56(3), 656-663. <https://doi.org/10.1002/jaba.997>
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1994). Successful mainstreaming in elementary science classes: A qualitative study of three reputational cases. *American Educational Research Journal*, 31(4), 785-811.  
<https://doi.org/10.3102/00028312031004785>
- Smith, R. G., Russo, L., & Le, D. D. (2013). Distinguishing between extinction and punishment effects of response blocking: A replication. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(3), 367-370.  
<https://doi.org/10.1901/jaba.1999.32-367>
- Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., & Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in early childhood special education*, 35(3), 133-143.  
<https://doi.org/10.1177/0271121415594925>
- Spencer, T. D. (2021). Ten instructional design efforts to help behavior analysts take up the torch of direct instruction. *Behavior Analysis in Practice*, 14, 816-830. <https://doi.org/10.1007/s40617-021-00640-1>
- Şahan, G., Uğurlu, M., Özdemir, N., & Nazik, A. (2021). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler, sorunlar ve ailelerden beklentilerin öğretmen görüşlerine göre analizi (karma yöntem araştırması). *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 136-150.
- Tarbox, R. S., Wallace, M. D., & Williams, L. (2013). Assessment and treatment of elopement: A replication and extension. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(2), 239-244. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-239>
- Tate, R. L., & Perdices, M. (2019). *Single-case experimental designs for clinical research and neurorehabilitation settings: Planning, conduct, analysis, and reporting*. Routledge.
- Tekin-Iftar, E., Collins, B. C., Spooner, F., & Olcay-Gul, S. (2017). Coaching teachers to use a simultaneous prompting procedure to teach core content to students with autism. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 225-245. <https://doi.org/10.1177/0888406417703751>
- Tekin-Iftar, E., Olcay, S., Sirin, N., Bilmez, H., Degirmenci, H. D., & Collins, B. C. (2021). Systematic review of safety skill interventions for individuals with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education*, 54(4), 239-250. <https://doi.org/10.1177/0022466920918247>
- Tekin-Iftar, E. (2018). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Tekin-Iftar, E. & Kırcaali-Iftar, G. (2020). *Yanlışsız öğretim yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Vize Akademik
- Tekin-Iftar, E., Kiyak, U.E., Fidan, A., Aydın, O., & Acar, Ç. (değerlendirmede). *Special education teachers' teacher leadership experiences and opinions in Türkiye*.

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1501-1537.

DOI. 10.51460/baebd.1497583



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (2), 1501-1537.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (2), 1501-1537.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Travers, J. C. (2017). Evaluating claims to avoid pseudoscientific and unproven practices in special education. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 195-203. <https://doi.org/10.1177/1053451216659466>
- Travers, J. C., Cook, B. G., Therrien, W. J., & Coyne, M. D. (2016). Replication research and special education. *Remedial and Special Education*, 37(4), 195-204. <https://doi.org/10.1177/0741932516648462>
- Twyman, J. S. (2021). Faultless communication: The heart and soul of DI. *Perspectives on Behavior Science*, 44(2), 169-193. <https://doi.org/10.1007/s40614-021-00310-1>
- Ünal, A. M. & Bulunuz, M. (2024). Çankırı ilinde kaynaştırma eğitimi uygulamalarını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-38.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS One*, 10(8), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Vlaeyen, J. W., Wicksell, R. K., Simons, L. E., Gentili, C., De, T. K., Tate, R. L., Vohra, S., Punja, S., Linton, S. J., Sniehotta, F. F., & Onghena, P. (2020). From Boulder to Stockholm in 70 years: Single case experimental designs in clinical research. *The Psychological Record*, 70(4), 659-670. <https://doi.org/10.1007/s40732-020-00402-5>
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., & Kurth, J. (2021). The state of inclusion with students with intellectual and developmental disabilities in the United States. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 36-43. <https://doi.org/10.1111/jppi.12332>
- Wenner, J. A. & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> (Erişim tarihi: 05.05.2024)

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1501-1537.

DOI. 10.51460/baebd.1497583