

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yeniden Yerleştirmesiz Çoklu Uyarın Tercihi Değerlendirme Performanslarını Artırmada Denetleyici Koçluğun Etkileri

Gözde TOMRİS¹, Şerife YÜCESOY-ÖZKAN², Emrah GÜLBOY³

Öz: Bu çalışmada, özel eğitim öğretmen adaylarının, yeniden yerleştirmesiz çoklu uyarın tercihi değerlendirme performanslarını artırmada mesleki gelişim modeli olarak denetleyici koçluğun etkilerini değerlendirmek ve özel eğitim öğretmen adaylarının kendilerine sunulan denetleyici koçluk desteğine ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada, tek-denekli deneysel desenlerden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Çalışmaya, özel eğitim bölümü son sınıf öğrencisi olan dört öğretmen adayı ve onların halihazırda çalıştıkları öğrencileri katılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarına bir mesleki gelişim modeli olarak denetleyici koçluk sunulmuş ve öğretmen adaylarının uyarın tercihi değerlendirme performansları incelenmiştir. Bulgular, bir mesleki gelişim modeli olarak denetleyici koçluğun, öğretmen adaylarının yeniden yerleştirmesiz çoklu uyarın tercihi değerlendirmelerine yönelik uygulama güvenirliliği performanslarını artırdığını ve katılımcıların performanslarındaki bu artışın uygulama tamamlandıktan bir ay sonra da korunduğunu göstermiştir. Ayrıca özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki gelişim modeli olarak sunulan denetleyici koçluğa ilişkin olumlu görüşler sundukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, koçluk ve uyarın tercihi değerlendirmesi açısından alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Özel Eğitim, Öğretmen Adayları, Uyarın Tercihi Değerlendirmesi, Denetleyici Koçluk, Mesleki Gelişim

The Effects of Supervisory Coaching on Improving Special Education Teacher Candidates' Performance on Multiple Stimulus without Replacement Preference Assessment

Abstract: This study aimed to evaluate the impact of supervisory coaching as a professional development approach on the performance of pre-service special education teachers in multiple stimulus without replacement preference assessments and to explore their views regarding the support they received through supervisory coaching. The study employed a single-subject experimental design with a multiple baseline across participants. Four pre-service teachers in their last year in the special education department and the students they were currently working with participated in the study. The pre-service teachers were provided with supervisory coaching as a professional development approach, and their performance in multiple stimulus without replacement preference assessments was analyzed. The findings revealed that supervisory coaching significantly enhanced the treatment integrity performance of pre-service teachers in multiple stimulus without replacement preference assessments, and this improvement was sustained even one month after the completion of the coaching intervention. Additionally, the pre-service special education teacher expressed positive opinions about the supervisory coaching as part of their professional development. The current literature on coaching and stimulus preference assessment was discussed based on the results.

Keywords: Special Education, Pre-Service Teachers, Stimulus Preference Assessment, Supervisory Coaching, Professional Development

Geliş Tarihi: 12.03.2024

Kabul Tarihi: 23.08.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, Türkiye, e-posta: gтомris@osmangazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9035-9110>

² Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, Türkiye, e-posta: serife.yozkan@osmangazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0529-0639>

³ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Samsun, Türkiye, e-posta: emrah.gulboy@omu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7802-6839>

Atf için/ To cite:

Tomris, G., Yücesoy-Özkan, Şerife, & Gülboy, E. (2024). Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yeniden Yerleştirmesiz Çoklu Uyarın Tercihi Değerlendirme Performanslarını Artırmada Denetleyici Koçluğun Etkileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(3), 586-609. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024383755>

Özel eğitim öğretmenlerinin temel sorumluluklarından ve mesleki standartlarından biri, öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek için etkili ve kanıta-dayalı uygulamaları seçmek ve kullanmaktır (Council for Exceptional Children [CEC], 2015). Bu süreç; uygun bir öğrenme ortamı oluşturma, öğrenci için etkili yöntemleri belirleme, öğretimi sistematik olarak planlama ve öğrenciyi etkin öğrenen olmaya teşvik etme gibi adımları içermektedir (Cook & Odom, 2013; CEC, 2015; Torres ve diğerleri, 2012). Ancak, yapılan çalışmalar kanıta-dayalı uygulamalar ile sınıfta gerçekleştirilen uygulamalar arasında bir boşluk olduğunu göstermektedir (Cook & Odom, 2013; DeBettencourt & Nagro, 2019; Nagro & DeBettencourt, 2017). Fixsen ve diğerleri (2013), bu boşluğu kapatabilmenin ve anlamlı öğrenci çıktılarına ulaşabilmenin, kanıta-dayalı uygulamaların gerçek öğrenme ortamlarında etkili bir şekilde kullanılmasına bağlı olduğuna dikkat çekmektedir. Bu nedenle, özel eğitim öğretmenlerinin yalnızca kanıta-dayalı uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmakla kalmayıp, aynı zamanda bu uygulamaları yüksek uygulama güvenirliğiyle kullanabilecek yeterliklerle donatılmaları gerektiğine de vurgu yapılmaktadır (Schles & Robertson, 2019).

Uluslararası alanyazında öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerde kanıta-dayalı uygulamalara ilişkin sınırlı düzeyde eğitim aldıkları, bu tür uygulamaları kullanırken kendilerine güvenmedikleri ve sınıf ortamında kullanırken desteğe gereksinim duydukları vurgulanmaktadır (Hsiao & Sorensen Petersen, 2019; Paynter ve diğerleri, 2017). Harn ve diğerleri (2013) özel eğitim öğretmenlerinin hizmet öncesi dönemden itibaren, öğrenci çıktılarını en üst düzeye çıkarabilmek için kanıta-dayalı uygulamaları güvenilir ve tutarlı bir şekilde kullanabilecek şekilde hazırlanmış olmaları gerektiğinin altını çizmektedir. Uluslararası alanyazına paralel olarak Türkiye'deki araştırmalar da hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin; özel eğitim öğretmen adaylarını ve özel eğitim öğretmenlerini desteklemede yetersiz olduğunu ve iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir (Ataş ve diğerleri, 2023; Ergül ve diğerleri, 2013; Karasu ve diğerleri, 2014; Rakap, 2017a). Kanıta dayalı uygulamaların kullanımı konusunda, mesleki gelişim etkinliklerinin yapılmasının önemi yapılan çalışmalarda vurgulanmaktadır (Darling-Hammond ve diğerleri, 2017; Mathews ve diğerleri, 2023).

Mesleki gelişim etkinlikleri; öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının mesleki bilgi becerilerini geliştirmek amacıyla yapılandırılan etkinliklerdir (Guskey, 2002; Mathews ve diğerleri, 2023; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Geleneksel bakış açısıyla düzenlenen mesleki gelişim etkinlikleri daha çok okul dışı mekanlarda konferans ve seminer gibi büyük gruplarla yapılan bilgilendirme etkinliklerinden oluşmaktadır. Yüzeysel içeriklere sahip olan bu tür etkinlikler öğretmenlerin gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalabilmektedir (Abbasian & Karmalae-Esmailee, 2018; Brock & Carter, 2015; Kennedy, 2014; Mathews ve diğerleri, 2023; Odom ve diğerleri, 2013). Tek seferlik mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin tutumlarını değiştirmede ya da bilgi düzeylerinde artış sağlamada işe yarasa da kazanımların öğretim ortamına aktarılmasında yeterince etkili olmamaktadır (Odom ve diğerleri, 2013).

Öğretmenlerin uygulamalarını dolayısıyla da öğrenci çıktılarını iyileştirmede ve geliştirmede en etkili mesleki gelişim modellerinden biri, koçluk (Dudek ve diğerleri, 2019; Johnson ve diğerleri, 2019; Kretlow & Bartholomew, 2010). Koçluk, öğretmenlerin güçlü yanlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi yoluyla sahip oldukları bilgi ve becerilerin gerçek sınıf uygulamalarına taşınmasını amaçlar (Gallagher & Bennet, 2018). Alanyazında koçluk ilgili farklı tanımlar olmasına rağmen koçluk genel olarak; (a) ilk toplantılar ve hedef belirleme, (b) eğitim oturumları, (c) performansı gözleme, (d) yansıtma ve (e) geri bildirim bileşenlerini içermektedir (Grisham-Brown ve diğerleri, 2018; Kretlow & Bartholomew, 2010). Alanyazında, denetleyici koçluk (supervisory coaching) ve yan yana koçluk (side-by-side caching) olmak üzere iki tür koçluktan söz edilmektedir (Kretlow & Bartholomew, 2010).

Denetleyici koçlukta, koç öncelikle öğretmenle bir toplantı yapıp hedef belirlemekte, ardından ona içeriğe ve sürece ilişkin bilgi aktarmaktadır. Eğitimin ardından gerçekleştirilen performans gözlemlerinde koç öğretmenin uygulamalarını canlı olarak ya da video kayıtları üzerinden gözleyerek öğretmenin kendi uygulaması hakkında konuşmasına fırsat verip ardından öğretmene, performansına dayalı olarak geri bildirim sunmakta ve önerilerde bulunmaktadır (Grisham-Brown ve diğerleri, 2018; Kohler ve diğerleri, 1999; Kretlow & Bartholomew, 2010; Rakap, 2017b). Yan yana koçlukta ise koç, denetleyici koçluktan farklı olarak öğretime anında müdahale eder, öğretimsel davranışlar sergiler ve bir gerekçe sunarak gerçek ortamda

öğrencisiyle uygulama yapan öğretmene canlı geri bildirim sunar (Kretlow & Bartholomew, 2010; Rakap, 2017b).

Koçluk desteği içeren mesleki gelişim etkinliklerinde öğrenilenlerin uygulama ortamlarına taşınması koçluk desteği içermeyen etkinliklere kıyasla daha fazladır (Odom ve diğerleri, 2013). Bu durumun temel nedeni, koçlukta öğretmenlerin gereksinimlerine odaklanması ve uygulama sırasında öğretmenlere bu gereksinimlere uygun desteğin sunuluyor olmasıdır (Odom ve diğerleri, 2013). Mevcut araştırmada, denetleyici koçluğun, özel eğitim öğretmen adaylarına yeniden yerleştirmesiz çoklu uyaran tercihi değerlendirme becerisi kazandırmadaki etkisi incelenmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin ya da öğretmen adaylarının öğrencilerine hem yeni davranışlar kazandırmak hem de uygun olmayan davranışları azaltmak için kullanılabilecekleri güçlü ve etkili uygulamalardan biri pekiştirmedir (Alberto & Troutman, 2013; Cooper ve diğerleri, 2014; Yücesoy-Özkan ve diğerleri, 2022). Etkili öğretim ile pekiştirenlerin doğru seçimi arasında doğru orantılı bir ilişki söz konusudur. Diğer bir deyişle, bir öğretim ya da davranış değiştirme planından başarılı sonuçların elde edilebilmesi, öğrenciler için etkili pekiştirenlerin belirlenmesine bağlıdır (Cooper ve diğerleri, 2014; Rush ve diğerleri, 2010). Etkili pekiştiren belirlenmede dolaylı ve doğrudan olacak şekilde farklı değerlendirme tekniklerinden yararlanılmaktadır (Yücesoy-Özkan ve diğerleri, 2022). Dolaylı değerlendirme, ebeveynlerin ve çocuğu tanıyan diğer kişilerin (ör., öğretmen, terapist, akraba vb.) görüşlerine dayanmakta olup, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin ya da kontrol listelerinin kullanımını içermektedir (Fisher ve diğerleri, 1996). Doğrudan değerlendirme ise etkili pekiştiren belirlenmede öğrenci tepkilerinin kaydedildiği sistematik bir değerlendirme sürecinden oluşmaktadır. Denemeye dayalı değerlendirme (Yücesoy-Özkan ve diğerleri, 2022) ya da uyaran temelli deneme (Besler & Süzer, 2016) şeklinde adlandırılan bu değerlendirme sürecinde pekiştiren olabilecek uyaranlar öğrenciye deneme serisi şeklinde sunulmakta ve öğrencinin bu uyaranlara verdiği tepkiler kaydedilerek uyaran tercihi değerlendirmesi yapılmaktadır (DeLeon & Iwata, 1996; Rush ve diğerleri, 2010).

Etkili pekiştiren belirlenme yollarından biri olan uyaran tercihi değerlendirmesi; tek uyaran sunumu, iki uyaran sunumu ve çoklu uyaran sunumu olmak üzere üç farklı şekilde gerçekleştirilebilmektedir (Fisher ve diğerleri, 1996; Rush ve diğerleri, 2010). Tek uyaran sunumu, öğrenciye farklı duylara hitap eden uyaranların rastgele bir sırayla sunulması ve öğrencinin bu uyaranlara verdiği tepkilerin kaydedilmesidir. İki uyaran sunumu, öğrenciye aynı anda iki farklı uyaran sunulması ve öğrencinin bu uyaranlardan birini seçmesinin sağlanmasıdır. Çoklu uyaran sunumu ise öğrenciye üç ya da daha fazla uyaranın bir dizi şeklinde sunulması ve öğrencinin bu uyaranlardan birini seçmesinin sağlanmasıdır (DeLeon ve diğerleri, 1997; DeLeon & Iwata, 1996; Yücesoy-Özkan ve diğerleri, 2022).

Çoklu uyaran sunumu; yeniden yerleştirmeli çoklu uyaran değerlendirmesi (Yli-ÇUD; multiple stimulus assessment with replacement) ve yeniden yerleştirmesiz çoklu uyaran değerlendirmesi (Ysiz-ÇUD; multiple stimulus assessment without replacement) şeklinde gerçekleştirilebilmektedir (DeLeon & Iwata, 1996). Yli-ÇUD’da tüm uyaranlar öğrenciye aynı anda sunulur ve öğrenci seçim yaptıktan sonra, seçilen bu uyaran bir sonraki deneme için uyaran dizisine geri konur. Ysiz-ÇUD’da ise yine tüm uyaranlar öğrenciye aynı anda sunulur; ancak, diğerinden farklı olarak, öğrenci bir uyaranı seçtiğinde, bu uyaran sonraki denemeye eklenmez, öğrencinin yalnızca geriye kalan uyaranlar arasından seçim yapması sağlanır (Cooper ve diğerleri, 2014; Payne ve diğerleri, 2023). Yli-ÇUD ile Ysiz-ÇUD arasındaki temel fark, öğrenci tarafından tercih edilen uyaranın, tercihin ardından uyaranlar sırasından kaldırılması ya da kaldırılmamasıdır (Cooper ve diğerleri, 2014).

Uluslararası alanyazında Ysiz-ÇUD’un etkili pekiştirenleri belirlenmede oldukça güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Bojak & Carr, 1999; Daly ve diğerleri, 2009; DeLeon ve diğerleri, 1997; Fritz ve diğerleri, 2020; Hoffman ve diğerleri, 2023; Morris ve diğerleri, 2023; Raetz ve diğerleri, 2013; Richman ve diğerleri, 2016). Özellikle son 10 yılda Ysiz-ÇUD’un teknolojiyle harmanlandığı çalışmalarda artış olduğu ve teknoloji-tabanlı bu değerlendirmelerin de umut verici olarak kabul edildiği görülmektedir (Brodhead ve diğerleri, 2016; 2017; Curiel ve diğerleri, 2020; Synder ve diğerleri, 2012). Ysiz-ÇUD’u etkililik

ve verimlilik açısından diğer etkili pekiştireç belirleme teknikleriyle karşılaştıran çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmaların ortak sonuçları, Ysiz-ÇUD'un etkili uyaranları belirlemede etkili olduğu ve diğer tekniklerle benzer sonuçlar verdiği yönündedir (Call ve diğerleri, 2012; Carr ve diğerleri, 2000; DeLeon & Iwata, 1996). Ancak yapılan çalışmalarda Ysiz-ÇUD'un özellikle zaman açısından diğer tekniklerden daha verimli olduğuna ve uygularken daha az zaman aldığına dikkat çekilmektedir (Carr ve diğerleri, 2000; DeLeon & Iwata, 1996; Richman ve diğerleri, 2016).

Uluslararası alanyazında Ysiz-ÇUD'un özel eğitim öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına (Sipila-Thomas ve diğerleri, 2022), ebeveynlere (Correa, 2021) ya da özel eğitim alanında çalışan diğer uygulamacılara (ör. uygulamalı davranış analistleri; Roscoe & Fisher, 2008; Weldy ve diğerleri, 2014), bilgilendirme eğitimi (Correa, 2021), video örnekleri gösterme (Weldy ve diğerleri, 2014), model olma (Weldy ve diğerleri, 2014), rol oynama (Roscoe & Fisher, 2008) ve performans geri bildirimi sunma (Roscoe & Fisher, 2008; Sipila-Thomas ve diğerleri, 2022) gibi farklı mesleki gelişim modelleri ile öğretilmesine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Araştırma bulguları, hangi katılımcı grubu olduğu ya da hangi mesleki gelişim modelinin kullanıldığı fark etmeksizin, tüm katılımcıların Ysiz-ÇUD'u kısa süre içinde öğrendiklerini ve yüksek uygulama güvenilirliği ile uygulayabildiklerini göstermiştir.

Ulusal alanyazında Ysiz-ÇUD ile ilgili yapılan sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Eldeniz-Çetin ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen bağıntısal bir araştırmada, hafif ve orta-ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin iki uyaran sunumu şeklinde gerçekleştirilen uyaran tercihi değerlendirmeleri ile "kısa" Ysiz-ÇUD şeklinde gerçekleştirilen uyaran tercihi değerlendirmeleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Sonuçlar, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yiyecek, içecek ve sosyal pekiştireç tercihlerinin uyaran değerlendirme tekniğine göre değişiklik gösterdiğini; orta-ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ise yalnızca yiyecek ve içecek tercihlerinin uyaran değerlendirme tekniğine göre değişiklik gösterdiğini fakat sosyal pekiştireç tercihlerinin değişmediğini ortaya koymuştur.

Erbaş ve diğerleri (2004) tarafından yapılan bir çalışmada uyaran tercihi ve zorunlu seçme yoluyla belirlenen uyaranların pekiştireç olarak etkililikleri incelenmiştir. Bulgular, her iki pekiştireç belirleme tekniğinin tüm öğrenciler için pekiştireç belirlemede etkili olduğunu göstermiştir. Ek olarak, her iki tekniğin de kabul edilebilir olduğu ortaya konmuştur. Başka bir araştırmada (Çakmak, 2015), tek uyaran ve iki uyaran sunumu şeklinde gerçekleştirilen uyaran tercihi değerlendirmeleriyle görme yetersizliği olan öğrenciler için tercih edilen uyaranlar belirlenmiş, daha sonra bu uyaranların pekiştireç olarak etkililikleri incelenmiştir. Bulgular hem tek uyaran hem de iki uyaran sunumu şeklinde gerçekleştirilen uyaran tercihi değerlendirmeleriyle belirlenen uyaranların pekiştireç olarak etkili olduğunu; ancak, tek uyaran sunumu şeklinde gerçekleştirilen uyaran tercihi değerlendirmesinin daha etkili olduğunu göstermiştir.

Turhan ve diğerleri (2018), özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere, davranışsal beceri öğretimi yolu ile çoklu uyaran sunumu şeklinde gerçekleştirilen uyaran değerlendirmesi tekniğinin öğretimi hedeflenmiş, ayrıca, öğretim yapılan öğretmenlerin edindikleri beceriyi kendi meslektaşlarına ne düzeyde aktardıkları değerlendirilmiştir. Bulgular öğretmenlerin uyaran tercihi değerlendirme tekniğini doğru şekilde uygulayabildiklerini, buna karşın öğretim yaptıkları meslektaşlarının belirlenen ölçütün altında bir performans sergileyerek uyaran tercihi değerlendirmesini tam olarak yerine getiremediklerini göstermiştir.

Özel gereksinimi olan bireylerde davranış değişikliği sağlamak için motivasyon sistemlerinin önemi düşünüldüğünde özel eğitim öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan öğrencilerle çalışırken onlar için etkili olan pekiştireçleri belirleyebiliyor olmalarının önemi artmaktadır. Öğretmen adaylarının bu becerileri edinmelerini sağlamak üzere koçluk gibi mesleki gelişim uygulamalarının kullanılması ise hem onların yeni becerileri edinmelerine hem de etkili uygulamaların sınıf ortamlarına taşınmasına olanak sağlayacaktır. Tüm bu hususlar göz önünde bulundurulduğunda gerek bir mesleki gelişim modeli olarak koçluğun, gerekse etkili pekiştireç belirleme tekniği olarak uyaran tercihi değerlendirmesinin ulusal düzeyde incelenmesine yönelik gereksinimin halen devam ettiğini söylemek mümkündür. Bu nedenle mevcut araştırmada, hem öğretimde etkili pekiştireçleri kullanmanın önemli olması hem de Ysiz-ÇUD'un etkili pekiştireçlerin belirlenmesinde kullanılabilen güçlü bir teknik olmasından dolayı, özel eğitim öğretmen adaylarına koçluk yoluyla Ysiz-

ÇUD'un öğretimi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra koçluğun uygulamacıların güçlü yanlarını belirleyip bilgi ve becerilerini sınıf uygulamalarına dönüştürmelerini kolaylaştıran, onların güçlü yanlarını geliştirmeyi amaçlayan bir mesleki gelişim modeli olması, uygulamaya ilişkin geri bildirim sunması, öğretmenlerin özgüvenlerini artırması ve kişiye özgü bir süreç olması nedeniyle uygulamacılara yeni beceriler kazandırmada oldukça etkili bir mesleki gelişim modeli olduğu düşünüldüğünde mevcut çalışmadan elde edilecek bulguların öğretmenlere ve öğretmen adaylarına; mesleki gelişimin desteklenmesi, koçluk uygulamaları, öğretimi planlama ve etkili öğretim yapma konularında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu kapsamda araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmen adaylarının, Ysiz-ÇUD performanslarını artırmada mesleki gelişim modeli olarak denetleyici koçluğun etkilerini değerlendirmek ve özel eğitim öğretmen adaylarının kendilerine sunulan denetleyici koçluk desteğine ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır: (a) Mesleki gelişim modeli olarak denetleyici koçluk, özel eğitim öğretmen adaylarının Ysiz-ÇUD'a yönelik uygulama güvenilirliği performanslarının artırılmasında ve öğretim sona erdikten sonra korunmasında etkili midir? (b) Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki gelişim modeli olarak sunulan denetleyici koçluğa ilişkin görüşleri (sosyal geçerlik) nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, tek-denekli deneysel desenlerden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Çoklu başlama düzeyi deseninde deneysel kontrol, bağımsız değişkene maruz kalan katılımcıya ait bağımlı değişken düzeyinde olumlu yönde bir değişiklik olması; ancak, henüz bağımsız değişkene maruz kalmayan katılımcılara ait bağımlı değişken düzeyinde herhangi bir değişiklik olmaması yoluyla kurulmaktadır (Kazdin, 2011; Gast ve diğerleri, 2018).

Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla, çalışmaya başlanmadan önce katılımcılara bilgi verilmiş ve araştırma boyunca, uyaran tercihi değerlendirme konusunda herhangi bir okuma yapmamaları istenmiştir. Araştırma, her gün birden fazla oturum gerçekleştirilerek mümkün olduğunca kısa zamanda tamamlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın her bir evresinin en az %30'unda ve her bir katılımcı için ayrı ayrı gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Deney sürecinde What Works Clearinghouse (WWC, 2022) tarafından çoklu başlama düzeyi desenleri için önerilen desen standartları dikkate alınmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, özel eğitim öğretmenliği lisans programında eğitimine devam eden dört öğretmen adayı ve onların özel gereksinimli öğrencileridir. Deney sürecine başlamadan önce bir devlet üniversitesinin Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 05.04.2023 tarihli ve 2023-05 toplantı numaralı etik uygunluk belgesi alınmıştır. Katılımcıları belirlemek amacıyla, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nin özel eğitim öğretmenliği lisans programına devam eden, son ders döneminde olan ve Öğretmenlik Uygulaması II dersini alan öğretmen adaylarına bir duyuru yapılmıştır. Katılımcılar belirlendikten sonra, katılımcıların Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulama yaptıkları okulların yöneticileriyle görüşülmüştür. Okul yöneticilerinden araştırma yürütmeye ilişkin olumlu geri bildirim alındıktan sonra, MEB'e bağlı okullarda araştırma yürütmek için gerekli olan izinleri almak üzere çalışmanın yapıldığı ilin valiliğine başvuru yapılmıştır. Başvuru sonucunda İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 05.04.2023 tarihli ve E-88074293-605.01-76988884 sayılı resmi izin yazısı alınmıştır. Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alındıktan sonra deney sürecine geçilmiştir. Deney süreci 15 Nisan ve 16 Ağustos 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Tüm makale boyunca, katılımcıların kendi isimlerinden bahsedilmemiş, bunun yerine kod isimler kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının çalışmaya katılmaları için beş ön koşul aranmıştır. Bu ön koşullar; (a) özel eğitim öğretmenliği lisans programına devam ediyor olmak, (b) Öğretmenlik Uygulaması II dersini alıyor olmak, (c) zihinsel yetersizliği ya da otizm spektrum bozukluğu olan bir/birkaç öğrenciyle çalışıyor olmak, (d) problem davranış göstermeyen katılımcı çocuklarla çalışıyor olmak, (e) çalışmaya katılım için gönüllü olmak,

(f) daha önce uyaran tercihi değerlendirmesiyle ilgili teorik bir ders almış olsa bile yeniden yerleştirmesiz uyaran tercihi yapmamış olmak ya da herhangi bir öğretime katılmamış olmak şeklindedir. Katılımcıların ikisi 22, biri 23 ve biri 24 yaşındadır. Ayrıca, katılımcıların tamamı kadındır. Katılımcıların her birinin bir önceki dönemden kalan dersi yoktur. Uygulamalı Davranış Analizi dersini başarı ile geçmişlerdir.

Araştırmaya, özel eğitim öğretmen adaylarının dışında, zihinsel yetersizliği ya da otizm spektrum bozukluğu olan ve öğretmen adaylarının öğrencisi olan çocuklar da katılmıştır. Yaşları 11-15 arasında değişen öğrencilerin tümü özel eğitim okullarında eğitimlerine devam etmektedirler. Öğretmen adaylarının kazandıkları beceriyi farklı ortam ve kişilere genellemesini sağlamak için çoklu örnekler yaklaşımı benimsenmiş, dolayısıyla, öğretmen adaylarının araştırma boyunca yalnızca bir çocukla çalışması istenmemiş, her oturumda ya da birkaç oturumda bir öğretmen adayının çalıştığı çocuk değişmiştir. Araştırmaya katılan çocuklardan herhangi bir veri toplanmasa da çocukların ailelerinden araştırmaya katılım için bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Ortam

Araştırma üç farklı ortamda yürütülmüştür. Bu ortamlardan biri, koçluk kapsamında bilgilendirme eğitiminin yapıldığı ortam, diğer ikisi ise öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması II dersine devam ettikleri iki farklı özel eğitim uygulama okuludur. Bilgilendirme eğitimi, üniversitede birinci araştırmacının ofisinde gerçekleştirilmiştir. Bu ofis 4 x 5 metrekaare boyutunda bir çalışma odasıdır. Odada çalışma masası ve ofis koltuğunun yanı sıra dört misafir koltuğu bulunmaktadır. Bilgisayar üzerinden yapılan bilgilendirme eğitimlerinde araştırmacı ve katılımcı ekrana birlikte bakacakları şekilde yan yana oturmuşlardır. Rol oynama sırasında kullanılmak üzere odanın bir köşesine küçük çocuklar için uygun büyüklükte bir masa ve iki sandalye yerleştirilmiştir. Ayrıca bilgilendirme eğitiminin tüm süreçlerinin kayıt altına alınabilmesi amacıyla odanın en uygun köşe noktasına bir kamera sistemi (kamera, üç ayak, ara kablo vb.) kurulmuştur. Tüm katılımcılarla, bilgilendirme eğitimi bu ortamda yürütülmüştür.

Koçluk oturumları, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması II dersinde devam ettikleri özel eğitim uygulama okullarındaki sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Bu sınıflarda çocuk katılımcılar için uygun büyüklükte masalar ve sandalyeler, akıllı tahta, çeşitli materyallerin olduğu kapaklı dolaplar bulunmaktadır. Sınıflarda tanıları zihin yetersizliği ya da otizm spektrum bozukluğu olan 5-7 öğrenci vardır. Koçluk oturumları diğer çocukların sınıfta olmadığı zamanlarda gerçekleştirilmiş, bu sınıflarda bulunan masa ve sandalyelerden biri kullanılmıştır. Öğretmen adayı ve öğrenci karşılıklı şekilde oturmuşlardır. Öğretmen adayı, değerlendirme sırasında kullanacağı uyaranları yanındaki bir sandalye üzerinde, kayıt formlarını ise kucağında bulundurmıştır. Ayrıca koçluk oturumlarının tüm süreçlerinin kayıt altına alınabilmesi amacıyla sınıfın en uygun köşe noktasına bir kamera sistemi (kamera, üç ayak, ara kablo vb.) yerleştirilmiştir.

Araç-Gereçler

Araştırmada; koçluk sürecine ilişkin araç-gereçler, uyaran tercihi değerlendirmesine ilişkin araç-gereçler ve veri toplamaya ilişkin araç-gereçler olmak üzere üç grup araç-gereç kullanılmıştır. Koçluk sürecine ilişkin araç-gereçler; bilgilendirme eğitimi için hazırlanan Microsoft® Office PowerPoint sunusu, model olma için hazırlanan örnek video görüntüleri, rol oynama sırasında kullanılan pekiştirici niteliğindeki çeşitli uyaranlar ile sunuyu yapmak ve video görüntülerini izletmek için dizüstü bilgisayardır. Uyaran tercihi değerlendirmesine ilişkin araç-gereçler; takmalı çıkarmalı oyuncaklar, ses çıkaran oyuncak robot, akıllı saat, oyun hamuru, küçük bir oyuncak araba, parmağa takılan hayvan figürleri, yiyecek (örn. çikolata, bonibon vb.) gibi katılımcıların ilgisini çekebilecek uyaranlardır. Veri toplamaya ilişkin araç-gereçler ise bilgilendirme eğitimi ve koçluk oturumlarını kaydetmek amacıyla video kamera ve üç ayak, öğretmen adayının performansını kaydetmek için veri toplama formu ve kalem, sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla kullanılan Koçluk Anketi'dir (Rakap, 2017b).

Araştırmacı ve Gözlemci

Araştırmanın tüm deney süreci birinci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, özel eğitim alanında yüksek lisans ve doktora derecelerine sahiptir. Araştırmacının hem özel gereksinimi olan çocuklara

bireysel eğitim ve küçük grup eğitimi sunma konusunda hem de öğretmen adaylarıyla çalışma ve onlara mentörlük yapma konusunda yedi yıllık deneyimi bulunmaktadır. Araştırmacı ayrıca, tek-denekli deneysel araştırmalarda görev alma konusunda da deneyim sahibidir.

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri, üçüncü araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı, özel eğitim alanında lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerine sahiptir. Araştırmacının zihinsel yetersizliği ya da otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalışma konusunda 10 yıldan fazla, öğretmen adaylarıyla çalışma ve onlara mentörlük yapma konusundaysa yaklaşık beş yıllık deneyimi vardır. Araştırmacı tek-denekli deneysel araştırma tasarlama, yürütme ve raporlama konusunda oldukça deneyime sahiptir.

Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğretmen adaylarının yeniden yerleştirmesiz çoklu uyaran tercihi değerlendirmesi (Ysiz-ÇUD) performansdır. Ysiz-ÇUD öğrenciye, altı veya daha fazla sayıda uyaranın aynı anda sunulması, öğrencinin sunulan uyaranlar arasından bir seçim yapması ve seçilen uyaranın bir sonraki denemede bireye sunulurken yeniden yerleştirilmeksizin uyaran tercihi değerlendirmesine devam edilmesidir (Yücesoy-Özkan ve diğerleri, 2022). Araştırmada öğretmen adaylarının performansını belirlemek için Tablo 1’de gösterilen Ysiz-ÇUD basamakları kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının Ysiz-ÇUD performansını hesaplamak amacıyla “[(Doğru şekilde tamamlanan basamak sayısı / Toplam basamak sayısı) x 100]” formülü kullanılmış, elde edilen değerler yüzdelik olarak ifade edilmiştir.

Tablo 1. Yeniden Yerleştirmesiz Çoklu Uyaran Değerlendirmesi Uygulama Basamakları*

Zaman	Basamaklar
Oturum Öncesinde	
1.	Uyaran tercihi değerlendirmesi için gerekli uyaran setlerini çocukların ilgileri doğrultusunda hazırlar (örn., balık kraker, silgi, top, kalem ve tablet).
2.	Uyaran setlerini çoklu uyaran tercihi değerlendirme formuna yazar.
Her Deneme Öncesinde	
3.	Öğrencinin tüm uyaran setini görebilmesi için masanın üzerinde uygun bir yere konumlandırılır.
4.	Uyaran setini öğrencinin göz hizasında düz bir çizgi üzerinde eşit aralıklarla dizer.
5.	Öğrencinin uyaran setiyle ilgilenmesini sağlar (örn., uyaranlara bakması ya da dokunmasını sağlayabilir).
6.	“Birini seç” ya da “Birini al” yönergesini verir.
Öğrencinin Uyaran Seçmesi Durumunda	
7.	Öğrencinin seçtiği uyaranla etkileşime girmesine izin verir.
8.	Seçilmeyen diğer tüm uyaranları masadan kaldırır ya da masanın yanına alır.
9.	Seçilen uyaranı çoklu uyaran tercihi veri toplama formuna kaydeder.
10.	Seçilen uyaranı 30 sn. sonunda öğrenciden alır.
11.	Geriye kalan uyaranları öğrenciye gösterir, göz hizasında bir çizgi üzerinde, eşit aralıklarla ve yerlerini değiştirerek dizer.
12.	Tüm uyaranlar seçilinceye kadar 5. ve 6. basamakları tekrarlar ve oturumu sonlandırır YA DA seçim yapılmadan 10 sn. geçmesi durumunda oturumu sonlandırır.
13.	En çok tercih edilen uyaranları belirler/hesaplar.

*(Sipila-Thomas ve diğerleri, 2022’den uyarlanmıştır)

Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, denetleyici koçluktur. Denetleyici koçluk; eğitim oturumları, gözlem, yansıtma, geri bildirim ve eylem planı geliştirme bileşenlerinden oluşmaktadır. Eğitim oturumları; tanıtım, model olma ve rol oynama basamaklarından oluşmaktadır. Araştırmacı, tanıtım basamağında, öğretmen adaylarına Ysiz-ÇUD hakkında bilgi aktarırken model olma basamağında Ysiz-ÇUD’un uygulanma sürecine ilişkin örnek uygulama videoları izletmiştir. Rol oynama basamağında ise öğretmen adayları, Ysiz-ÇUD’u araştırmacı üzerinde uygulamıştır. Eğitim oturumları, tüm öğretmen adayları rol oynama basamağında Ysiz-ÇUD’un uygulama basamaklarını %100 performansla uygulayınca kadar devam etmiştir. Eğitim oturumları birer saatlik (60 dakika) oturumlar halinde her bir öğretmen adayıyla ayrı ayrı olmak üzere yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Eğitim oturumlarının tamamlanmasının ardından öğretmen adaylarının eğitim

oturumlarında öğrendikleri becerileri sergiledikleri uygulama sürecine geçilmiştir. Bu aşama; 10 dakikalık canlı gözlem oturumları, gözlem oturumlarını takiben yansıtma, geri bildirim (destekleyici ve düzeltici sözel ve grafiksel performans geri bildirimi) sunma ve eylem planı geliştirme bileşenlerinden oluşmuştur. Söz konusu süreçlerin tamamı birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Deney Süreci

Bu araştırmanın deney süreci, başlama düzeyi oturumları, eğitim oturumları, koçluk oturumları ve kalıcılık oturumları olmak üzere dört evreden oluşmaktadır.

Başlama Düzeyi Oturumları

Deney sürecinde öncelikle, her bir katılımcıdan eş zamanlı olacak şekilde başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında, katılımcıların halihazırda Ysiz-ÇUD'a ilişkin performanslarını belirlemek amaçlanmıştır. Başlama düzeyi oturumları, öğretmen adayı ile öğrencisinin kendi sınıfında ve masa başı etkinlik şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar sırasında araştırmacı da sınıfta bulunmuş ve tüm süreci video kaydına almıştır. Öğretmen adayları, kendi öğrencisi için pekiştireç özelliği taşıyabilecek ve uyaran tercihi değerlendirmesi sürecinde kullanılacak uyaran setlerini çocukların ilgileri doğrultusunda hazırlamıştır. Uyaran setleri her bir öğrenci için sınıf öğretmenlerinden, ailelerden alınan bilgiler ve öğrenci ile çalışan öğretmen adaylarının kendi gözlemleri doğrultusunda yapılan ön seçim fırsatları ile belirlenmiş ve hazırlanmıştır. Sınıflarda yeterli materyal olmaması durumunda araştırmacı kendi imkanları ile getirdiği materyal havuzundan öğretmen adaylarının uyaranları belirlenmesine yardımcı olmuştur.

Başlama düzeyi oturumlarında araştırmacı, öğretmen adayına, “Yeniden yerleştirmesiz çoklu uyaran tercihi değerlendirmesi yap” şeklinde hedef uyaran sunmuş ve ilk basamak olan “Uyaran tercihi değerlendirmesi için gerekli uyaran setlerini çocukların ilgileri doğrultusunda hazırlar” basamağının uygunluğunu kontrol etmiştir. Öğretmen adayı basamağı yerine getirdiyse, ilgili basamağın karşısına gerçekleşti anlamına gelen artı işareti (+) koymuş; öğretmen adayı basamağı yerine getirmediyse ya da yanlış yerine getirdiyse, önceden o öğrenci için uygunluğu kontrol edilmiş uyaranlar araştırmacı tarafından öğretmen adayına verilmiş ve kayıt çizelgesinin ilk basamağına gerçekleşmedi anlamına gelen eksi işareti (-) koyulmuştur. Araştırmacı öğretmen adayının tüm basamakları yerine getirip getirmediğini gözleyerek kaydetmiş, hiçbir şekilde öğretmen adayını durdurmamıştır. Öğretmen adayı değerlendirmeyi tamamladığında, öğretmen adayına ve öğrencisine teşekkür ederek oturumu sonlandırmış. Öğretmen adayının “Bilmiyorum” ya da “Yapamayacağım” gibi tepkiler vermesi durumunda araştırmacı, öğretmen adayına ve öğrencisine teşekkür ederek oturumu doğrudan sonlandırmış ve tüm basamakları gerçekleştirmedi olarak kabul etmiştir. Araştırmacı öğretmen adayının performans yüzdesini hesaplayarak grafiğe aktarmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında öğretmen adayına herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve geri bildirim sunulmamıştır.

Eğitim Oturumları

Her bir katılımcı için başlama düzeyi oturumları tamamlandıktan sonra bilgilendirme eğitimi oturumları düzenlenmiştir. Bilgilendirme eğitimi oturumları, araştırmacının ofisinde, birebir öğretim oturumu şeklinde, her bir katılımcıyla yüz yüze ve art zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Bilgilendirme eğitimi oturumları her bir katılımcıyla yaklaşık 60 dakika (Ortalama = 58,5 dk.; ranj = 52-68 dk) sürmüştür. Bu oturumlarda öncelikle, Microsoft® Office PowerPoint sunusu kullanılarak araştırmacı tarafından bir sunum yapılmış ve uyaran tercihi değerlendirmesi konusunda öğretmen adayına bilgi verilmiştir. Bilgi aktarımının ardından, öğretmen adayına Ysiz-ÇUD'a ilişkin video görüntüleri izletilerek model olma süreci gerçekleştirilmiştir. Video görüntülerinde birinci araştırmacının tipik gelişim gösteren 10 yaşındaki bir çocuk ile çoklu uyaran tercihi uygulamalarını canlı model olarak gerçekleştirdiği senaryolara yer verilmiştir. Bu görüntüler video model olarak araştırmada kullanılmıştır. Video modelin ardından, araştırmacı ve öğretmen adayı rol oynama sürecine geçişlerdir. Rol oynama süreci, öğretmen adayı tüm basamakları doğru şekilde yerine getirinceye kadar devam etmiş, araştırmacı rol oynama sırasında öğretmen adayına olumlu ve düzeltici

performans geri bildirimi sunmuştur. Rol oynama süreci de bittikten sonra araştırmacı; kısa bir özet yapmış, öğretmen adayıyla süreci tartışmış ve öğretmen adayının sorularını yanıtlayarak oturumu sonlandırmıştır.

Koçluk Oturumları

Bilgilendirme eğitimi bittikten sonra koçluk oturumlarına geçilmiştir. Koçluk oturumları öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması II dersini aldıkları okullardaki sınıflarda ve bu sınıflara devam eden öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmacı, uyaran tercihi değerlendirmesi yaparken öğretmen adayını gözlemiş ve aynı anda öğretmen adayının performansına ilişkin veri toplamıştır. Araştırmada denetleyici koçluk biçimi tercih edildiğinden, öğretmen adayı performansını sergilerken araştırmacı hiçbir şey söylememiş ve öğretmen adayına hiçbir müdahalede bulunmamıştır. Gözlemin ardından, aynı ortamda görüşmeye devam edilmiştir. Araştırmacı öğretmen adayına kendi performansını nasıl bulduğunu, neleri yapabildiğini, neleri yapamadığını, bir sonraki sefer ne yapabileceğini sorarak öğretmen adayının yansıtma yapmasını sağlamıştır. Öğretmen adayı kendi performansına ilişkin yansıtma yaptıktan sonra, araştırmacı öğretmen adayına teşekkür etmiş ve performans geri bildirimi sunma aşamasına geçmiştir.

Araştırmacı performans geri bildirimi sunmak için ilk olarak öğretmen adayıyla birlikte bir grafik (çizgi grafiği) çizmiştir. Bu grafik araştırmanın deney süresince performans grafiği olarak kullanılmıştır. Her oturumdan sonra araştırmacı öğretmen adayının uygulama basamaklarında doğru uyguladığı basamakların yüzdesini grafiğe işaretlemiştir. Böylece öğretmen adayına doğru davranış yüzdesini grafiksel olarak göstermek amaçlanmıştır. Araştırmacı bu süreçte öncelikle, öğretmen adayının doğru olarak yerine getirdiği basamakları sözel olarak açıklamış ve bu basamaklar için “Değerlendireceğin uyaranları çok güzel belirledin ve kayıt formuna kaydettin. Öğrencinin dikkatini harika bir şekilde uyaranlara çektin” şeklinde öğretmen adayına olumlu/destekleyici geri bildirim sunmuştur. Öğretmen adayının gerçekleştiremediği ya da yanlış gerçekleştirdiği basamaklar içinse, “Değerlendirme yaparken gayet iyiydin; ancak, öğrencinin seçtiği uyaranla etkileşime giriyordu, yeterince beklemedin biraz acele ettin. Sonraki oturumda eminim bu basamağı da mükemmel şekilde yerine getireceksin” şeklinde düzeltici geri bildirim sunmuştur. Öğretmen adayıyla performans grafiği üzerine konuştuktan sonra, öğretmen adayının sormak ya da eklemek istediği bir şey olup olmadığını teyit etmiştir. Daha sonra, bir sonraki oturumda öğretmen adayının nelere daha çok dikkat etmesi ve daha iyi yapması gerektiğine ilişkin bir eylem planı geliştirerek oturumu sonlandırmıştır.

Kalıcılık Oturumları

Araştırmada, öğretmen adaylarının Ysüz-ÇUD uygulama becerisini ölçüt düzeyinde sergiledikleri belirlendikten (yani bağımlı değişkene dair veriler kararlı şekilde ölçüt düzeyinde gerçekleşikten) sonra performanslarını koruyup korumadıklarını ortaya koymak üzere kalıcılık oturumları düzenlenmiştir. Kalıcılık oturumları, koçluk oturumları tamamlandıktan dört hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Kalıcılık oturumları, başlama düzeyi oturumlarıyla birebir benzer şekilde yürütülmüştür. Araştırmada, öğretmen adaylarının edindikleri beceriyi farklı öğrencilere genellemelerini sağlamak amacıyla çoklu örnekler yaklaşımından yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının her oturumda farklı öğrenciyle çalışması sağlanarak, genelleme yapılmış, ayrıca bir genelleme test oturumu düzenlenmemiştir.

Sosyal Geçerlik

Araştırmanın deney süreci tamamlandıktan sonra, öğretmen adaylarından, bir mesleki gelişim modeli olarak denetleyici koçluk sürecinin uygunluğuna ve kabul edilebilirliğine ilişkin sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri, Koçluk Anketi (Rakap, 2017b) kullanılarak toplanmıştır. Bu anket; 1’den (kesinlikle katılmıyorum) 6’ya (kesinlikle katılıyorum) kadar derecelendirme yapmayı gerektiren 21 sorudan oluşmaktadır. Her bir öğretmen adayına deney süreci bittikten sonra bu anket verilmiş ve onlardan soruları yanıtlamaları istenmiştir. Elde edilen veriler incelenmiş ve betimsel analiz yoluyla nicel olarak analiz edilmiştir.

Güvenirlilik

Araştırmada, bağımlı değişkene ilişkin gözlemciler arası güvenirlik, bağımsız değişkene ilişkin ise uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır (Bkz. Tablo 2). Hem gözlemciler arası güvenirlik hem de uygulama

güvenirliği verileri her bir katılımcı için ayrı ayrı ve her bir evrenin en az %30'unda, yansız atamayla belirlenen oturumlara ilişkin toplanmıştır. Güvenirlik verilerinin toplanmasında deney sürecinde kaydedilen video kayıtları kullanılmıştır.

Gözlemciler arası güvenirlik verileri öğretmen adaylarının Ysiz-ÇUD performans yüzdesi için toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik katsayısını hesaplamak için araştırmacı ve gözlemci tarafından tutulan kayıtlar karşılaştırılıp görüş birliği ve görüş ayrılığı olan maddeler belirlenmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizinde “[Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100]” formülü (Alberto & Troutman, 2013) kullanılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik katsayıları; başlama düzeyi oturumlarında Zara ve Seda için %100, Bade için %92,3 ve Esra için %84,6 (Ortalama = %94,1), koçluk oturumlarında Zara için %84,6, Seda, Bade ve Esra için %92,3 (Ortalama = %90,3), kalıcılık oturumlarındaysa tüm katılımcılar için %100 bulunmuştur.

Tablo 2. Uygulama Güvenirliği Adımları

Başlama Düzeyi Oturumlarında	
1.	Ortamı hazırlama
2.	Kamera kaydını başlatma
3.	Hedef uyarını sunma
4.	Öğretmen adayının performansını gözlemleme
5.	Öğretmen adayının performansını kaydetme
6.	Katılım, iş birliği ve teşekkür etme
7.	Oturumu sonlandırma
Bilgilendirme Eğitimi Oturumlarında	
1.	Eğitim oturumunun hazırlanması
2.	Eğitimin video kaydına alınması
3.	Eğitim içeriğinin aktarılması
4.	Öğretmen adaylarının (varsa) sorularının yanıtlanması
5.	Uygulama video örneklerinin öğretmen adaylarına sunulması
6.	Videoların öğretmen adaylarıyla birlikte analiz edilmesi
7.	Rol oynama oturumlarının düzenlenmesi
8.	Rol oynama oturumları sırasında öğretmen adaylarının performanslarına ilişkin dönütler verilmesi
9.	Koçluk oturumları (gözlem ve geri bildirim) hakkında bilgi verilmesi
10.	Eğitim içeriğinin özetlenmesi
11.	Öğretmen adaylarının (varsa) sorularının yanıtlanması
12.	Eğitiminin sonlandırılması
Koçluk Oturumlarında	
1.	Bildirim oturumu için uygun ortamı ve araç gereçleri hazırlama
2.	Geri bildirim oturumu için video/ses kaydı alma
3.	Oturuma ilişkin kısa bir değerlendirme yapma
4.	Öğretmen adayından kendi performansına ilişkin yansıtma yapmasını isteme
5.	Öğretmen adayının(varsa) sorularını yanıtlama
6.	Öğretmen adayının doğru biçimde gerçekleştirdiği basamaklara ilişkin destekleyici, uygun biçimde gerçekleştirmediği basamaklara ilişkin düzeltici geri bildirim sunma
7.	Çizgi grafik üzerinden öğretmen adayının performansını özetleyerek grafiksel geri bildirimi sunma
8.	Gerekli durumlarda becerinin uygun biçimine model olarak öğretmen adayına yeniden destek sunma
9.	Bir sonraki oturumda dikkat edilmesi gereken basamakları açıklama
10.	Öğretmen adayının (varsa) sorularını yanıtlama
11.	Oturumu sonlandırma

Uygulama güvenirliği verilerinde gözlemcinin araştırmacı davranışlarına ilişkin tuttuğu kayıtlar kullanılmış, araştırmacının doğru şekilde yerine getirdiği ve getirmediği davranışlar belirlenmiştir. Uygulama güvenirliği verilerinin analizinde “[Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı) x 100]” (Erbaş, 2017) formülü kullanılmıştır. Uygulama güvenirliği katsayıları; başlama düzeyi oturumları için %100, bilgilendirme eğitimi oturumları için %100 ve koçluk oturumları için %100 bulunmuştur.

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmada öğretmen adaylarının performanslarına yönelik veriler Ysiz-ÇUD basamaklarından oluşan bir veri toplama formu yoluyla toplanmıştır. Toplanan verilere dayalı olarak öğretmen adayının performansı yüzde olarak hesaplanmış ve çizgi grafiğe aktarılmıştır. Çizgi grafiğe aktarılan bu veriler birincil

olarak görsel analiz ve ardından etki büyüklüğü hesaplamalarıyla analiz edilmiştir. Görsel analizde bağımlı değişken; eğilim, düzey, kararlılık ve acil etki açısından incelenmiştir. Etki büyüklüğü hesaplaması için ise örtüşmeyen veriye dayalı etki büyüklüğü hesaplamalarından olan Tau-U kullanılmıştır (Parker ve diğerleri, 2011; Rakap, 2015). Tau-U hesaplaması sonucunda elde edilen ve 0 ve 1 arasında değişiklik gösteren değerlerin; 0-0,65 arasında olması durumunda etki büyüklüğü düşük düzeyde, 0,66-0,92 arasında olması durumunda etki büyüklüğü orta düzeyde ve 0,93 ve üzerinde olması durumundaysa etki büyüklüğü yüksek düzeyde şeklinde yorumlanmıştır (Parker ve diğerleri, 2011; Rakap, 2015).

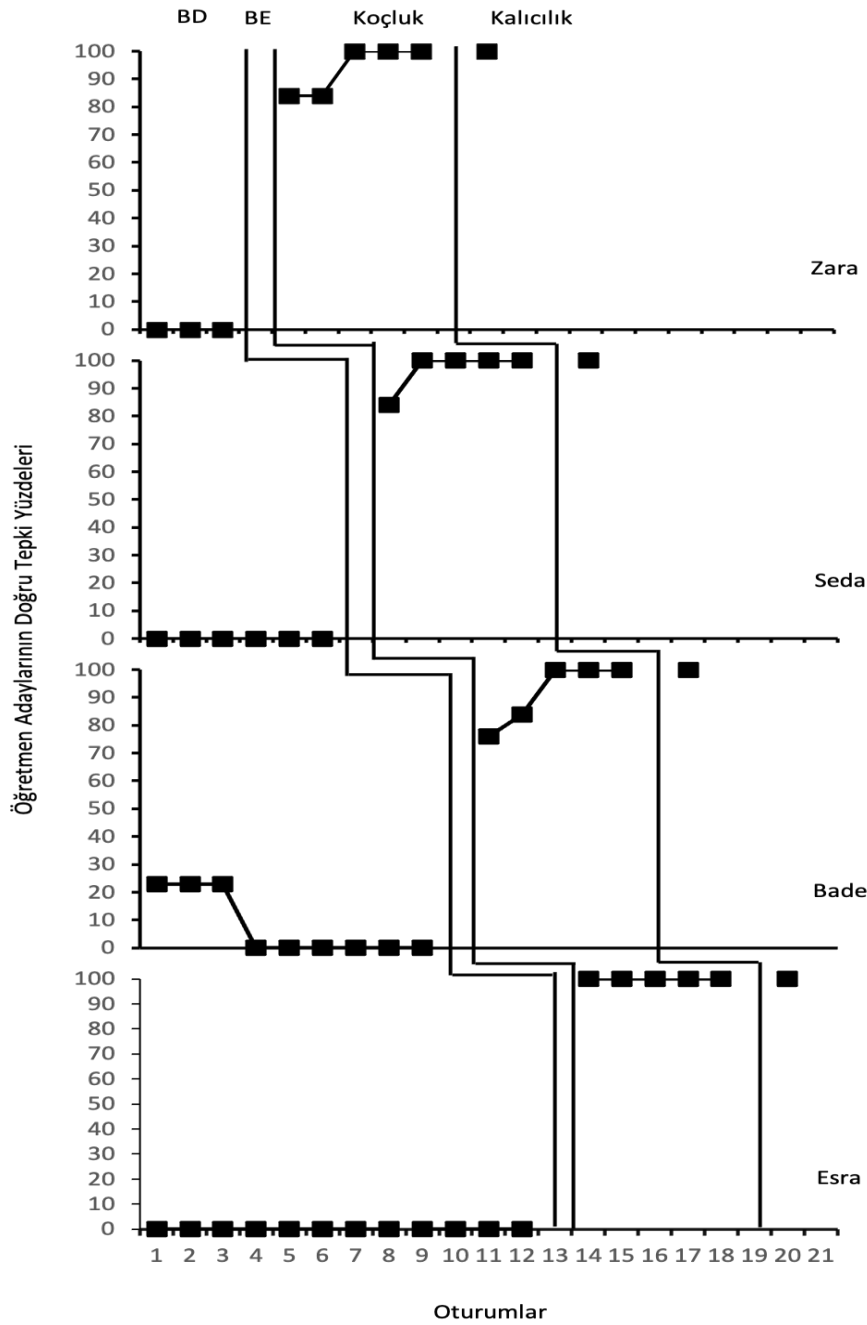
Bulgular

Etkililik Bulguları

Araştırmada bağımlı değişken, öğretmen adaylarının Ysiz-ÇUD tekniğini doğru kullanma yüzdesi olarak belirlenmiştir. şekil 1’de, öğretmen adaylarının başlama düzeyi, koçluk ve kalıcılık oturumlarında Ysiz-ÇUD tekniğini kullanmaya ilişkin performans düzeyleri (doğru tepki yüzdesi) gösterilmiştir. Başlama düzeyi oturumları ile koçluk oturumları arasında gerçekteştirilen bilgilendirme eğitimi oturumlarında katılımcılara yalnızca bilgilendirme yapılp katılımcılardan herhangi bir veri toplanmadığı için bu oturumlarda veri noktası bulunmamaktadır.

şekil 1’de görüldüğü üzere Zara, başlama düzeyi oturumlarında Ysiz-ÇUD’a ilişkin %0 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Üç oturum başlama düzeyi verisi toplandıktan sonra Zara’ya Ysiz-ÇUD’un uygulanmasına ilişkin bilgilendirme eğitimi yapılmış ve ardından koçluk oturumlarına geçilmiştir. Koçluk oturumlarının başlamasıyla birlikte Zara, ilk iki koçluk oturumunda %84 düzeyinde doğru performans sergilemiş ve beş oturumun sonunda üç oturum ard arda %100 doğru performans gösterme ölçütünü karşılamıştır. Zara, koçluk oturumları sona erdikten dört hafta sonra gerçekteştirilen kalıcılık oturumlarında da Ysiz-ÇUD’u %100 doğrulukla uygulamıştır. Başlama düzeyi evresi ile müdahale (koçluk) evresini karşılaştırmak amacıyla yapılan acil etki analizi değeri 84, düzey değişikliği analiziyse 100’dür. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-U değeri ise 1.0’dır. Bu değer denetleyici koçluğun Ysiz-ÇUD’u yüksek güvenilirlikle uygulama üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Seda, başlama düzeyi oturumlarında Ysiz-ÇUD’a ilişkin %0 düzeyinde doğru performans sergilerken, altı oturum başlama düzeyi verisi ile bilgilendirme eğitiminin ardından düzenlenen ilk koçluk oturumunda %84 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Seda dört oturumdan sonra üç oturum ard arda %100 doğru performans gösterme ölçütünü karşılamış; ancak her evrede en az beş veri noktası olmasına dikkat edildiğinden, koçluk oturumlarına devam edilmiştir. Seda, koçluk oturumları bittikten dört hafta sonra gerçekteştirilen kalıcılık oturumlarında %100 doğrulukta performans göstermiştir. Başlama düzeyi evresi ile müdahale evresini arasında yapılan acil etki analizi değeri 84, düzey değişikliği analiziyse 100’dür. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-U değeri ise 1.0’dır. Bu değer denetleyici koçluğun Ysiz-ÇUD’u yüksek güvenilirlikle uygulama üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.



Şekil 1. Katılımcıların başlama düzeyi, koçluk ve kalıcılık oturumlarında yeniden yerleştirmesiz çoklu uyaran değerlendirilmesine ilişkin performans düzeyleri

Bade, başlama düzeyi oturumlarında Ysiz-ÇUD'a ilişkin ortalama %8 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Dokuz oturum başlama düzeyi verisi toplandıktan ve bilgilendirme eğitimi tamamlandıktan sonra ilk koçluk oturumunda %76, ikinci koçluk oturumunda %84 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Bade beş oturumda üç oturum ard arda %100 doğru performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır. Bade, koçluk oturumlarından dört hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık oturumlarında da %100 doğrulukta doğru tepki göstermiştir. Başlama düzeyi evresi ile müdahale evresine ilişkin acil etki analizi değeri 76, düzey değişikliği analiziyse 100'dür. Etki büyüklüğünü gösteren Tau-U değeri ise 1.0'dir. Bu değer denetleyici koçluğun Ysiz-ÇUD'u yüksek güvenilirlikle uygulama üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Esra, başlama düzeyi oturumlarında Ysiz-ÇUD'a ilişkin %0 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. 12 oturum başlama düzeyi verisi toplanmış ve ardından bilgilendirme eğitimi yapılmıştır. Bilgilendirme

eğitiminden sonraki ilk koçluk oturumlarında %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Esra ilk üç oturumda, üç oturum ard arda %100 doğru performans sergileyerek ölçütü karşılarsa da her evrede en az beş veri noktası olmasına gerekliliğinden, koçluk oturumlarına devam edilmiştir. Esra, koçluk oturumları bittikten dört hafta sonra yürütülen kalıcılık oturumlarında %100 doğrulukta performans sergilemiştir. İki evre arasındaki hem acil etki analizi değeri hem de düzey değişikliği analizi 100'dür. Etki büyüklüğünü gösteren Tau-U değeri de 1.0'dir. Bu değer denetleyici koçluğun Ysiz-ÇUD'u yüksek güvenilirlikle uygulama üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu çalışmada öğretmen adaylarının denetleyici koçluğa ilişkin görüşlerini belirlemek üzere anket yoluyla toplanan veriler Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'te de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının Koçluk Anketi'nde yer alan maddelere ilişkin ortalama puanları 2,75-5,5 (ranj = 2-6) arasında değişmektedir. Bu puanlar öğretmen adaylarının, bir mesleki gelişim modeli olarak denetleyici koçluğu kabul edilebilir bulduklarını göstermektedir.

Tablo 3. Denetleyici Koçluğa İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Maddeler	Ortalama	Ranj
1. Uyarıcı tercihi değerlendirmesine model olabilecek bir koça sahip olmak yararlı oldu.	5,5	4-6
2. Koçum, her görüşmemizde iyi yaptığım ve üzerinde çalışmam gereken durumları belirledi.	5,5	4-6
3. Koçluk oturumları, uyarıcı tercihi değerlendirmesini uygulamamı desteklemek için yeterli sıklıkta idi.	5,5	4-6
4. Koçtan yüz-yüze aldığım geri bildirim uyarıcı tercihi değerlendirmesini uygulamamı destekledi.	5,5	4-6
5. Koçluk sonlandığında uyarıcı tercihi değerlendirmesini uygulamaya devam edeceğim.	5,5	4-6
6. Uyarıcı tercihi değerlendirmesini uygulamam ile ilgili sözler geri bildirim almam yararlıydı.	5,5	4-6
7. Uyarıcı tercihi değerlendirmesini uygulamam ile ilgili grafiksel geri bildirim almam yararlıydı.	5,5	4-6
8. Koçum ile iyi bir çalışma ilişkisi geliştirdim.	5,5	4-6
9. Uyarıcı tercihi değerlendirmesini uygulama sırasında karşılaştığım sorunlar veya kaygılarım hakkında koçum ile rahat konuşabildim.	5,5	4-6
10. Koçumun benim ile paylaştığı kaynaklar uyarıcı tercihi değerlendirmesindeki uygulamalarımı destekledi.	5,5	4-6
11. Uyarıcı tercihi değerlendirmesi uygulamamı gözlemleyecek bir koça sahip olmak yararlı oldu.	5,5	4-6
12. Koçum beni tanımak için yeterli zaman ayırdı.	5,5	4-6
13. Koçumdan yüz-yüze aldığım öneriler yararlı oldu.	5,5	4-6
14. Uyarıcı tercihi değerlendirmesini tamamen uygulamak için daha fazla koçluğa gereksinim duyarım.	2,75	2-3
15. Bazen, sınıfımda gözlem yapan bir koçun olması benim için stres oluşturmamı.	4,25	3-5
16. Uygulama sırasında koçluk için ayrılan zaman, uyarıcı tercihi değerlendirme uygulamalarımı desteklemek için yeterliydi.	4,12	4-6
17. Her bir gözlemden sonra koç ile görüşme fırsatının olması beni sevindirdi.	5,5	4-6
18. Koçum uyarıcı tercihi değerlendirmesini uygulamam ile ilgili olarak güzel yaptığım ve üzerinde çalışmak için gerekli olan yerleri belirlememe yardımcı oldu.	5,5	4-6

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmen adaylarının, Ysiz-ÇUD performanslarını artırmada, bir mesleki gelişim modeli olarak denetleyici koçluğun etkilerini değerlendirmek ve özel eğitim öğretmen adaylarının kendilerine sunulan denetleyici koçluk desteğine ilişkin görüşlerini incelemektir. Bulgular, bir mesleki gelişim modeli olarak denetleyici koçluğun, öğretmen adaylarının Ysiz-ÇUD'u uygulama becerilerini edinmelerinde ve edindikleri uygulama becerilerini dört hafta sonunda korumalarında etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın etki büyüklüğü değerleri, denetleyici koçluğun öğretmen adaylarının performansları üzerinde etkisini doğrulamaktadır. Bulgular ayrıca, öğretmen adaylarının denetleyici koçluğu kabul edilebilir bulduklarını ortaya koymaktadır. Araştırmanın etkililik ve sosyal geçerlik bulguları alanyazındaki diğer çalışmaların bulgularıyla tutarlık göstermekte ve mevcut alanyazını genişletmektedir (örn., Correa, 2021; Roscoe & Fisher, 2008; Sipila-Thomas ve diğerleri, 2022; Turhan ve diğerleri, 2018; Weldy ve diğerleri, 2014).

Araştırmanın birinci bulgusu mesleki gelişim modeli olarak denetleyici koçluğun öğretmen adaylarının

Ysiz-ÇUD'u uygulama becerilerini edinmelerinde ve korumalarında etkili olduğu bulgusudur. Denetleyici koçluk tüm öğretmen adaylarının Ysiz-ÇUD basamaklarını uygulamasında etkili olsa da söz konusu basamakları uygulama yüzdelerinde katılımcılar arasında farklılıklar gözlenmiştir. Katılımcılardan Esra, bilgi verici eğitimlerden hemen sonra gerçekleştirdiği uygulamalarda ilk oturumdan itibaren ölçütü karşılar düzeyde (%100) yüksek bir performans göstermiştir. Diğer üç katılımcı ise (Zara, Seda, Bade) yüksek bir performans ile (%84) basamakları uygulamaya başlamış; ancak, bazı uygulama basamaklarında denetleyici koçluğa gereksinim duymuştur. Koçluğun ardından ise üç katılımcı da bir-iki oturum gibi çok kısa bir sürede uygulama basamaklarında ölçütü sağlayacak şekilde performans sergilemiştir. Araştırmanın etkililik bulguları, alanyazında özel gereksinimi olan çocuklarla çalışan öğretmenlere, öğretmen adaylarına ya da davranış analistlerine uyaran tercihi değerlendirmesi yapma becerilerinin öğretiminin hedeflendiği önceki çalışmaların bulgularıyla da tutarlık göstermektedir (Roscoe & Fisher, 2008; Sipila-Thomas ve diğerleri, 2022; Turhan ve diğerleri, 2018; Weldy ve diğerleri, 2014). Roscoe ve Fisher (2008), bir davranışsal eğitim programında görev yapan 16 personele Ysiz-ÇUD uygulama basamaklarını rol oynama ve geri bildirim yöntemlerini kullanarak öğretmeyi hedeflemişlerdir. Araştırmada 16 personelin hepsinin ilk eğitim oturumunun ardından %80'in üzerinde doğrulukla uygulama basamaklarını uyguladıkları rapor edilmiştir. Araştırmada özellikle personellerin tek bir eğitim oturumuyla Ysiz-ÇUD uygulama becerisini yüksek performans düzeyinde uygulama becerisi kazanabileceklerine dikkat çekilmiştir. Bu noktada, Roscoe ve Fisher'in araştırma bulgusu ile bu araştırmanın önemli bir bulgusu olan öğretmen adaylarının koçluğun hemen ardından yüksek performans sergilemiş olmalarının paralellik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca rol oynama ve geri bildirim gibi koçluk adımlarının eğitimlerin niteliğini arttırmada ve bir yöntemi kısa sürede öğretme noktasında etkili olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Turhan ve diğerleri de (2018) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlere Davranışsal Beceri Öğretimi yoluyla Ysiz-ÇUD uygulama becerisi kazandırmayı hedeflemişlerdir. Uygulama sürecinin ilk aşamasında öğretmenlere yazılı materyaller verilmiş ve yönteme ilişkin uygulama basamaklarını okuduktan sonra uygulamaları istenmiştir. Ancak araştırmanın sonuçları öğretmenlerin yazılı materyali okuduktan sonra ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyemediklerini göstermiştir. İkinci aşamada ise öğretmenlere sözel bilgi ve yazılı bilgi sunma, model olma, canlandırma ve ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyene kadar düzeltici geri bildirim sunma adımlarını içerecek şekilde beceri öğretimi yapıldığında öğretmenlerin Ysiz-ÇUD uygulama basamaklarında çok kısa bir sürede yüksek bir performans sergilenmeye başlandığı gözlenmiştir. Dolayısıyla, sadece yazılı materyallerin bir yöntemi gereken doğruluk düzeyinde sergilemek için yeterli olmadığını söylemek mümkündür.

Araştırmanın kalıcılık ve genelleme bulguları, denetleyici koçluğun öğretmen adaylarının Ysiz-ÇUD'u uygulama becerilerini uygulama tamamlandıktan sonra da sürdürmelerinde etkili olduğunu, öğretmen adaylarının tamamının, öğretim sona erdikten dört hafta sonra performanslarını %100 düzeyinde koruduklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının kazandıkları beceriyi farklı ortam ve kişilere genelledikleri görülmüştür. Turhan ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlere etkili pekiştireç belirleme becerilerinin öğretimi gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerden iki, üç ve beş hafta sonra kalıcılık verisi toplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin edindikleri becerileri koruduklarını ve farklı araç-gereçlere genellediklerini göstermektedir. Mevcut araştırmanın kalıcılık bulgularının Turhan ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. Öte yandan, yeterli zaman ve kaynak gibi nedenlerden dolayı bazı çalışmalarda genelleme oturumlarına yer verilmediği ve bunun bir sınırlılık olarak ele alındığı görülmektedir (Roscoe & Fisher, 2008; Sipila-Thomas ve diğerleri, 2022; Weldy ve diğerleri, 2014). Dolayısıyla, bu araştırmanın öğretmen adaylarından hem kalıcılık hem de genelleme verisinin toplanmış olması nedeniyle mevcut alanyazını genişlettiği düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusu, öğretmen adaylarının mesleki gelişim modeli olarak denetleyici koçluğu kabul edilebilir buldukları bulgusudur. Öğretmen adayları, uygulamalarını gözlemleyen ve performanslarına ilişkin geri bildirim sunan bir koça sahip olmaktan mutlu olduklarını, aldıkları geri bildirimlerin performanslarını geliştirmede etkili olduğunu ve edindikleri bu becerileri meslek yaşantıları boyunca kullanacaklarını belirtmişlerdir. Mevcut alanyazın incelendiğinde uygulamacılara etkili pekiştireç değerlendirme becerilerinin öğretiminin hedeflendiği araştırmalarda sosyal geçerlik verisinin toplanmadığı

belirlenirken, ebeveynlere çocukları için etkili pekiştireçleri belirleme becerisinin kazandırılmasının hedeflendiği yalnızca bir araştırmada (Correa, 2021) sosyal geçerlik verisinin toplandığı belirlenmiştir. Oysa ki, araştırmalarda sosyal geçerlik verisinin toplanması, müdahalenin kabul edilebilirliği, başka bir ifadeyle uygunluğu açısından oldukça önemlidir (Wolf, 1978). Ayrıca araştırmadaki tüm katılımcıların araştırmaya ilişkin olumlu görüş bildirmeleri, çalışmanın sosyal geçerliğinin yüksek olduğunun önemli bir göstergesidir (Schwartz & Baer, 1991). Bu doğrultuda mevcut araştırmada öğretmen adaylarından sosyal geçerlik verisinin toplanmış olmasının alanyazını genişlettiği söylenebilir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda öne çıkan ve tartışılması gereken birtakım hususlar vardır. Birinci husus, denetleyici koçluğun özel eğitim öğretmen adaylarının Ysiz-ÇUD performanslarını artırmada çok etkili olduğu bulgusudur. Dudek ve diğerleri (2019) özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere koçluğun kullanılabilecek en etkili uygulamalardan biri olduğuna dikkat çekmektedir. Koçluk, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmede ve edindikleri yeni becerileri sınıf ortamına yansıtabilmelerinde kilit role sahiptir (Dudek ve diğerleri, 2019; Johnson ve diğerleri, 2019; Kretlow & Bartholomew, 2010; Mathews ve diğerleri, 2023). Alanyazında yapılan araştırmalar koçluk uygulamalarıyla özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için hedeflenen bir konuya ya da yönetime ilişkin kendilerine bilgi ve uygulama becerisi kazandırılabilirdiğini göstermektedir (Cornelius ve diğerleri, 2020; Dudek ve diğerleri, 2019; Johnson ve diğerleri, 2019; Kretlow & Bartholomew, 2010). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kendilerine sunulan koçluktan memnun olduklarına, koç aracılığı ile bir bilgi ya da beceriyi daha hızlı ve kısa bir sürede öğrenebildiklerine ve daha iyi bir performans ile uygulayabildiklerine vurgu yapılmaktadır (Cornelius ve diğerleri, 2020; Kretlow & Bartholomew, 2010). Gerçekleştirilen bu çalışmanın bulgularının, alanyazındaki bu araştırmaların sonuçları ile paralel olduğu söylenebilir. Katılımcıların tümü hem bilgi verici eğitimlerden hem de gerçek sınıf ortamında çalıştıkları öğrenciler ile bir uygulama yaparken kendilerine sunulan denetleyici koçluktan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Toplanmış bir veri olmamakla birlikte, katılımcılardan birinin “Keşke tüm yöntemleri böyle öğrensen” şeklindeki görüşü de bu çıkarımı desteklemektedir. Bununla birlikte, öğretmen adayları ilk kez uyguladıkları Ysiz-ÇUD yöntemini pratik ve etkili bulduklarını ve kullanmaya devam edeceklerini belirtmişlerdir. Çoklu uyaran değerlendirmesine yönelik yapılan araştırmalarda katılımcıların olumlu görüş belirttikleri ve uygulamalardan memnun kaldıkları görülmektedir (Brodhead ve diğerleri, 2016; 2017; Sipila-Thomas ve diğerleri, 2022; Weldy ve diğerleri, 2014). Bulgular bu araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

İkinci husus, dördüncü katılımcının (Esra) bilgi verici eğitimin hemen ardından Ysiz-ÇUD basamaklarında %100 ölçütü kaşılar şekilde performans sergilemesine ilişkin bulgudur. Bu bulgu Ysiz-ÇUD’un kısa bir zamanda öğrenilebilecek ve uygulanabilecek oldukça pratik ve işlevsel bir teknik olduğunu, bununla birlikte sunulan bireysel şekilde gerçekleştirilen bilgilendirici eğitimlerin yeterli olduğunu düşündürmüştür. Bu düşüncüyü destekler şekilde hem DeLeon ve Iwata’nın (1996) hem de Weldy ve diğerleri’nin (2014) gerçekleştirdikleri çalışmalarda Ysiz-ÇUD’un diğer değerlendirme teknikleri kadar etkili olmasının yanı sıra hem öğrenilmesinin hem de uygulanmasının zaman açısından diğerlerinden daha verimli ve uygulamacılar tarafından kolaylıkla kullanılabilecek işlevsel bir teknik olduğuna vurgu yapmaktadır. Katılımcı performansları arasındaki bu farklılığın alanyazındaki pek çok araştırmanın bulguları ile örtüştüğü ifade edilebilir (Sipila-Thomas ve diğerleri, 2022; Weldy ve diğerleri, 2014).

Üçüncü husus, mevcut araştırmanın bulguları itibarıyla özel eğitim öğretmen adaylarına yönelik bir mesleki gelişim modeli örneği sunması açısından alanyazına katkı sağlayabileceği görüşüdür. Mesleki gelişim; etkili ve kanıta-dayalı uygulamaların sınıf ortamlarında yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulanabilmesi, yaygınlaştırılabilmesi ve böylece araştırma ve uygulama arasındaki boşluğun kapatılabilmesi için kullanılabilecek en etkili yollardan biridir (Guskey, 2002; Kretlow & Bartholomew, 2010). Ancak hem uluslararası hem de ulusal alanyazında yapılan çalışmalar; mesleki gelişim etkinlikleri kapsamında yapılan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin nitelik ve öğretmenleri destekleme boyutunda sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır (Ataş ve diğerleri, 2023; Ergül ve diğerleri, 2013; Hsiao & Sorensen Petersen, 2019; Karasu ve diğerleri, 2014; Paynter ve diğerleri, 2017; Rakap, 2017a). Diğer bir deyişle, öğretmenlere kazandıkları becerileri gerçek sınıf ortamlarında öğrencilerle uygulama fırsatı sunmayan ve

gereken durumlarda destek içermeyen tek oturumluk ve kalabalık gruplar şeklinde gerçekleştirilen eğitimler aracılığı ile sunulan mesleki gelişim etkinliklerinin hem araştırmacılar hem de öğretmenler tarafından eleştirildiği belirtilebilir (Odom ve diğerleri, 2013). Özellikle hizmet öncesi eğitim boyutunda baktığımızda ülkemizde özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin bazı sınırlılıklara dikkat çektikleri ve önemli önerilerde bulundukları görülmektedir. Ergül ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının en sık dile getirdikleri ve kendilerini yetersiz buldukları konuların; akademik becerilerin öğretimi, sınıf yönetimi, dil ve konuşma becerilerinin kazandırılması ve otizm olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlik uygulamalarının sürelerinin uzatılması ve yaygınlaştırılması ile derslerin daha çok uygulamaya yönelik olması katılımcıların özel eğitim lisans programlarında değişiklik yapılmasını en sık önerdikleri konular arasında yer almaktadır. Karabıyık ve Işıkdogan Uğurlu (2019) tarafından yapılan bir başka çalışmada; öğretmen adaylarının kuramsal bilgilerini uygulama ortamlarına aktarabilecekleri uygulama alanlarına gereksinim duyduklarına ve öğretmenlik uygulaması derslerinin niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmalara yer verilmesi gerektiğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Nitekim bu çalışmada da araştırmacı notlarına yansıdığı üzere öğretmen adayları öğrendikleri bilgi ve becerileri gerçek sınıf ortamlarında etkili bir şekilde uygulamalarını sağlayacak desteklere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Snyder ve diğerlerinin (2012) vurguladığı gibi geleneksel mesleki gelişim etkinlikleri her ne kadar bilgi ve beceri paylaşımında etkili olsa da aktarılan bu bilgi ve becerilerin sınıf ortamlarında öğretmenler tarafından güvenilir ve etkili biçimde kullanılmasını sağlamada, öğretmen davranışlarında uzun süreli değişiklik yaratmada ve öğrenci kazanımlarını iyileştirmede yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla, özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimlerini dikkate alan, sınırlılık yaşadıkları alanları güçlendirmeyi hedefleyen ve öğretmene ihtiyacı olduğunda gereken desteği gerçek uygulama ortamlarında sunabilecek mesleki gelişim etkinliklerine gereksinim duyulduğu ifade edilebilir. Özellikle ulusal bağlamda gerçekleştirilen çalışmalar; hizmet öncesi dönemden itibaren Türkiye'ye özgü, ulusal çapta işlevsel mesleki gelişim modellerinin planlanması ve uygulanması gerektiğini çarpıcı bir şekilde göstermektedir (Ataş ve diğerleri, 2023; Ergül ve diğerleri, 2013; Karasu ve diğerleri, 2014; Rakap, 2017a).

Dördüncü husus, koçluk uygulamalarında koçluğun nasıl sunulacağı ve hangi sunum bileşenlerine (ör., model olma, rol oynama, performans geri bildirimi, vb.) yer verilmesi gerektiği tartışma konusudur görüşüdür (Kretlow & Bartholomew, 2010). Yapılan koçluk çalışmalarında hedeflenen konunun ya da yöntemin daha kısa sürede, verimli ve kalıcı bir şekilde öğretiminin yapılabilmesi için doğru ve farklı koçluk sunum bileşenlerine olabildiğince yer verilmesine, bu bileşenlerin birlikte kullanılmasının önemine vurgu yapıldığı görülmektedir (Kretlow & Bartholomew, 2010; Mathews ve diğerleri, 2023). Turhan ve diğerlerinin (2018) çalışmasının birinci aşamasında, öğretmenlere yalnızca yazılı materyal verilmiştir. Böylece öğretmenlerden uygulama basamaklarını okuduktan sonra tekniği uygulamaları istenmiştir. Ancak çalışma sonuçları, öğretmenlerin yalnızca yazılı materyali okuduktan sonra ölçütü karşılar düzeyde bir performans ile tekniği uygulayamadıklarını göstermiştir. Bu nedenle, özellikle model olma, rol oynama, performansa dayalı ve iş başında geri bildirim verme basamaklarını ve koçluk bileşenlerini içeren mesleki gelişim etkinliklerinin daha etkili olabileceği söylenebilir. Bu çalışmada da denetleyici koçluk kapsamında öncelikle bilgi verici sunum, video örnekleri yoluyla model olma, rol oynama sonrasında canlı gözlem, yansıtma, olumlu ve düzeltici grafiksel performans geri bildirimi sunma gibi koçluğun pek çok farklı sunum bileşeninden yararlanılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının üçü (Zara, Seda, Bade) bilgi verici eğitimlerden sonra yaptıkları uygulamalarda Ysüz-ÇUD basamaklarını %84 doğrulukla gerçekleştirmiş; ancak, bazı uygulama basamaklarında denetleyici koçluğa gereksinim duymuşlardır. Denetleyici koçluğun ardından ise bir iki oturum gibi çok kısa bir sürede uygulama basamaklarında %100 ölçütü karşılayacak şekilde performans sergilemişlerdir (Şekil 1). Katılımcılardan biriyse (Esra) bireysel olarak sunulan bilgilendirme eğitiminden hemen sonra ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemiştir. Bu bulgu Sipila-Thomas ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmada e-posta aracılığı ile sunulan performans geri bildirimlerinin öğretmen adaylarına Ysüz-ÇUD'u uygulamaları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda katılımcı performanslarının birbirlerinden farklılık gösterdiği, katılımcıların kısa bir sürede yüksek performans göstermelerine rağmen bazı katılımcıların basamakları doğru uygulayabilmek için video model gibi ek desteklere ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Beşinci husus, araştırmada öğretmen adaylarına sunulan geri bildirim türü ile ilgilidir. Koçluğun en kritik ve temel bileşenlerinden biri, geri bildirim sunmadır (Snyder ve diğeri, 2012). Geri bildirim; (a) doğası, (b) sıklığı, zamanı ve (c) sunan kişi olmak üzere üç temel boyuttan oluşmaktadır (Van Houten, 1980'den aktaran Scheeler ve diğeri, 2004). Geri bildirimin doğası, geri bildirimin nasıl sunulduğu ile doğrudan ilişkilidir. Alanyazında özellikle geri bildirim sunma sürecinde canlı gözlemlerin, yansıtma yaptırmanın, olumlu ve düzeltici geri bildirimleri hem yazılı hem de sözlü olarak sunmanın önemine vurgu yapılmaktadır (Barton ve diğeri, 2011; Scheeler ve diğeri, 2004). Bu çalışma kapsamında 10 dakikalık canlı gözlem, yansıtma, olumlu ve düzeltici sözel ve grafiksel performans geri bildirimi sunma ve eylem planı geliştirme bileşenlerinden oluşan koçluk sürecine yer verilmiştir. Dolayısıyla, çalışmanın bulguları üzerinde bu geri bildirim bileşenlerinin bir arada sunulmasının önemli bir etkisinin olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca geri bildirimin sıklığı ve zamanı diğeri önemli boyutlar arasındadır. Barton ve diğeri (2011), öğretmenlere ne kadar sık geri bildirim verilirse, öğrenmenin o kadar hızlı gerçeğe geçeceğine dikkat çekmektedir. Scheeler ve diğeri (2004) anında, destekleyici ve düzeltici geri bildirim sunmanın gecikmeli geri bildirim sunmaya oranla daha etkili olduğunun altını çizmektedir. Sipila-Thomas ve diğeri ise (2022) çalışmalarında destekleyici mi yoksa düzeltici geri bildirimin mi daha etkili olduğunu belirleyememiş olmalarını bir sınırlılık olarak tartışmalarına rağmen; e-posta aracılığı ile sunulan her iki geri bildirimin de katılımcıların Ysiz-ÇUD performanslarını artırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise katılımcılara, gerçekleştirdikleri tüm uygulamaların hemen ardından performanslarına dayalı hem destekleyici hem de düzeltici geri bildirim sunulmuş olmasının çalışma bulguları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmuş olabileceğini söyleyebiliriz. Öte yandan, performans geri bildirimi etkili bir mesleki gelişim stratejisi olarak kabul görmektedir; ancak zaman ve kaynak verimliliği açısından araştırmacılar tarafından tartışılmaktadır. Çünkü geri bildirim sunma, yoğun zaman ve insan kaynağı gerektiren bir süreçtir (Rispoli ve diğeri, 2017). Ancak yapılandırılmış tek bir teknik öğretime yer veren kısa süreli mesleki gelişim modellerinde performans geri bildiriminin önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Örneğin, Ysiz-ÇUD gibi öğrenilmesi ve uygulanması son derece pratik ve işlevsel olan yöntemlere ilişkin koçluğun farklı sunum biçimlerini de içerecek şekilde mesleki gelişim modelleri hazırlanabilir. Bununla birlikte, öğretmen ve öğretmen adaylarının etkili ya da kanıta-dayalı uygulamalara ilişkin mesleki gelişimlerini desteklemek için zaman ve kaynak açısından etkili ve verimli olduğu ileri sürülen uzaktan ya da web-tabanlı koçluk aracılığı ile geri bildirim sunulan çalışmaların yapılması önerilebilir.

Sonuncu husus ise öğrenciler için etkili pekiştirenlerin belirlenmesinin öğretimsel süreçlerin etkililiği ve verimliliği açısından önemlidir. Bir beceri öğretimi ya da davranış değiştirmeye yönelik bir programa başlamadan önce etkili pekiştirenlerin belirlenmiş olması önem taşımaktadır. Graff ve Karsten (2012) tarafından yapılan anket çalışmaları, uygulamalı davranış analisti olarak çalışan uzmanların %89'nun sistematik yollarla pekiştiren belirleme tekniklerinden en az birini düzenli olarak kullandıklarını göstermektedir. Türkiye'de hem gerçek sınıf ortamlarında bu tekniklerin kullanılması hem de bu konuda yapılan araştırmaların ve mesleki gelişim etkinliklerinin sınırlı olduğu görülmektedir (Ataş ve diğeri, 2023; Ergül ve diğeri, 2013; Karasu ve diğeri, 2014; Rakap, 2017a). Hagopian ve diğeri (2004) belirttiğı gibi öğretmenler etkili pekiştirenleri belirlerken sıklıkla dolaylı yöntemlere başvurmaktadır. Bireyden ya da bireyi tanıyan diğeri kişilerden görüşme ya da gözlem yoluyla bilgi alınan dolaylı yöntemler, uygulanması kolay olması, çok fazla kaynak ve zaman gerektirmemesi gibi nedenlerle öğretmenler tarafından tercih edilmektedir. Nitekim bu çalışmada da araştırmacı notlarına yansıdığı üzere öğretmen adaylarının etkili pekiştirenleri belirlerken, sistematik bir değerlendirme yapmadıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adayları sistematik pekiştiren belirleme teknikleri konusunda bilgi ve uygulama becerisine sahip olmadıklarını, öğretmenlik uygulaması kapsamında uygulama yaptıkları sınıflarda öğretmenleri sistematik teknikleri kullanırken gözlemlemediklerini belirtmişlerdir. Bu durum, gerçek uygulama ortamlarında etkili öğretimde büyük önemi olan pekiştirenlerin belirlenmesine ve değerlendirilmesine öğretmenlik uygulamalarında yeterince yer verilmediğini düşündürmektedir. Dolayısıyla, özel eğitim lisans programlarında, öğretmen ve aile eğitimleri kapsamında sistematik pekiştiren değerlendirme tekniklerine yer veren çalışmaların planlanmasına gereksinim duyulduğunu söyleyebiliriz. Mevcut çalışma özel eğitim öğretmen adaylarına etkili pekiştiren belirleme yollarından biri olan Ysiz-ÇUD'a ilişkin bilgi ve uygulama becerisini bağımlı

değişken olarak kazandırmayı amaçlaması bakımından önemlidir. Bu tekniğin seçilme nedeni ise Ysiz-ÇUD'un, etkili pekiştireçleri belirlemede oldukça güçlü bir etkiye sahip, zaman ve kaynak açısından oldukça verimli, uygulamacılar tarafından kullanılması kolay ve pratik olan tekniklerden biri olmasıdır (Bojak & Carr, 1999; Daly ve diğerleri, 2009; DeLeon ve diğerleri, 1997; Fritz ve diğerleri, 2020; Hoffman ve diğerleri, 2023; Morris ve diğerleri, 2023; Raetz ve diğerleri, 2013; Richman ve diğerleri, 2016). Hem bu çalışmanın bulguları hem de alanyazındaki diğer çalışma bulguları katılımcıların Ysiz-ÇUD kısa bir sürede öğrenebildiklerini, yüksek uygulama güvenilirliği performansı ile uygulayabildiklerini, öğrencileri için etkili pekiştireçleri belirlemede son derece pratik ve zaman kazandıran bir yöntem olduğunu düşündüklerini göstermiştir (DeLeon & Iwata, 1996; Sipila-Thomas ve diğerleri, 2022).

Sınırlılıklar ve Öneriler

Mevcut araştırmanın bulguları yorumlanırken göz önünde bulundurulması gereken birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Birincisi, çalışmada yalnızca öğretmen adaylarından veri toplanmış olması ancak çocuklardan herhangi bir veri toplanmamış olmasıdır. İlerleyen araştırmalarda etkili pekiştireç belirleme tekniklerine yer veren ve bu tekniklerin çocuk çıktıları (ör. problem davranış, gelişim alanları vb.) üzerindeki etkilerini değerlendiren çalışmalara yer verilebilir. İkincisi, tüm katılımcılar Ysiz-ÇUD'a ilişkin uygulamadan bir ay sonra yüksek düzeyde performansı göstermiş olsa da bu kazanımın uzun vadede korunacağını göstermemektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bu tekniği yüksek uygulama güvenilirliği ile kullanmaya devam edip etmeyecekleri bilinmemektedir. Öğretmenleri iş başında destekleyecek sürdürülebilir koçluk ağları içeren sistemlerin geliştirilmesi ve bu sistemlerin uzun vadedeki etkilerini değerlendiren boylamsal çalışmaların yapılması önerilebilir. Üçüncüsü ise çalışmada yüz yüze denetleyici koçluğun Ysiz-ÇUD performansını artırmadaki etkisi incelenmiştir. İlerleyen araştırmalarda farklı etkili pekiştireç belirleme yollarına yer veren, etkililiklerini karşılaştıran, yüz yüze ya da uzaktan koçluk bileşenlerini içeren çalışmalar gerçekleştirilebilir. Son olarak sosyal geçerlik verisi olarak anket yoluyla veri toplanmış olması bir sınırlılık olarak ele alınabilir. İleri araştırmalarda farklı nitel veri toplama teknikleriyle (örn. odak grup görüşmesi, yarı yapılandırılmış görüşmeler vb.) derinlemesine veriler ile elde edilen bulgular desteklenebilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırmanın birinci yazarı, alanyazın taraması, alanyazındaki mevcut durumun ortaya konması, araştırmada kullanılacak araç-gereçlerin hazırlanması, deneysel sürecin uygulanması, verilerin toplanması ve araştırmanın raporlanmasına katkı sağlamıştır. Araştırmanın ikinci yazarı, alanyazın taraması, araştırmanın tasarlanması ve planlanması, deneysel sürecin tümüne rehberlik edilmesi, verilerin analiz edilip sentezlenmesi, araştırmanın raporlanması, araştırma raporunun farklı versiyonlarının okunup revize edilmesi ve İngilizce özet ve uzun özet yazılmasına katkıda bulunmuştur. Araştırmanın üçüncü yazarı, alanyazın taraması, araştırma gereksiniminin şekillendirilmesi, deney sürecinin planlanması, deney süresine danışmanlık etmesi, güvenilirlik verilerinin toplanması ve makalenin okunup revize edilmesinde katkı sunmuştur.

Etik Kurul Kararı: Bu çalışma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulunda 05.04.2023 tarihli 2023-05 toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma beyanı: Bu çalışmanın yazarları, herhangi bir kurum ya da kuruluşla ve kendi aralarında herhangi bir çıkar ya da çatışma olmadığını beyan etmektedirler.

Destek ve teşekkür: Yazarlar, araştırmaya katılmak için gönüllü olarak araştırmanın gerçekleştirilmesine katkı sağlayan öğretmen adaylarına ve onların çalıştıkları öğrencileri ile bu öğrencilerin araştırmaya katılım izni veren ailelerine teşekkürlerini sunmaktadır. Yazarlar ayrıca araştırmanın gerçekleşmesi için uygun zemin hazırlayarak katkı sağlayan okul yönetimine destekleri için teşekkür etmektedirler.

Kaynaklar

- Abbasian, G. R., & Karmalae-Esmalee, M. (2018). Peer-coaching, EFL teacher's professional identity development and students' academic achievements. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(1), 150-163. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0801.19>
- Alberto, P. & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers (8th edition.)*. Prentice-Hall.

- Ataş, B., Özsandıkçı, I., Olcay, S., & Saral, D. (2023). Opinions about evidence-based practice among special education teachers. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 20(1), 145-157. <https://doi.org/10.1080/26408066.2022.2133981>
- Barton, E. E., Kinder, K., Casey, A. M., & Artman, K. M. (2011). Finding your feedback fit: Strategies for designing and delivering performance feedback systems. *Young Exceptional Children*, 14(1), 29-46. <https://doi.org/10.1177/1096250610395459>
- Besler, F., & Süzer, T. (2016). Pekiştirme. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 213-267). Vize Yayıncılık.
- Bojak, S. L., & Carr, J. E. (1999). On the displacement of leisure items by food during multiple-stimulus preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(4), 515-518. <https://doi.org/10.1901/jaba.1999.32-515>
- Brock, M. E., & Carter, E. W. (2015). Effects of a professional development package to prepare special education paraprofessionals to implement evidence-based practice. *The Journal of Special Education*, 49(1), 39-51. <https://doi.org/10.1177/0022466913501882>
- Brodhead, M. T., Abston, G. W., Mates, M., & Abel, E. A. (2017). Further refinement of video based brief multiple-stimulus without replacement preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(1), 170-175. <https://doi.org/10.1002/jaba.358>
- Brodhead, M. T., Al-Dubayan, M. N., Mates, M., Abel, E. A., & Brouwers, L. (2016). An evaluation of a brief video-based multiple-stimulus without replacement preference assessment. *Behavior Analysis in Practice*, 9(2016), 160-164. <https://doi.org/10.1007%2Fs40617-015-0081-0>
- Çakmak, A. (2015). *Görme engeli olan çok engelli çocuklar için etkili olan pekiştireç değerlendirme yönteminin belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Call, N. A., Trosclair-Lasserre, N. M., Findley, A. J., Reavis, A. R., & Shillingsburg, M. A. (2012). Correspondence between single versus daily preference assessment outcomes and reinforcer efficacy under progressive-ratio schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(4), 763-777. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-763>
- Carr, J. E., Nicolson, A. C., & Higbee, T. S. (2000). Evaluation of a brief multiple-stimulus preference assessment in a naturalistic context. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(3), 353-357. <https://doi.org/10.1901/jaba.2000.33-353>
- 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>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward W.L. (2007/2014). *Applied behaviour analysis*. (2nd Ed.). Pearson New International Edition.
- Cornelius, K. E., Rosenberg, M. S., & Sandmel, K. N. (2020). Examining the impact of professional development and coaching on mentoring of novice special educators. *Action in Teacher Education*, 42(3), 253-270. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1638847>
- Correa, M. H. (2021). *The effects of training on parent-implemented multiple stimulus preference assessments without replacement* [Unpublished doctoral dissertation]. College of Psychology and Liberal Arts of Florida Institute of Technology.
- Council for Exceptional Children. (2015). *What every special educator must know: professional ethics and standards*. CEC. <https://exceptionalchildren.org/sites/default/files/2020-07/Standards%20for%20Professional%20Practice.pdf>
- Curiel, H., Curiel, E. S., Adame, A., & Li, A. (2020). Multiple-stimulus-without-replacement preference assessment tool. *Behavioral Interventions*, 35(4), 680-690. <https://doi.org/10.1002/bin.1732>
- Daly, E. J., Wells, N. J., Swanger-Gagné, M. S., Carr, J. E., Kunz, G. M., & Taylor, A. M. (2009). Evaluation of the multiple-stimulus without replacement preference assessment method using activities as stimuli. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(3), 563-574. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-563>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- DeBettencourt, L. U., & Nagro, S. A. (2019). Tracking special education teacher candidates' reflective practices over time. *Remedial and Special Education*, 40(5), 277-288. <https://doi.org/10.1177/0741932518762573>
- DeLeon, I. G., & Iwata, B. A. (1996). Evaluation of a multiple-stimulus presentation format for assessing reinforcer preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(4), 519-533. <https://doi.org/10.1901/jaba.1996.29-519>
- DeLeon, I. G., Iwata, B. A., & Roscoe, E. M. (1997). Displacement of leisure reinforcers by food during preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(3), 475-484. <https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-475>
- Dudek, C. M., Reddy, L. A., Lekwa, A., Hua, A. N., & Fabiano, G. A. (2019). Improving universal classroom practices through teacher formative assessment and coaching. *Assessment for Effective Intervention*, 44(2), 81-94. <https://doi.org/10.1177/1534508418772919>
- Eldeniz-Çetin, M., Sivrikaya, T., & şen, G. S. (2018). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin pekiştireç tercihlerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(4), 458-478. <https://doi.org/10.30703/cije.334258>
- Erbaş, D. (2017). Problem davranışlarının işlevlerini belirleme. E. Dilek ve ř. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 215-265). Pegem Akademi Yayınları.
- Erbaş, D., Özen, A., & Acar, C. (2004). Comparison of two approaches for identifying reinforcers in teaching figure coloring to students with Down syndrome. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(3), 253-264.

- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.
- Fisher, W. W., Piazza, C. C., Bowman, L. G., & Amari, A. (1996). Integrating caregiver report with a systematic choice assessment. *American Journal on Mental Retardation*, 101(1), 15-25.
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, 79(2), 213-230. <https://doi.org/10.1177/001440291307900206>
- Fritz, J. N., Roath, C. T., Shoemaker, P. T., Edwards, A. B., Hussein, L. A., Villante, N. K., ... & Rettig, L. A. (2020). Validity of the multiple-stimulus without replacement preference assessment for edible items. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(3), 1688-1701. <https://doi.org/10.1002/jaba.703>
- Gallagher, T. L., & Bennett, S. M. (2018). The six "P" model: principles of coaching for inclusion coaches. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(1), 19-34. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2017-0018>
- Gast, D. L., Lloyd, B. P., & Ledford, J. R. (2018). Multiple baseline and multiple probe design. In J. R. Ledford & D. L. Gast (Eds), *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* (pp. 239-282). Routledge Publishers.
- Graff, R. B., & Karsten, A. M. (2012). Assessing preferences of individuals with developmental disabilities: A survey of current practices. *Behavior Analysis in Practice*, 5(2012), 37-48. <https://doi.org/10.1007/BF03391822>
- Grisham-Brown, J., Değirmenci, H. D., Snyder, D., & Luiselli, T. E. (2018). Improving practices for learners with deaf-blindness: A consultation and coaching model. *TEACHING Exceptional Children*, 50(5), 263-271. <https://dx.doi.org/10.1177/0040059918763123>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hagopian, L. P., Toole, L. M., Long, E. S., Bowman, L. G., & Lieving, G. A. (2004). A comparison of dense-to-lean and fixed lean schedules of alternative reinforcement and extinction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(3), 323-338. <https://doi.org/10.1901/jaba.2004.37-323>
- Harn, B., Parisi, D., & Stoolmiller, M. (2013). Balancing fidelity with flexibility and fit: What do we really know about fidelity of implementation in schools? *Exceptional Children*, 79(2), 181-193. <https://doi.org/10.1177/0014402913079002051>
- Hoffmann, A. N., Paskins, R. T., Brady-Ruehs, A. M., & Sellers, T. P. (2023). An examination of stimulus technology level and preference displacement during multiple stimulus without replacement preference assessments. *Behavioral Interventions*, 38(3), 671-688. <https://doi.org/10.1002/bin.1937>
- Hsiao, Y. J., & Sorensen Petersen, S. (2019). Evidence-based practices provided in teacher education and in-service training programs for special education teachers of students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 42(3), 193-208. <https://doi.org/10.1177/0888406418758464>
- Johnson, E. S., Zheng, Y., Crawford, A. R., & Moylan, L. A. (2019). Developing an explicit instruction special education teacher observation rubric. *The Journal of Special Education*, 53(1), 28-40. <https://doi.org/10.1177/0022466918796224>
- Karabıyık, V., & Işıkoğan Uğurlu, N. (2019). Zihin engelliler öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının özel eğitim uygulama merkezlerinde yapılan öğretimsel düzenlemelere ilişkin görüşleri. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 591-610. <https://doi.org/10.22559/folklor.970>
- Karasu, N., Aykut, Ç., & Yılmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 41-53. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000191
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. Oxford University Press.
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688-697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>
- Kohler, F. W., Ezell, H. K., & Paluselli, M. (1999). Promoting changes in teachers' conduct of student pair activities: An examination of reciprocal peer coaching. *The Journal of Special Education*, 33(3), 154-165. <https://doi.org/10.1177/002246699903300303>
- 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/10.1177/088840641037164>
- Mathews, H. M., Myers, A. M., & Youngs, P. A. (2023). The role of teacher self-efficacy in special education teacher candidates' sensemaking: A mixed-methods investigation. *Remedial and Special Education*, 44(3), 209-224. <https://doi.org/10.1177/07419325221101812>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Mesleki gelişim faaliyetleri*. MEB. <https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-faaliyetleri/icerik/7>
- Morris, S. L., Allen, A. E., & Gallagher, M. L. (2023). Evaluating the number of sessions in multiple stimulus without replacement preference assessments for social interaction. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 23(2), 102-116. <https://doi.org/10.1037/bar0000264>

- Nagro, S. A., & DeBettencourt, L. U. (2017). Reviewing special education teacher preparation field experience placements, activities, and research: Do we know the difference maker? *Teacher Education Quarterly*, 44(3), 7-33.
- Odom, S. L., Cox, A. W., & Brock, M. E. (2013). Implementation science, Professional development, and autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 79(2), 233-251. <https://doi.org/10.1177/001440291307900208>
- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L. and Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42(2), 284-299. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.08.006>
- Payne, S. W., Fulgencio, C. T., & Aniga, R. N. (2023). A comparison of paired-and multiple-stimulus-without-replacement preference assessments to identify reinforcers for dog behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 120(1), 78-90. <https://doi.org/10.1002/jeab.857>
- Paynter, J. M., Ferguson, S., Fordyce, K., Joosten, A., Paku, S., Stephens, M., . . . Keen, D. (2017). Utilization of evidence-based practices by ASD early intervention service providers. *Autism*, 21(2), 167-180. <https://doi.org/10.1177/136236131663303>
- Raetz, P. B., LeBlanc, L. A., Baker, J. C., & Hilton, L. C. (2013). Utility of the multiple stimulus without replacement procedure and stability of preferences of older adults with dementia. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(4), 765-780. <https://doi.org/10.1002/jaba.88>
- Rakap, S. (2015). Effect sizes as result interpretation aids in single-subject experimental research: description and application of four nonoverlap methods. *British Journal of Special Education*, 42(1), 11-33. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12091>
- Rakap, S. (2017a). Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim. Tohum Otizm Vakfı. <https://tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/10/tosboe2017.pdf>
- Rakap, S. (2017b). Impact of coaching on preservice teachers' use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 125-139. <https://doi.org/10.1177/0022487116685753>
- Richman, D. M., Barnard-Brak, L., Abby, L., & Grubb, L. (2016). Multiple-stimulus without replacement preference assessment: Reducing the number of sessions to identify preferred stimuli. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28(2016), 469-477. <https://doi.org/10.1007/s10882-016-9485-1>
- Rispoli, M., Zaini, S., Mason, R., Brodhead, M., Burke, M. D., & Gregori, E. (2017). A systematic review of teacher self-monitoring on implementation of behavioral practices. *Teaching and Teacher Education*, 63(2017), 58-72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.007>
- Roscoe, E. M., & Fisher, W. W. (2008). Evaluation of an efficient method for training staff to implement stimulus preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(2), 249-254. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-249>
- Rush, K. S., Mortenson, B. P., & Birch, S. E. (2010). Evaluation of preference assessment procedures for use with infants and toddlers. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 6(1), 1-18. <https://doi.org/10.1037/h0100893>
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 396-407. <https://doi.org/10.1177/088840640402700407>
- Schles, R. A., & Robertson, R. E. (2019). The role of performance feedback and implementation of evidence-based practices for preservice special education teachers and student outcomes: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 42(1), 36-48. <https://doi.org/10.1177/0888406417736571>
- Schwartz, I. S., & Baer, D. M. (1991). Social validity assessments: Is current practice state of the art? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 189-204. <https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-189>
- Sipila-Thomas, E. S., Brodhead, M. T., & Walker, A. N. (2022). The effects of email performance-based feedback on teacher candidate implementation of a multiple stimulus without replacement preference assessment. *Journal of Behavioral Education*, 33, 297-319. <https://doi.org/10.1007/s10864-022-09496-z>
- Snyder, K., Higbee, T. S., & Dayton, E. (2012). Preliminary investigation of a video-based stimulus preference assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(2), 413-418. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-413>
- Torres, C., Farley, C. A., & Cook, B. G. (2012). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 47(2), 64-73. <https://doi.org/10.1177/0040059914553209>
- Turhan, C., Ünal, F., & Toper-Korkmaz, Ö. (2018). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere sistematik pekiştirici değerlendirme yönteminin öğretimi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 79-106.
- Weldy, C. R., Rapp, J. T., & Capocasa, K. (2014). Training staff to implement brief stimulus preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(1), 214-218. <https://doi.org/10.1002/jaba.98>
- What Works Clearinghouse (WWC, 2022). *What Works Clearinghouse standards handbook (Version 5.0)*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/handbooks>
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>
- Yücesoy-Özkan, Ş., Kaya, F., & Gülboy, E. (2022). Uygun davranışları artırma. Ş. Yücesoy Özkan & D. Erbaş (Ed.), *Uygulamalı davranış*

Gözde TOMRİS ve diğçerleri

analizi (5. baskı) içinde (ss. 262-316). Pegem Akademi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Special education teachers or pre-service teachers often use reinforcers to teach new behaviors to their students and reduce inappropriate behaviors, as there is a direct relationship between effective teaching and the proper selection of reinforcers (Cooper et al., 2014; Rush et al., 2010). Therefore, identifying effective reinforcers is crucial (Yücesoy-Özkan et al., 2022). One way of identifying effective reinforcers is through stimulus preference assessment. There are three different types of stimulus presentation: single stimulus presentation, paired stimulus presentation, and multiple stimulus presentation (Fisher et al., 1996; Rush et al., 2010). Multiple stimulus presentations can be conducted in two ways: multiple stimulus assessment with replacement (MSWR) and multiple stimulus assessment without replacement (MSWoR; DeLeon & Iwata, 1996). In MSWoR, all stimuli are presented to the student simultaneously, and after making a choice, the selected stimulus is placed back into the stimulus array for the next trial. In MSWR, all stimuli are presented to the student simultaneously; however, when the student selects a stimulus, it is not added back for the next trial, and the student is allowed to choose from the remaining stimuli (Cooper et al., 2014; Payne et al., 2023).

There are studies in the national and international literature focusing on teaching MSWR to special education teachers and pre-service teachers (Sipila-Thomas et al., 2022), parents (Correa, 2021), or other practitioners in the field of special education (Roscoe and Fisher, 2008; Weldy et al., 2014) through different professional development models, such as informative training (Correa, 2021), video exemplars (Weldy et al., 2014), modeling (Weldy et al., 2014), role-playing (Roscoe & Fisher, 2008), and providing performance feedback (Roscoe & Fisher, 2008; Sipila-Thomas et al., 2022). The findings indicate that regardless of the participant group, all participants learned MSWR quickly and could implement it with high fidelity. In the national literature, there are limited studies on effective reinforcer identification (Çakmak, 2015; Eldeniz-Çetin et al., 2017; Erbaş et al., 2004; Turhan et al., 2018). There is still a need for the examination of coaching as a professional development model and stimulus preference assessment as an effective reinforcer identification technique at the national level. Therefore, this study aims to assess the effects of coaching as a professional development model on pre-service special education teachers' use of MSWR to enhance their performance and to examine their perceptions of the coaching support provided to them.

Method

The study used a multiple baseline across participants design, a single-case experimental design (Kazdin, 2011; Gast et al., 2018). Four pre-service teachers enrolled in a special education teaching program and their students with special needs participated in the study. The participants' ages were 22 (two participants), 23 (one participant), and 24 (one participant), and all of them were female. Additionally, children with intellectual disabilities or autism spectrum disorder, who were pre-service teachers' students, also participated in the study. The students' ages ranged from 11 to 15, and they attended special education schools. The research was conducted in three different settings. The informational training was conducted in the first researcher's office at the university.

The study's dependent variable is the pre-service teachers' performance in MSWR, and the independent variable is coaching as a professional development model. During the baseline sessions, the aim was to determine the participants' initial performance. The pre-service teachers' responses were recorded as correct (+) if they exhibited the correct performance and incorrect (-) if they displayed an incorrect performance. After completing the baseline sessions, the informational training sessions were conducted. These sessions included presentations, video demonstrations, role-playing exercises, providing positive and corrective performance feedback, a brief summary, and a discussion before concluding the session. Following informational training, coaching sessions were initiated. In these sessions, the teacher candidates were allowed to reflect on their performance after observation; they received feedback on their performance, a performance graph was created, and they were given positive or supportive feedback followed by corrective feedback. The session ended with answers to questions and the development of an action plan. The maintenance sessions were conducted similarly to the baseline sessions. After completing the experimental process, social validity data

were collected from the teacher candidates regarding the suitability and acceptability of coaching as a professional development program. The inter-observer reliability coefficients were 94.1% for baseline sessions, 90.3% for coaching sessions, and 100% for maintenance sessions. The treatment integrity coefficients were 100% for baseline sessions, informational training sessions, and coaching sessions. The data were analyzed using visual analysis through line graphs and effect size calculations.

Results and Conclusion

The findings indicate that coaching as a professional development model is effective in helping pre-service teachers acquire and maintain their MSWR implementation skills over four weeks. The effect size values of the study confirm the impact of coaching on the pre-service teachers' performance. The results also reveal that pre-service teachers find coaching acceptable. The effectiveness and social validity findings of the research are consistent with the findings of other studies in the literature and contribute to expanding the existing literature (e.g., Correa, 2021; Roscoe & Fisher, 2008; Sipila Thomas et al., 2022; Turhan et al., 2018; Weldy et al., 2014).

However, there are certain limitations to consider when interpreting the findings. Firstly, the study collected data only from pre-service teachers, and no data was collected from the children involved. Future research could include studies incorporating effective reinforcer identification techniques and evaluating their effects on child outcomes (e.g., problem behavior, developmental areas, etc.). Secondly, although all participants demonstrated a high level of performance in MSWR a month after the training, it is not known whether this gain is sustained in the long term or whether the teacher candidates will continue to use this technique. It is recommended that sustainable coaching networks be developed to support teachers in practice and longitudinal studies conducted to assess the long-term effects of these systems. Thirdly, the study examined the impact of face-to-face coaching on MSWR performance. Future research could conduct studies that incorporate different effective reinforcer identification methods, compare their effectiveness, and include face-to-face and distance coaching components.