

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (Mayıs 2011), ss. 33-64.

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETME BECERİLERİNİ  
EDİNMELERİNDE, İPUCU VE DÖNÜT BİRLİKTE VE SADECE DÖNÜT  
VERİLEREK YAPILAN UYGULAMALARIN ETKİLİLİKLERİ VE  
VERİMLİLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI<sup>1</sup>**

Eylem DEVRİM DAYI \*

Mehmet ÖZYÜREK \*\*

**ÖZET**

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretim becerilerini edinmelerinde ipucu ve dönütün birlikte ve sadece dönütün yer aldığı uygulamaların etkililiklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını, hangisinin daha verimli olduğunu, genellemeye ve kalıcılığa olan etkilerini belirlemektir. Araştırmada uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmanın deneklerini, iki öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, deneklere ipucu ve dönüt verilerek ve sadece dönüt verilerek yapılan uygulamanın, öğretim becerilerinin edindirilmesinde etkili oldukları ve az da olsa ipucu ve dönüt verilerek yapılan öğretimin farklılığını olduğu görülmüştür. Araştırmada deneklerin edindikleri öğretim becerilerini 38, 86 ve 160 gün sonra sürdürmeleri ve genellemeleri bakımından ise farklılık göstermediği izlenimi edinilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Eğitimde Öğretmenlik Uygulaması, Öğretmen Adayları, İpucu Verme, Dönüt Verme.

**ABSTRACT**

The purpose of study is to compare effectiveness and efficiency of delivering prompts and feedback and only feedback of applications in teaching skills by prospective teachers for students with mental retardation in practicum site. The alternating treatment design was used. Data were analyzed graphically. As a result of applying to deliver prompts and feedback together and to deliver only feedback to the subjects to acquire teaching skills has been found effective. However, small amount of difference was founded between two applications in favor of delivering prompts and feedback. Both applications in maintenance and generalization were found to have similar effectiveness.

**Key Words:** Special Education Practicum, Prospective Teachers, Delivering Prompts, Delivering Feedback

<sup>1</sup> Bu araştırma, Gazi Üniversitesi BAP tarafından desteklenmiştir (04/2007-05). Ayrıca, 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde (Marmaris) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\* Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

\*\* Prof.Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

## 1. GİRİŞ

Öğretmen yetiştirme programları tipik olarak tutum, bilgi ve beceri kazandıran kuramsal derslerden ve öğretmen adaylarının kuramsal derslerde öğrendiklerini sınıf ortamlarında uyguladıkları öğretmenlik uygulamasının birleşiminden oluşmaktadır (Gleason ve Hall 1991; O'Reilly, 1992; Özyürek, 2008)

Öğretmen adayları, öğretme becerileriyle ilgili kuramsal derslerde, zihinsel engelli öğrencilere kavram ve becerileri edinmeleri için bilgi temelli etkili öğretim süreçlerini (yöntem, materyal geliştirme ve öğretme işlem süreçleri) öğrenirler (Scheeler, Rulh, ve McAfee, 2004). Bu derslerdeki bilgilerin, öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmen adayından yapması beklenenleri yapabilmesine hizmet eden bilgilerden oluşmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Çoğu zaman bilgisel yeterlilikler öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasında yapması beklenenleri yapabilmesinin önkoşulu niteliğindedir. Fakat, öğretmen adayları her ne kadar önkoşul niteliği taşıyan bu etkili yöntem, materyal ve işlem süreçlerini öğrenseler de, bunları sınıf ortamlarında uygulayamayabilirler. Bu yüzden öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması öncesinde öğrendikleri bilgi ve becerilerden yararlanarak ilköğretim öğrencilerine yeni davranış kazandırırken önemli miktarda uygulama yapmaları gerekmektedir (Scheeler ve diğerleri, 2004).

Bilgisel ve performans yeterliliklerinden oluşan yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme programları için öğretmenlik uygulamasının okul ortamlarında nitelikli yapılması çok önemlidir (Conderman, Morin ve Stephens 2005). Nitelikli öğretmenlik uygulamasında, özel eğitim ilköğretim okullarına yerleştirilen öğretmen adaylarından burada öğrenci davranışlarını amaçlandığı gibi değiştirebildiğini mutlaka göstermesi beklendiğinde öğretme becerilerini kazanmaları sağlanır (Iano, 1972; Özyürek, 2008). Öğretmen adaylarının okullarda yapacakları bu tarzdaki bir öğretmenlik uygulaması ise nitelikli öğretmen yetiştirmenin güvencesini verir (Özyürek, 2008; Schuster ve Stevens 1991). Ayrıca, nitelikli öğretmenlik uygulamasıyla öğretmen adaylarından öğretme becerilerini kazanmaları, kazandıkları bu becerileri de yeni becerilere genelledebilmeleri ve sürdürmeleri amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının öğretme becerilerini kazanmaları öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmen adaylarına verilen ipucu ve dönütle mümkün olmaktadır (Conderman ve diğerleri, 2005; Coulter ve Grossen, 1997; Cruickshank ve Metcalf, 1990; Gleason ve Hall, 1991; Scheeler ve diğerleri, 2004). Alan yazında yer alan öğretmenlik uygulaması yaklaşımlarından “klinik”, “gelişimsel” ve “sanatsal” öğretmenlik uygulaması yaklaşımlarında, öğretmen adaylarına öğretme becerilerinin

kazandırılması sırasında kullanılan “dönüt verme” boyutunun ortak olduğu görülmektedir (Eisner, 1982; Glickman, 1985; Goldhammer, 1969; O’Reilly, 1992). Öğretmenlik uygulaması sırasında, öğretmen adaylarına öğretme becerilerini kazanabilmeleri ve uygulayabilmeleri için ipuçlarını ve dönütleri vermekten sorumlu olan kişinin de uygulama öğretim elemanının olması beklenmektedir. Sıklıkla öğretmenlik uygulamasını yönetme süreci, açıkça tanımlanmış öğretmenlik uygulaması yaklaşımlarına dayanmaktan ziyade öğretim elemanının geçmişteki deneyimlerine dayanmaktadır. Bu nedenle uygulamayı yönetecek olan uygulama öğretim elemanlarının niteliği de önemlidir (Baumgard ve Ferguson, 1991; Daresh, 1989; O’Reilly, 1992; Zeichner ve Tabachnich, 1982).

Türkiye’de ise öğretmen adayları öğretmen rollerini ve davranışlarını tam olarak kazanıp, yerine getirme çabasında bulunmadan, öğretmen rolleri ve davranışları dikkate alınmadan -nitelikli bir öğretmenlik uygulaması süreci içinde bulunmadan- kuramsal ve uygulama derslerini programda belirtilen sürede tamamlamış olmaları öğretmen yetiştirme için yeterli görülmektedir (Özyürek, 2003).

Özel eğitim alanında ise 2006 yılına kadar öğretmen yetiştirme programları, diğer ülkelerdeki gelişmeler dikkate alınarak özel eğitim öğretmenlerinin sahip olması gereken ortak yeterlikler üzerine kurulmuştur. Buna göre, (a) yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin yapabildiklerini belirleyen, (b) yapabildiklerine göre öğretimi planlayan ve uygulayan, (c) öğrenci davranışlarını yönetebilen, (d) çocuğa göre programı, araç-gereçleri hazırlayan ve düzenleyen yeterliliklerle donatılmış özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Özyürek, 2003). 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmaları sırasında özel eğitim bölümleri de bölüm özelliğine bürünerek diğer bölümler arasında yerini almıştır. Özel eğitim öğretmeni yetiştirme programları yeniden gözden geçirilmiştir. Gözden geçirmenin sonucu olarak programda varolan Eğitsel ve Davranışsal Değerlendirme, Davranış Yönetimi, Uygulamalı Davranış Analizi, Programı Uyarlama, öğretim ağırlıklı dersler ve öğretim uygulamasının amaçları zenginleştirilerek ve süresi arttırılarak program korunarak geliştirilmiştir (Özyürek, 2008). 2006 yılında zihin engellilere öğretmen yetiştirme programında yapılan düzenlemelerle birinci dönemdeki uygulama derslerinden “Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Ölçü Aracı Hazırlama ve Performans Düzeyi Belirleme (4 saat teorik)”, “Zihinsel Engelli Öğrencilerin Performans Düzeyini Belirlemeye Yönelik Ölçü Aracı ve Materyal Geliştirme (4 saat teorik)” kaldırılmış. “Öğretilebilir Zihinsel Engelliler Okullarında Öğretim Uygulaması I (10 saat uygulama)” adı değiştirilerek (öğretmenlik uygulaması I olarak) 8 saate indirilmiştir. İkinci dönemde ise “Öğretilebilir Zihinsel Engelliler

Okullarında Ders Planı Geliştirme (4 saat teorik)”, “Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Ders Planına Yönelik Öğretim Materyali Geliştirme (4 saat teorik)” kaldırılmış. “Öğretilebilir Zihinsel Engelliler Okullarında Öğretim Uygulaması II (10 saat uygulama)” adı değiştirilerek (öğretmenlik uygulaması II olarak) 8 saate indirilmiş. Toplam 36 saat olan uygulama dersleri 16 saate indirilmiştir (<http://www.ozelegitim.gazi.edu.tr/zihinselengelliler/dersler.htm>). Uygulamadan özel eğitim bölümü öğretim elamanları sorumlu iken özel eğitim okulundaki öğretmenler sorumlu olmaya başlamıştır.

Türkiye’de özel eğitim öğretmeni yetiştiren üniversitelerde varolan öğretmenlik uygulaması homojenlik göstermemektedir. Üniversitelerde aynı program uygulanmasına rağmen, öğretmenlik uygulamalarında farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmenlik uygulamasının süresi, öğretim elemanının uygulama okulunda bulunma süresi, öğretmenlik uygulamasına hazırlık, öğretmen adayının ders planı yazma ve ders anlatma davranışlarına dönüt verme ve öğretmenlik uygulamasını karşılama ölçütleri bakımından bir birliklilik sağlanmış değildir. (Dayı ve Özyürek, 2009).

Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik uygulamasının planlaması ve uygulaması aşamalarında uygulama öğretim elemanı tarafından ipucu ve dönüt vermenin öğretmen yetiştirmeye etkisi ile ilgili Amerika’da pek çok araştırma yapılmıştır. O’Reilly ve diğerleri (1992), öğretmen adaylarının uygulama alanlarında sistematik öğretim becerilerini edinmelerinde, genellemelerinde ve sürdürmelerinde anında dönüt vermenin gecikmiş dönüt vermeye göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde O’Reilly (1993) ve O’Reilly ve diğerleri (1994), öğretmen adaylarına iki grup öğretim becerisini kazandırmada uygulama yönetimi işlem süreçlerinden anında dönüt vermenin gecikmiş dönüt vermeye göre daha etkili olduğunu göstermişlerdir. Coulter ve Grossen (1997), öğretmen adaylarının öğretim davranışlarını kazanmalarında ve sürdürmelerinde sınıf içi dönütün sınıf dışında verilen dönüte göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Ingham ve Greer (1992), öğretmen adaylarının yetersizliği olan öğrencilerle çalışması sırasında öğrencilerin doğru tepki düzeylerini arttırmada ve öğretmen adaylarına öğretim becerilerini kazandırmada ve genellemelerinde, “öğretmen performans düzeyi ve doğruluğu” (Teacher Performance Rate and Accuracy (TPRA)) adlı gözlem süreci ile dönütün birlikte kullanılmasının etkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Miller, Harris ve Watanabe (1991), öğretmen adaylarının olumsuz öğretim davranışlarını azaltmak ve olumlu öğretim davranışlarını arttırmada 2 danışmanlık oturumu (öğretmen adaylarına, öğretmen adaylarının etkisiz öğretmen davranışlarını azaltma ve etkili öğretmen

davranışlarını arttırmayı tanımlamalarına danışmanlık etmek ve FPMS (Florida Performans Ölçme Sistemi) gözlemleri sırasında onların performansları hakkında dönüt vermek) uygulamasının etkili olduğunu ve danışma işlem süreci kesildikten 3 hafta sonra da öğretmen adayının bu yeni kazandığı davranışlarını sürdürdüğünü göstermiştir.

Toro-Zambrana (1996), Purdue Üniversitesinde ağır derecede yetersizliği olanlara öğretmen yetiştirme programında kullanılan ipucu olarak program el kitabı verilmesi, öğretmen adayının uygulaması sırasında yazılı, sözlü ve onaylama dönütü verilmesi, son olarak da uygulama sırasında yapılanlarla ilgili soru ya da sorunları tartışmanın öğretmen adaylarının öğretim yöntemlerini kullanmada, ders planı hazırlamalarında ve öğretim yapma hakkında eleştiri yapabilmeleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Ülkemizde Erbaş ve Yücesoy (2002), O'Reilly ve diğerleri (1992)'nin yaptıkları çalışmayı Türkiye koşullarında yinelemişlerdir. Araştırmada öğretmen adaylarına ipucu ve pekiştireç kullanımının kazandırılmasında anında ve gecikmiş dönüt verme yöntemlerini karşılaştırmışlardır. Sonuçta ise O'Reilly ve diğerlerinin (1992) yaptıkları çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte öğretmen adaylarına ipucu ve pekiştireç kullanımının kazandırılmasında anında dönüt vermenin gecikmiş dönüt vermeye göre daha etkili olduğunu göstermişlerdir.

Bu araştırmanın amacı, zihinsel engelli öğrencilerin öğretmen adaylarının öğretme becerilerini oluşturan ders anlatma ve ders planı yazmayı edinmelerinde, (a) ipucu ve dönüt verilerek ve sadece dönüt verilerek yapılan öğretimin etkililiklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını, (b) hangisinin daha verimli olduğunu (c) genellemeye ve (d) kalıcılığa olan etkilerini belirlemektir.

## Yöntem

### Denekler ve Seçimi

Araştırmanın deneklerini, ikisi asıl ikisi yedek olmak üzere dört öğretmen adayı oluşturmuştur. Ön uygulama için de bir öğretmen adayı ile çalışılmıştır.

Araştırmada yer alacak denekler, Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalında dördüncü sınıfa devam eden 44 öğrenci arasından seçilmiştir. Deneklerin seçimi için ilk üç yıl almaları gereken kuramsal, özellikle sınıf yönetimi, davranış değiştirme ile kavram ve beceri öğretimi derslerinde sınıf ortalamasının üstünde not alanlar öncelikle belirlenmiştir. Bu belirlenen öğretmen adayları arasından önceki yıllardaki dönemlerden yani alttan ders almak zorunda olmayanlar ve ilk kez öğretmenlik uygulaması alan 17 öğretmen adayı belirlenmiştir. Bu 17 öğretmen adayının isimlerinin yer aldığı listeden 4 öğretmen adayı ismi yansız sayılarından

yararlanarak eşit olasılıklı örnekleme ile seçilmiştir. Bu 4 öğretmen adayından ikisi asıl ikisi yedek olmak üzere araştırma kapsamına alınmıştır. Bir no'lu denek, 22 yaşında, kız öğretmen adayıdır. İki no'lu denek, 27 yaşında, kız öğretmen adayıdır.

Bir no'lu deneğin öğretmenlik uygulamasını yaptığı sınıfta, birisi sınıf öğretmeni diğeri yardımcı öğretmen olmak üzere iki öğretmen bulunmaktadır. Sınıf öğretmeni 37 yaşında, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi bölümü mezunu, 14 yıllık öğretmen ve 12 yıldır özel eğitim öğretmenliği yapmaktadır. Yardımcı öğretmen, 46 yaşında, Almanca Öğretmenliği bölümü mezunu, 12 yıllık öğretmen ve 8 yıldır özel eğitim öğretmenliği yapmaktadır. İki no'lu deneğin öğretmenlik uygulamasını yaptığı sınıfta, birisi sınıf öğretmeni diğeri yardımcı öğretmen olmak üzere iki öğretmen bulunmaktadır. Sınıf öğretmeni 42 yaşında, Türkçe öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunu, 20 yıllık öğretmen ve 8 yıldır özel eğitim öğretmenliği yapmaktadır. Yardımcı öğretmen, 35 yaşında, Eğitim Yönetimi ve Teftiş bölümü mezunu, 6,5 yıllık öğretmen ve 6,5 yıldır özel eğitim öğretmenliği yapmaktadır.

Araştırmanın birinci uygulamacısı (araştırmanın yazarı), Zihin Engellilerin Eğitimi alanında doktora programına kayıtlıdır ve on yıldır aynı alanda öğretmenlik uygulaması derslerini yürütmektedir. İkinci uygulamacı ise, Zihin Engellilerin Eğitimi alanında doktora programını tamamlamıştır ve on yıldır aynı alanda öğretmenlik uygulaması derslerini yürütmektedir. Her iki uygulamacı, öğretmenlik uygulaması derslerini yürütmeye başlamadan önce (on yıl önce) akademik yıl içinde bir yıl boyunca deneyimli bir uygulama öğretim elemanı eşliğinde uygulamaya giderek uygulama süreci ve uygulamanın nasıl yürütüleceği ile ilgili eğitimden geçirilmiştir.

### **Araştırma Modeli**

Araştırmanın deseni, tek denekli deneysel desenlerden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelidir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, deneklerin öğretme becerilerini (ders anlatma ve ders planı yazma) edinme düzeyleridir. Bağımsız değişkeni ise "ipucu ve dönüt verilerek yapılan öğretim (ipucu+dönüt)" ile "sadece dönüt verilerek yapılan öğretim (sadece dönüt)" dir.

Ders anlatma öğretim oturumları desen gereği, her iki uygulamacı tarafından her iki denekle aynı gün içinde dönüşümlü olarak uygulanmıştır. Yani birinci uygulamacı bir nolu denekle bir yöntemle (sadece dönüt) çalışırken, ikinci uygulamacı iki nolu denekle diğeri yöntemle (ipucu+dönüt) çalışmıştır. Aynı gün iki nolu denekle birinci uygulamacı bir yöntemle (sadece dönüt) çalışırken, ikinci uygulamacı bir nolu denekle diğeri yöntemle (ipucu+dönüt) çalışmıştır.

**Veri Toplama Araçları**

Doğrudan gözlem aracılığıyla veriler toplanmıştır. Kontrol listelerinden yararlanarak gözlemler kayıt edilmiştir. Bunlar, kavram öğretme ve beceri öğretme kontrol listeleridir. Her iki kontrol listesi ders planı yazma ve ders anlatma için ayrı ayrı geliştirilmiş alt listelerinden oluşmaktadır. Öğretme becerileri kontrol listesi, Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı öğretmenlik uygulaması formlarından, ilgili kaynaklardan ve yaşıntılardan yararlanılarak geliştirilmiştir. Yüzeysel geçerliliğini belirlemek için Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde görevli iki öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Son olarak da ön uygulamasına yer verilerek anlaşılabilirliği ve kullanılabilirliğine kontrol edilmiştir. Ayrıca öğretim sırasında ilerlemeleri kaydedebilmek amacıyla hazırlanmış olan öğretme becerileri kontrol listelerinin kayıt çizelgesine çoklu fırsat yöntemine göre en az ipucundan, en çok ipucuna kadar olan ipucu sütunları eklenmiştir. Araştırmada deneklerin öğretme becerilerinde öğretim öncesi ve sonrası düzeylerini belirlemek; edinilen kavram ve beceriye ilişkin ders planı yazma ile dersi anlatmanın, farklı kavram ve beceriye ilişkin ders planı yazma ve yazılan ders planlarına uygun dersi anlatmaya genellenip genellenmediğini saptamak; edinilen öğretme becerilerinin öğretimden sonra da sürüp sürmediğini yoklamak için hazırlanan öğretme becerileri kontrol listeleri kullanılmıştır.

Her iki yöntemin verimlilik açısından farklılık gösterip göstermediği belirlemek için, her iki öğretimle, öğretmen adayının edinim ölçütü karşılayıncaya kadar gerçekleştirilen; a) öğretim oturumu sayısı, b) öğretmen adayı için harcanan öğretim süresi, c) ölçüt karşılanıncaya değin öğretmen adayının yaptığı yanlış tepki sayısı ve d) ölçüt karşılanıncaya değin öğretmen adaylarına verilen dönüt türü ve sayısına ilişkin verilerin kayıt edilmesi amacı ile verimliliğe ilişkin veri toplama formu geliştirilmiştir.

Araştırmada kazandırılmak istenilen becerilerin önemini ve işlevselliğini, bu becerileri kazandırmak üzere kullanılan sağaltım programlarının uygunluğunu ve işlevselliğini değerlendirmek için öğretmen adaylarına yönelik olarak “Sosyal Geçerlik Formu” geliştirilmiştir. Her bir öğretmen adayıyla iki sağaltım programıyla ilgili kavram ve beceri öğretme becerisi çalışıldığından, çalışılan sağaltım programlarına yönelik ikişer tane sosyal geçerlik formu hazırlanmıştır.

**Ortam ve Materyaller**

İpucu+dönüt’le ders planı yazmayı edindirme sürecinde, ders planı yazmayı öğretme ve öğretmen adayının evinde yazmış olduğu ders planına dönüt

verme bölümleri, öğretmen adayının uygulama yaptığı okulun boş bir odasında gerçekleştirilmiştir.

Öğretim öncesinde, öğretmen adayının videoyu izlerken oturacağı sandalye ve kendisinin ders planı yazarken kullanacağı masa konulmuştur. Uygulamacı, öğretmen adayının videoyu izlerken, kendisinin betimlemelerini rahatlıkla duyabileceği ve bilgisayarı durdurması ve başlatması gereken yerlerde rahatlıkla durdurup tekrar başlatacağı bir yere oturmuştur. Öğretmen adayının prova yapması sırasında kullanacağı kalem, kağıt ve öğretmen adayının sınıfı için ilgili konuyla ilgili amaçların yazılı olduğu kağıt da toplantı salonunda bulundurulmuştur. Ayrıca, öğretmen adayının prova yapması sırasında uygulamacının oturacağı sandalye ve ders planı yazma kontrol listesi ile kontrol listesini işaretlemeye kullanacağı kalem ortamda bulundurulmuştur.

İpucu+dönüt'le ders planı yazmanın uygulanmasına yönelik öğretim aracı olarak projeksiyon kullanılmıştır.

Daha önceden hazırlanmış olan kavram ve beceri ders planı yazma kontrol listesinin yazı puntosu büyütülmüş ve bilgisayara kaydedilmiştir. Ayrıca, ilgili ders planı yazma kontrol listesinin temel becerilerine uygun olarak daha önceden yazılmış olan kavram ve beceri ders planının yazı puntosu büyütülmüştür. Bu ders planı bilgisayara kaydedilerek öğretime hazır hale getirilmiştir.

İpucu+dönüt'le ders anlatmayı edindirme sürecinde, ders anlatmayı öğretim ve ders anlatımı sonrası dönüt verme bölümleri öğretmen adayının uygulama yaptığı okulun boş bir odasında; ders anlatımı ise öğretmen adayının uygulama yaptığı sınıfta gerçekleştirilmiştir.

Öğretim öncesinde, öğretmen adayının videoyu izlerken oturacağı sandalye ve diğer öğretmen adaylarının, öğrenci rolü verildiğinde oturacakları sıra ve sandalyeler konulmuştur. Öğretmen adayının görüntüyü rahatlıkla izleyebileceği şekilde yansıtmanın yapılacağı yer olarak, odanın bir duvarı seçilmiştir. Uygulamacı, öğretmen adayının videoyu izlerken, kendisinin betimlemelerini rahatlıkla duyabileceği ve bilgisayarı durdurması ve başlatması gereken yerlerde rahatlıkla durdurup tekrar başlatacağı bir yere oturmuştur. Öğretmen adayının prova yapması sırasında kullanacağı araçlar da, odada hazır bulundurulmuştur. Ayrıca, öğretmen adayının prova yapması sırasında, uygulamacının oturacağı sandalye ve kontrol listeleri ile kontrol listelerini işaretlemeye kullanacağı kalem ortamda bulundurulmuştur.

İpucu+dönüt'le ders anlatmayı edindirmeye yönelik öğretim aracı olarak film materyali kullanılmıştır. Bu nedenle, öğretmen adaylarına kazandırılması planlanan her bir amaca yönelik film materyalleri hazırlanmıştır.



Film materyallerinin hazırlanabilmesi için kamera çekimleri, Çağdaş Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezinde gerçekleştirilmiştir. Çekimler birinci ve ikinci uygulamacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Çekimlere başlamadan önce öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanan her bir kavram ve beceri öğretme becerisi ile ilgili ders planları geliştirilmiştir. Çekimlerden önce çekim yapılacak sınıfın öğretmeni ile görüşülerek, çekimlerde rol alacak öğrenciler belirlenmiştir. Birinci uygulamacı daha önceden hazırlamış olduğu kavram ve beceri ders planına göre öğretim yapmış ve ikinci uygulamacı tarafından öğretim video ile kaydedilmiştir. Filmlerin çekilmesinden sonra, filmler bilgisayar CD'lerine aktarılarak öğretime hazır hale getirilmiştir.

Sadece dönüt'le ders planı yazmayı edindirme süreci, öğretmen adayının evinde yazmış olduğu ders planına dönüt verme bölümü, öğretmen adayının uygulama yaptığı okulun boş bir odasında gerçekleştirilmiştir. Uygulamacı ve öğretmen adayı bir masa etrafında yan yana oturmuşlardır. Ayrıca ders planı yazma kontrol listesi ile uygulamacının kontrol listesini işaretlemeye kullanacağı kalem ortamda bulundurulmuştur.

Sadece dönüt'le ders anlatmayı edindirme sürecinde, giriş ve ders anlatımı bölümleri öğretmen adayının uygulama yaptığı sınıfta, ders anlatımı sonrası dönüt verme bölümü ise öğretmen adayının uygulama yaptığı okulun boş bir odasında gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ders anlatma kontrol listesi ile uygulamacının kontrol listesini işaretlemeye kullanacağı kalem ortamda bulundurulmuştur.

### **Deney Süreci**

Deney sürecinde her bir denek için başlama düzeyi oturumlarına, öğretim oturumlarına, kalıcılık ve genelleme oturumlarına yer verilmiştir.

### **Başlama Düzeyi Verilerinin Toplanması**

Araştırmada deneklerden üç kez üç ayrı oturumda kavram ve beceride ders anlatmaları istenerek, ders anlatmayla ilgili, deneklerin bir kavram ve bir beceri dersi için yazıp getirdikleri ders planlarıyla, ders planı yazmadaki başlama düzeyi verileri toplanmıştır.

### **Uygulama Evresi**

Araştırmada öğretme becerilerini (ders planı yazma ve ders anlatma) deneklere kazandırmak için yapılan öğretim oturumlarında uygulanmak üzere, "ipucu+dönüt" ve "sadece dönüt" e göre öğretme becerileri öğretim materyali geliştirilmiştir.

Ders anlatma öğretim oturumları iki uygulamacı tarafından yürütülmüştür.

### **İpucu+Dönüt'le Öğretme Becerilerini Edindirme Süreci**

İpucu+dönüt'le öğretme becerilerini edindirme süreci, ders planı yazma ve ders anlatmayı edindirme sürecinden oluşmuştur.

### **İpucu+Dönüt'le Ders Planı Yazmayı Edindirme Süreci**

İpucu+dönüt'le ders planı yazmayı edindirme sürecinde uygulamacı, öğretime geçmeden önce giriş aşamasında öğretmen adayına düzenlenecek oturumda, yapılacakları betimlemiştir.

Model olma aşamasında, uygulamacı, projeksiyondan bir ders planının önce basamaklarını okumuş daha sonra yine projeksiyondan bu basamakların ders planında yazılışını gösteren bir ders planı yazımı okumuştur.

Bu şekilde model olma aşaması, kavram (beceri) ders planı yazmada yer alan tüm basamaklar için tekrarlanmıştır.

Prova etme aşamasında uygulamacı, öğretmen adayına ne yapacağını açıkladıktan sonra, ana yönergeyi vermiştir. Ardından ilk temel becerinin yönergesini vererek ders planını yazmasını istemiştir. Öğretmen adayı yazdıktan sonra uygulamacı, öğretmen adayının yazdığı ders planına bakarak, onaylama ve düzeltici dönütler vermiştir. Öğretmen adayından düzeltici dönüt verdiği basamakları tekrar yazmasını istemiş ve öğretmen adayına verdiği dönütleri ders planı yazma kontrol listesine işaretlemiştir.

Bütün temel beceriler benzeri şekilde söylenerek, öğretmen adayının doğru ya da yanlış yaptıklarına dönüt verilerek prova etme aşaması tamamlanmıştır.

Ders planına dönüt verme bölümünde ise, uygulamacı, ertesi gün öğretmen adayının getirdiği ders planını, kavram (beceri) ders planı yazma kontrol listesine göre değerlendirmiş ve öğretmen adayının uygun yazdığı basamaklar için onaylama dönütü vermiştir. Öğretmen adayları, amaçları ölçüt düzeyde gerçekleştirdiğinden, aynı ders planını tekrar yazması istenmemiştir. Ders planı yazma öğretimi, 6 saat süren 1 öğretim oturumundan oluşmuştur.

### **İpucu+Dönüt'le Ders Anlatmayı Edindirme Süreci**

İpucu+dönüt'le ders anlatmayı edindirme sürecinde uygulamacı, öğretime geçmeden önce, öğretmen adayına düzenlenecek oturumda neler yapılacağını betimlemiştir.

Model olma aşamasında, uygulamacı, öğretmen adayına videodan bir ders anlatımını izletmiştir. Öğretmen adayı görüntüyü izlerken uygulamacı, öğretmen

adayına dikkat etmesi gereken yerleri söylemiştir. Görüntü izletildikten sonra, izlenen bölümde yapılanlar, uygulamacı tarafından öğretmen adayına açıklanmıştır.

Bu şekilde model olma aşaması, kavram (beceri) ders anlatımında yer alan tüm basamaklar için tekrarlanmıştır.

Prova etme aşamasında, uygulamacı, kavram (beceri) ders anlatımı yapacak öğretmen adayına, bu basamakta neler yapacağını söylemiştir. Ardından ilk temel becerinin yönergesini vererek, dersi anlatmasını istemiştir. Öğretmen adayı ilgili bölümü anlatırken uygulamacı araya girerek düzeltici dönüt vermiş ve öğretmen adayının o kısmı tekrar yapmasını istemiştir. İlgili bölüm bittikten, sonra öğretmen adayına yaptıklarını betimleyerek onaylama dönütü vermiştir. Öğretmen adayına verdiği dönütleri, ders anlatma kontrol listesine işaretlemiştir.

Bu şekilde prova etme aşaması, kavram (beceri) ders anlatımında yer alan tüm basamaklar için tekrarlanmıştır.

Ders anlatımı bölümünün, onaylama dönütü verme aşamasında, uygulamacı, öğretmen adayının öğretimini yapacağı kavram ile ilgili ortamını daha önceden hazırladığı sınıfa “Kavram (beceri) Ders Anlatma Kontrol Listesi ile birlikte girmiştir. Ders anlatımı sırasında öğretmen adayının kendiliğinden doğru yaptığı beceri basamaklarına onaylama dönütleri (derse girişi uygun yaptığını görüyorum vb.) vermiş ve o beceri basamaklarının karşısına bağımsız sütununun altına “√” işaretini koymuştur. Düzeltici dönüt verme aşamasında uygulamacı, öğretmen adayının, eksik bıraktığı, yanlış yaptığı ya da hiç yapmadığı basamaklarla ilgili düzeltici dönütler vermiştir.

Bu şekilde ders anlatımı bölümü, kavram (beceri) ders anlatımında yer alan tüm basamaklar için tekrarlanmıştır.

Ders anlatımı sonrası dönüt verme bölümünün, onaylama dönütü verme aşamasında, ders anlatımı bittikten sonra, uygulamacı öğretmen adayından öğretimini yaptığı kavramın her bir basamağı ile ilgili neler yaptığını anlatmasını istemiştir. Sonra uygulamacı öğretmen adayının öğretim sırasında neler yaptığını “Kavram (beceri) Ders Anlatma Kontrol Listesi”ne bakarak söylemiştir. Doğru yaptığı basamaklara onaylama dönütü vermiştir.

Öğretmen adayları amaçları ölçüt düzeyde gerçekleştirdiğinden, uygulamacının öğretmen adaylarına ders anlatmadan önce izlettiği kavram (beceri) ders anlatımının bulunduğu videoyu açmasına ve öğretmen adayının eksik bıraktığı, yanlış yaptığı ya da hiç yapmadığı kısımları videodan gösterip ve nasıl yapıldığını bir kez daha betimlemesine gerek kalmamıştır. Dolayısıyla aynı dersi tekrar anlatma basamağı da uygulanmamıştır.

Ders anlatma öğretimi 4 saat süren 1 öğretim oturumundan oluşmuştur. Her bir denekle yapılan öğretim oturumu arasında 15 dakika ara verilmiştir.

### **Sadece Dönüt'le Öğretme Becerilerini Edindirme Süreci**

Sadece dönüt'le öğretme becerilerini edindirme süreci, ders planı yazma ve ders anlatmayı edindirme sürecinden oluşmuştur.

### **Sadece Dönüt'le Ders Planı Yazmayı Edindirme Süreci**

Sadece dönüt'le ders planı yazmayı edindirme sürecinde uygulamacı, öğretmen adayının evinde yazıp getirmiş olduğu ders planını inceleyerek, kavram (beceri) ders planı yazma kontrol listesine göre değerlendirmiş ve öğretmen adayının uygun yazdığı bildirimleri için onaylama dönütü vermiştir.

Uygulamacı öğretmen adayının ders planında hiç yazmadığı, eksik ya da yanlış yazdığı bildirimleri nasıl yazacağı ile ilgili düzeltici dönüt vermiştir. Uygulamacı, öğretmen adayına verdiği dönütleri ders planı yazma kontrol listesine işaretlemiştir.

Bütün temel beceriler incelenirken onaylama ve düzeltme dönütleri kullanılarak ders planının incelenmesi tamamlanmıştır.

Öğretmen adayları ders planı yazmayı ölçüt düzeyde gerçekleştirdiklerinden bir ders planının tekrar yazdırılmasına gerek duyulmamıştır. Ders planı yazma öğretimi, 1 saat süren bir öğretim oturumundan oluşmuştur. Her iki denekle yapılan öğretim oturumu arasında 1 saat ara verilmiştir.

### **Sadece Dönüt'le Ders Anlatmayı Edindirme Süreci**

Sadece dönüt'le ders anlatmayı edindirme sürecinin giriş bölümünde, uygulama öğretim elemanı ders anlatımı öncesinde bu çalışma sırasında neler yapılacağını öğretmen adayına betimlemiştir.

Ders anlatımı bölümünde, uygulamacı, öğretmen adayının anlatacağı kavrama (beceriye) ilişkin ders anlatımıyla ilgili ortamını daha önceden hazırladığı sınıfa girmiştir. İlgili ders anlatma becerisinin ana yönergesini vermiştir. Uygulamacı, öğretmen adayının öğretmen adayına onaylama ve düzeltici dönütler vermiştir. Öğretmen adayının tepkilerini kaydetmiştir.

Bu şekilde ders anlatma bölümü, kavram (beceri) ders anlatımında yer alan tüm basamaklar için tekrarlanmıştır.

Ders anlatımı sonrası dönüt verme bölümünde ise, ders anlatımı bittikten sonra, uygulamacı öğretmen adayından öğretimini yaptığı kavramın (becerinin) her bir basamağı ile ilgili neler yaptığını anlatmasını istemiştir. Sonra uygulamacı

öğretmen adayının öğretim sırasında neler yaptığını “değerlendirme formu”na bakarak söylemiştir. Ders anlatımı sırasında öğretmen adayının yaptıklarını söyleyerek öğretmen adayına onaylama ve düzeltici dönütler vermiştir.

Öğretmen adayları, amaçları ölçüt düzeyde gerçekleştirdiğinden, aynı dersi tekrar etme basamağı uygulanmamıştır. Ders anlatma öğretimi, 2 saat 15 dakika süren bir öğretim oturumundan oluşmuştur. Her bir denekle yapılan öğretim oturumu arasında 2 saat ara verilmiştir.

### **Genelleme**

Kavram ve beceriye ilişkin ders planı yazma ve kavram ve beceriye ilişkin ders anlatmayı; farklı kavram ve beceri (daire, kırmızı, uzun, kalem ucuyla yırtma yapıştırma yapma, kağıt katlama, boncuklardan bileklik yapma) ve sınıflara (2/A-3/B- 4/B- 5/C) genelleyip genellemediklerini değerlendirmek amacıyla her iki denek için öğretim oturumlarından 38, 86 ve 160 gün sonra, her hangi bir genelleme eğitimi yapılmadan öğretme becerileri kontrol listeleri birer kez daha uygulanmıştır.

### **Kalıcılık**

Deneklerin kavram ve beceriye ilişkin ders planı yazma ile kavram ve beceriye ilişkin ders anlatmayı edindikten belli bir süre sonra sürdürüp sürdürmediklerini değerlendirmek için, öğretim oturumlarından 38 (1. dönem sonu), 86 (2. dönem başı) ve 160 (2. dönem sonu), kavram ve beceriye ilişkin ders planı yazma ile ders anlatma kontrol listeleri birer kez daha uygulanmıştır.

### **Verilerin Puanlandırılması**

Öğretmen adayının bağımsız olarak yaptığı bildirimlerin toplanıp, toplam bildirim sayısına bölünüp, yüz ile çarpılmasıyla (bağımsız olarak yaptığı bildirim sayısı / toplam bildirim sayısı x 100), öğretmen adayının öğretme becerisini gerçekleştirme yüzdesi bulunmuştur. Öğretmen adayı başlama düzeyinde ortalama %75'in altında puan almışsa çalışmaya alınmıştır. Öğretim, genelleme ve kalıcılık oturumlarında ortalama %75'in üzerinde puan almışsa amacı gerçekleştirdiği kabul edilmiştir.

### **Uygulama Güvenirliği**

Araştırmada, uygulama güvenilirliği tüm deney sürecinde gerçekleştirilen oturumlardan hepsinden örnekler alınarak hesaplanmıştır. Oturumların %20 sinde uygulama güvenilirliği verisi toplanılmış, uygulama güvenilirliği katsayısı, gözlenen uygulamacı davranışının, planlanan uygulamacı davranışına bölünerek

yüzdesinin alınması ile hesaplanmıştır. Araştırmanın uygulama güvenilirliği, başlama düzeyinde birinci ve ikinci uygulamacı için %99, ipucu+dönütle yapılan öğretim birinci uygulamacı için %100 ve sadece dönütle yapılan öğretim ikinci uygulamacı için %100 düzeyinde güvenilir bulunmuştur. Araştırmanın kalıcılık ve genelleme düzeyinde uygulama güvenilirliği ise birinci ve ikinci uygulamacı için %100 düzeyinde güvenilir bulunmuştur.

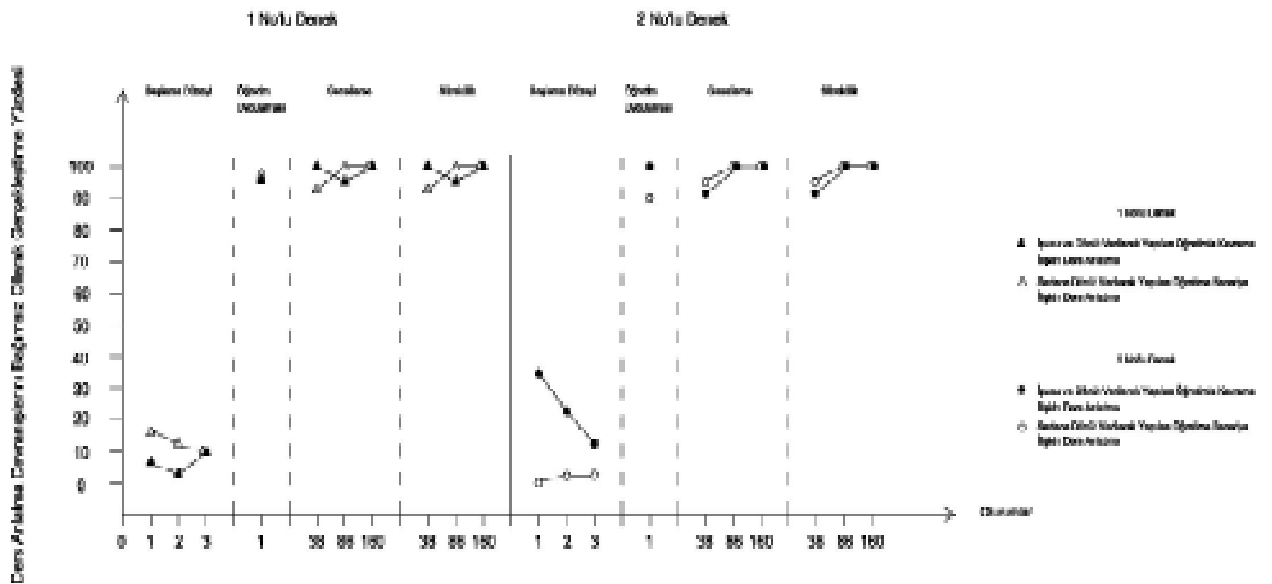
### Verilerin Analizi

Tek denekli deneysel desenlerden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinin kullanıldığı bu araştırmada, veriler grafik olarak analiz edilmiştir.

### Bulgular

#### İpucu+Dönüt Ve Sadece Dönüt'ten Hangisinin Ders Anlatmayı Edindirmede Etkili Olduğuna Yönelik Bulgular

Araştırmada ipucu+dönüt ve sadece dönüt'ten hangisinin, öğretmen adaylarının ders anlatmayı edinmelerinde daha etkili olduğu araştırılmıştır. Bu amaca yönelik olarak, her bir öğretmen adayının ipucu+dönüt ve sadece dönüt'le yapılan öğretim sırasındaki bulguları Grafik-1'de verilmiştir.



Grafik 1: Deneğin Ders Anlatma Başarılarını Başarıya Olarak Gerçekleşme Yüzdesi.  
Deneğin (İpucu+Dönüt) Ders Anlatma Başarılarını (N, A) ve (N) gün sonra Parçık  
Ders Anlatma Başarılarını ve Parçık Benifitsi Çözümleri ve 35, 60 ve 180 gün sonra Başarı Düzeyleri

Grafik-1'de görüldüğü gibi, bir no'lu denek, başlama düzeyinin birinci oturumunda, kavrama ilişkin dersi anlatmayla ilgili davranışlardan %8'ini, yani 115 davranıştan 10'unu; ikinci oturumunda davranışlardan %5'ini, yani 115 davranıştan 6'sını; üçüncü oturumunda ise davranışlardan %11'ini, yani 115 davranıştan 13'ünü bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. Bir no'lu denek başlama düzeyinde, kavrama ilişkin dersi anlatmayla ilgili davranışları ortalama %8 düzeyinde gerçekleştirmektedir.

Bir no'lu denek, birinci oturumda ipucu+dönüt'le yapılan öğretimden sonra, kavrama ilişkin dersi anlatmayla ilgili davranışlardan %99'unu, yani 115 davranıştan 114'ünü bağımsız olarak gerçekleştirmiştir.

Grafik-1'de görüldüğü gibi, bir no'lu denek, başlama düzeyinin birinci oturumunda, beceriye ilişkin dersi anlatmayla ilgili davranışlardan %14'ünü, yani 63 davranıştan 9'unu, ikinci oturumunda davranışlardan %12'sini, yani 63 davranıştan 8'ni, üçüncü oturumunda ise davranışlardan %11'ini, yani 63 davranıştan 7'sini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. Bir no'lu denek başlama düzeyinde, beceriye ilişkin dersi anlatmayla ilgili davranışları ortalama %12 düzeyinde gerçekleştirmektedir.

Bir no'lu denek, birinci oturumda sadece dönüt'le yapılan öğretimden sonra, beceriye ilişkin dersi anlatmayla ilgili davranışlardan %98'ni, yani 63 davranıştan 62'sini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir.

Bir no'lu denek ipucu+ dönüt ve sadece dönüt'le her iki dersi anlatmayı da ölçüt (%75) düzeyinde edinmiştir. Sonuç olarak, ipucu+dönüt ve sadece dönüt'ün, bir no'lu denek için ders anlatmayı edinmesi açısından benzer etkililikte olduğu izlenimi edinilmektedir.

Grafik-1'de görüldüğü gibi, iki no'lu denek, başlama düzeyinin birinci oturumunda, beceriye ilişkin dersi anlatmayla ilgili davranışlardan %38'ini, yani 63 davranıştan 24'ünü, ikinci oturumunda davranışlardan %25'ini, yani 63 davranıştan 16'sını, üçüncü oturumunda ise, davranışlardan %14'ünü, yani 63 davranıştan 9'unu bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. İki no'lu denek başlama düzeyinde, beceriye ilişkin dersi anlatmayla ilgili davranışları ortalama %24 düzeyinde gerçekleştirmektedir.

İki no'lu denek, birinci oturumda ipucu+dönüt'le, beceriye ilişkin dersi anlatmanın tüm (%100 ünü) davranışlarını bağımsız olarak gerçekleştirmiştir.

Grafik-1'de görüldüğü gibi, iki no'lu denek, başlama düzeyinin birinci oturumunda, kavrama ilişkin dersi anlatmayla ilgili davranışlardan %3'ünü, yani 115 davranıştan 4'ünü; ikinci ve üçüncü oturumunda ise davranışlardan %4'ünü, yani 115 davranıştan 5'ini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. İki no'lu denek

başlama düzeyinde, kavrama ilişkin dersi anlatmayla ilgili davranışları ortalama %3 düzeyinde gerçekleştirmektedir.

İki no'lu denek, birinci oturumda sadece dönüt'le, kavrama ilişkin dersi anlatmayla ilgili davranışlardan %94'ünü, yani 115 davranıştan 109'unu bağımsız olarak gerçekleştirmiştir.

İki no'lu denek, ipucu+dönüt ve sadece dönüt'le, her iki dersi anlatmayı da ölçüt (%75) düzeyinde edinmiştir. Ancak denek, ipucu+dönüt'le, beceriye ilişkin dersi anlatmayı %100 düzeyinde bağımsız olarak gerçekleştirirken; sadece dönüt'le, kavrama ilişkin dersi anlatmayı %94 düzeyinde bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak, ipucu+dönüt ve sadece dönüt'le, iki no'lu denegın ders anlatmayı edinmesi açısından benzer etkililikte olmakla birlikte, ipucu+dönüt kavrama ilişkin dersi anlatmada daha fazla davranış gerçekleştirerek bağımsızlığa ulaşmıştır.

Bir ve iki no'lu denek, ipucu+dönüt'le ders anlatma becerilerini %99 ve %100 düzeyinde edinirken, sadece dönüt'le ise ders anlatma becerilerini %98 ve %94 düzeyinde edinmiştir. Sonuç olarak, deneklere ipucu+dönüt ve sadece dönüt'ün, ders anlatmanın edindirilmesinde etkili oldukları ve çok az da olsa ipucu+dönüt lehine farklılık olduğu görülmektedir.

Deneklerin, ipucu+dönüt ve sadece dönüt'le edindikleri kavram ve beceriye ilişkin dersi anlatmayı, farklı kavram ve becerilere ilişkin dersleri anlatmalarına ve farklı sınıflara ölçüt (%75) düzeyin üzerinde genelleyebildikleri görülmektedir. Sonuç olarak, her iki denekte de ipucu+dönüt ve sadece dönüt'le edindikleri kavram ve beceriye ilişkin dersleri anlatmayı, farklı kavram ve becerilere ilişkin ders anlatmalarına ve farklı sınıflara genellemeleri bakımından farklılık göstermediği izlenimi edinilmektedir.

Deneklerin, ipucu+dönüt ve sadece dönüt'le edindikleri kavram ve beceriye ilişkin dersi anlatmayı, öğretim bittikten 38 (1. dönem sonu), 86 (2. dönem başı) ve 160 (2. dönem sonu) gün sonra da, ölçüt (%75) düzeyin üzerinde sürdürdükleri görülmektedir. Sonuç olarak, her iki denekte de ipucu+dönüt ve sadece dönüt'le edinilen kavram beceriye ilişkin dersi anlatmanın sürdürülmesi bakımından farklılık göstermediği izlenimi edinilmektedir.

### **İpucu+Dönüt Ve Sadece Dönüt'ün Ders anlatmaya ilişkin Verimliliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular**

Araştırmada ipucu+dönüt ve sadece dönüt'ün verimliliklerinin farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Verimliliği incelemek üzere, edinim ölçütü karşılanıncaya değin gerçekleştirilen; a) öğretim oturumu sayısı, b) öğretim süresi, c) ölçüt karşılanıncaya değin öğretmen adayının gösterdiği yanlış tepki



sayısı ve d)ölçüt karşılanıncaya değin öğretmen adaylarına verilen dönüt türü ve sayısına ilişkin veri toplanmıştır. Tablo-ı'de verimliliğin bu değişkenlerine ilişkin veriler gösterilmektedir.

**Tablo 1.** İpucu Ve Dönüt Verilerek Ve Sadece Dönüt Verilerek Yapılan Öğretime İlişkin Verimlilik Verileri

İpucu Ve Dönüt Verilerek Yapılan Öğretim						Sadece Verilerek Dönüt Yapılan Öğretim				
Ders İsmi	Denek	Öğretim oturumu sayısı	Öğretim Süresi dk	Gösterilen yanlış tepki sayısı	Öğretmen adaylarına verilen dönüt türü ve sayısı	Denek	Öğretim oturumu sayısı	Öğretim Süresi dk	Gösterilen yanlış tepki sayısı	Öğretmen adaylarına verilen dönüt türü ve sayısı
Kavram	Bir no'lu denek	1	240	1	1 *Yön.	İki no'lu denek	1	150	6	5 Yön – 1 *S.İ
Beceri	İki no'lu denek	1	240	0	0	Bir no'lu denek	1	150	1	1 S.İ.
<b>Toplam</b>		2	480	1	Yön		2	300	7	5 Yön- 2 S.İ.

\*Yön: Yönlendirici ipucu

\*S.İ.: Sözel İpucu

Kavrama ilişkin dersi, bir no'lu denek ipucu+dönüt'le, bir öğretim oturumu, 240 dakikalık öğretim süresi sonucunda, 1 yanlış tepki vererek ve 1 yönlendirici ipucu dönütü verilerek anlatmıştır. İki no'lu denek kavrama ilişkin dersi, sadece dönüt'le, bir öğretim oturumu, 150 dakikalık öğretim süresi sonucunda, 6 yanlış tepki vererek ve 5 yönlendirici ipucu ile 1 sözel ipucu dönütü verilerek anlatmıştır.

Bu verilere göre, kavrama ilişkin dersi anlatmayı edindirmede, ölçüt gerçekleşinceye değin gerçekleşen öğretim oturumu sayısı bakımından, ipucu+dönüt ve sadece dönüt arasında bir farklılık görülmemektedir. Ancak, ölçüt gerçekleşinceye değin gerçekleşen öğretim süresi bakımından sadece dönüt'ün, ipucu+dönüt'e göre, süre bakımından daha verimli olduğu izlenimi edinilmektedir. Ölçüt gerçekleşinceye değin gerçekleşen yanlış tepki sayısı ve ölçüt karşılanıncaya değin öğretmen adaylarına verilen dönüt türü ve sayısı

bakımından ise; ipucu+dönüt'ün, sadece dönüt'e göre daha verimli olduğu izlenimi edinilmektedir.

Sonuç olarak, ipucu+dönüt'ün, sadece dönüt'e göre daha uzun sürede, ancak daha az yanlış tepki ve zorlayıcı olmayan yönlendirici ipucu dönütü verilerek kavrama ilişkin dersi anlatmayı edindirme bakımından farklılaşmaktadır. İpucu+dönüt, daha uzun süreyi gerektirmekte, ancak zorlayıcı olmayan ve daha az düzeltici dönüt gerektirmektedir.

Beceriye ilişkin dersi, iki no'lu denek, ipucu+dönüt'le, bir öğretim oturumu, 240 dakikalık öğretim süresi sonucunda, o yanlış tepki vererek ve hiç düzeltici dönüt verilmeden anlatmıştır. Bir no'lu denek beceriye ilişkin dersi, sadece dönüt'le, bir öğretim oturumu, 150 dakikalık öğretim süresi sonucunda, 1 yanlış tepki vererek ve 1 sözel ipucu dönütü verilerek anlatmıştır.

Bu verilere göre, beceriye ilişkin dersi anlatmayı edindirmede, ölçüt gerçekleşinceye değin gerçekleşen öğretim oturumu sayısı bakımından, ipucu+dönüt ve sadece dönüt arasında bir farklılık görülmemektedir. Ancak, ölçüt gerçekleşinceye değin gerçekleşen öğretim süresi bakımından sadece dönüt'ün, ipucu+dönüt'e göre süre bakımından daha verimli olduğu izlenimi edinilmektedir. Ölçüt gerçekleşinceye değin gerçekleşen yanlış tepki sayısı ve ölçüt karşılanıncaya değin öğretmen adaylarına verilen dönüt türü ve sayısı bakımından ise; ipucu+dönüt'ün, sadece dönüt'e göre daha verimli olduğu izlenimi edinilmektedir.

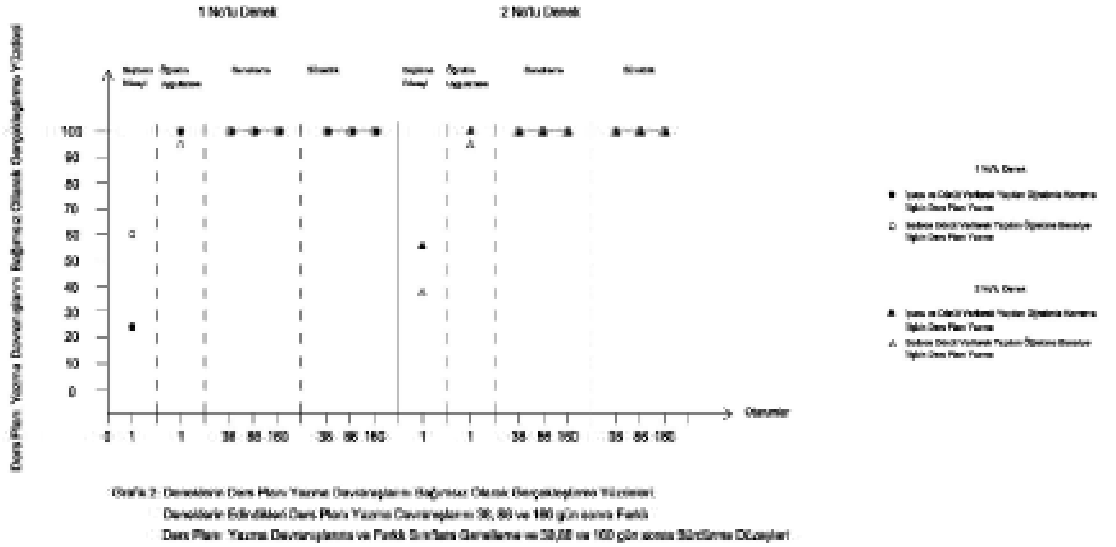
Sonuç olarak, ipucu+dönüt, sadece dönüt'e göre daha uzun sürede, ancak o yanlış tepki ve hiç dönüt verilmeden beceriye ilişkin dersi anlatmayı edindirme bakımından farklılaşmaktadır. İpucu+ dönüt, daha uzun süreyi gerektirmekte ancak hiç yanlış tepki olmamasını ve dolayısıyla hiç düzeltici dönütü verilmemesini gerektirmektedir.

Denekler, dersi, ipucu+dönüt 2 öğretim oturumu, 480 dakikalık öğretim süresi sonucunda, sadece iki no'lu denekte 1 yanlış tepki vererek ve 1 yönlendirici ipucu dönütü verilerek anlatmışlardır. Sadece dönüt'le ise 2 öğretim oturumu, 300 dakikalık öğretim süresi sonucunda, 7 yanlış tepki vererek ve 5 yönlendirici ipucu ile 2 sözel ipucu dönütü verilerek anlatmışlardır. Deneklere, ders anlatmanın edindirilmesinde, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplam öğretim süresi açısından sadece dönüt'ün, ipucu+dönüt'e göre daha verimli olduğu izlenimi edinilmiştir. Ölçüt gerçekleşinceye değin gerçekleşen yanlış tepki sayısı ve ölçüt karşılanıncaya değin öğretmen adaylarına verilen dönüt türü ve sayısı açısından ise; ipucu+dönüt'ün, sadece dönüt'e göre daha verimli olduğu izlenimi edinilmiştir. Ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen öğretim oturumu

sayısı açısından ise ipucu+dönüt'le, sadece dönüt arasında verimlilik bakımından farklılık olmadığı izlenimi edinilmektedir.

### İpucu+Dönüt Ve Sadece Dönüt'ten Hangisinin Ders Planı Yazmayı Edindirmede Etkili Olduğuna Yönelik Bulgular

Araştırmada ipucu+dönüt ve sadece dönüt'ten hangisinin, öğretmen adaylarının ders planı yazmayı edinmelerinde daha etkili olduğu araştırılmıştır. Bu amaca yönelik olarak, her bir öğretmen adayının ipucu+dönüt'le ve sadece dönüt'le yapılan öğretim sırasındaki bulguları Grafik-2'de gösterilmiştir.



Grafik-2'de görüldüğü gibi, bir no'lu denek, başlama düzeyinin birinci oturumunda, kavrama ilişkin ders planı yazmayla ilgili davranışlardan %25'ini, beceriye ilişkin ders planı yazmayla ilgili davranışlardan %62'sini; yani kavrama ilişkin ders planı yazmayla ilgili 115 davranışın 29'unu, beceriye ilişkin ders planı yazmayla ilgili 74 davranışın 46'sını bağımsız olarak yazmıştır.

Bir no'lu denek, birinci oturumda ipucu+dönüt'le, kavrama ilişkin ders planı yazmanın tüm (%100 ünü) davranışlarını bağımsız olarak yazmıştır.

Bir no'lu denek, birinci oturumda sadece dönüt'le, beceriye ilişkin ders planı yazmayla ilgili davranışlardan %97'sini, yani 74 davranışın 72'sini bağımsız olarak yazmıştır.

Bir no'lu denek, ipucu+dönüt ve sadece dönüt'le her iki ders planı yazmayı da ölçüt (%75) düzeyin üzerinde edinmiştir. Ancak denek, ipucu+dönüt'le, kavrama ilişkin ders planını %100 düzeyinde bağımsız olarak yazarken; sadece dönüt'le, beceriye ilişkin ders planını %97 düzeyinde bağımsız olarak yazmıştır. Sonuç olarak, ipucu+dönüt ve sadece dönüt, bir no'lu denek, ders planı yazmayı edinmesi açısından benzer etkililikte olmakla birlikte, ipucu+dönüt verilerek yapılan öğretim sonucunda kavrama ilişkin ders planı yazmada daha fazla davranış gerçekleştirerek bağımsızlığa ulaşmıştır.

Grafik-2'de görüldüğü gibi, iki no'lu denek, başlama düzeyinin birinci oturumunda, beceriye ilişkin ders planı yazmayla ilgili davranışlardan %58'ini, kavrama ilişkin ders planı yazmayla ilgili davranışlardan %40'ını; yani beceriye ilişkin ders planı yazmayla ilgili 74 davranışın 43'ünü, kavrama ilişkin ders planı yazmayla ilgili 115 davranışın 47'sini bağımsız olarak yazmıştır.

İki no'lu denek, birinci oturumda ipucu+dönüt'le, beceriye ilişkin ders planı yazmanın tüm (%100 ünü) davranışlarını bağımsız olarak yazmıştır.

İki no'lu denek, birinci oturumda sadece dönüt'le, kavrama ilişkin ders planı yazmayla ilgili davranışlardan %98'ini, yani 115 davranışın 113'nü bağımsız olarak yazmıştır.

İki no'lu denek, ipucu+dönüt'le ve sadece dönüt'le her iki ders planı yazmayı da ölçüt (%75) düzeyin üzerinde edinmiştir. Ancak denek, ipucu+dönüt'le, beceriye ilişkin ders planını %100 düzeyinde bağımsız olarak yazarken; sadece dönüt'le, beceriye ilişkin ders planını %98 düzeyinde bağımsız olarak yazmıştır. Sonuç olarak, ipucu+dönüt ve sadece dönüt iki no'lu denek, ders planı yazmayı edinmesi açısından benzer etkililikte olmakla birlikte, ipucu+dönüt'le beceriye ilişkin ders planı yazmayı daha fazla davranış gerçekleştirerek edinmiştir.

Bir ve iki no'lu denek, ipucu+dönüt'le ders planı yazma becerilerini %100 düzeyinde edinirken, sadece dönüt'le ise ders anlatma becerilerini %98 ve %94 düzeyinde edinmiştir. Sonuç olarak, deneklere ipucu+dönüt'le ve sadece dönüt'le, ders planı yazmanın edindirilmesinde etkili oldukları ve çok az da olsa ipucu+dönüt'ün lehine farklılığın olduğu görülmektedir.

Her iki denek, ipucu+dönüt'le ve sadece dönüt'le edindikleri kavram ve beceriye ilişkin ders planı yazmayı, farklı kavram ve becerilere ilişkin ders planları yazmaya %100 düzeyinde genellebildikleri görülmektedir. Sonuç olarak, ipucu+dönüt'le ve sadece dönüt'le, öğretmen adaylarının edindikleri kavram ve

beceriye ilişkin ders planı yazmayı, farklı kavram ve becerilere ilişkin ders planı yazmaya genellemeleri bakımından farklılık göstermediği izlenimi edinilmektedir.

Deneklerin ipucu+dönüt ve sadece dönüt'le edindikleri kavram ve beceriye ilişkin ders planı yazmayı, ders anlattıktan 38 (1. dönem sonu), 86 (2. dönem başı) ve 160 (2. dönem sonu) gün sonra da %100 düzeyinde sürdürdükleri görülmektedir. Sonuç olarak, ipucu+dönüt'le ve sadece dönüt'le, edinilen ders planı yazmanın sürdürülmesi bakımından farklılık göstermediği izlenimi edinilmektedir

### İpucu+Dönüt Ve Sadece Dönüt'ün Ders Planı Yazmaya İlişkin Verimliliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmada ipucu+dönüt ve sadece dönüt'ün ders planı yazmaya ilişkin verimliliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Verimliliği incelemek üzere, edinim ölçütü karşılanıncaya değin gerçekleştirilen; a) öğretim oturumu sayısı, b) öğretim süresi, c) ölçüt karşılanıncaya değin öğretmen adayının gösterdiği yanlış tepki sayısı ve d) ölçüt karşılanıncaya değin öğretmen adaylarına verilen dönüt türü ve sayısına ilişkin veri toplanmıştır. Tablo- 2'de verimliliğin bu değişkenlerine ilişkin veriler gösterilmektedir.

**Tablo-2.** İpucu Ve Dönüt Verilerek Ve Sadece Dönüt Verilerek Yapılan Öğretime İlişkin Verimlilik Verileri

İpucu Ve Dönüt Verilerek Yapılan Öğretim						Sadece Dönüt Verilerek Yapılan Öğretim				
Ders İsmi	Denek	Öğretim oturumu sayısı	Öğretim Süresi	Gösterilen yanlış tepki sayısı	Öğretmen adaylarına verilen dönüt türü ve sayısı	Denek	Öğretim oturumu sayısı	Öğretim Süresi	Gösterilen yanlış tepki sayısı	Öğretmen adaylarına verilen dönüt türü ve sayısı
<b>Kavram</b>	Bir no'lu denek	1	360	0	0	İki no'lu denek	1	60	2	2 *Yön
<b>Beceri</b>	İki no'lu denek	1	360	0	0	Bir no'lu denek	1	60	2	2 Yön
<b>Toplam</b>		2	720	0	0		2	120	4	4 Yön

\*Yön: Yönlendirici ipucu

Kavrama ilişkin ders planını, bir no'lu denek, ipucu+dönüt'le, bir öğretim oturumu, 360 dakikalık öğretim süresi sonucunda, o yanlış tepki vererek ve hiç dönüt verilmeden yazmıştır. İki no'lu denek kavrama ilişkin ders planını, sadece dönüt'le, bir öğretim oturumu, 60 dakikalık öğretim süresi sonucunda, 2 yanlış tepki vererek ve 2 yönlendirici ipucu dönütü verilerek yazmıştır.

Bu verilere göre, kavrama ilişkin ders planı yazmayı edindirmede, ölçüt gerçekleşinceye değin gerçekleşen öğretim oturumu sayısı bakımından, ipucu+dönüt ve sadece dönüt arasında bir farklılık görünmemektedir. Ancak, ölçüt gerçekleşinceye değin gerçekleşen öğretim süresi bakımından, sadece dönüt'ün, ipucu+dönüt'e göre daha verimli olduğu izlenimi edinilmektedir. Ölçüt gerçekleşinceye değin gerçekleşen yanlış tepki sayısı ve ölçüt karşılanıncaya değin öğretmen adaylarına verilen dönüt türü ve sayısı bakımından ise; ipucu+dönüt'ün, sadece dönüt'e göre daha verimli olduğu izlenimi edinilmektedir.

Sonuç olarak, ipucu+dönüt, sadece dönüt'e göre daha uzun sürede, ancak o yanlış tepki ve hiç dönüt verilmeden kavrama ilişkin ders planı yazmayı edindirme bakımından farklılaşmaktadır. İpucu+dönüt, daha uzun süreyi gerektirmekte, ancak hiç yanlış tepki olmamasını ve dolayısıyla hiç düzeltme dönütü verilmemesini sağlamaktadır.

Beceriye ilişkin ders planını, iki no'lu denek, ipucu+dönüt'le, bir öğretim oturumu, 360 dakikalık öğretim süresi sonucunda, o yanlış tepki vererek ve hiç dönüt verilmeden yazmıştır. Bir no'lu denek beceriye ilişkin ders planını, sadece dönüt'le, bir öğretim oturumu, 60 dakikalık öğretim oturumu süresi sonucunda, 2 yanlış tepki vererek ve 2 yönlendirici ipucu dönütü verilerek yazmıştır.

Bu verilere göre, beceriye ilişkin ders planı yazmayı edindirmede, ölçüt gerçekleşinceye değin gerçekleşen öğretim oturumu sayısı bakımından, ipucu+dönüt' ve sadece dönüt arasında bir farklılık görünmemektedir. Ancak, ölçüt gerçekleşinceye değin gerçekleşen öğretim süresi bakımından sadece dönüt'ün, ipucu+dönüt'e göre daha verimli olduğu izlenimi edinilmektedir. Ölçüt gerçekleşinceye değin gerçekleşen yanlış tepki sayısı ve ölçüt karşılanıncaya değin öğretmen adaylarına verilen dönüt türü ve sayısı bakımından ise; ipucu+dönüt'ün, sadece dönüt'e göre daha verimli olduğu izlenimi edinilmektedir.

Sonuç olarak, ipucu+dönüt, sadece dönüt'e göre daha uzun sürede, ancak o yanlış tepki ve hiç dönüt verilmeden beceriye ilişkin ders planı yazmayı edindirme bakımından farklılaşmaktadır. İpucu+dönüt, daha uzun süreyi gerektirmekte ancak, hiç yanlış tepki olmamasını ve dolayısıyla hiç düzeltme dönütü verilmemesini sağlamaktadır.

Denekler, ders planını, ipucu+dönüt'le 2 öğretim oturumu, 720 dakikalık öğretim süresi sonucunda, o yanlış tepki vererek ve hiç dönüt verilmeden yazarken; sadece dönüt'le 2 öğretim oturumu, 120 dakikalık öğretim süresi sonucunda, 4 yanlış tepki vererek ve 4 yönlendirici ipucu dönütü verilerek yazmışlardır. Deneklere, ders planı yazmanın edindirilmesinde, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplam öğretim süresi açısından, sadece dönüt'ün, ipucu+dönüt'e göre daha verimli olduğu izlenimi edinilmiştir. Ölçüt gerçekleşinceye değin gerçekleşen yanlış tepki sayısı ve ölçüt karşılanıncaya değin öğretmen adaylarının aldıkları dönüt türü ve sayısı bakımından ise; ipucu+dönüt'ün, sadece dönüt'e göre daha verimli olduğu izlenimi edinilmiştir. Ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen öğretim oturumu sayısı bakımından ise, sadece dönüt ve ipucu+dönüt arasında verimlilik açısından farklılık olmadığı izlenimi edinilmektedir.

### **Öğretmen Adaylarının İpucu+Dönüt Ve Sadece Dönütle Öğretme Becerilerini Edinmelerinin Sosyal Geçerliliğine İlişkin Görüşleri**

Araştırmada edindirilmek istenilen becerilerin önemini ve işlevselliğini, bu becerileri edindirmek üzere kullanılan sağaltım programlarının uygunluğunu ve işlevselliğini değerlendirmek için öğretmen adaylarına yönelik olarak "Sosyal Geçerlik Formu" geliştirilmiştir. Her bir öğretmen adayıyla, iki sağaltım programıyla kavram ve beceri öğretme becerisi çalışıldığından, çalışılan sağaltım programlarına yönelik ikişer tane sosyal geçerlik formu hazırlanmıştır. Araştırmanın tamamlanmasından sonra, deneklere "Sosyal Geçerlilik Formları" uygulanmıştır.

Her iki öğretmen adayı da ipucu+dönütü "ders planı yazmanın öğretilmesi" dışındaki konularda öğretme becerilerinin edindirilmesinde sadece dönüt verilerek yapılan öğretime yeğlemişlerdir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu araştırmanın sonucunda,

- İpucu+dönüt ve sadece dönüt'ün, ders anlatmanın edindirilmesinde etkili oldukları ve çok az da olsa ipucu+dönüt lehine farklılık göstermektedir.
- İpucu+dönüt ve sadece dönüt'ün, edinilen kavram beceriye ilişkin dersi anlatmanın öğretim bittikten 38 (1. dönem sonu), 86 (2. dönem başı) ve 160 (2. dönem sonu) gün sonra sürdürülmesi bakımından farklılık göstermediği izlenimi edinilmektedir.
- İpucu+dönüt ve sadece dönüt'ün, edinilen kavram ve beceriye ilişkin dersleri anlatmayı, farklı kavram ve becerilere ilişkin dersleri anlatmaya ve farklı

sınıflara genellenebilirliği bakımından farklılık göstermediği izlenimi edinilmektedir.

- Ders anlatmanın edindirilmesinde, ölçüt gerçekleşinceye değin gerçekleşen yanlış tepki sayısı ve ölçüt karşılanıncaya değin öğretmen adaylarına verilen dönüt türü ve sayısı bakımından, ipucu+dönüt'ün, sadece dönüt'e göre daha verimli olduğu izlenimi edinilirken, sadece dönüt'ün, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplam öğretim süresi bakımından, ipucu+dönüt'e göre daha verimli olduğu izlenimi edinilmiştir. Ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen öğretim oturumu sayısı bakımından ise ipucu+dönüt'le, sadece dönüt arasında verimlilik bakımından farklılık olmadığı izlenimi edinilmektedir.

- İpucu+dönüt ve sadece dönüt'ün, ders planı yazmanın edindirilmesinde etkili oldukları ve çok az da olsa ipucu+dönüt lehine farklılığın olduğu görülmektedir.

- İpucu+dönüt ve sadece dönüt'ün, edinilen kavram beceriye ilişkin ders planı yazmanın öğretim bittikten 38 (1. dönem sonu), 86 (2. dönem başı) ve 160 (2. dönem sonu) gün sonra sürdürülmesi bakımından farklılık göstermediği izlenimi edinilmektedir.

- İpucu+dönüt ve sadece dönüt'ün, edinilen kavram ve beceriye ilişkin ders planı yazmayı, farklı kavram ve becerilere ilişkin ders planı yazmanın genellenebilirliği bakımından farklılık göstermediği izlenimi edinilmektedir.

- Ders planı yazmanın edindirilmesinde ölçüt gerçekleşinceye değin gerçekleşen yanlış tepki sayısı ve ölçüt karşılanıncaya değin öğretmen adaylarının aldıkları dönüt türü ve sayısı bakımından, ipucu+dönüt'ün, sadece dönüt'e göre daha verimli olduğu izlenimi edinilirken, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplam öğretim süresi bakımından, sadece dönüt'ün, ipucu+dönüt'e göre daha verimli olduğu izlenimi edinilmiştir. Ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen öğretim oturumu sayısı bakımından ise, sadece dönüt ve ipucu+dönüt arasında verimlilik bakımından farklılık olmadığı izlenimi edinilmektedir.

Ülkemizde ve yurt dışında, zihinsel engelli öğrencilerin öğretmen adaylarına öğretme becerilerini oluşturan ders anlatmayı ve ders planı yazmayı edindirmede ipucu+dönüt ve sadece dönüt'ü karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak bu araştırmanın sonuçları ülkemizde ve yurt dışında dönüt ve ipucu modeline dayalı olarak yapılan araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Miller ve diğerleri, 1991; O'Reilly,1992; O'Reilly ve diğerleri, 1992; O'Reilly,1993; O'Reilly ve diğerleri, 1994; Ingham ve Greer, 1992; Toro-Zambrana, 1996; Coulter ve Grossen, 1997; Peck ve Williams,1997; Erbaş ve Yücesoy, 2002; Scheeler, 2002; Scheeler ve Lee, 2002; Goodman ve diğerleri, 2008; Rathel ve diğerleri, 2008).



Araştırma sonuçlarına göre, ipucu+dönüt'ün, sadece dönüt'e göre daha uzun sürede, ancak o yanlış tepki ve hiç dönüt verilmeden ders planı yazmayı edindirme bakımından verimli olduğu izlenimi edinilmektedir. İpucu+dönüt, daha uzun süreyi gerektirmekte, ancak hiç yanlış tepki olmamasını ve dolayısıyla hiç düzeltme dönütü verilmemesini sağlamaktadır. Bu farklılığın nedeni, ipucu+dönüt'ün, sadece dönüt'e göre daha az yanlış tepki ve öğretmen adaylarına verilen dönüt türü ve sayısı bakımından zorlayıcı olmayan ipucu dönütü verilmesi, deneklere ders planı yazmadan önce ilgili konuya yönelik ders planının nasıl yazılacağına betimlenmesi, örneklenmesi ve sonrasında doğru yazdıklarına onaylama, yanlış yazdıklarına düzeltici dönüt verilmesi olabilir.

Ayrıca çalışma sonunda deneklere uygulanan araştırmanın sosyal geçerliliğine ilişkin formda, her iki denek de ipucu+dönüt'ü "ders planı yazmanın öğretilmesi" dışındaki konularda öğretme becerilerinin edindirilmesinde sadece dönüt'e yeğlediklerini ifade etmişlerdir.

Bu araştırmada, her ne kadar farklı ancak kısmen eşit zorluk düzeyinde iki öğretme becerisine gereksinimi olan iki öğretmen adayı da ipucu+dönüt ve sadece dönüt'le öğretme becerilerini edinmiş, öğretimden sonra edindikleri becerileri sürdürmeye devam etmişler ve farklı kavram ve becerilere genellemişlerse de desenin gereği olarak bu çalışmanın genellenebilirliği açısından farklı iki denekle daha çalışılması gerekmektedir. Bu araştırmanın sınırlılığıdır. Ülkemizde ve yurt dışında, zihinsel engelli öğrencilerin öğretmen adaylarına öğretme becerilerini edindirmede ipucu+dönüt ve sadece dönüt'ün verimliliklerini karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Hem ülkemizde hem yurt dışında ek çalışmalara gereksinim vardır. Ayrıca bu araştırmanın deneklerinin her ikisi de yeterlilikleri bakımından son derece başarılı öğretmen adaylarıdır. Bunun da deneklerin ipucuna daha az gereksinim duymalarının nedeni olduğu düşünülebilir. Eğer daha az başarılı deneklerle bu araştırma yürütülseydi yöntemler arasındaki farklılığın daha anlamlı çıkabileceği düşünülebilir. Ancak, sonuç olarak deneklerin hem ipucu+dönüt öğretim hem de sadece dönüt'le kavram ve becerilere ilişkin ders planı yazma ve ders anlatmayı edindikleri, öğretimden sonra sürdürdükleri ve farklı kavram ve becerilerde ders planı yazmaya ve farklı sınıflarda ders anlatmaya genellebildiklerine de dikkat edilmelidir.

İpucu+dönüt ve sadece dönüt'ün etkililikleri, kalıcılıkları ve genellenebilirlikleri bakımından birbirinden çok fazla farklı bulunmadığı için, öğretmen adaylarına ve alanda çalışan kişilerce, öğretme becerilerinin edindirilmesinde kullanılmak üzere bu iki öğretimi de kullanmaları önerilebilir.

**KAYNAKLAR**

- Alberto, P., and Troutman, A. C. (1986). *Applied behavior analysis for teachers* (Second Edition). OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi*. (8. Baskı). İstanbul: ALFA Basım Yayım.
- Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980)*. Ankara: G.Ü. İletişim Fakültesi Basımevi.
- Baumgart, D., and Ferguson, D. L. (1991). Personnel preparation directions for the next decade. In L. Meyer, C. Peck and Brown (Eds), *Critical Issues In The Lives Of People Withsevere Disabilities* (p. 313-352). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Conderman, G., Morin, J., and Stephens T. J. (2005). Special education student teaching practices. *Preveting School Failure*, 49(3), 5-10.
- Cooper, J. O., Heron T.E., and Heward W.L. (1987). *Applied behaviour analysis*. Columbus: A. Bell and Howeil Company.
- Coulter, G. A., and Grossen, B. (1997). The effectiveness of in-class instructive feedback versus after-class instructive feedback for teachers learning direct instruction teaching behaviors. *Effective School Practices*, 16(4).
- Cruickshank, D. R., and Metcalf, K. K. (1990). Training within teacher preparation. In W. R. Houston, M. Haberman ve J. Sikula (Eds), *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators* (p. 469-497). New York: Macmillan Publishing Company.
- Daresh, J. C. (1989). *Supervision as a proactive process*. New York: Longman.
- Dayı, E., ve Özyürek, M. (2009). Swot analizi kullanılarak Türkiye'de var olan özel eğitim öğretmenlik uygulamalarının değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi 19. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Yayınlanmamış Sözlü Bildiri, Marmaris.
- Doğan, M. (1999). Öğretmen yetiştirme politikası. *Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi*, 635, 15-16.
- Eisner, E. W. (1982). An artistic approach to supervision. In T. Sergovanni (Ed.), *Supervision Teaching* (p. 53-56) Alexandria, VA: ASCD.
- Eraslan, L. (2008). Yenilenen öğretmen yetiştirme programları bağlamında sınıf öğretmenliği programının değerlendirilmesi.
- Erbaş, D., ve Yücesoy, Ş. (2002). Özel eğitim öğretmenliği programlarında yer alan uygulama derslerini yürütürken kullanılan iki farklı dönüt verme

- yönteminin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 109-120.
- Gleason, M. M., and Hall, T. E. (1991). Focusing on instructional design to implement a performance-based teacher training program: The University of Oregon Model. *Education & Treatment of Children*, 14(4), 316, 17p, 2charts, 2diagrams.
- Glickman, C. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston: Allyn&Bacon.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision*. New York: Holt, Reinart and Winston.
- Goodman, J. I., Brady M. P., Duffy, M. L., Scott, J., and Pollard, N. E. (2008). The effects of "bug-in-ear" supervision on special education teachers' delivery of learn units. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(4), 207-216.
- Hall, T. E. (1991). Focusing on instructional designed to implement a performance-based teacher training program: The University of Oregon Model. *Education & Treatment of Children*, 14(4), 316-317.
- Holcombe, A., Wolery, M., and Gast, L. D. (1994). Comparative single- subject research: description of designs and discussion of problems. *Topics in Early Childhood and Special Education*, 16 (2), 168-190.
- Iano, R. P. (1972). Teacher education. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 7(1), 51-56.
- Ingham, P., and Greer, D. R. (1992). Changes in student and teacher responses in observed and generalized settings as a function of supervisor observations. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(1), 153-164.
- Kırcaali-İftar, G., ve Tekin E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. (1. Basım). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Küçükahmet, L., (2007). 2006- 2007 öğretim yılında uygulamaya başlayan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Miller, S. P., Harris, C., and Watanabe, A. (1991). Professional coaching. a method for increasing effective and decreasing ineffective teacher behaviors. *Teacher Education and Special Education*, 14(3), 183-191.
- O'reilly, M. F. (1992). *An analysis of supervision procedures to teach systematic instruction competencies to special education student teachers*. Unpublished doctoral thesis, University of Illinois at Urbana Champaign, USA.

- O'reilly, M. F., Renzaglia, A., Koterba-Buss, L., Clayton, M., Halle, J. W., and Izen, C. (1992). Teaching systematic instruction competencies to special education student teachers; an applied behavioral supervision model. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 17(2), 104-111.
- O'reilly, M. F. (1993). An analysis of behavioral supervision for teaching systematic instruction skills to preservice teachers in practicum settings. *The Irish Journal of Psychology*, 14(2), 233-252.
- O'reilly, M. F., Renzaglia, A., and Lee, S. (1994). An analysis of acquisition, generalization and maintenance of systematic instruction competencies by preservice teachers using behavioral supervision techniques. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, March, 22-33.
- O'reilly, M. F., and Renzaglia, A. (1994). A systematic approach to curriculum selection and supervision strategies: A preservice supervision model. *Teacher Education and Special Education*, 17(3), 170-180.
- Özyürek, M. (2003). Bologna süreci ışığında: Engellilere yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme. *Yayınlanmamış Sözlü Bildiri*. Kırgızistan.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Özyürek, M. (2009). *Bilişsel ve devimsel davranışları öğretmeyi kazanma*. Ankara: Daktylos Yayınevi.
- Peck, W. D., and Williams, B. F. (1997). The effects of simulation and feedback on preservice teachers and their acquisition of specific direct instruction teaching skills. *Effective School Practice*, 16(4).
- Rathel, J. M., Drasgow, E., and Christle, C. C. (2008). Effects of supervisor performance feedback on increasing preservice teachers' positive communication behaviors with students with emotional and behavioral disorders. *Journal Emotional and Behavioral Disorders*, 16(2), 67-77.
- Scheeler, M. C. (2002). *Effects of immediate corrective feedback on preservice teacher performance*. Unpublished doctoral thesis, The Pennsylvania State University, United State.
- Scheeler, M. C., Rulh, K. L., and McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 396-407.
- Scheeler, M. C., and Lee, D. L. (2002). Using technology to deliver immediate corrective feedback to preservice teachers. *Journal of Behavioral Education*, 11(4), 231-241.

- Schuster, J. W., and Stevens, K. B. (1991). Supervising practicum students. Establishing competencies. *Teacher Education and Special Education*, 14(3), 169-176.
- Tawney, W. J., and Gast, L. D. (1983). *Single Subject Research in Special Education*. Columbus: Merrill Publishing Company
- Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 1-12.
- Toro-Zambrana, W. (1996). An evaluation of supervision in a field-based practicum experience in severe disabilities. Unpublished doctoral thesis., Purdue University, USA.
- Uygun, S. (2007). Öğretmen okulları. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7).
- Varol, N (1996). Beceri öğretim materyali geliştirme ve beceri öğretiminde ipuçlarının kullanımı. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 35-46.
- Varol, N (1999). Öğretim uygulaması derslerinin amaçları ve öğretmen adaylarında amaçları gerçekleştirme süreci. *Anadolu Üniversitesi 9. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Yayınlanmamış Bildiri Özeti*.
- Wolery, M., Ault, M. J., and Doyle, P. M. (1992). *Teaching Students with Moderate to Severe Disabilities*. Longman Publishing Group.
- YÖK (T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı). (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara.
- YÖK (2006). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara.
- YÖK (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara
- Zeichner, K., and Tabachnic, R. (1982). The belief system of university supervisors in an elementary student teaching program. *Journal of Education for Teaching*, 8, 34-53.
- Zimpher, N. (1984). Current trends in research on university supervision of student teaching. In M. Haberman, and J. M. Backus (Eds). *Advances In Teachers Education*. 3, New Jersey.

<http://www.ozelegitim.gazi.edu.tr/zihinselengelliler/dersler.htm>

<http://www.turkce.gazi.edu.tr/turkceabd/dersler.htm>

<http://www.sinifogr.gazi.edu.tr/dersler.htm>

---

**EXTENDED ABSTRACT**

Teacher preparation programs for teachers of students with severe disabilities typically consist of a combination of didactic coursework and field-based experience. Didactic coursework provides the student teacher with information on instructional techniques. Practicum experiences in special education classrooms are also a necessary requirement which provide the student teacher with the opportunity to experience both technological and ideological principles in educational practice (Gleason ve Hall 1991; O'Reilly, 1992; Özyürek, 2008).

The practicum experience is seen as one of the essential components of teacher preparation programs. Supervised classroom experience is usually perceived where the student learns or has the opportunity to apply the skills taught during didactic coursework (Baumgart, and Ferguson,1991; O'Reilly, 1992). Teacher preparation programs that require multiple practica in a variety of classrooms typically espouse the philosophy that teaching is a set of learned skills that are taught using demonstration, performance and feedback (Baumgart, and Ferguson,1991; O'Reilly, 1992). Multiple practica are scheduled throughout the training program to provide the opportunity for student teachers to practice teaching skills under supervision in a classroom as soon as these skills are presented in lecturers (O'Reilly, 1992). Supervised teaching in multiple classrooms allows the student to adapt the teaching strategies to different populations. The desired outcome of these practicum experience is that student teachers learn a set of teaching strategies which they can apply accurately when they own classrooms (O'Reilly, 1992). A possible consequence of such a practicum experience, is that errors are learned and continue to be practiced without corrective feedback from a university supervisor. Sutudent teachers may generalize skills acquired in coursework to the practicum classroom, but without competent supervision important components of best practices may fail to generalize (O'Reilly, 1992).

It is therefore necessary to provide the student teacher with a frequent and rich schedule of supervision in the practicum school. This instruction on the performance of best practices in the classroom can be provided by the university supervision. Educations have suggested that effective supervision practices to promote generalization of coursework skills to classroom settings should consist of roleplaying, modeling, and detailed feedback supervisors (Baumgart, and Ferguson,1991; O'Reilly, 1992).

The practicum has been described as the most important experience in shaping teaching skills. Little study has been conducted to date on how structure the practicum experience to maximize generalization of skills taught in university coursework to the classroom setting (O'Reilly, 1992). The studies have examined the effect of university practices (i.e., immediate verbal feedback from supervisor during the lesson was compared with delayed feedback) on acquisition and generalization of teaching skills in the practicum setting by student teachers (Coulter and Grossen, 1997; O'Reilly, Renzaglia, Koterba-Buss, Clayton, Halle ve Izen, 1992; O'Reilly, 1992; O'Reilly, 1994). Each time the student teacher incorrectly performed the target behavior, the supervisor interrupted instruction, identify the error, and ask the student teacher how she/he could correct the error. If necessary, the supervisor verbally described the appropriate procedure while modeling correct behavior. Delayed feedback occurred either 1 to 3 days following the observation or after the teaching session on the same day. In all studies, immediate feedback resulted in faster acquisition of targeted effective teaching behaviors and acquisition at a higher level than delayed feedback. Because little is known about university supervision practices and effect of supervision on student teacher skills in practicum, the primary focus of this research was to examine the effects of supervision on the acquisition, generalization, and maintenance of teaching skills by student teachers in practicum settings. The teaching skills (i.e., writing of lesson plan and presentation of planned lesson) targeted for instruction have been identified as essential skills for teachers of students with mentally disabled (Wolery, Ault, and Doyle, 1992).

The purpose of this investigation, was to examine the comparative effectiveness and efficiency of delivering prompts and feedback and only feedback on acquisition, generalization and maintenance of teaching skills that comprised of presentation of planned lesson and writing of lesson plans by prospective teachers in practicum site for students with mentally disabled.

In this study, adapted alternating treatment among the comparative models from single-subjected experimental designs was utilized. In order to, assess the teaching skills, "Teaching Skills Checklists" were used.

Subjects of this study were comprised of two undergraduate students who were able to take fourth years course of (the Education Period of 2007-2008) 1st and 2nd semester of Education Division of Students with Mental Retardation of Special Education Department Gazi University.

In this study, data were analyzed graphically.

While subject number one and two acquire presentation of planned lesson skills by delivering prompts and feedback 99% and 100% level, their respective levels of were 98% and 94% presentation of planned lesson by delivering only feedback. The findings provided evidence for no actual difference between delivering prompts and feedback and delivering only feedback applications on acquisition presentation of planned lesson of subjects. However the variance between two applications treatments phases differed in favour of delivering prompts and feedback .

While subject number one and two acquire writing of lesson plans skills by delivering prompts and feedback 100% level, their respective levels of were 98% and 94% writing of lesson plans skills by delivering only feedback. The findings provided evidence for no actual difference between delivering prompts and feedback and delivering only feedback applications on acquisition presentation of planned lesson of subjects. However the variance between two applications treatments phases differed in favour of delivering prompts and feedback .

As a result, applying to delivering prompts and feedback and delivering only feedback to the subjects to acquire writing of lesson plans and presentation of planned lesson has been found effective. However, small amount of difference was founded beetwen two applications in favour of delivering prompts and feedback. It is observed that, after 38, 86, and 160 days, the respective teaching skills acquire by the subjects via both of the said methods were maintained, and showed no variance with regard to their writing of lesson plans and presentation of planned lesson about concepts and skills, and their generalization to different classes. Social validity results indicated that preffered delivered prompts and feedback instead of delivered only prompts in acquiring presentation of planned lessons. They stated since writing of lesson plans takes too much time with delivered prompts and feedback. They stated that it would be more useful to rehearsal how to writing of lesson plans.