

Zihin Engelliler Öğretmenliği Adaylarına Ders Anlatma Becerilerinin Kazandırılmasında Kendini Değerlendirme Yönteminin Etkisi

Çığıl Aykut*

Gazi Üniversitesi

Eylem Dayı**

Gazi Üniversitesi

Necdet Karasu ***

Gazi Üniversitesi

Öz

Kendini değerlendirme yöntemi, alanyazında kişilerin davranışlarını yönetmede sıklıkla kullanılan yöntemlerden birisidir. Bu araştırmada, zihin engelliler öğretmenliği adaylarına, ders anlatma becerilerini kazandırmada kendini değerlendirme yönteminin, ders anlatma becerilerini kazandırmaya, sürdürmeye ve genellemeye olan etkisine bakılmıştır. Araştırmanın deneklerini, 2010–2011 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda dördüncü sınıfa devam eden, 3 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın deseni, deneklerarası çoklu yoklama modelidir. Araştırma sonucunda, kendini değerlendirme yönteminin üç öğretmen adayında da ders anlatma becerisini kazandırmada, sürdürmede ve farklı bir disiplin alanına genellemede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada bulgular tartışılmış ve öğretmenlik uygulamasına yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Kendini değerlendirme, öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayı, zihin engelliler.*

Abstract

Self evaluation is a process in which one's used to self-manage their own behaviour. This study investigated effects of self evaluation intervention on the teaching skills of three student teacher interns in classrooms for students with intellectual disabilities. A multiple baseline design was used to evaluate of the intervention. The results indicated that self-evaluation process is effective in improvement of three student teacher interns' teaching skills, maintaining and generalization into different content areas. Results and implication for teacher educators are discussed.

Key Words: *Self-evaluation, teacher practicum, preservice teacher, intellectuall disabilities.*

* Yrd. Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: cigil@gazi.edu.tr

** Öğr. Gör. Dr. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: eylemd@gazi.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: necdetkarasu@gazi.edu.tr

Değerlendirme, bir kişi ya da duruma yönelik yorumda bulunabilme, karar verme sürecidir. Öğretmenlik becerisinde ise kendini değerlendirme, öğretmenlerin uygulamaları hakkında yorumda bulunabilme ve karar verme sürecidir (Airasian ve Gullickson, 1997). Öğretmenler ders için önceden belirledikleri amaçları gerçekleştiremediklerinde bunun farkına varırlar, ancak gerçekleştiremedikleri amaçlar için davranışlarını düzenlemek yerine aynı şekilde ders anlatmaya devam ederler. Cassandra ve Duffy'e (2005) göre yansıtma diye adlandırılan bu süreç, öğretmenlerin öğretim davranışlarının farkında olması, ancak bu farkındalığı düzenleyecek şekilde harekete geçememe durumudur. Bu farkındalık, öğretmenlerin uygulamalarında bireysel gelişimleri için, güçlü ve zayıf yanlarını yorumlamasına, yeterlilikleri hakkında yargıda bulunmasına ve davranışlarını düzenlemesine hizmet ederse kendini değerlendirme süreci olarak adlandırılır (Airasian ve Gullickson, 1997; Cassandra, Brady ve Taylor, 2005). Dolayısıyla kendini değerlendirme, öğretmenlerin sadece davranışlarının farkında olması değil aynı zamanda bu farkındalığın sonucu olarak davranışlarında, bir davranış değişikliği oluşturma sürecidir (Bullard, 1998; Sutherland ve Wehby, 2001).

Airasian ve Gullickson'a (1997) göre, öğretmenlerin, bu davranış değişikliğini yapabilmeleri dört adımda gerçekleşmektedir. Birinci adım, problemi betimlemek ya da tanımlamaktır. Bu basamakta öğretmenin, uygulamasına yönelik hissettiği rahatsızlık artık kendisine "rahatsızlık duyduğum noktaları nasıl değiştirebilirim", sorusunu sormasına neden olur. Öğretmenin, "neleri değerlendirmeliyim ve nasıl değerlendirmeliyim" sorularının cevabı bu basamakta oluşur.

İkinci basamak bilgi toplama sürecidir. Bu basamak öğretmenin, öğretmenlik uygulamasına yönelik veri toplama ve bu veriyi organize etme sürecidir. Bilgi toplama süreci, öğretmenlerin uygulamalarına yönelik farkındalıklarının artık yorum aşamasına gittiği bir süreçtir. Öğretmenin, "bilgiyi hangi yollarla toplamalıyım" sorusunun cevabı bu basamakta oluşur.

Üçüncü basamak yansıtma ve karar verme sürecidir. Bu basamak, toplanan bilgilerin nasıl kullanılacağına yönelik karar verme sürecidir. Öğretmenin, "topladığım bilgileri kullanarak uygulamamı iyileştirmek için hangi stratejileri kullanmalıyım" sorusunun cevabı bu basamakta oluşur.

Dördüncü ve son basamak ise, uygulama ve gerektiğinde düzenlemeler yapabilme basamağıdır. Bu basamak, öğretmenin karar verdiği stratejileri kullanması ve gerektiğinde düzenlemeler yapmasını içerir. Bu basamak öğretmenin, "ne yapmalıyım ve yaptığım düzenlemeler işe yaramıyorsa bu durumda ne yapmalıyım" sorusunun cevabıdır.

Eğitim ortamlarında, uygulamaları hakkında kendini değerlendirme becerisini kazanan öğretmenler, uygun öğretim davranışlarını farklı ortam ve içeriklere genelleyerek, uygulamaları hakkında karar verme mekanizmasının odağı haline gelirler (Eldar, 1990; Towndrow ve Tan, 2009). Kendi öğretim davranışları hakkında anketler, kontrol listeleri, ses kayıt cihazları ya da videolar, öğrenci-dönütleri, öğrenci değerlendirme grafikleri ve portfolyo gibi veri toplama araçları aracılığı ile veri toplamaya başlayan öğretmenler artık daha iyi bir gözlemci olmaya başladıkları için, bu durum onları öğretim sorumluluğunun aktif bir üyesi haline getirir (Airasian ve Gullickson 1997; Gunter ve Reed, 1996; Wright, 1998; Cassandra ve Dufy, 2005). Airasian ve Gullickson (1997), öğretmenlerin kendilerini değerlendirmesinin en önemli yararlarından birisinin, kendini değerlendirmeye başlayan öğretmenin uygulamasının güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesiyle birlikte artık davranışları üzerinde sürekli bir gelişim döngüsü oluşturduğunu özellikle vurgulamışlardır.

Kendini değerlendirme yöntemi, öğretmenler kadar öğretmen adaylarının da uygulamalarını düzenlemelerinde etkili bir yöntemdir (Eldar, 1990; Griffen ve Kilgore, 1995; Bullard, 1998; Cassandra ve ark., 2005; Capizzi, Wehby ve Sandmel, 2010). Öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmen adaylarına kazandırılan öğretim becerileri henüz edinim aşamasında olduğu için, bu davranışlar doğal öğretim ortamlarına kendiliğinden genellenememekte ve sürdürülememektedir. Ancak, öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmen adaylarına kendi öğretim davranışlarını analiz etme becerisi kazandırılırsa, bu becerileri ileride doğal ortamlara genellemeleri olasıdır. Böylece, öğretmen adaylarının farkındalıklarının yükselmesi ve kendi öğretim

davranışlarını düzenleme becerisine sahip olmaları, mesleklerinde sürekli bir gelişim sürecinde olmalarına hizmet edecektir (Eldar, 1990; Bullard, 1998).

Alanyazında öğretmen adaylarına kendini değerlendirme yöntemi kullanılarak hedeflenen davranışların kazandırıldığı sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Griffen ve Kilgore, 1995; Cassandra ve ark., 2005; Capizzi ve ark., 2010). Aşağıda bu araştırmalar kısaca özetlenmiştir.

Griffen ve Kilgore (1995), yaptıkları çalışmada özel eğitim bölümünde okuyan 26 uygulama öğrencisinin, uygulamaları sırasında karşılaştıkları problemleri betimleme, problemlerin kaynaklandığı olası nedenleri tanımlama, bu problemleri çözmek için olası stratejiler önerme ve bu çözümlerin uygunluğuna yönelik tartışabilme, davranışlarını kazandırma üzerinde kendini değerlendirme yönteminin etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda, uygulama öğrencilerinin hedeflenen davranışları kazandıkları ve uygulamalarına yönelik yorumlarda buldukları belirtilmiştir. Sutherland ve Wehby (2001), tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise, öğretmen adaylarının sınıfta sosyal pekiştirici kullanma davranışını arttırmada kendini değerlendirme yönteminin etkililiği incelenmiştir. Çalışmaya duyuşsal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada 9 basamaktan oluşan kendini değerlendirme yöntemi eğitim oturumu basamaklarına yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, kendini değerlendirme yöntemi, duyuşsal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların öğretmenlerine, öğretim sırasında sosyal pekiştirici kullanma davranışlarını arttırmada etkili bulunmuştur.

Cassandra ve arkadaşları (2005), Sutherland ve Wehby'nin (2001), yaptığı çalışmanın benzerini özel eğitim bölümünde zihin engelli çocuklarla uygulama yapan üç öğretmen adayıyla gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, öğretmen adaylarının ders anlatımı sırasında sosyal pekiştirici kullanma davranışını arttırmada kendini değerlendirme yönteminin etkisi incelenmiştir. Araştırmada deneklerarası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, Sutherland ve Wehby'nin (2001) geliştirdiği 9 basamaktan oluşan kendini değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kendini değerlendirme yönteminin öğretmen adaylarına öğretim sırasında sosyal pekiştirici kullanma davranışını arttırmada etkili olduğu bulunmuştur.

Son bir çalışma ise Capizzi ve arkadaşları (2010) tarafından özel eğitim bölümünde zihin engelli öğrencilerle uygulama yapan üç öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, deneklere sosyal pekiştirici kullanma ve öğrencilere cevap vermeleri için fırsat sunma davranışlarını kazandırmada kendini değerlendirme yönteminin dönüt ile birlikte kullanılmasının etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, deneklerarası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kendini değerlendirme yönteminin dönüt ile birlikte kullanılması, öğretmen adaylarında hedeflenen davranışları kazandırmada etkili bulunmuştur.

Türkiye'de ise bu konuda yapılmış bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, zihin engelliler öğretmenliği adaylarına, kendini değerlendirme yönteminin sınıfta ders anlatma becerilerini kazandırmaya, sürdürmeye ve genellemeye olan etkisi ile çalışmaya katılan deneklerin ders anlatma becerilerinin kazandırılmasında kullanılan kendini değerlendirme yöntemine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmuştur.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmanın deseni, tek denekli deneysel desenlerden bir yöntemin bir hedef davranış üzerindeki etkililiğinin birden fazla denekle araştırıldığı deneklerarası çoklu yoklama modelidir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğretmen adaylarının zihin engelli öğrencilere ders anlatma beceri düzeyleridir. Bağımsız değişkeni, a) her bir öğretmen adayına bir kez verilen 90 ila 120 dakikalık eğitim ve b) her bir öğretmen adayının gün içinde kendi performansını izlemesi ve grafiğe işaretlemesinden oluşan iki aşamalı kendini değerlendirme yöntemidir.

Denekler

Araştırmanın deneklerini, 2010–2011 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğretmenlik uygulamasına devam eden ikisi kadın biri erkek üç öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada denekler belirlenirken başarı ortalamalarına, aldıkları derslerin kredi toplamlarına, devam problemleri olup olmadığına ve uygulama öncesi tecrübe sürelerine bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının karneleri incelendiğinde üçünün de önceki dönemlere ait alan derslerinin hepsinde başarılı oldukları üçünün de not ortalamalarının beşlik sistem üzerinden iki ila iki buçuk arasında değiştiği ve devam problemlerinin bulunmadığı görülmüştür. Deneklerin yaşları 20 ila 23 arasındadır ve zihin engelli öğrencilerle çalışanları gözleme becerisinin dışında hiç birisinin zihin engelli öğrencilerle çalışma deneyimi yoktur. Araştırma kapsamına alınan deneklerin gönüllü olmaları esas kılınmıştır. Öğretmen adaylarının üçü de başkentte bir iş okulunda, haftanın beş günü 9:00-12:00 saatleri arasında öğretim uygulama elemanlarının gözetiminde öğretmenlik uygulamasına devam etmektedirler. Deneklerin öğretmenlik uygulamasını yürüttükleri sınıflardaki çocuklar, hafif derecede zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklardır.

Ortam

Araştırmada, öğretmen adaylarıyla bire-bir gerçekleştirilen kendini değerlendirme eğitim oturumları okulun öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, deneklerin kendilerini izleme ve grafiklendirme süreci de yine bu öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir.

Uygulayıcı

Araştırmanın uygulama evresi, başkentte bir üniversitede çalışan, makalenin birinci yazarı tarafından yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Ders Anlatma Becerisi Kontrol Listesi (DABKL)

Araştırmada, öğretmen adaylarının ders anlatma becerisi düzeylerini belirlemek; ders anlatma becerilerinin öğretimden belli bir süre sonra sürdürülüp sürdürülmediğini yoklamak ve farklı derslerde de bu becerilerin sergilenip sergilenmediğini belirlemek amacıyla, DABKL geliştirilmiştir. Bu kontrol listesi geliştirilirken Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı Öğretmenlik Uygulaması programında yer alan DABKL baz alınmış, tekrar gözden geçirilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. DABKL’de yer alan başlıklar “öğrencileri öğretime hazırlar”, “öğrenmeyi kontrol etmek için değerlendirme yapar”, “öğretim süresince sınıf kontrolünü sağlar”, gibi temel becerilere ayrılmıştır. Her bir temel becerilerin altında ise alt beceriler yer almaktadır. Örneğin; “Öğrencileri öğretime hazırlar” temel becerisinin altında, kuralları ve ödülleri söyler, öğrencilere dersin sonunda kazanacakları amacı söyler gibi alt temel beceriler yer almaktadır. Araştırmada DABKL’de puanlamada tutarlılığının sağlanması amacıyla geçmiş yıllardaki öğretmen adaylarına ait ders anlatımlarını içeren videolar izlenilmiştir. Araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak videoları izleyerek DABKL’sini puanlandırmışlardır. Videoları izleme süreci tüm araştırmacılar arasında ardarda üç kez tutarlılık sağlanıncaya kadar sürdürülmüştür. Araştırmacılar arasında %92 ile %100 arasında değişen tutarlılık elde edilmiştir.

DABKL’de, öğretmen adayının bağımsız olarak gerçekleştirdiği bildirimler DABKL kayıt çizelgesinde ilgili bildirim karşısına (+) işareti kullanılarak, yanlış, eksik ve nötr kaldığı bildirimlerin karşısına (-) işareti kullanılarak kaydedilmiştir. Öğretmen adaylarının bağımsız olarak yaptığı bildirimlerin toplanıp, toplam bildirim sayısına bölünüp, yüz ile çarpılmasıyla (bağımsız olarak yaptığı bildirim sayısı/toplam bildirim sayısı X 100), öğretmen adayının ders anlatma becerisi gerçekleştirme yüzdesi bulunmuştur. Öğretmen adayı, ders anlatma becerisini %75 ve üzerinde devam ettirdiğinde ders anlatımı kabul edilmiştir.

Güvenirlilik verileri

Bu çalışmada gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır. Bu veriler bağımsız iki gözlemci tarafından her bir denek için her bir öğretim oturumunun en az %20'sinde toplanmıştır. Çalışmada gözlemciler arası güvenirlik verilerinin hesaplanmasında, görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı X 100 formülü kullanılmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirliliği %95 bulunmuştur.

Uygulama güvenirliği gözlenen öğretmen davranışlarının planlanan öğretmen davranışlarına bölümünün 100 ile çarpımıyla hesaplanmıştır. Uygulamacı, her iki öğrencide de uygulama oturumlarında %90 güvenilir bulunmuştur.

Sosyal Geçerlilik Formu

Araştırmada kazandırılmak istenilen yöntemin uygunluğunu ve işlevselliğini değerlendirmek için öğretmen adaylarına yönelik olarak "Sosyal Geçerlilik Formu" geliştirilmiştir. Form, on bir sorudan oluşmaktadır. Soruların altında, Evet (), Hayır () ve Kararsızım () şeklinde bölümler yer almaktadır. Sosyal geçerlilik formu, araştırmanın uygulama evresinden sonra, öğretmen adaylarına verilmiş ve formu doldurmaları istenmiştir.

Deney Süreci

Araştırmanın deney sürecinde her bir denek için başlama düzeyi oturumlarına, öğretim oturumlarına, süreklilik ve genelleme oturumlarına yer verilmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının zihin engelli öğrencilere anlatacakları disiplin alanı olarak hayat bilgisi dersi seçilmiştir. Hayat bilgisi dersinde hangi konuyu anlatmak istedikleri ise, zihin engelli öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda, öğretmen adaylarına bırakılmıştır. Öğretmen adayları seçtikleri konularla ilgili hazırladıkları ders planlarını aynı zamanda kendisi de bir uygulama öğretim elemanı olan uygulamacıya onaylatmışlardır. Araştırmanın genelleme ve sürdürme evrelerinde ise, Türkçe disiplin alanında yer alan konular çalışılmıştır. Türkçe dersinde de deneklerin hangi konuyu anlatmak istedikleri, yine zihin engelli öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda, öğretmen adaylarına bırakılmıştır. Öğretmen adayları seçtikleri konularla ilgili hazırladıkları ders planlarını aynı şekilde öğretimden önce uygulama öğretim elemanına onaylatmışlardır. Araştırmanın başlama düzeyi, deneklerin her birine 3 ayrı günde 3 ayrı oturumda uygulanmıştır. Başlama düzeyinde öğretmen adaylarına hiç bir öğretim yapılmamıştır. Bu sırada uygulama öğretim elemanı sınıfın dışında bulunmuştur. Öğretmen adayları, sınıflarına girerek ders anlatma planlarında yazılı olan süreci gerçekleştirmişlerdir. Öğretmen adayı uygulama yaptığı sınıftaki zihin engelli öğrencilere ders anlatırken video kaydı yapılmıştır. Ders anlatımları her bir amaç için ortalama 20 dk. sürmüştür. Başlama düzeyinde, her bir oturumda bir amaç anlatılacak şekilde düzenleme yapılmıştır.

Her bir öğretmen adayı ile başlama düzeyi oturumundan sonra, 90 ila 120 dk'lık kendini değerlendirme yönteminin öğretimini içeren bir eğitim oturumu düzenlenmiştir. Kendini değerlendirme yöntemi öğretimi eğitim oturumunun basamakları, Sutherland ve Wehby (2001) ile Cassandra ve ark., (2005)'den uyarlanmıştır. Eğitim oturumundan sonraki günden itibaren öğretmen adayları, sınıflarında hayat bilgisi dersleriyle ilgili ders planlarında yer alan amaçları gerçekleştirmeye devam etmişlerdir. Öğretmen adayları ders anlatırken video kaydı yapılmıştır. Öğretim oturumlarında da başlama düzeyinde olduğu gibi ders anlatımları her bir amaç için ortalama 20 dk sürmüştür. Her bir öğretim oturumunda bir amaç gerçekleştirilecek şekilde düzenleme yapılmıştır.

Ders anlatımı biten öğretmen adayı, öğretmen odasında kendi görüntülerini izleyerek performansını grafiklendirmiştir. Uygulamacı ise her akşamın sonunda öğretmen adayının görüntülerini izlemiş ve ilerleme kayıt formuna işaretlemiştir.

Kendini Değerlendirme Yöntemi Öğretimi Eğitim Oturumu Basamakları

Sutherland ve Wehby (2001) ve Cassandra ve arkadaşlarından (2005) uyarlanan dokuz basamaklı kendini değerlendirme yöntemi aşağıda yer almaktadır.

1. Öğretmen adayından, başlama düzeyinde anlattığı derslere yönelik yorumlarda bulunması istenir. Cassandra ve arkadaşları (2005), öğretmen adaylarının kendi performansları hakkında yorumda bulunmalarının, kendini değerlendirme yönteminin başarılı olmasını sağlayan etmenlerden birisi olduğunu belirtmektedirler.

2. Uygulamacı, deneğin başlama düzeyinde yer alan ders anlatma görüntülerinden parçalar izleterek öğretmen adayını ders anlatmasıyla ilgili konuşturur.

3. Uygulamacı, görüntüler üzerinden öğretmen adayının öğrencilere daha iyi ders anlatabilmesi için neleri yapması gerektiğini, hedeflerini sorar.

4. Bu basamakta geçmiş yıllardaki öğretmen adaylarına ait ve araştırmacılar tarafından %95 oranında kabul edilebilir olarak, üzerinde tutarlılık sağlanan örnek bir ders anlatımı öğretmen adayına izlettirilir. Görüntüleri izleme sırasında önemli noktalarda ve öğretmen adayının soru sormak istediği zamanlarda görüntüler durdurularak öğretmen adayına dönüt verilir. Uygulamacı ve öğretmen adayı, öğrencilere bu şekilde ders anlatıldığında hem sınıf kontrolünün sağlanacağı hem de amaçların gerçekleştiği/gerçekleşeceği konusunda fikir birliğine varırlar.

5. Araştırmacı, öğretmen adayına DABKL'yi tanıtır ve nasıl doldurulacağıyla ilgili bilgi verir.

6. Uygulamacı ve araştırmacı aynı ortamda ama birbirleriyle iletişim kurmadan, örnek ders anlatımı ve başlama düzeyi ders anlatımlarının dışında farklı bir dersten bir kesit izleyerek kontrol listesini doldururlar ve sonra tutarlı olup olmadıklarına bakarlar.

7. Bu basamakta öğretmen adayına DABKL'de yer alan basamaklardan ne kadarını gerçekleştirmeyi hedeflediği sorulur, konuşulur, vs. daha sonra öğretmen adayı ve uygulamacı bu hedefe ulaşmak için ne gibi stratejiler kullanacaklarına dair beyin fırtınası yaparlar (örn, arkadaşlarına ders anlatması, derste yapması gerekenlere ilişkin hatırlatıcılara yer veren küçük notları yatağının ucuna ya da sınıfın bir köşesine asması vb.).

8. Öğretmen adayının her gün çekilen ders anlatma görüntüsünü (ortalama 20 dk) izleyerek DABKL'yi doldurması istenir.

9. Öğretmen adayının her gün kendisi için hazırlanan grafikte, DABKL'de ulaştığı yerle ilgili işaretleme yapması istenir.

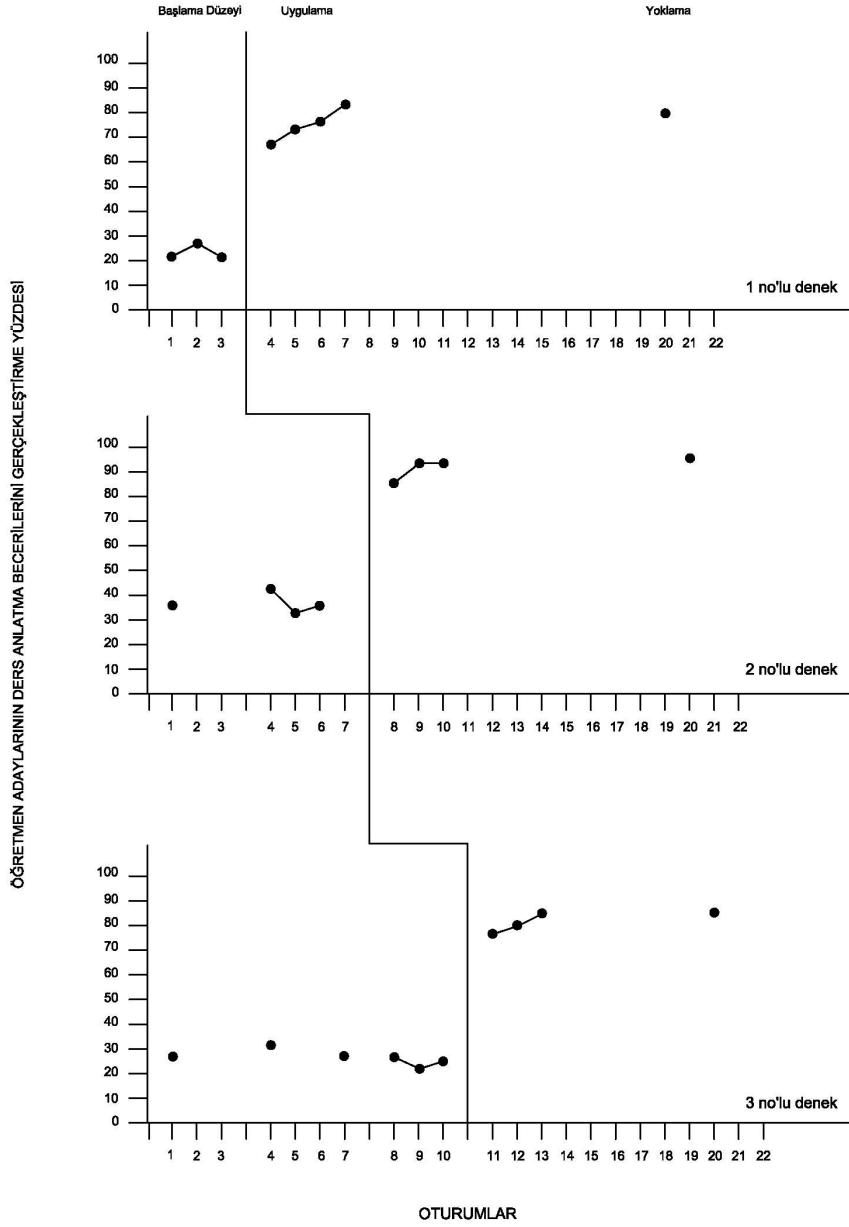
Süreklilik Oturumları

Deneklerin, kendini değerlendirme yöntemini kullanarak edindikleri ders anlatma becerisini kazandıktan belli bir süre sonrada bu becerileri sürdürmelerini değerlendirmeye yönelik olarak, bir no'lu denek için öğretim oturumlarından 12 gün, iki no'lu denek için 9 gün ve üç no'lu denek için 7 gün sonra veri toplanmıştır. Bu amaçla deneklere DABKL, süreklilik oturumlarında bir kez uygulanmıştır.

Genelleme Oturumları

Deneklerin, kendini değerlendirme yöntemini kullanarak edindikleri ders anlatma becerisini hayat bilgisi dersinin dışında farklı bir disiplin alanında da sergilediklerini değerlendirmek için genelleme oturumlarına yer verilmiştir. Bir no'lu denek için öğretim oturumlarından 12 gün, iki no'lu denek için 9 gün ve üç nolu denek için 7 gün sonra Türkçe dersinde veri toplanmıştır. Bu amaçla deneklere DABKL, genelleme oturumlarında bir kez uygulanmıştır.

Bulgular



Bir no'lu denek, başlama düzeyi oturumlarında ders anlatmayla ilgili kontrol listesinde yer alan davranışlardan birinci oturumda %22'sini, yani 35 davranıştan 8'ini; ikinci oturumda davranışlardan %28'ini, yani 35 davranıştan 10'unu ve üçüncü oturumda ise davranışlardan %22'sini, yani 35 davranıştan 8'ini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. Bir no'lu denek başlama düzeyinde, ders anlatmayla ilgili kontrol listesinde yer alan davranışları ortalama %24 düzeyinde gerçekleştirmiştir.

Bir no'lu denek, kendini değerlendirme yönteminin kazandırıldığı eğitimden sonra, birinci oturumda ders anlatmayla ilgili kontrol listesinde yer alan davranışlardan %68'ini, yani 35 davranıştan 24'ünü, ikinci oturumda davranışlardan %74 ünü, yani 35 davranıştan 26'sını, üçüncü oturumda davranışlardan %77'sini, yani 35 davranıştan 27'sini ve dördüncü oturumda ise davranışlardan %82'sini yani 35 davranıştan 29'unu bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. Bir no'lu denek eğitimden sonra, ders anlatmayla ilgili kontrol listesinde yer alan davranışları ortalama %75 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Bu verilere göre, kazanım ölçütü %75 olduğundan verilen eğitimin, bir no'lu deneğin ders anlatma davranışlarını kazanmasında etkili olduğu bulunmuştur.

İki no'lu denek, öğretim uygulamaları başlamadan önce yapılan bir oturumluk yoklama oturumunda, ders anlatmayla ilgili kontrol listesinde yer alan davranışlarından %37'sini yani 35 davranıştan 13'ünü gerçekleştirmiştir. İki no'lu denek, başlama düzeyi oturumlarında ders anlatmayla ilgili kontrol listesinde yer alan davranışlardan birinci oturumda %42'sini, yani 35 davranıştan 15'ini; ikinci oturumda davranışlardan %34'ünü yani 35 davranıştan 10'unu ve üçüncü oturumunda ise davranışlardan %37'sini, yani 35 davranıştan 13'ünü bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. İki no'lu denek başlama düzeyinde, ders anlatmayla ilgili kontrol listesinde yer alan davranışları ortalama %37 düzeyinde gerçekleştirmektedir.

İki no'lu denek, kendini değerlendirme yönteminin kazandırıldığı eğitimden sonra, birinci oturumda, ders anlatmayla ilgili kontrol listesinde yer alan davranışlardan %85'ini, yani 35 davranıştan 30'unu, ikinci oturumda davranışlardan %94'ünü, yani 35 davranıştan 33'ünü, üçüncü oturumda davranışlardan %94'ünü, yani 35 davranıştan 33'ünü bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. İki no'lu denek eğitimden sonra, ders anlatmayla ilgili davranışları ortalama %91 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Bu verilere göre, kazanım ölçütü %75 olduğundan verilen eğitimin, iki no'lu deneğin ders anlatma davranışlarını kazanmasında etkili olduğu bulunmuştur.

Üç no'lu denek, öğretim uygulamaları başlamadan önce yapılan üç oturumluk yoklama oturumlarında ders anlatmayla ilgili kontrol listesinde yer alan davranışlardan, birinci yoklama oturumunda %28'sini yani 35 davranıştan 10'unu, ikinci yoklama oturumunda %31'ini yani 35 davranıştan 11'ini, üçüncü yoklama oturumunda %28'sini yani 35 davranıştan 10'unu bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. Üç no'lu denek, başlama düzeyi oturumlarında ders anlatma kontrol listesinde yer alan davranışlardan birinci oturumda %28'sini yani 35 davranıştan 10'unu; ikinci oturum da davranışlardan %22'sini, yani 35 davranıştan 8'ini ve üçüncü oturumda ise davranışlardan %25'ini, yani 35 davranıştan 9'unu bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. Üç no'lu denek başlama düzeyinde, ders anlatmayla ilgili kontrol listesinde yer alan davranışları ortalama %25 düzeyinde gerçekleştirmektedir.

Üç no'lu denek, kendini değerlendirme yönteminin kazandırıldığı eğitimden sonra birinci oturumda ders anlatmayla ilgili kontrol listesinde yer alan davranışlardan %77'sini, yani 35 davranıştan 27'sini, ikinci oturumda davranışlardan %80'ini, yani 35 davranıştan 28'ini, üçüncü oturumda davranışlardan %85'ini, yani 35 davranıştan 30'unu bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. Üç no'lu denek eğitimden sonra, ders anlatmayla ilgili kontrol listesinde yer alan davranışları ortalama %80 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Bu verilere göre, kazanım ölçütü %75 olduğundan verilen eğitim, üç no'lu deneğin ders anlatma davranışlarını kazanmasında etkili olduğu bulunmuştur.

Sonuçta her üç denekte kendini değerlendirme yöntemiyle sınıfta ders anlatma becerilerini %75 ve üzerinde kazandıkları için, zihin engelli öğrencilerin öğretmen adaylarına, kendini değerlendirme yönteminin sınıfta ders anlatma becerilerini kazandırmada etkili olduğu bulunmuştur.

Süreklilik ve Genelleme Bulguları

Süreklilik ve genelleme bulguları incelendiğinde, deneklerin hayat bilgisi dersinde kazandıkları ders anlatma davranışlarını öğretimden belli bir süre sonra da Türkçe dersinde sürdürdükleri ve genelledikleri gözlenmiştir. Buna göre, bir no'lu denek öğretimden 12 gün sonra ders anlatmayla ilgili davranışları ortalama %80; iki no'lu denek öğretimden dokuz gün sonra ortalama %96; üç nolu denek ise öğretimden yedi gün sonra ortalama %85 düzeyinde hayat bilgisi dersinde kazandıkları ders anlatma davranışlarını Türkçe dersinde de sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu verilere göre, zihin engelli öğrencilerin öğretmen adaylarına, kendini değerlendirme yönteminin sınıfta ders anlatma becerilerini genellemede ve sürdürmede etkili olduğu bulunmuştur.

Sosyal Geçerlilik Bulguları

Araştırmada kazandırılmak istenilen yöntemin uygunluğunu ve işlevselliğini değerlendirmek için öğretmen adaylarına yönelik olarak “Sosyal Geçerlik Formu” geliştirilmiştir. Öğretmen adayları formda yer alan ve “evet”, “hayır” ve “kararsızım” cevap seçeneklerinden oluşan on bir sorunun hepsine “evet” cevabını vererek, olumlu görüş sunmuşlardır. Öğretmen adayları, bu yöntemi kazanmalarının, ileriki yaşantılarında onları meslek hayatlarında daha dinamik kılacağına belirtmişlerdir. Deneklere, yapılan çalışmada hoşlarına gitmeyen tarafların neler olduğu sorulduğunda ise, çalışma boyunca böyle bir durum olmadığını ifade etmişlerdir.

Tartışma

Bu araştırmada, zihin engelliler öğretmenliği adaylarına, kendini değerlendirme yönteminin sınıfta ders anlatma becerilerini kazandırmaya, sürdürmeye ve genellemeye olan etkisine bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda, her üç denekte ders anlatma davranışlarını %75 ve üzerinde kazanmış ve kazandıkları ders anlatma davranışlarını öğretimden belli bir süre geçtikten sonra da sürdürmüş ve farklı derse genellemişlerdir. Bu bulgular, kendini değerlendirme yönteminin öğretmen adaylarında kullanıldığı ve hedeflenen davranışları kazandırmada etkili olduğu diğer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Griffen ve Kilgore, 1995; Cassandra ve ark., 2005; Capizzi ve ark., 2010).

Bu araştırmada, kendini değerlendirme yönteminin kazandırıldığı eğitim oturumunun basamakları, Cassandra ve arkadaşları (2005) ile Sutherland ve Wehby'nin (2001) yaptığı çalışmanın basamaklarından uyarlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, iki araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Her üç araştırmada da, denekler bu dokuz basamakla, hedeflenen davranışları kazanmışlardır.

Bu araştırmanın sonucu da, diğer kendini değerlendirme araştırmanın sonuçları gibi öğretmen adaylarının, kendi öğretme davranışlarını değiştirmede ne denli önemli bir role sahip olduklarını desteklemek açısından önemlidir. Öğretmen adayları DABKL'de, sınıf kontrolünü sağlamak için gerekli bir takım davranışlar olan ses tonu, jest, mimik, ödül verme, vs. gibi davranışları diğer ortamlar da (yemekhane, bahçe, kantin, koridor, atölyeler, vb.) sergiledikleri gözlenmiştir. Hedeflenmeyen bu davranışların kazanımı araştırmanın bir diğer olumlu yanıdır.

Araştırmada, bir no'lu denek iki ve üç no'lu deneye göre ders anlatma davranışlarını daha alt düzeyde kazanmıştır. Her ne kadar deneklerin not ortalamaları ve çalıştıkları öğrencilerin düzeyleri birbirine yakın da olsa deneklerin bireysel farklılıklarının, deneklerin ders anlatma davranışlarını kazanmalarında rol oynadığı düşünülmektedir. Bir no'lu denek, diğer iki deneye göre kaygı düzeyi nispeten daha yüksek olduğu izlenimi vermiştir. Bu bireysel farklılığın, bu sonucun nedeni olabileceği düşünülmektedir. Sürenin sınırlı olması araştırmanın sınırlılığıdır. Araştırma süresinin sınırlı olması, ölçüt karşılandıktan sonra diğer denekle çalışılmaya başlanması, denegin ilerlemelerini tam anlamıyla değerlendirmeyi engellemiş olabilir.

Sonuçta, kendini değerlendirme yöntemi, zihin engelli öğrencilerin öğretmen adaylarına, ders anlatma becerilerini kazandırmada, sürdürmede ve genellemede etkili bulunmuştur. Ancak, her ne kadar araştırmada kendini değerlendirme yöntemi etkili bulunmuş ise de, bu sonucu destekler benzer araştırmaların yapılmasına

gereksinim vardır. Ülkemizde öğretmen yetiştiren fakülteler bu yöntemi kullanarak öğretmen yeterliliklerine daha yakın öğretmen adayları yetiştirmeye katkıda bulunabilirler. Ayrıca, öğretmen yeterliliklerine en üst düzeyde sahip öğretmen adayları yetiştirebilmek için bu yöntemin, uygulama öğretim elemanı tarafından verilen dönütle birlikte kullanılması gibi başka yöntemlerle birlikte kullanılmasının etkisine bakılabilir. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının ders anlatma becerisindeki düzeylerine bakılmıştır. Başka bir araştırmada, kendini değerlendirme yöntemiyle kazanılan ders anlatma becerisinin, zihin engelli öğrencilerin öğretim amaçlarını gerçekleştirme düzeylerine olan etkisine bakılabilir. Bu çalışma öğretmen adayları yerine zihin engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerle de tekrarlanabilir.

KAYNAKLAR

- Airasian, P.W., & Gullickson, A.R. (1997). *Teacher self-evaluation tool kit*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bullard, B. (1998, November). *Teacher self-evaluation*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED428074).
- Capizzi, A.M., Wehby, J.H., & Sandmel, K.N. (2010). Enhancing mentoring of teacher candidates through consultative feedback and self-evaluation of instructional delivery. *Teacher Education and Special Education, 33*(3), 191-212.
- Cassandra, L.K., & Dufy, M.L. (2005). "I said that?". How to improve your instructional behavior in just 5 minutes: Per day through data-based self-evaluation. *Teaching Exceptional Children, 37*(4), 36-39.
- Cassandra, L.K., Brady, M. P., & Taylor, R.L. (2005). Using self-evaluation to improve student teacher interns' use of specific praise. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*(4), 368-376.
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara:Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Eldar, E. (1990). Effect of self-management on preservice teachers' performance during a field experience in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 9*, 307-323.
- Griffen, C.C., & Kilgore, K.L. (1995). Framing the problem of practice: The effects of self-assesment in a study of special education students' internships. *Teacher Education and Special Education, 18*, 56-71.
- Gunter, P.L., & Reed, T.M. (1996). Self-evaluation of instruction: A protocol for functional assesment of teaching behavior. *Intervention in School and Clinic, 31*, 225-230.
- Sutherland, K.S., & Wehby, J.H. (2001). The effect of self-evaluation on teaching behavior in classrooms for student with emotional and behavioral disorders. *Journal of Special Education, 35*, 161-171.
- Towndrow, P.A., & Tan, K. (2009). Teacher self-evaluation and power. *Teacher Development, 13*(3), 285-295.
- Wright, M. R. (1998). *The effects of video-based teacher self-evaluation on teacher instructional performance*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Alabama.

Summary

The Effects of Self Evaluation Intervention of Teacher Candidates on Teaching Skills for Intellectual Disabilities

Çiğil Aykut*

Gazi University

Eylem Dayı**

Gazi University

Necdet Karasu***

Gazi University

It is the most common form of evaluation used by teachers to improve practice (Cassandra, Brady, & Taylor, 2005). Reflection is a concept that requires teachers to think about their actions that not necessarily makes a change in behavior as a result of their thoughts. Therefore, self evaluation requires that teachers not only look at their practice but also makes a change in their behavior as a result of the reflection (Cassandra & Duffy, 2005). When teacher obtains data from the classroom by audiotape or videotape for their instruction, and record the data, this technique gives the teacher an avenue to self-evaluate and become actively involved in learning by taking on the responsibility of being the participant (Wright, 1998; Cassandra & Dufy, 2005). Teacher who acquires self-management skills will be able to maintain appropriate behavior and changes it when necessary to other settings and content areas (Eldar, 1990; Tondrow & Tan, 2009). According to Airasian and Gullickson (1997) the benefits of self evaluation for teachers including that; it allows the teacher to focus on a plan for improvement and encourages continuous development. Although self evaluation process is important for teachers, its also important for student teacher candidates (Eldar, 1990; Griffen & Kilgore, 1995; Bullard, 1998; Cassandra, Brady, & Taylor, 2005; Capizzi, Wehby, & Sandmel, 2010). Teaching skills acquired by students during practicum do not automatically transfer to and maintain themselves in the real world of teaching. In such cases, self-management could be a useful strategy for understanding, controlling, and maintaining teacher behavior, so the process itself causes a continuous development for their own professional experience in future (Eldar, 1990; Bullard, 1998). Although research has indicated that self evaluation procedures have been effective

* Assist. Prof. Dr. Gazi University, Faculty of Education, Department of Special Education, Ankara, E-mail: cigil@gazi.edu.tr

** Lecturer, Dr. Gazi University, Faculty of Education, Department of Special Education, Ankara, E-mail: eylemd@gazi.edu.tr

*** Assist. Prof. Dr. Gazi University, Faculty of Education, Department of Special Education, Ankara, E-mail: necdetkarasu@gazi.edu.tr

in helping teachers to increase their effective teaching skills, very few self evaluation studies have been conducted with student teacher candidates (Eldar, 1990; Griffen & Kilgore, 1995; Cassandra, Brady, & Taylor, 2005; Capizzi, Wehby, & Sandmel, 2010). Thus, this study investigated effects of self evaluation intervention on the teaching skills of three student teacher candidates in classrooms for students with intellectual disabilities.

Method

Design

A multiple baseline design across subjects was used to evaluate the intervention. The dependent variable was frequency of student teacher candidate teacher instructional performance. The treatment was the self evaluation procedure which consisted of (a) a one- time scripted training session with each intern, and (b) the candidate's participation in daily data-collection and graphing activities.

Subjects

One male and two female undergraduate students majoring in Special Education Department at Gazi University participated in the study. Each candidate was assigned in a practicum for 3 hours per day. All candidates taught in special education self contained classrooms with students with intellectual disabilities. Candidates had no experience with self-evaluation process.

Settings

The study was conducted in a teacher-lounge at the practicum school.

Data Collection Materials

A checklist was developed in order to observe teaching skills, maintenance and generalization of the skills into different content areas. The checklist was modified from the one used by Gazi University Special Education Department practicum observation materials.

Reliability

Inter-observer agreement and procedural reliability data was gathered for at least 20% of each experimental session for each participant by an independent observer. The reliability of the study was found for inter-observer agreement instruction 95% and for pocedural reliability 90%.

Social Validation

Social validity form was filled by the candidates to evaluate the functionality of the self-evaluation process. Candidates expressed positive opinions about the process.

Procedure

Experimental procedure in the study consists of baseline, intervention, maintenance and generalization sessions. The content areas of the study were social science and Turkish language skill. Candidates were asked which lecture they wished to target for these content areas. The lesson plans were prepared for the needs of students with intellectual disabilities. During baseline, no experimental procedures were implemented to candidates. Once baseline became stable, intervention began with each intern. The intervention for each intern started with an individual training session, including a 60-minute scripted lesson that summarized the steps of self-evaluation adapted from Airasian and Gullickson (1997) and Cassandra, Brady and Taylor (2005). A graph was prepared for each candidate. The graphs contained the candidate's baseline data and a goal statement to serve as a reminder of the candidate's target goal. The candidate was asked to graph his or her level of teacher instructional performance.

Generalization and Maintenance

Maintenance and generalization sessions were conducted for first candidate 12, for second candidate 9 and for last intern 7 days later. These sessions were conducted same as the baseline sessions.

Results

At the baseline first candidate's level of teaching skill was 24%, after the intervention mean level of teaching skill was 75%. Second candidate's mean level of teaching skill was 37% at the baseline, after the intervention his mean level of teaching skill was increased to 91%. Also, last intern's mean level of teaching skill was 25% at the baseline, after the intervention his mean level of teaching skill was increased to 80%. It is also recorded that each intern maintains the teaching skills and generalize the other content area after the self-evaluation intervention ceased. These results indicated that self-evaluation process is effective in improvement of three teacher candidate' teaching skills, maintaining and generalization into different content areas.

Discussion

The purpose of this study was to examine effects of a self evaluation intervention on the teaching skills of student teacher candidate for intellectual disabilities. These findings are consistent with other studies that involved self evaluation procedures to student candidates (Eldar, 1990; Griffen & Kilgore, 1995; Cassandra, Brady, & Taylor, 2005; Capizzi, Wehby, & Sandmel, 2010). This study supported that candidates can play an important role in changing their own teaching behavior. Self-management should be a major goal of teacher education. Teachers should be in control of their own professional development. In future investigations, feedback and self-evaluation process are used together to enhance the teaching skills of the candidates in teacher practicum. Also researchers should not only look at interns' teaching skills but how teacher self evaluation interventions might affect student social and academic performance.