

**T. C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**DOĞRUDAN ÖĞRETİM TEMELLİ ÖĞRETMEN ADAYI
DEĞERLENDİRME PROGRAMI'NIN, ÖZEL EĞİTİM
ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLENDİRME VE DÖNÜT VERME
BECERİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Banu ALTUNAY**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç Dr. Tuba TUNCER**

Ankara- 2008

Banu Altunay'ın, "Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın, Özel Eğitim Öğretmenlerinin Değerlendirme ve Dönüt Verme Becerilerine Etkisi" başlıklı tezi 17/11/2008 tarihinde, jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı, Görme Engellilerin Eğitimi Programı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Tuba TUNCER

Üye: Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN

Üye: Doç. Dr. Emin KARİP

Üye: Prof. Dr. Serdar ERKAN

Üye: Doç. Dr. Funda ACARLAR

İmza

.....
.....
.....
.....
.....

ÖNSÖZ

DOĞRUDAN ÖĞRETİM TEMELLİ ÖĞRETMEN ADAYI DEĞERLENDİRME PROGRAMI'NIN, ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLENDİRME VE DÖNÜT VERME BECERİLERİNE ETKİSİ

Nitelikli öğretmen yetiştirme, özel eğitim hizmetlerinin etkililiğini sağlamak açısından çok önemli olmasına rağmen, bu konuda yapılmış oldukça az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların, mevcut durumu ya da farklı dönüt verme sistemlerinin etkililiğini saptayan araştırmalar olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik uygulamasının yürütülmesi sırasında, öğretim becerilerinin ve bunların nasıl gözleneceğinin iyi tanımlandığı bir denetleme modeline ihtiyaç bulunmaktadır. Doğrudan Öğretim Modeli'nin öğretmen adayları için oldukça ayrıntılı bir değerlendirme sistemi bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının denetlenmesinde Doğrudan Öğretim Modeli'nde tanımlanan öğretim becerilerinin dikkate alınması, öğretmenlik uygulamasına standart getirebilecektir. Öğretmenlik uygulaması yürütülürken öğretmen adaylarının denetlenmesi için, üniversite öğretim elemanları, sınıf öğretmenleri ya da akran denetmenlerden yararlanılması, öğrencilerin izledikleri derslerin artması ve öğretmen adaylarına daha fazla dönüt sağlayabilmek açısından yararlı olabilecektir.

Ülkemizde geliştirilmiş bir değerlendirme programı uygulanarak, sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarını değerlendirme ve dönüt verme becerilerini kazanmalarındaki etkisinin belirlendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, yurtdışında ve Türkiye'deki Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda bu konuda yapılmış herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Nitelikli öğretmen yetiştirmeye zemin

hazırlayacak olan bir değerlendirme sistemi geliştirerek, bunun etkisine bakmak amacıyla bu araştırma şekillenmiştir.

Öyle bir an gelir ki, bazı insanların akademik yaşantınızın farklı bir çizgide ilerlemesini sağladığını, bakış açınızı tamamen değiştirerek gözünüzün önündeki sis perdesini aralayıp, ufkunuzu genişlettiğini düşünürsünüz. İşte benim akademik yaşantımda da bana bunları hissettiren hocam Yrd. Doç. Dr. Tuba TUNCER'e, araştırmanın tüm aşamalarında yanımda olduğu, yılmadan uğraşıp bakış açımı geliştirerek bana her zaman yol gösterdiği, bunların yanında dostluğunu da esirgemediği için, emeğini hiçbir zaman ödeyemeyeceğimin bilincinde olarak sonsuz teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alıp, değerli görüşleriyle araştırmayı yönlendiren, hocalarım, Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN'a, Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR'a ve Doç. Dr. Emin KARİP'e çok teşekkür ederim.

Araştırmanın geliştirilmesinde ve yazım aşamasında yardımlarını esirgemeyen, değerli katkılarıyla beni yönlendiren, sorularıma sabırla cevap veren hocam, Doç. Dr. Deniz DERYAKULU'na teşekkürlerim sonsuzdur. Ölçü araçlarının geliştirilmesinde yardımlarını esirgemeyen hocam, Doç. Dr. Feride BACANLI'ya çok teşekkür ederim.

Değerli görüşleri ve dostluklarıyla her zaman yanımda olduklarını hissettiren, beni her zaman olumlu düşünmeye sevk eden sevgili arkadaşlarım, Arş. Gör. Dr. Necdet KARASU'ya, Öğr. Gör. Dr. Özlem ÇAKIR BALTA'ya, Yrd. Doç. Dr. Ertan ZEREYAK'a ve Öğr. Gör. Tamer KARAKOÇ'a sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmadığımız zamanlarda haftasonu tatillerini bile feda etmekten kaçınmayarak, benimle çalışmaya gönüllü olan, çalışma için okullara her gidişimde ellerinde kocaman klasörleri ve gülen yüzleriyle çalışmaya hazır bir şekilde beni karşılayan, her zaman desteklediklerini hissettiğim çok değerli öğretmenlerime ve öğretmen adaylarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman yanımda olduklarını hissettiğim canım annem, ağabeyim ve teyzeme çok teşekkür ederim.

ÖZET

DOĞRUDAN ÖĞRETİM TEMELLİ ÖĞRETMEN ADAYI DEĞERLENDİRME PROGRAMI'NIN, ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLENDİRME VE DÖNÜT VERME BECERİLERİNE ETKİSİ

Altunay, Banu

Doktora, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Tuba TUNCER

Kasım-2008

Araştırma, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma, nitel araştırma tekniklerine uygun olarak desenlenmiştir. Araştırmanın deneklerini Özel Eğitim Bölümü Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'ndan lisans/yüksek lisans eğitimi almış ve Aydınlıkevler ile Mitat Enç Görme Engelliler Okulu'nda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın verilerinin toplanabilmesi için, Öğretim Becerileri Kontrol Listesi, Yazılı Dönüt Formu ve görüşme soruları geliştirilmiştir. Araştırmanın uygulanması için Öğretmen Adayını Değerlendirme Modülleri ile bu modülleri içeren Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı oluşturulmuştur.

Araştırmada Öğretim Becerileri Kontrol Listeleri'nden elde edilen veriler incelenmiş, öğretmenlerin program öncesi ve sonrasına ilişkin olarak kontrol listelerini doğru doldurma yüzdeleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının derslerini izleyen öğretmenler tarafından doldurulmuş olan kontrol listeleri ile sözel olarak verilen dokümanlar karşılaştırılmış, bilgi biçimlerine göre Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Program'ı öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında verilen dönütler doğru/yanlış olma durumlarına göre kodlanarak, nicel veriler elde edilmiştir. Yazılı/sözel

dönütler, gözlemler ve görüşmelerden (öğretmen ve öğretmen adayına yönelik) elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda,

1. Program öncesinde öğretmenlerin, Öğretim Becerileri Kontrol Listesi'ndeki maddeleri doğru işaretleme yüzdelerinin çok düşük olduğu, Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın uygulanmasından hemen sonra ve izleme aşamasında öğretim becerilerini gözleyip, kontrol listesinde tamamına yakını doğru olarak işaretledikleri görülmektedir. Kontrol listeleri incelendiğinde, öğretilen konuyla bağlantılı olarak, ayrıntılı notlar aldıkları görülmektedir.
2. Öğretmenlerin hepsinin, “Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı” uygulanmadan önce, sonra ve izleme aşamalarındaki yazılı/sözel dönütleri incelendiğinde, program öncesinde yanlış ve yüzeysel dönütler verdikleri, program sonrası ve izleme aşamalarında dönütlerinin doğru olduğu, derinlemesine gözlemleyerek, ayrıntılı olarak dönütler verdikleri, öğretim becerilerini uygulamalı olarak gösterdikleri görülmüştür.
3. Program sonrasında, öğretmenlerin oturdukları yerlerin öğretmen adayının öğretim becerilerini kontrol edebilecekleri şekilde değiştiği, kontrol listesi ve dönüt formlarına bağımlı kalmadıkları, dönütler doğrultusunda öğretmen adaylarının performanslarının değiştiği ve dolayısıyla görme engelli öğrencilerin de amaçları gerçekleştirebilir hale geldikleri, adayların, öğretmenleri danışmanları olarak benimsedikleri gözlenmiştir.
4. Yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin hepsi programın bütün öğretim becerilerini anlamada yeterli ve etkili olduğunu, program öncesinde ve sonrasında verdikleri dönütler arasında çok fark bulunduğunu, program öncesinde dönütlerinin yüzeysel olduğunu, program sonrasında doğru dönütlerinin arttığını, hatalı ya da iyi uygulanan öğretim becerilerini iyi şekilde gözleyerek, onlara yönelik dönütler verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin hepsi, yapılan çalışmanın öğretmen adaylarının etkili öğretim becerilerini kazanmalarına katkı sağladığını ifade etmişler, öğretmen adaylarının olumlu yönde geliştirdikleri öğretim becerilerini örnekler vererek açıklamışlardır. Programın kendi derslerine ve öğrencilerden tepki

almalarına, öğretmen adaylarının denetlenmedikleri derslerde öğretim becerilerine olan olumlu etkilerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları da bu görüşleri destekleyecek nitelikte görüşlerini söylemişlerdir.

Araştırmada, kontrol listeleri, yazılı/sözel dönütler, gözlemler ve görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın uygulanmasının, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

EFFECTS OF DIRECT INSTRUCTION BASED PRESERVICE TEACHER ASSESSMENT PROGRAM ON SPECIAL EDUCATION TEACHERS' STUDENT TEACHER ASSESSMENT AND FEEDBACKS SKILLS

Dissertation, Department of Special Education

Supervisor: Asst. Prof. Tuba TUNCER

November-2008

The purpose of the study is to examine the effectiveness of Direct Instruction Based Preservice Teacher Assessment Program, special education teachers' skills to assessment the preservice teachers, and feedback providing skills.

The study was designed in accordance to qualitative inquiry. The subjects of the study who had bachelor or master degree in special education were serving in Aydınlikevler and Mitat Enç Görme Engelliler Okulu as classroom teachers.

In order to collect data, preservice teachers teaching skills checklist, teacher feedback forms, and interview questionnaire were developed. Modules to evaluation program which involved an evaluate structure for preservice teachers were also improved.

In the data analysis, the data from preservice teachers' teaching skills checklist were examined, and also correct use of the forms by the teachers before and after the application of the program was observed. The checklist which were filled out by classroom teachers were compared to interview data. The feedbacks given by the teachers were coded into two categories as corrects and wrongs. The interviews, observation, and feedbacks were examined by using content analysis technique.

The study concluded that,

1. Before the application of the program, percentage of correct feedbacks was considerably low, but after observing teaching skills and maintenance phase almost all of the checklists were filled with correct answers. When the checklists were examined, regarding to the topic which was taught, it was recognized that teachers took detailed notes about the teaching.
2. Close examination of the data which were gathered before and after the use of the program and in maintenance phase, all teachers gave limited and wrong feedbacks before the application of the program. After use of the program, more detailed and correct feedbacks were provided by the teachers along with demonstrating instructional skill applications.
3. After the application of the program, the teachers switched the better position in the classroom to be able to observe better the preservice teacher, reduced their dependence to the checklists, and feedback forms, and that way student with visual impairment became capable of realizing course goals, and preservice teachers accepted the teachers as their advisor.
4. The interviews provided evidence that teachers were able to understand the components of the program efficiently, the feedbacks given by them were changed dramatically, error corrections by the teachers became more detailed and effective. All of the teachers stated that the program helped preservice teachers to gain appropriate teaching skills by using impressive examples. Also, their statements included information about how the program affected their own lessons positively, and how preservice teachers behaved professionally even if they were not observed in the classroom.

In the study, control checklists, written/verbal feedbacks, observations, and interviews were used to collect data. The data provided evidence that Direct Instruction Based Preservice Teacher Assessment Program showed effectiveness in assessing preservice teachers' skills and providing feedback.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM	1
1.2. AMAÇ	7
1.3. ÖNEM	8
1.4. SINIRLILIKLAR	9
1.5. TANIMLAR	9
BÖLÜM II	12
KAYNAK TARAMASI	12
2.1. ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME.....	12
2.1.1. Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirmeyle İlgili Yasalar ve Şura Kararları.....	12
2.1.2. Öğretmen Yeterlikleri	14
2.1.3. Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Programları.....	15
2.2. ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI	18
2.2.1. Doğrudan Öğretim Modeli.....	20
2.3. ÖĞRETMEN ADAYINI DEĞERLENDİRME SİSTEMİ	49
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	54
2.4.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	54
2.4.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	57
BÖLÜM III.....	58
YÖNTEM.....	58

3.1. ARAŞTIRMA DESENİ.....	58
3.2. DENEKLER VE SEÇİMİ.....	59
3.3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GELİŞTİRİLMESİ VE KULLANILMASI.....	59
3.3.1. Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ve Yazılı Dönüt Formlarının Geliştirilmesi	60
3.3.2. Görüşme Sorularının Oluşturulması (Ek 3)	63
3.3.3. Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ve Yazılı Dönüt Formlarının Kullanılması	63
3.4. UYGULAMA (DENEY SÜRECİ)	66
3.4.1. Hazırlık Süreci.....	66
3.4.2. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın Hazırlanması ve Geliştirilmesi.....	68
3.4.3. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın Uygulanması	69
3.4.4. Gözlem.....	70
3.4.5. Öğretmen ve Öğretmen Adayı Görüşmesi	71
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	73
3.5.1. Araştırmanın Nicel Verilerinin Analizi.....	73
3.5.2. Araştırmanın Nitel Verilerinin Analizi	74
3.5.2.1. Analiz Öncesi Hazırlıklar	74
3.5.2.2. Verilerin Analiz Edilmesi	75
3.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK.....	79
3.6.1. Araştırma Verilerinin Geçerliği	79
3.6.1.1. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması (Ek 5).....	80
3.6.2. Araştırma Verilerinin Güvenirlik Çalışması	81
BÖLÜM IV	84
BULGULAR VE YORUMLAR.....	84
4.1. ÖĞRETİM BECERİLERİ KONTROL LİSTESİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	84
4.1.1. Hazırlık Basamağı İçin Bulgular ve Yorumlar.....	84
4.1.2. Öğretmenin Sunumu Basamağı İçin Bulgular ve Yorumlar	92
4.1.3. Hata Düzeltme Basamağı İçin Bulgular ve Yorumlar.....	101
4.1.4. Sınıf Kontrolüne ve Doğru Akademik Tepkilere İlişkin Pekiştireç Basamağı İçin Bulgular ve Yorumlar	105
4.2. YAZILI/SÖZEL DÖNÜTLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	106
4.2.1. Öğretmenlerin Sözel Bilgi Bilgi Biçimine Yönelik Verdikleri Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	107
4.2.2. Öğretmenlerin Kural İlişkileri Bilgi Biçimine Yönelik Verdikleri Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	137

4.2.3. Öğretmenlerin Karşılaştırmalı/Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlara Yönelik Verdikleri Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	166
4.2.4. Öğretmenlerin İsim Öğretimine Yönelik Olarak Verdikleri Yazılı/ Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	202
4.2.5. Yazılı/Sözel Dönütlerin Genel Yorumları	238
4.3. GÖZLEM SONUÇLARI.....	239
4.3.1. Dersler Sırasında Öğretmenin Sınıf İçindeki Konumu ve Davranışlarına Yönelik Gözlemler	239
4.3.2. Öğretmenlerin Sözel Dönüt Verirken Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ve Yazılı Dönüt Formlarını Kullanmalarına Yönelik Gözlemler	241
4.3.3. Öğretmen Adaylarının Performanslarına ve Tutumlarına Yönelik Gözlemler.....	241
4.4. GÖRÜŞMEYE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI	243
4.4.1. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı 'nın, Öğretmenlerin Uygulamayı Anlamalarında Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri	243
4.4.2. Öğretmenlerin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı Uygulanmadan Önceki Dönütleriyle, Program Uygulandıktan Sonraki Dönütleri Arasındaki Farka İlişkin Görüşleri.....	247
4.4.3. Yapılan Çalışmanın, Öğretmen Adaylarının Etkili Öğretim Becerilerini Kazanmalarına Katkı Sağlayıp Sağlamadığını Düşünmelerine İlişkin Görüşleri	250
4.4.4. Programın Uygulanmasının Diğer Durumlara Olan Etkisine İlişkin Ortaya Çıkan Görüşler	253
4.5. SOSYAL GEÇERLİK	263
BÖLÜM V.....	264
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	264
5.1. SONUÇ.....	264
5.1.1. Öğretim Becerileri Kontrol Listesi 'ne İlişkin Sonuçlar.....	265
5.1.2. Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Sonuçlar.....	266
5.1.3. Gözlemlere İlişkin Sonuçlar	267
5.1.4. Görüşmelere İlişkin Sonuçlar.....	268
5.2. ÖNERİLER	270
5.2.1. Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	271
5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	271
KAYNAKÇA	273

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Temel Toplama Öğretim Süreci.....	48
Tablo 2. Öğretmenlerin İzledikleri Derslerin Listesi.....	67
Tablo 3. Verilerin Tema ve Alt Temaları.....	77
Tablo 4. Öğretmenlerin Sözel Bilgilere Yönelik Gözlenen Derslerde Program Öncesi ve Sonrası Doğru/Yanlış Dönütleri.....	108
Tablo 5. Öğretmenlerin Kural İlişkilerine Yönelik Gözlenen Derslerde Program Öncesi ve Sonrası Doğru/Yanlış Dönütleri.....	138
Tablo 6. Öğretmenlerin Karşılaştırmalı/Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlara Yönelik Gözlenen Derslerde Program Öncesi, Sonrası ve İzleme Aşamalarındaki Doğru/Yanlış Dönütleri.....	167
Tablo 7. Öğretmenlerin İsim Öğretimine Yönelik Gözlenen Derslerde Program Öncesi, Sonrası ve İzleme Aşamalarındaki Doğru/Yanlış Dönütleri.....	203

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Matematikle İlgili Sarmal Yapı Örneği.....	27
Şekil 2. Sınıf Düzenlemelerine Örnekler	31
Şekil 3. İşaret Süreci	32
Şekil 4. Hata Düzeltme Süreçleri	37
Şekil 5. Doğrudan Öğretim Modeli'nin Genel Öğretim Seti.....	40

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM

Öğretmen, öğretim işinin nicelik ve niteliğini planlayıp, uygulamayı yürüten ve öğrencileri değerlendiren kişi olduğu için, öğrenci ve öğretim programları öğelerini etkileme gücü çok yüksektir (MEB, 2002; Ergenekon, 2004). Öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikler, özel eğitim hizmetlerinin niteliğini ve öğrenci başarısını etkileyen önemli unsurlardan birisidir. Öğretmenin nitelikleri öğrenci başarısını herhangi başka bir faktörden daha fazla etkileyebilmektedir (Billingsley ve McLeskey, 2004). Bu nedenle nitelikli öğretmen yetiştirme özel eğitim hizmetlerinin etkililiğini sağlamak açısından çok önemlidir. Özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenmesindeki önemi, geçmişten günümüze kadar çeşitli kanun ve yönetmeliklerce de vurgulanmıştır.

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, özel eğitim alanına öğretmen yetiştirilmesi konusuna açıklık kazandırmayla ilişkin maddeler yer almış (MEB, 1973), 1982, 1988 tarihlerinde toplanan Milli Eğitim Şurası'nda, özel eğitim öğretmenlerinin nitelikleri, yetiştirilmesine ilişkin kararlar alınmıştır (MEB, 1991). 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de ise, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitiminde özel yetiştirilmiş personelin gerekliliği belirtilmektedir (MEB, 1991; Cavkaytar, Özen ve Batu, 2001). 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin hükümlerine dayanılarak hazırlanmış olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 49. maddesinde, atanacak öğretmenlerin özellikleri ifade edilmiştir (MEB, 2000). Bütün bu yasalar, kanun hükmünde kararname ve alınan kararlar, özel eğitim alanında öğretmen yetiştirmenin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme süreci ilk olarak, 1953 yılında İzmir Sağırlar Okulu'nda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen iki haftalık hizmet-içi eğitim programıyla başlamıştır (MEB, 1991; DPT, 1992; Özer, 1995). Türkiye'de özel gereksinimli bireylere hizmet vermeye yönelik sistemli ilk çalışma ise, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 24 Nisan 1952 tarih ve 52 sayılı kararıyla Gazi Eğitim Enstitüsünde Özel Eğitim Şubesi'yle başlamıştır (Özer, 1995; Altunya, 2006; Ataman, 2008). Çeşitli illerde özel eğitim alanında öğretmen yetiştiren bölümlerin açılmasıyla, nitelikli öğretmen yetiştirmeye kalıcı çözümler bulunmuştur. Günümüzde Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, 19 Mayıs Üniversitesi, Konya Selçuk Üniversitesi, Marmara ve İstanbul Üniversiteleri bünyesinde özel eğitim bölümleri bulunmaktadır.

Ülkemizde, özel eğitim programları, 1982 yılından önce uzman yetiştirmeye yönelik programlardır, bu nedenle ders içerikleri öğretmen yetiştirmeye yönelik değildir. Programlar; yetersizlik, yetersizliğin nedenleri, dereceleri, oluştukları yerler, yetersizliği olanların özellikleri ve eğitimine ilişkin bilgilerin verildiği tıp modelini temel almaktadır. 1984 yılından itibaren özel eğitim öğretmenin sınıfta yapması gerekenleri de dikkate alacak şekilde geliştirildiği ve öğretmenlik uygulamasının öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir ögesi haline geldiği görülmektedir (Özyürek, 2008).

Özel eğitim öğretmeni yetiştirmede kuramsal bilgilerin yanı sıra okullarda gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması çok büyük önem taşımaktadır (Gleason ve Hall, 1991; Hudson, Miller, Salzberg ve Morgan, 1994; Pierce ve Miller, 1994; Falconer ve Lignugaris/Kraft, 2002; Morton, 2004). Öğretmen adaylarına sağlanan öğretmenlik uygulaması, üniversitede alınan teorik dersler ile uygulama arasında gerekli bir köprü vazifesi görmektedir (Welch ve Kukic, 1988). Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik uygulaması kullanımındaki artış, uygulamayla teori arasında bir bağlantı kurma çabasının kanıtı niteliğindedir (Peterson ve Hudson, 1989).

Türkiye'deki özel eğitim alanında öğretmen yetiştiren bölümlerin ders içerikleri incelendiğinde üç yıl kuramsal ağırlıklı derslerin olduğu, dördüncü yılda

öğrendikleri bilgileri uygulayabilmeleri için, uygulama okullarına giderek bir yıl boyunca uygulama yaptıkları görülmektedir.

Öğretmenlik uygulamasının yürütülmesi ve değerlendirilmesi, öğretmen adaylarının performanslarının gözlenmesini, öğretim becerilerinin değerlendirilmesini (Lignugaris/Kraft ve Marchand- Martella, 1993) ve amaçlanan öğretim becerilerinin gerçekleşmesi için öğretmen adaylarına dönüt verilmesini içermektedir (Englert ve Sugai, 1983; Buck, Morsink, Griffin, Hines ve Lenk, 1992; Morgan, Menlove, Salzberg ve Hudson, 1994; Peck, Williams, Baretto ve Lane, 1997; Marchand-Martella ve Lignugaris/Kraft, 1997; Cegelka, Fitch ve Alvarado, 2001). Öğretmenlik uygulamasında, öğretmen adaylarına yeterli sayıda sık ve sistematik gözlemler, denetim ve dönüt sağlamak, alanları için uygun yeterliklerle donatılmaları için büyük önem taşımaktadır (Melser, 2004). Uygun şekilde öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarının, öğretmen olduklarında yeni becerileri sınıf ortamına genelleylebildikleri ve bu durumu uzun süre korudukları görülmektedir (Coulter ve Grossen, 1997).

Öğretmenlik uygulamaları yürütülürken, öğrencilerin kuramsal bilgilerini uygulamaları çok önemli olmakla birlikte uygulama sırasında problem durumlarla karşılaşmaktadır (Marchand-Martella, Blakely ve Schaefer, 2004). Öğretmenlik uygulamalarının yürütülmesi sırasında, öğretmen adaylarının kazanması gereken öğretim becerilerinde standart sağlanamadığı için öğretmen adaylarının hangi ölçütleri dikkate alarak öğretim planlarını hazırlayacakları belirgin değildir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının öğretim planlarını hazırlamaları sürecinde, üniversite danışmanlarından çok sayıda dönüt almaları gerekmektedir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının derslerini izlemekte ve onların performansına yönelik olarak dönüt vermektedir. Ancak, ülkemizde üniversitelerin kaynakları ve personel eksikliği uygulama okullarında tam zamanlı öğretim elemanı çalıştırmak için uygun değildir. Öğretmenlik uygulaması sırasında karşılaşılabilecek bir diğer problem ise, gözlenecek öğretim becerilerinde bir standardın sağlanamamış olması nedeniyle, öğretim becerilerinin gözleyenden gözleyene değişmesi ihtimalidir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının yeterlik kazanmaları gereken öğretim becerilerinde bir standart sağlanması ve öğretim becerilerinin gözleyenden gözleyene değişmeyen, deneysel araştırmalarla desteklenmiş, objektif ölçütlere dayalı hale getirilmesi gerekmektedir.

Türkiye’de öğretim elemanlarının, üniversitede ders verme, araştırma yapma ve hizmet sorumluluklarının olması nedeniyle, öğretmenlik uygulamalarında sınırlamalar yapmaları gerekmektedir. Uygulama sırasında öğretim elemanları her bir öğretmen adayının sınırlı sayıda dersini izleyerek, kısa dönütler verip, öğrenciye destek hizmetler sunmada yetersiz kalabilmektedir (Erbaş ve Yücesoy, 2002-2003). Bunun sonucu olarak, öğretmen adayları etkili öğretim becerileri geliştiremeyebilirler. Eğitim fakültesini bitirerek, öğretmen olarak çalışmaya başlayacak olan bireylerin karşılaşılabilecekleri zorlukların düzeyi; aldıkları eğitime, uygulamadaki sorumluluğun seviyesine ve verilen desteğe göre değişmektedir (Stokking, Leenders, Jong ve Tartwijk, 2003).

Öğretmenlik uygulamasının yürütülmesinde yukarıda belirtilen güçlüklerin üstesinden gelebilmek için, öğretim becerilerinin ve bunların nasıl gözleneceğinin iyi tanımlandığı bir denetleme modeline ihtiyaç vardır. Doğrudan Öğretim Modeli, akademik öğretim becerileri için geliştirilmiş olan sistematik bir değerlendirme yaklaşımının temelini oluşturmaktadır (Mills, Cole, Jenkins ve Dale, 2003).

Doğrudan Öğretim Modeli, bilişsel becerilerin öğretimi amacıyla geliştirilmiş, öğrenci başarısı için müfredat desenlemesini merkeze alan, genellenebilir öğretim stratejileri ve yazılı öğretim süreçlerinin yer aldığı öğretmen merkezli bir öğretim modelidir. Modelin önemli öğelerinden biri olan öğretim becerilerinin en önemli özelliği, uygulamadan uygulamaya ve öğretmenlerin kişisel stillerine göre değişiklik göstermemesidir. Doğrudan Öğretim Modeli’nde bireyin öğrenmesinde öğretmenin rolü belirlenmiş ve diğer öğretim yaklaşımlarına göre öğretim becerileri işlemsel olarak tanımlanmıştır. Doğrudan Öğretim Modeli’nde öğretim, öğrencilerin derse katılımını ve doğru tepki ihtimallerini en üst düzeye çıkaracak biçimde desenlenmiştir. Doğrudan Öğretim Modeli’nde bireyin öğrenmesinde en önemli değişken çevredir ve öğrenme-öğretme etkinliklerinde çevrenin yani, öğretim programlarının desenlenmesi, öğrencilere sunulacak örneklerin seçilmesi, sıralanması, öğrencideki ilerlemelerin gözlenmesi ve öğrenci hatalarının düzeltilmesi gibi öğelerin önemi vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin öğretim sırasında bu öğeleri sabit tutması öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin daha kolay gözlenmesine olanak sağlar (Engelmann ve Carnine, 1991; Tuncer ve Altunay, 2004).

Doğrudan Öğretim Modeli'nin öğretmen adayları için oldukça ayrıntılı bir değerlendirme sistemi bulunmaktadır. Model'deki değerlendirme sistemi, gözlenmek istenen davranışların alt alta dizilmesini değil, işlemsel olarak tanımlanmış olan öğretim becerilerinin, denetleyen herkes tarafından aynı şekilde gözlenmesini amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının denetlenmesinde Doğrudan Öğretim Modeli'nde tanımlanan öğretim becerilerinin dikkate alınması, öğretmenlik uygulamasına standart getirebilecektir.

Nitelikli özel eğitim öğretmeni yetiştirmek için, sürekli ve kapsamlı bir denetim programı sağlamak gerekmektedir. Öğretmenlik uygulamasında öğrencilerin izledikleri derslerin artması ve öğretmen adaylarına daha fazla dönüt verebilmek amacıyla, öğretmen adaylarının denetlenmesi işinin üniversite öğretim elemanları, sınıf öğretmenleri ya da akran denetmenler tarafından ortaklaşa yürütülmesi yararlı olacaktır (Gassman, Lignugaris/Kraft ve Marchand-Martella, 1991; Stokking ve diğ., 2003; Melser, 2004).

Akran denetmenlerin denetim sistemini kullanarak adayları değerlendirmelerinin, öğretmen adaylarının öğretim becerilerini kazanmalarındaki etkisine ilişkin sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Englert ve Sugai (1983), geliştirdikleri gözlem formlarını kullanan ve kullanmayan akranların değerlendirmelerinin, öğretmen adaylarının öğretim becerileri üzerindeki etkisini karşılaştırmak amacıyla araştırma yapmışlar ve gözlem formları kullanılarak değerlendirilen deney grubundaki öğretmen adaylarının öğretim becerilerini daha uygun bir şekilde kullandıklarını bulmuşlardır. Marchand-Martella ve Lignugaris/Kraft (1992), öğretim elemanları ve akran denetmenler tarafından değerlendirilen öğretmen adaylarının öğretim becerilerindeki performanslarını karşılaştırmışlar ve performansları benzerlik göstermesine karşın, öğretim elemanları tarafından değerlendirilen öğretmen adaylarının bazı öğretim becerilerinde daha yüksek performans gösterdiklerini bulmuşlardır (Marchand-Martella ve diğ., 2004). Lignugaris/Kraft ve Marchand-Martella (1993), Doğrudan Öğretim Denetim Sistemi kullanılarak, sekiz akran denetmenin, öğretmen adaylarını denetleme becerilerindeki performansını belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmüşler ve akranların öğretmen adaylarının performansını geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlar, gözlemlerin sayısını ve

dönüt fırsatını arttırmak amacıyla akran denetmenlerin, uygulamaya yeni başlayan öğretmen adayları için danışman olarak kullanılmasını önermişlerdir.

Öğretmen adaylarının denetlenmesinde, adayların çok fazla süreyi birlikte geçirdikleri sınıf öğretmenlerinin tercih edilmesi yararlı olacaktır (Kent, 2001; Melser, 2004). Öğretmen adayları bir yıl boyunca bulundukları sınıftaki öğretmenle yakın bir çalışma ilişkisi içinde bulundukları için (Pelletier, 2000), öğretim elemanlarından daha çok değerlendirme ve dönüt verme fırsatına sahiptirler. Sınıf öğretmenin öğretmen adaylarıyla yakın bir çalışma ilişkisinin olması, etkili bir denetimin temelini oluşturabilmektedir (Kent, 2001; Falconer ve Lignugaris/Kraft, 2002). Denetmen olarak sınıf öğretmenlerinin eğitimi, etkili ve yararlı olmasının yanında, uygulamada daha iyi sonuçlar alınabilmesi açısından önemlidir (Falconer ve Lignugaris/Kraft, 2002). Sınıf öğretmenleri, kolaylıkla yakın ve güvenilir yardımcı rolü üstlenirken, öğretmen adaylarıyla sınırlı zamanlarda bir arada olan öğretim elemanlarından daha etkili olarak öğretmen adaylarına bilimsel denetim uygulayabilmektedir (Kent, 2001).

Marchand-Martella ve Lignugaris/Kraft (1997), öğretim elemanlarıyla sınıf öğretmenlerinin, öğretmen adaylarını benzer şekilde değerlendirip değerlendirmediklerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlar ve her ikisinin de öğretmen adaylarını değerlendirmeleri arasında paralellik olduğunu görmüşlerdir. Kent (2001), öğretmenlerin, kurs öncesi/sonrası öğretmen adaylarını değerlendirmelerini ve değerlendirmelerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, uygulamayı nelerin etkilediğine ve uygulamanın avantajları ile dezavantajlarına ilişkin görüşleri belirlenmiş, gözlem formlarının analizi sonucunda, verileri objektif olarak kaydedebildikleri belirlenmiştir.

Türkiye’de Özel Eğitim Bölümlerinde yapılan öğretmenlik uygulamalarını değerlendiren sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Cavkaytar, Özen ve Batu (2001), öğretmen adaylarının programda yer alan yeterliklere ilişkin görüşlerinin, program öncesinde ve sonrasında farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmayla, öğretmen adaylarının, program sonrasında yeterliklere ilişkin görüşlerinin anlamlı derecede farklılaştığını ve program sonrasında kendilerini daha yeterli gördüklerini ortaya koymuşlardır. Erbaş

ve Yücesoy (2002-2003), zihinsel engelliler öğretmenliği programının son sınıfına devam eden öğretmen adaylarına sistematik öğretim becerilerinin kazandırılmasında anında dönüt verme ve gecikmeli dönüt verme yöntemlerinin etkililiğini karşılaştırmak amacıyla bir araştırma yapmışlar, öğretmen adaylarına öğretim becerilerinin kazandırılmasında anında dönüt verme yönteminin daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Türkiye’de yapılmış bu araştırmaların, bir denetleme modelinin etkililiğini ortaya koyan araştırmalar olmaktan çok, mevcut durumu ya da farklı dönüt verme sistemlerinin etkililiğini saptayan araştırmalar olduğu görülmektedir.

Geliştirilmiş bir değerlendirme programı uygulanarak, sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarını değerlendirme ve dönüt verme becerilerini kazanmalarındaki etkisinin belirlendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, yurtdışında ve Türkiye’deki Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda bu konuda yapılmış herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Geliştirilmiş olan bir değerlendirme programının, sınıf öğretmenlerinin işlemsel olarak tanımlanmış öğretim becerilerinin yer aldığı standart ölçme araçlarını da kullanarak, Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı son sınıf öğretmen adaylarını değerlendirme ve dönüt verme becerileri üzerindeki etkisinin belirlendiği araştırmalara ihtiyaç olduğu izlenimi edinilmektedir.

Bu nedenlerle, bu araştırmada, “Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerine etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranacaktır.

1.2. AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerine etkisini belirlemektir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Sınıf öğretmenlerine verilen Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı, öğretmenlerin Öğretim Becerileri Kontrol Listeleri’ni doğru kullanma düzeylerini arttırmakta mıdır?

2. Sınıf öğretmenlerine verilen Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı, öğretmen adaylarına verdikleri doğru sözel dönütlerinin sayısını arttırmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerine verilen Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı, öğretmen adaylarına verilen yazılı/sözel dönütlerin içeriğini geliştirmekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerine verilen Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın etkisi kalıcı mıdır?
5. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. ÖNEM

Bu çalışmada; Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın, sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarını değerlendirme ve onlara dönüt verme becerilerini kazanmalarındaki etkisi belirlenmiştir.

Ülkemizde, özel eğitim bölümlerinde son sınıfta yapılan öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili iki araştırma bulunmaktadır. Araştırmalardan birisinin, uygulama dersleri öğretim elemanlarının denetiminde yürütülürken farklı dönüt verme yöntemlerinin karşılaştırılmasına yönelik, diğer araştırmanın ise, öğretmen adaylarının yeterliklere ilişkin görüşlerinin program öncesinde ve sonrasında farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının denetlenmesi amacıyla bir model ortaya koyan bu çalışma ise, öğretmen adaylarını daha fazla sayıda ders izleyerek değerlendirme fırsatı olan sınıf öğretmenlerine Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulandıktan sonra, öğretmenlerin değerlendirme ve dönüt verme becerilerini kazanmalarının etkisini araştırmaya yöneliktir. Araştırma sonuçlarının denetlemede sınıf öğretmenlerinden yararlanılması için bir temel oluşturacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın, özel eğitim öğretmenlerinin öğretmen adaylarını değerlendirmelerinde ve onlara dönüt vermelerinde etkisinin olduğunun belirlenmesi,

zaman sınırlılığı nedeniyle öğretmen adaylarının sınırlı sayıda derslerini izleyip, dönüt verebilen öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını tek başlarına denetlemeleri yerine, sınıf öğretmenleriyle işbirliği yaparak denetlemelerinde yararlı olabilecektir. Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nın son sınıfında öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarının, etkili öğretim becerilerini kullanabilmeleri için değerlendirilmelerine yönelik olarak yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır.

Öğretim uygulamaları sırasında öğretmen adaylarının öğretim süreçlerini hazırlamaları zaman almaktadır. Uygulamadaki öğretim becerilerinde standart sağlanamadığı için, öğretmen adaylarının hangi ölçütleri dikkate alarak öğretim planlarını hazırlayacakları belirgin değildir. Bu yüzden de öğretim planlarını hazırlarken üniversite danışmanlarından çok sayıda dönüt almaları gerekmektedir. Yapılan araştırma, öğretim becerilerine standart getirerek, öğretmen adaylarının öğretim süreçlerini daha kısa sürede, daha az dönütle oluşturmalarına zemin hazırlayacaktır.

Doğrudan Öğretim uygulamaları, gören çocuklar için planlanmış uygulamalardır. Araştırmada görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilere yönelik uygulamalar eklenmiştir. Türkiye'de ilk defa görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilere yönelik olarak böyle bir uygulama yapılmaktadır. Görme engelliler okullarında çalışan öğretmenler ile uygulama yapan öğretmen adaylarının sınıflarındaki ders anlatımları sırasında, standart öğretim becerilerini kullanarak daha nitelikli öğretim yapmalarının mümkün olabileceği umulmaktadır.

1.4. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

1. Öğretmen adaylarının derslerini izledikten sonra değerlendirip, dönüt verecek olan özel eğitim okullarındaki 5 sınıf öğretmeniyle sınırlıdır.

1.5. TANIMLAR

Kör: Ağır derecede görme keskinliği kaybı olan (Ataman, 2003), eğitimde dokunsal ve işitsel materyallere ihtiyaç duyan bireylerdir (Tuncer, 2003).

Azgören: Görme duyusunu öğrenme amacıyla kullanabilen, görme potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmek için gözlük, büyüteç gibi araç-gereçlere ve büyük puntolu yazı, aydınlatma, zıtlık gibi materyal ve çevre düzenlemelerine ihtiyaç duyan kişi (Tuncer, 2003).

Performans düzeyi: Belli bir beceri ya da kavramla ilgili olarak öğrencinin gerçekleştirebildiği davranışlardır.

Sözel Bilgiler: Daha üst düzeyde bilgiler için temel oluşturan (Kameenui ve Simmons, 1990), “ne” sorusunun cevabını veren bilgilerdir.

Kavram: Ortak tepkiye yol açan uyaranlar takımıdır (Özyürek, 1984).

Kural İlişkileri: En az iki olgu, ayırt etme ya da kavram arasındaki özel bir ilişkiyi belirleyen önermedir (Kameenui ve Simmons, 1990; Tuncer ve Altunay, 2004).

Bilişsel Stratejiler: Bir dizi basit olgu, sözel zincir, kavram ve kuralın bir problemi çözmek için bir arada kullanılma sürecidir (Kameenui ve Simmons, 1990; Tuncer ve Altunay, 2004).

Etkin Fikir: Öğrencilerin bilgileri daha etkili ve geniş bir şekilde öğrenmesini kolaylaştıran, kavramlar, olgular arasındaki ilişkileri anlamasına yardımcı olan önemli kavram ve ilkelerdir (Stein ve Dixon, 2001; Harniss ve diğ., 2004; Tuncer ve Altunay, 2004).

İşaret: Öğrencilerin grupça sözel tepkilerini alırken hepsinin aynı anda cevap verebilmesi için kullanılan araçtır (Watkins ve Slocum, 2003; Watkins ve Slocum, 2004; Simonsen ve Dixon, 2004; Snider ve Crawford, 2004).

Öğretmen Adayını Değerlendirme Modülü: Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan Doğrudan Öğretim Modeli bilgi biçimlerini, bilgi biçimlerine göre öğretim süreçlerini, hata düzeltmeleri, değerlendirme soruları, cevapları, kontrol listeleri ve dönüt formlarının kullanımını kapsayan öğretim modülüdür.

Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı:

Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan Öğretmen Adayını Değerlendirme Modülleri, video gösterimleri, Powerpoint sunularının kullanıldığı, değerlendirme ve dönüt verme sürecinin uygulandığı programdır.

BÖLÜM II

KAYNAK TARAMASI

Araştırmada, “Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerine etkisini belirlemek” amaçlanmaktadır. Bu bölümde sırasıyla, özel eğitim öğretmeni yetiştirme, öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayını değerlendirme sistemine ilişkin bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME

Öğretmen nitelikleri öğrenci başarısını başka herhangi bir faktörden daha fazla etkileyebilmektedir (Billingsley ve McLeskey, 2004). Nitelikli özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesi, yürürlüğe giren kanun ve yönetmeliklerden, üniversitelerde açılan programlarla bağlantılı olarak yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme sürecinden etkilenmektedir (Özyürek, 2008). Aşağıda, Türkiye’de özel eğitim öğretmeni yetiştirmeye ilgili yasalar ve şura kararları, öğretmen yeterlikleri ile Türkiye’de özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirmeye İlgili Yasalar ve Şura Kararları

Özel gereksinimi olan öğrencilerin öğrenmelerinde öğretmen niteliklerinin önemi nedeniyle geçmişten bu yana çeşitli kanun, yönetmelik ve şuralarda öğretmen

yetiştirmeyle ilgili ilkeler ve kararlar yer almıştır. Özel eğitim alanına öğretmen yetiştirmeye yönelik, 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, özel eğitim alanına öğretmen yetiştirilmesi konusuna açıklık kazandırmaya yönelik olarak, “Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır” ve “Hangi kademede olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır” şeklinde maddeler yer almaktadır (MEB, 1973).

8-11 Haziran 1982 tarihinde toplanan XI. Milli Eğitim Şurası'nda, özel eğitim uzmanı, “Özel Eğitim Uzmanı değişik sistem, kurum ve okulların değişik kademelerinde özel eğitimi gerekseyen çocukların bulunması, tanınması, ayırımı ve sağaltımlı eğitim önlemleri konusunda gereken etkinlikleri yürütmeye yeterli olacak nitelikte, özel eğitimin bir dalında, kuramsal alanda ve uygulamada yetişmiş uzmandır.” şeklinde tanımlanmıştır. Okul öncesi, temel eğitim, ortaöğretim kademelerinde çalışmak üzere, farklı özür gruplarına yönelik olarak yetiştirilmesi gereken özel eğitim uzmanının sayısı verilerek özel eğitim uzmanı olabilmenin koşulu olarak, “özel eğitimin bir dalında yüksek lisans eğitimi almış olma” gösterilmiştir. 18-22 Temmuz 1988 tarihinde toplanan XII. Milli Eğitim Şurası'nda alınan 21. kararda, yaygın eğitim ve özel eğitimin ihtiyaç duyduğu öğretmenlerin yetiştirilmesi için yeni programların açılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 1991).

573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de “Özel eğitim, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleriyle onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir” maddesi yer almıştır. Bu madde, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitiminde özel yetiştirilmiş personelin gerekliliğini belirtmektedir. Özel yetiştirilmiş personelin, öğretmen, usta öğretici, rehber öğretmen, psikolog, fizyoterapist, sosyal hizmet uzmanı, çocuk gelişimci ve hekim olduğu ifade edilmiştir (MEB, 1991; Cavkaytar ve diğ., 2001). 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin hükümlerine dayanılarak hazırlanmış olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 49. maddesinde atanacak öğretmenlerin özellikleri, “Özel eğitim sınıf, okul ve kurumlarına öğretmenler; özel eğitim öğretmeni yetiştiren bir programı tamamlamış olanlardan atanır. Özel eğitim öğretmeni bulunmadığı hallerde öğretmen yetiştiren bir programı tamamlamış olan ve en az beş yıl

öğretmenlik yapmış, ayrıca özel eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin hizmet içi eğitim programına katıldığını belgelendiren veya bu konularda resmi veya özel kuruluşlarca düzenlenen bir sertifika programına katılmış olanların atanmasına öncelik tanınır” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2000).

2.1.2. Öğretmen Yeterlikleri

Özel eğitimdeki gelişmeler dikkate alınarak, Avrupa Birliği-Türkiye Temel Eğitime Destek Projesi içinde, 2005-2007 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı’nın Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından okullarda öğretimin ve öğretmenin niteliğini arttırmak amacıyla öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir (Özyürek, 2008). Öğretmenin kendi gelişim alanı belirlendikten sonra bu alanda gelişimini sağlaması için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren, “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve ilköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik “Özel Alan Yeterlikleri” geliştirilmiştir (<http://otmg.meb.gov.tr/Yayin.html>).

Öğretmen yeterlikleri geliştirilirken, iyi öğretmenin sahip olması gereken özellikler belirlenmiş, bu özellikler gruplanmış, bilimsel bilgilerden yararlanılarak yeterlik alanları geliştirildikten sonra, üniversite ve alanda çalışmakta olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, yeterlik bildirimlerine ve öğretmenin göstermesi gereken davranışları örnekleyen göstergeler incelenerek yeterliklere son hali verilmiştir (Özyürek, 2008). Özel Eğitim Öğretmeni Alan Yeterlikleri, “iletişim ve sosyal beceriler”, “öğretim programını uyarlama”, “okul, aile ve diğer meslek alanları ile işbirliği yapma”, “davranış yönetimi” ile “mesleki gelişimi sağlama” yeterlik alanlarına ayrılmış ve bu yeterlik alanlarının kapsamı belirlenmiştir. Her bir yeterlik alanının, yeterlik bildirimleri ve performans göstergeleri üç düzeyde gösterilmiştir (<http://otmg.meb.gov.tr/Yayin.html>). Görme engelli öğrencilerin öğretmenleri için belirlenen özel alan yeterlikleri incelendiğinde, İletişim ve Sosyal Beceriler yeterlik alanının, “görme engelli öğrencinin kendini ifade etmesi ve sosyal kabulünü gerçekleştirmesi için gerekli düzenlemeler yapma uygulamalarını” kapsadığı belirlenmiştir. Öğretim Programını Uygulama yeterlik alanı, “görme engelli öğrencinin akademik ve akademik olmayan alanlarda yapabildiklerini değerlendirme, gereksinimine göre öğretim programını, araç-gereçleri ve öğretim süreçlerini uyarlama ve zenginleştirme uygulamalarını” kapsamaktadır. Okul, Aile

ve Diğer Meslek Alanları ile İşbirliği Yapma yeterlik alanının, “sınıf öğretmenini, branş öğretmenlerini, okul yöneticilerini, aileyi bilgilendirme ve tüm ilgililerle işbirliği yapma uygulamalarını” kapsadığı ifade edilmiştir. Davranış Yönetimi yeterlik alanı ise, “öğrencinin öğretim etkinliklerine katılımını düzenleme ve sınıfta oluşan davranış problemlerini yönetme uygulamalarını” kapsamaktadır. Mesleki Gelişimi Sağlama yeterlik alanının, “görme engelli öğrencilerin öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişimine yönelik uygulamalarını” kapsadığı belirlenmiştir (<http://otmg.meb.gov.tr/Yayin.html>).

2.1.3. Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Programları

Ülkemizde özel eğitim öğretmeni yetiştirmeyi en çok etkileyen faktörlerin, “diğer ülkelerdeki gelişmeler, engelliler için açılan programlar, kurumlar, alanda çalışan uzmanların liderliği ve yükseköğretim kanununda meydana gelen değişiklikler” olduğu belirtilmektedir (Özyürek, 2008).

Özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme süreci ilk olarak, 1953 yılında İzmir Sağırılar Okulu’nda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen iki haftalık hizmet-içi eğitim programıyla başlamıştır (MEB, 1991; DPT, 1992; Özer, 1995). Türkiye’de özel gereksinimli bireylere hizmet vermeye yönelik sistemli olarak ilk çalışma ise, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’nun 24 Nisan 1952 tarih ve 52 sayılı kararıyla Gazi Eğitim Enstitüsünde Özel Eğitim Şubesi’yle başlamıştır (Özer, 1995; Altunya, 2006; Ataman, 2008). Bu karara dayalı olarak 1952 yılı Ekim ayında Mitat Enç’ in çabalarıyla Gazi Eğitim Enstitüsü’nde Özel Eğitim Bölümü açılmış ve en az üç yıl ilkokul deneyimi olan adaylar, iki yıllık yüksek öğretim programını tamamlamışlardır (Akçamete, 1998; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1998; Cavkaytar ve diğ., 2001). Bölümün kuruluş amacının, Bakanlık tarafından, “özel eğitim kurumları için öğretmen, yönetici ve müfettiş yetiştirmek” olduğu belirtilmiştir (Özer, 1995). Özel Eğitim Şubesi, iki dönem toplam 60 mezun verdikten sonra 1955 yılında kapatılmıştır (DPT, 1992; Özer, 1995; Özsoy ve diğ., 1998; Cavkaytar ve diğ., 2001). Özel Eğitim Şubesi’nin kapatılmasının nedenleri arasında, “özel eğitim okul ve sınıflarının azlığı, talebin olmaması, sınıf

öğretmenlerinin iki yıllık bir eğitim aldıktan sonra özel eğitim sınıflarında çalışmayı lüks görmeleri, ücret artışı sağlanamaması” sayılmaktadır (Özyürek, 2008).

1955’ten 1979 yılına kadar özel eğitim okul ve sınıflarında bir kısmı iki-üç haftalık hizmet içi seminere katılmış, çoğunluğu ise, özel eğitim alanında eğitim almamış normal sınıf ve dal öğretmenleri çalışmıştır (Akçamete, 2002). 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde Özel Eğitim Bölümü kurulmuştur (Enç, 1972; Özyürek, 2008; Ataman, 2008). Birkaç haftadan birkaç aya kadar değişen kısa süreli hizmet içi eğitim programlarının özel eğitim öğretmeni yetiştirmede verimli olmadığı düşünülmesi nedeniyle (Özyürek, 2008), 1979 yılında yürürlüğe giren, Özel Eğitim Öğretmenliği Sertifika Programı’yla, ilgili bölümde normal sınıf öğretmenlerine sertifika verilmiş (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1987; Ataman, 2004), 625 sınıf ve ders öğretmeni yetiştirilmiştir. Özel Eğitim Bölümü, 1982 yılında YÖK Yönetim Kurulu kararıyla Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü ile birleştirilmiştir (DPT, 1992; Kargın, 2003).

1981 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’yla Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi arasındaki işbirliği programı çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı’nda çalışan öğretmenlerin hizmet-içi eğitim aldıkları, “Engelli Çocukların Sertifika Programı” (EÇES) açılmıştır (Ergenekon, 2004). EÇES programına kayıtlı olan öğretmenler, üst üste iki yaz derslere devam etmişler ve derslerde başarılı olan öğretmenler bir dönem boyunca da uygulamaya devam etmişlerdir (Özer, 1995). Bu programdan, 1981- 1986 yılları arasında 175’i zihin engellilerin eğitiminde olmak üzere 461 öğretmen sertifika almıştır (Konrot, 1991; DPT, 1992). Bu programların içeriklerinin, öğretmenlerin beklentilerini ve amaçlarını her zaman karşılamadığı bilinmektedir (Kök, 2002). EÇES programı devam ederken de, sertifika programlarının geçici bir çözüm olduğu ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinin ancak kalıcı programlarla mümkün olabileceği ortaya çıktığı için, öğretmen yetiştirme sorununa kalıcı çözüm için çalışmalar başlatılmıştır (DPT, 1992; Ergenekon, 2004).

Özel Eğitim kurumlarının öğretmen gereksinimleri, 1983 yılına kadar kısa süreli kurs ya da seminerlerle normal okul öğretmenlerince karşılanmaya çalışılmış (Akçamete, 1998; Cavkaytar ve Diken, 2005), 1983–1984 ders yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde dört yıllık olan “Özel Eğitim Öğretmenliği

Programı” ile özel eğitim öğretmeni yetiştirilmeye başlanmıştır. Fakülte 1986–87 ders yılında ilk mezunlarını vermiş ve aynı programı geliştirerek uygulamaya devam etmiştir. Program, 1990–1991 yılında “Özel Eğitim Bölümü” olarak genişletilmiştir (Eripek, 1992; Özsoy ve diğ., 1998). 1987–1988 öğretim yılında, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Eğitim Bilimleri bünyesinde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı başlatılmış, görme ve zihinsel engellilerin eğitimi alanında öğretmen yetiştirilmeye başlanmış ve 1990–1991 öğretim yılında ilk mezunlarını vermiştir (Özsoy ve diğ., 1998; Akçamete, 2002). Özel Eğitim Programı, 1992 yılında Eğitim Bilimleri’nden Özel Eğitim Bölümü bünyesine geçmiştir (I. Özürlüler Şurası, 1999).

1994–1995 öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1998–1999 öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2001–2002 yılında Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Akçamete, 2002), 2002–2003 öğretim yılında Marmara Üniversitesi (Sarı, 2004) ve İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi bünyesinde (<http://www.istanbul.edu.tr/hay>), 2005-2006 yılında ise Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde özel eğitim bölümü kurulmuştur (<http://www.ef.sakarya.edu.tr>). Kocaeli Eğitim Fakültesinde de özel eğitim bölümü açılmıştır fakat öğrencisi bulunmamaktadır.

Ülkemizde, özel eğitim programları, 1982 yılından önce uzman yetiştirmeye yönelik programlardır, bu nedenle ders içerikleri öğretmen yetiştirmeye yönelik değildir. Programlar; yetersizlik, yetersizliğin nedenleri, dereceleri, oluştukları yerler, yetersizliği olanların özellikleri ve eğitimine ilişkin bilgilerin verildiği tıp modelini temel almaktadır. 1984 yılından itibaren özel eğitim öğretmenin sınıfta yapması gerekenleri de dikkate alacak şekilde geliştirildiği ve öğretmenlik uygulamasının öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir ögesi haline geldiği görülmektedir (Özyürek, 2008).

Günümüzde özel eğitim öğretmeni yetiştiren programların ilk üç yılında, yetersizlikten etkilenmiş olan bireylerin gereksinimlerinin belirlenmesi, buna uygun olarak eğitim programlarının hazırlanıp, etkili öğretim yöntemlerinin kullanılmasına ilişkin bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılmakta, özel eğitim programlarının son sınıfında, yetersizlikten etkilenmiş çocuklarla öğretmenlik uygulaması çalışmalarına ağırlık verilmektedir. Ülkemizdeki özel eğitim programları incelendiğinde, Görme,

Zihinsel, İşitme Engelliler ve Üstün Zekalılar Anabilim Dalları'nın son sınıfında, yedinci ve sekizinci dönemlerde yer alan öğretmenlik uygulamalarının, iki saat teorik, sekiz saat uygulamadan oluştuğu görülmektedir (http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/programlar_icerikler).

2.2. ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI

Öğretmen yetiştirme programlarının amacı, öğrencide en üst düzeyde öğrenme gerçekleştirebilmek için öğretimin nasıl planlanıp sunulacağını öğretmen adaylarına öğretmektir (Errthum, 2003; Gliessman, Pugh, Brown, Archer ve Snyder, 1989). Öğretmen adayının, etkili öğretim yöntemlerine sadece teorik olarak sahip olmasına değil, aynı zamanda sınıf ortamında onları uygulama becerilerinin gelişmesine ihtiyaç duyduğu vurgulanmaktadır (Hindman ve Polsgrove, 1988; Morton, 2004). Bununla birlikte, öğretmenlik yapmaya yeni başlayan öğretmenlerin, sınıflarında karşılaştıkları farklı durumların üstesinden gelebilmek için en iyi şekilde nasıl hazırlanacakları, öğretmen yetiştirme alanında sık sık tartışılan kritik bir konu olmuş (Ajayi ve Lee, 2005), öğretmenlik uygulamasının, öğretmen adaylarını şu an ve gelecekte öğretmenlik yapacağı sınıflardaki farklı durumların üstesinden gelecek şekilde hazırlamak için en iyi yol olduğu görülmüştür (Phillon, Miller ve Lehman, 2005). Öğretmen yetiştiren programların öğretmenlik uygulaması, üniversitede alınan teorik dersler ile uygulama arasında gerekli bir köprü vazifesi görmekte (Welch ve Kukic, 1988) ve öğretmen adaylarının yetiştirilmesi için çok büyük önem taşımaktadır (Gleason ve Hall, 1991; Hudson ve diğ., 1994; Pierce ve Miller, 1994; Falconer ve Lignugaris/Kraft, 2002; Morton, 2004; Larson, 2005). Öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmenlik uygulaması kullanımındaki artış, uygulamayla teori arasında bir bağlantı kurma çabasının kanıtı niteliğindedir (Peterson ve Hudson, 1989).

Öğretmen adayları, öğretim becerilerini doğru ve etkili bir şekilde geliştirmeyi öğrendikleri zaman, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamaları mümkün olabilmektedir (Blakely, 2001). Bu nedenle, denetim altında sağlanan öğretmenlik uygulamasının, öğretmen yetiştirme programlarının çok önemli bir parçası olduğu düşünülmektedir (Malikail, 2001; Conderman, Morin ve Stephens, 2005).

Denetim altında sağlanan öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının performanslarının gözlenmesini, öğretim becerilerinin değerlendirilmesini (Lignugaris/Kraft ve Marchand- Martella, 1993) ve amaçlanan öğretim becerilerinin gerçekleşmesi için öğretmen adaylarına dönüt verilmesini içermektedir (Englert ve Sugai, 1983; Buck ve diğ., 1992; Morgan ve diğ., 1994; Peck ve diğ., 1997; Marchand-Martella ve Lignugaris/Kraft, 1997). Öğretmenlik uygulamasında, öğretmen adaylarına yeterli sayıda sık ve sistematik gözlemler, denetim ve dönüt sağlamak, onların hazırlığı için büyük önem taşımaktadır (Ludlow, Faieta ve Wienke, 1989; Melser, 2004). Öğretmen adaylarının öğretim becerilerini etkili şekilde kullanamamaları, uygulama miktarının sınırlı olmasıyla açıklanmaktadır (Rose ve Church, 1998). Uygun denetim sağlanan öğretmen adaylarının, öğretmen olduklarında yeni becerileri sınıf ortamına genelleylebildikleri ve uzun süre bu durumu korudukları görülmektedir (Coulter ve Grossen, 1997).

Öğretmenlik uygulamaları yürütülürken, öğrencilerin kuramsal bilgilerini uygulamaları çok önemli olmakla birlikte, uygulama sırasında sorunlarla karşılaşmaktadır. Aşağıda bu sorunlara sırasıyla değinilecektir.

Öğretmenlik uygulamalarının yürütülmesi sırasında, öğretmen adaylarının kazanması gereken öğretim becerilerinde standart sağlanamadığı için öğretmen adaylarının hangi ölçütleri dikkate alarak öğretim planlarını hazırlayacakları belirgin değildir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının öğretim planlarını hazırlarken üniversite danışmanlarından çok sayıda dönüt almaları gerekmektedir. Öğretmenlik uygulamasının yürütülmesi sırasında karşılaşılabilecek başka bir sorun ise, öğretim becerilerinde bir standardın sağlanamamış olması nedeniyle öğretim becerilerinin gözleyenden gözleyene değişebilme ihtimalidir. Öğretmen adaylarının öğretim becerilerinde bir standart sağlanması, öğretim becerilerinin gözleyenden gözleyene değişmeyen, deneysel araştırmalarla desteklenmiş objektif ölçütlere dayalı hale getirilmesi gerekmektedir.

Öğretim elemanları, öğretmenlik uygulaması boyunca öğretmen adaylarının derslerini izlemekte ve performansına yönelik olarak dönüt vermektedir, ancak ülkemizde üniversitelerin kaynakları, personel eksikliği, uygulama okullarında tam zamanlı öğretim elemanı çalıştırmak için uygun değildir. Ayrıca, Türkiye’de öğretim elemanlarının, üniversitede ders verme, araştırma yapma ve hizmet sorumlulukları

olduğu için, öğretmen adaylarını sürekli denetlemesi güç olmaktadır. Öğretim elemanlarının yaşadıkları bu problem durum Lignugaris/Kraft ve Marchand-Martella (1993), Hudson ve diğerleri (1994), Pierce ve Miller (1994) tarafından da vurgulanmaktadır. Uygulama sırasında öğretim elemanları her bir öğretmen adayının sınırlı sayıda dersini izleyerek, kısa dönütler verip, öğrenciye destek hizmetler sunmada yetersiz kalabilmektedir (Erbaş ve Yücesoy, 2002-2003). Bunun sonucu olarak, öğretmen adayları etkili öğretim becerilerini geliştiremeyebilmektedirler (Morgan ve diğ., 1994). Eğitim fakültesini bitirdikten sonra, öğretmen olarak çalışmaya başlayacak olan bireylerin karşılaşabilecekleri zorlukların düzeyi; aldıkları eğitime, uygulamadaki sorumluluğun seviyesine ve verilen desteğe göre değişmektedir (Stokking ve diğ., 2003). Öğretmen adayıyla birlikte çalışan ve ortak sorumluluk taşıyan sınıf öğretmenleri (Sağ, 2007) ya da akran denetmenlerin öğretmenlik uygulamasına katılması yoluyla (Morgan ve diğ., 1994; Mallette, Maheady ve Harper, 1999), öğretmen adaylarına verilen desteğin miktarının artırılabilmesi söz konusudur.

Öğretmenlik uygulamasının yürütülmesinde yukarıda belirtilen güçlüklerin üstesinden gelebilmek için, öğretim becerilerinin ve bunların nasıl gözleneceğinin iyi tanımlandığı bir denetleme modeline ihtiyaç vardır. Doğrudan Öğretim Modeli, akademik öğretim becerileri için geliştirilmiş olan sistematik bir değerlendirme yaklaşımının temelini oluşturmaktadır (Mills ve diğ., 2003).

2.2.1. Doğrudan Öğretim Modeli

Doğrudan Öğretim Modeli, özellikle risk altındaki öğrencilere bilişsel becerilerin öğretimi amacıyla geliştirilmiş, öğretmen merkezli öğretim modelidir (Clowes, 2001; Veenman, Denesen, Oord ve Naafs, 2003; Russell, 2003; Tobin, 2003; Tuncer ve Altunay, 2004). Model, Siegfried Engelmann, Wes Becker ve Douglas Carnine tarafından 1960 yılının ortalarında geliştirilmiş (Russell, 2003; Miller, 2002) ve modelin dayandığı kuramsal temel, Engelmann ve Carnine tarafından 1981 yılında kaleme alınmış ve 1991 yılında yeniden yayınlanmıştır (Tuncer ve Altunay, 2004). Doğrudan Öğretime, iki önemli kural rehberlik etmektedir. Bunlar, kısa zamanda, çok öğretim sunmak ve detayları kontrol altında tutmaktır (Engelmann, Becker, Carnine ve Gersten, 1988).

Doğrudan Öğretim Modeli, öğrenciyi ustalık düzeyine ulaştırmak için öğretimi uzun döneme yayacak şekilde (Willingham, 2004) müfredat desenlenmesini vurgulaması ve farklı öğretim stratejilerini içermesi açısından diğer modellerden farklılaşmaktadır (Tobin, 2003; Scarlato ve Burr, 2002). Gelişimci yaklaşıma göre, okul öğrencilerin bilgi ve becerileri sistemli olarak öğrendikleri bir yer değil, ilgileri doğrultusunda kendilerini ifade ettikleri, etkileşimde bulundukları, keşfettikleri bir yer olarak görülmektedir (Özyürek ve Tuncer, 2003). Bu yaklaşımlarda olgu, kavram ve kuralları, öğrencinin kendi kendilerine keşfederek bulabileceği, aralarındaki ilişkileri kurabileceği ve öğrendiklerini genelledebileceği varsayılmaktadır (Kame’enui, Carnine, Dixon, Simmons ve Coyne, 2002; Tarver, 2005). Fakat bu durumun çok uzun zaman aldığı ve bütün öğrencilerin öğrendiklerini genellemediği gözlenmektedir. Öğretmen yanlış genellenen kavram ve kural ilişkilerini düzeltmek için çok fazla zaman harcamaktadır. Bunun tersine, olgu, kavram ve kuralların kısa sürede öğrenildiği, aralarında ilişki kurularak, öğrenilenlerin genellemeye götürecek şekilde planlandığı Doğrudan Öğretim Modeli’ndeki uygulamaların yararlı olabileceği düşünülebilir.

Doğrudan Öğretim Modeli’nde iyi desenlenmiş, etkili bir müfredatın başarı için temel alındığı görülmektedir (Thompson, 2001; Simonsen ve Gunter, 2001). Doğrudan Öğretim Modeli’nin etkililiği uzun döneme yayılan araştırmalarla desteklenmektedir (Bessellieu, Kozloff ve Rice, 2001; Dichiera, 2001; Slocum, 2003; Veenman ve diğ., 2003; Tarver, 2003; Marchand-Martella ve diğ., 2004; Przychodzin-Havis, Marchand-Martella ve Martella, 2005; Snider ve Schumitsch, 2006). Tarihte yapılmış en geniş çaplı eğitim araştırması olan Follow Through projesinde, kontrol gruplarıyla karşılaştırıldığında, Doğrudan Öğretim uygulamalarının, “temel beceriler, bilişsel-kavramsal ve duyuşsal” alanlarda istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar veren (Kinder, Kubina ve Marchand-Martella, 2005), temel beceriler, yüksek düzeyde düşünme (high order thinking) ve benlik saygısını arttıran en etkili sonuçları verdiği belirtilmektedir (Amberge, 2002; Kennedy Berg, 2004; Lindsay, 2008).

Doğrudan öğretim terimi, eğitim literatüründe ilk kez Rosenshine tarafından kullanılmaya başlanmıştır (Stein, Carnine ve Dixon, 1998). Engelmann tarafından geliştirilmiş olan Doğrudan Öğretim Modeli ile Rosenshine’ın tanımlamış olduğu,

yapılandırılmış öğretmen uygulamalarını ifade eden doğrudan öğretim uygulamaları kavramsal olarak birbirlerinden farklılık göstermektedir (Stein ve diğ., 1998; Tuncer ve Altunay, 2004). Doğrudan Öğretim Modeli hakkındaki birçok yanlış anlamının kaynağını oluşturduğu için, Doğrudan Öğretim Modeli ile “doğrudan öğretim” olarak adlandırılan uygulamaların birbirlerinden farklı olduklarının anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Örneğin, bazı eğitimciler Doğrudan Öğretimin, öğretmenin model olmasını da içeren herhangi bir sistematik öğretim uygulaması olduğunu düşünmektedir. Bazı eğitimciler ise, basit bir şekilde beceri analizleri (örneğin, karmaşık becerileri içeren daha küçük alt basamaklara bölünmesi) uygulamalarının bir örneği olarak görmektedirler (Stein ve diğ., 1998). Doğrudan Öğretim Modeli’nde, kavram ve becerilerin stratejik olarak bütünleştirilmesini amaçlayan (sarmal) bir öğretim programı (Snider, 2004), farklı bilgi biçimlerinin (sözel bilgiler, kavramlar, kural ilişkileri, bilişsel stratejiler) öğretimi için ayrıntılı öğretim ve hata düzeltme formatları, kendine özgü stratejileri, sınıf düzenlemesi ve yönetimiyle ilgili kendine özgü uygulamaları bulunmakta ve öğrenci ilerlemelerine odaklanmaktadır (Tuncer ve Altunay, 2004). Doğrudan Öğretim Modeli, öğrencilerin hata yapma seviyesini en aza indirecek şekilde temel becerilerden ileri düzeyde kavramlara ve bilişsel becerilere doğru hareket etmektedir (Bessellieu ve diğ., 2001; Kraemer, Kraemer, Koch, Madigan ve Steely, 2001; Russell, 2003).

Rosenshine her zaman “doğrudan öğretim” terimini, öğrencilerin akademik performanslarını yükselten öğretmen davranışlarının desenlenmesi ile bağlantılı olarak kullanmıştır (Gersten, Woodward ve Darch, 1986). Rosenshine’in tanımladığı “doğrudan öğretim” olarak adlandırılan öğretmen yönetimli uygulamalar ise, becerilerin daha küçük parçalara bölünmesi, “günlük gözden geçirme, yeni materyallerin sunumu, model olma, öğretmenin dikkatli yönetimi altında rehberli uygulama (ipucu verme) ve değerlendirme, dönüt verme ve hata düzeltme (Scheeler, 2008), haftalık ve aylık gözden geçirme” gibi öğretmen yardımının giderek azaltılmasıyla öğrencilerin bağımsızlığa ulaştırılması şeklinde karakterize edilmektedir (Borich, 1996; Joyce ve Weil, 1996; Muijs ve Reynolds, 2001; Gunter, Estes ve Schwab, 2003; Burden ve Byrd, 2003; Tuncer ve Altunay, 2004; Przychodzin-Havis ve diğ., 2005).

Doğrudan Öğretim Modeli'nde, "öğretim dikkatli bir şekilde düzenlenirse, bütün öğrenciler öğrenebilir" ilkesi göz önünde bulundurulmaktadır (Marchand-Martella ve Martella, 2001; Griffin, 2002). Öğrencinin öğrenememesi, öğretmenin öğretmiyor olmasıyla açıklanarak, öğretmenin öğrenci başarısındaki rolüne dikkat çekilmektedir (Clowes, 2001; Amberge, 2002; Errthum, 2003; Tuncer ve Altunay, 2004).

Doğrudan Öğretim Modeli'nde öğrenme ile ilgili olarak öğretmenin rolü, diğer öğretim yaklaşımlarına göre daha açık biçimde belirlenmiştir. Modelin en önemli özelliği uygulamadan uygulamaya ve öğretmenlerin kişisel stillerine göre değişiklik göstermemesidir (Tuncer ve Altunay, 2004). Model, yeni bir materyal sunulurken öğrencinin dikkatini sunulan ders boyunca ayakta tutabilmek için dersin tempolu olması, yeni sunulan kavram ve beceriler için yeterli miktarda uygulama sağlama, öğretmenlerin dönütleri, daha kompleks bir beceriyi (okuma vb.) öğretmek için becerilerin sırası gibi öğrencilerin öğrenmesinde etkisi olan bütün çevresel değişkenleri kontrol altına almak amacıyla desenlenmiştir (Engelmann, 2005). Doğrudan Öğretim Modeli'nde öğretim becerileri, öğrencilerin derse katılımını ve doğru tepki ihtimallerini en üst düzeye çıkaracak biçimde düzenlenmektedir. Model, bireyin öğrenmesinde en önemli değişkenin çevre olduğunu ve öğrenme-öğretme etkinliklerinde çevrenin düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bunlar; kısa dönemli ve uzun dönemli amaçları belirleme, strateji ile ilgili prosedürlere karar verme, gerekli önkoşul becerileri belirleme, becerileri sıralama, öğretim programlarının desenlenmesi (örneğin, öğretmenin kullanacağı sözcükleri planlama, öğrenme basamaklarını belirleme, öğretimi sıralama, hata düzeltme prosedürlerini belirleme), örneklerin seçilmesi, sıralanması, kendi kendini gözlemleme prosedürlerinin desenlenmesi gibi öğelerdir (Scarlato ve Burr, 2002; Tuncer ve Altunay, 2004). Öğretmenlerin öğretim sırasında bu öğeleri sabit tutması, öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin daha kolay gözlenmesine olanak sağlamaktadır (Engelmann ve Carnine, 1991).

2.2.1.1. Doğrudan Öğretimin Temel Bileşenleri

Doğrudan Öğretimin üç temel bileşeni, öğretim programı desenleme, öğretimin düzenlenmesi ve öğretmen-öğrenci etkileşimidir. Bu öğelerin her birinin

başarılı öğretim ve öğrenme için gerekli olduğu düşünülmektedir (Miller, 2002). İyi bir öğretmenle iyi desenlenmiş bir program, öğretim zamanı çok sınırlıysa, yüksek düzeyde öğrenci başarısıyla sonuçlanmayacaktır. Buna ek olarak, yeterli öğretim zamanıyla iyi desenlenmiş bir program, öğretmen yetersizse, yüksek düzeyde öğrenci başarısıyla sonuçlanmayacaktır. Son olarak, yeterli bir zamanla yeterli bir öğretmen, müfredat materyalleri zayıf desenlenmişse, öğrenci başarısında en iyi sonuçları üretmeyecektir. Bu nedenle öğretim programı desenleme, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğretimin düzenlenmesi bütünüyle dikkatli bir şekilde ele alınmalıdır (Stein, Silbert ve Carnine, 1997).

2.2.1.1.1. Öğretim Programı Desenleme

Öğretim programı desenleme beş temel ögeyi içermektedir. Bunlar, içerik analizi, açık iletişim, öğretim formatı, becerilerin sıralanması, müfredat içeriğinin organizasyonudur.

2.2.1.1.1.1. İçerik Analizi

Doğrudan öğretimin temel amacı, genelleme becerilerini öğretmek olduğu için, Doğrudan Öğretim Programı'nı geliştirmenin ilk basamağını içeriğin kavramlar, kurallar, stratejiler ve “etkin fikirler” (big ideas) bakımından analiz edilmesi oluşturmaktadır. Etkin fikirler, öğrencilerin bilgileri daha etkili ve geniş bir şekilde öğrenmesini kolaylaştıran, kavramlar, olgular arasındaki ilişkileri anlamasına yardımcı olan önemli kavram ve ilkelerdir (Stein ve Dixon, 2001; Kame'enui ve diğ., 2002; Harniss, Hollenbeck ve Dickson, 2004; Tuncer ve Altunay, 2004). Etkin fikirler az öğrenme zamanında, güçlü sonuçlar ortaya çıkmasını sağlayan, öğrenmeyi hızlandıran bir anahtardır (Grossen, 2002). Etkin fikirleri bulmak amacıyla, matematik, coğrafya gibi her disiplin alanı dikkatli bir şekilde analiz edilmektedir (Watkins ve Slocum, 2003; Tuncer ve Altunay, 2004; Watkins ve Slocum, 2004).

2.2.1.1.1.2. Açık İletişim

Öğrencilerin çok çeşitli problemleri çözebilmesinde kullanabilmek için genelleme stratejilerinin belirlenmesi gerekmektedir (Watkins ve Slocum, 2003). Açık iletişim, öğretim oturumunda öğrencinin örneklerden en fazla genellemeyi yapmasını sağlamak amacıyla sunu düzenlemek olarak açıklanmaktadır. Sunulacak örnekler öğrencinin kavramın ilişkili ve ilişkisiz niteliklerini görmesi amacıyla dikkatle seçilip sıralanmaktadır (Tuncer ve Altunay, 2004).

2.2.1.1.1.3. Bilgi Biçimlerine Göre Değişen Öğretim Formatları

Kavramlar, kurallar, stratejiler belirlendikten ve açık iletişim için örnekler seçilip düzenlendikten sonra öğretim formatı oluşturulmaktadır (Watkins ve Slocum, 2003; Tuncer ve Altunay, 2004). Öğretim formatı, bilgi biçimlerine göre örneklerin nasıl sunulacağını, öğrencilere soruların nasıl sorulacağını ve hatalı tepkilerde düzeltmenin nasıl yapılacağını belirtmektedir. Öğretim formatı açık ve kısa olması için dikkatle desenlenmektedir. Öğretmenin sunu sırasında kullanacağı ifadeler sabit tutularak, öğrencilerin dikkatinin öğretmenin sık sık değişen cümleleri yerine, öğretimi yapılan konuya odaklanması sağlanmaktadır (Watkins ve Slocum, 2003; Watkins ve Slocum, 2004; Tuncer ve Altunay, 2004). Öğretimin başlangıç aşamasında daha fazla öğretmen desteği yer alırken, öğrencilerin bağımsızlaşması için öğretmen yardımı derece derece azaltılmaktadır.

2.2.1.1.1.4. Becerilerin Sıralanması

Öğretimi desenlerken becerilerin hangi biçimde sıralanacağını belirlemenin, öğrenci başarısı için önem taşımaktadır. Öğrenciye hangi becerinin öğretildiğine bağlı olarak öğrenme kolay ya da zor hale gelebilmektedir (Watkins ve Slocum, 2003; Watkins ve Slocum, 2004; Tuncer ve Altunay, 2004).

Becerileri sıralarken göz önünde bulundurulması gereken birinci ilke, bir bilişsel stratejinin uygulanması için gerekli önkoşul niteliği taşıyan alt beceri ve kavramların bu stratejiden önce öğretilmesinin gerekliliğidir (Miller, 2002). Örneğin,

toplama işleminin öğretiminden önce, öğrencinin rakamları okumayı yazmayı, rakamlarla nesneleri eşlemeyi, iki grup nesneyi saymayı bilmesi gerekmektedir.

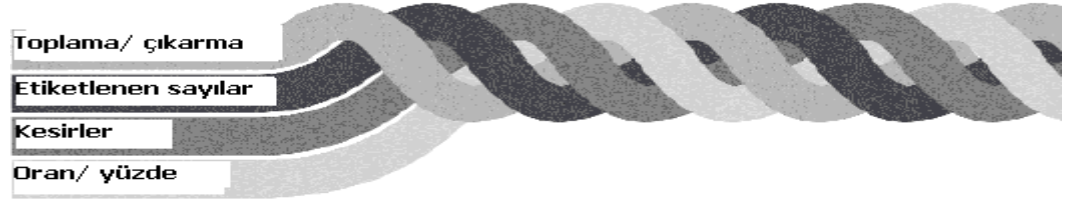
İkinci ilke, kolay beceriler daha zor olan becerilerden önce öğretilmelidir (Watkins ve Slocum, 2003; Watkins ve Slocum, 2004; Tuncer ve Altunay, 2004). Örneğin, harf öğretimi aşamasında öğrenci için sürekli ünsüzleri oluşturmak daha kolay olduğu için başlangıçta ünlülerin arasında sürekli ünsüzlerin öğretimine yer verilmelidir (Tuncer ve Altunay, 2004).

Sonuncu ilke, birbirine karıştırılma ihtimali yüksek olan becerilerin birbirinden farklı zamanlarda öğretilmesi gerektiğidir. Örneğin “b” ve “d” harfleri öğrencilerin sıklıkla karıştırdıkları harflerdir. Bu harfleri ardı ardına öğretmek yerine öğrenci bir harfte ustalaştıktan ve ardında “b” ye benzemeyen başka harflerin öğretimi yapıldıktan sonra yer verilmesi gerekmektedir (Watkins ve Slocum, 2003; Watkins ve Slocum, 2004; Tuncer ve Altunay, 2004).

2.2.1.1.1.5. Müfredat İçeriğinin Organizasyonu

Doğrudan Öğretim Müfredatı, sarmal model (strand curricula) denilebilecek bir organizasyona sahiptir (Snider, 2004; Tuncer ve Altunay 2004). Bu tip müfredatta her derste birden fazla becerinin öğretimine yer verilmektedir. Ünitelerden biri bitince diğeri başlamadığı için öğrenciler çeşitli kavramlar ve becerileri daha geniş bağlamda kullanma ve aralarında ayırt edici uygulama yapma fırsatı bulmaktadırlar (Tuncer ve Altunay, 2004). Sarmal organizasyonun en önemli avantajı, bilgiyi tek başına öğretmekten ziyade, tekrarlar ve genişletilen bilgiler yoluyla kavramlarda derece derece ustalaşmayı mümkün kılmasıdır (Crawford ve Snider, 2000).

Snider ve Crawford (2004)’un matematikle ilgili sarmal yapı örneği, Şekil 1’de verilmektedir.



Şekil 1. Matematikle İlgili Sarmal Yapı Örneği

Program sarmal biçimde organize edildiği zaman, öğrencilerin uzun zaman dilimlerinde aynı beceriyle çalışmalarını yerine her beceriyle kısa zaman dilimlerinde çalışmalarını sağlandığı için, dikkatlerini daha fazla yoğunlaştırmaları mümkün olmaktadır. Her ders çeşitli beceriler, çeşitli formatlar ve farklı güçlük düzeyleri içeren mini derslerden oluşmaktadır. Yeni öğrenilen beceriler, daha önceden öğrenilen çok alıştırmaya yapılmış becerilerle karışık olarak sunulmaktadır. Daha üst düzeyde rakam- sayı eşleme gibi becerilerin temel toplama işleminde kullanılması örneğinde olduğu gibi, daha önceden öğrenilen küçük becerilerin daha büyük becerilerin içinde kullanılması ve unutulmaması sağlanmaktadır. Sarmal program, her bir dersin öğretimine küçük parçalar halinde başlanması ve öğretimin zaman içine yayılabilme fırsatını vermektedir. Kalıcılığı sağlamak için sunulan öğretim alıştırmaları ilk derslerde çok sayıda ve dersler ilerledikçe azaltılarak verilebilmektedir. Alıştırmaların daha geniş bir zaman dilimine yayılması mümkün olmakla birlikte, sarmal yapı bilgilerin bütünleştirilmesini sağlamaktadır. Programda bir becerinin öğretilip sonra bir kenara bırakılarak yeni bir becerinin öğretimine geçilmesi gibi bir durum söz konusu değildir (Watkins ve Slocum, 2003). Öğretimi yapılan becerilerin program boyunca sürekliliği olmadığı gözleniyorsa, bunun nedeni becerilerin daha farklı bağlamlarda kullanılmasıdır (Watkins ve Slocum, 2003; Watkins ve Slocum, 2004; Tuncer ve Altunay, 2004).

2.2.1.1.2. Doğrudan Öğretim Modeli'nde Öğretimin Düzenlenmesi

Doğrudan Öğretim Modeli, öğretimin düzenlenmesinin önemini vurgulamaktadır (Miller, 2002). Doğrudan Öğretim Modeli'nde öğretimin

düzenlenmesinin dört temel ögesi, öğretimsel gruplama, öğretimsel zamanın kullanılması, yazılı öğretim süreçleri ve öğrencinin performansını sürekli değerlendirme olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu ögeler açıklanacaktır.

2.2.1.1.2.1. Öğretimsel Gruplama

Öğrencilere küçük, homojen gruplarda öğretim yapılmaktadır (Kraemer ve diğ., 2001). Doğrudan Öğretim Modeli'nde, her öğrencinin bireysel ihtiyaçları göz önüne alınarak, öğretimi yapılacak becerinin ön koşullarını yerine getirip getiremediklerine göre öğretimsel gruplar oluşturulmaktadır (Watkins ve Slocum, 2003). Gruplar, öğrencilerin değişen eğitsel gereksinimlerine göre esneklik gösterdiği için, ilerlemeleri göz önünde bulundurularak yerleştirildikleri gruplar değiştirilebilmektedir (Tuncer ve Altunay, 2004).

2.2.1.1.2.2. Öğretim Zamanı

Bazı öğrenciler için başarıyı garantilemenin tek yolu öğretim zamanının etkili şekilde kullanımı olabilmektedir (Fredrick, Keel ve Neel, 2002). Doğrudan Öğretim Modeli'nde, öğretmenler programlarını önemli alanlara daha fazla öğretim zamanı ayıracak biçimde düzenlemektedir. Öğretim için yeterli zamanın ayrılmasının yanı sıra, ayrılan zamanın etkili kullanımı da önemli bir değişken olarak belirtilmektedir. Doğrudan Öğretim Programları'nda çalışan öğretmenler dersler arasındaki geçişleri düzenleyerek, kullanacakları materyalleri hazır bulundurarak, öğretim zamanının gerçekten etkili kullanılması için etkili öğretim rutinleri geliştirerek öğretim için kullanılan zamanı artırabilmektedirler (Watkins ve Slocum, 2003; Tuncer ve Altunay, 2004). Öğretim zamanı açısından bakıldığında, öğretmenin sunumu, bağımsız uygulamaların miktarı, öğrencilerin yorulmalarına neden olmayacak şekilde düzenlenmektedir (Snider, 2004).

2.2.1.1.2.3. Yazılı Öğretim Süreçleri

Karmaşık bir süreci yönetmek ve başarılı sonuçlar almak ancak dikkatli bir planlama yapmakla mümkün olabilmektedir. Doğrudan Öğretim Modeli'nde, öğretim sırasında kullanılacak örneklerin, öğretmenin kullanacağı sözcükler ve açıklamaların ayrıntılı olarak yazıldığı öğretim süreçleri geliştirilmektedir (Watkins

ve Slocum, 2003; Watkins ve Slocum, 2004; Tuncer ve Altunay, 2004). Örneklerin dizilişi ve kullanılacak ifadeler belirgin olduğu için, dersler sırasında öğrencilerin sadece örneklerle odaklanmasını kolaylaştırmaktadır. Ders sırasında öğretmenin örnekler üretmek için uğraşması yerine, öğrencilerindeki ilerlemelere odaklanmasını ve hata düzeltmeye yer vermesi için zaman kazanmasını sağlamaktadır (Tuncer ve Altunay, 2004).

2.2.1.1.2.4. Sürekli Değerlendirme

Öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlere sundukları öğretimin etkililiği ve öğrencilerindeki ilerlemeler konusunda dönüt verdiği için önemli bir yer tutmaktadır (Watkins ve Slocum, 2003). Öğrenciler uygun şekilde ilerleyemiyorsa, öğretmenlerin öğretimi yeniden düzenlemesi gerekmektedir. Öğrencilerin yerleştirildikleri grupları değiştirmek, bazı becerilerde ustalık kazanamamış öğrenciler için ek öğretim ve eğitsel alıştırma sunmak gerekmektedir (Tuncer ve Altunay, 2004).

2.2.1.1.3. Doğrudan Öğretim Modeli'nde Öğretmen Öğrenci Etkileşimi

Öğretmenin rolünün açık biçimde belirlendiği Doğrudan Öğretim Modeli'nde, öğretmen –öğrenci etkileşimine ilişkin yedi öge bulunmaktadır. Bunlar, öğrencinin etkin katılımı, öğrencilerin grup olarak tepki vermesi, öğretmenin kullandığı işaretler, tempo, ustalaştırma, hata düzeltme süreçleri ve motivasyondur (Watkins ve Slocum, 2003; Tuncer ve Altunay, 2004).

2.2.1.1.3.1. Öğrencinin Etkin Katılımı

Doğrudan Öğretim Modeli, hızlı adımlar, iyi sıralama ve derslere yüksek düzeyde odaklanmayı içermektedir (Walker, Shippen, Alberto, Houchins ve Cihak, 2006). Öğrenciler, öğretime etkin olarak katıldıklarında en iyi şekilde öğrenmektedirler. Öğrenciler, öğretim materyalleriyle ne kadar çok etkileşim içinde olurlarsa o kadar fazla dönüt alırlar. Örneğin, bir derste 5 kelime okuyan öğrenci beş kez dönüt alır ama 20 kelime okuyan öğrenci 20 kez dönüt almaktadır. Öğrencilerin derse aktif olarak katılımları, dikkatlerinin daha az dağılmasını ve sorunlu

davranışların ortaya çıkma ihtimalini azaltarak, öğretimleri için kullanılacak zamanın daha çok olmasını sağlamaktadır (Tuncer ve Altunay, 2004).

2.2.1.1.3.2. Öğrencilerin Grup Olarak Tepkide Bulunması (Unison Responding)

Doğrudan Öğretim Modeli'nde genellikle küçük grupla öğretim yapılır, bazı durumlarda da bireysel tepkilere yer verilir (Walker ve diğ., 2006). Doğru cevap verip vermediğinden emin olunamamış öğrenci için bireysel olarak söz hakkı verilmektedir (Lignugaris/Kraft ve Marchand-Martella, 2002; Kraemer ve diğ., 2001).

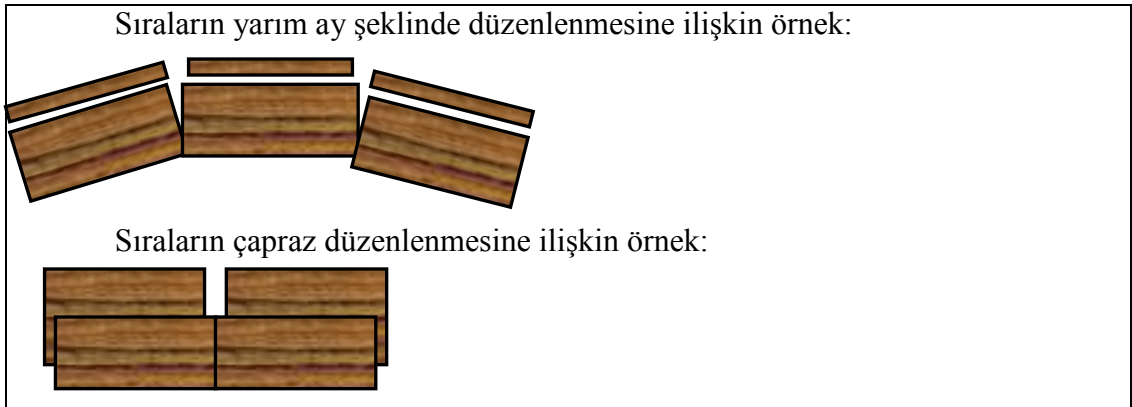
Öğrencilerin farklı şekillerde tepkide bulunmaları sağlanabilmektedir. Aşağıda öğrencilerin farklı şekillerde tepkide bulunmalarına ilişkin örnekler verilmektedir:

Öğretmen, “işaret verdiğimde, Merkür ve Mars’ın Dünya’dan daha büyük olduğunu düşünüyorsanız bir parmak kaldırın, Merkür ve Mars’ın Dünya’dan daha küçük olduğunu düşünüyorsanız, iki parmak kaldırın” diyerek yönerge verir. Öğretmen tahtaya, a) Balık, b) Balinalar, c) Köpekler yazar. “Bu hayvanlardan hangisi memeli hayvan değildir? Kartınıza harf yazdıktan sonra, kartınızı ben işaret verince havaya kaldırın”, “burada fosil yakıtların kaç çeşidi vardır? İşaret verdiğimde, elinizi kaldırarak, sayıyı parmaklarınızla gösterin” der (Kameenui ve Simmons, 1990).

Grup halinde tepki alınması, öğrencilerin derse aktif olarak katılımlarını sağlamaktadır. Geleneksel öğretmenler sınıflarına bir soru yönelttiklerinde sınıftan bir, iki öğrencinin cevabını dinledikten sonra başka bir soruya geçmektedir. Yalnızca birkaç öğrenciden sorunun cevabı alınırken, sadece cevap veren öğrencilerin öğrendikleri sonucu çıkarılır ve diğer öğrencilerin derse katılıp katılmadıklarından emin olunamaz. Öğretmen aynı sorunun cevabını bütün öğrencilerden almayı denerse, çok fazla öğretim zamanı harcamak zorunda kalmasının yanı sıra ilk cevap veren öğrenciyle onun arkasından cevap veren öğrenciler eşit fırsata sahip olmayacaklardır (Tuncer ve Altunay, 2004).

Doğrudan Öğretim Modeli'nde bütün öğrenciler öğretmenin sorduğu sorulara aynı anda tepki verdikleri için dikkatlerini derse yoğunlaştırmaları, öğretmenin daha kısa sürede daha çok bilgi sunabilmesi mümkün olabilmektedir. Öğretmen bütün öğrencilerinin tepkilerini görebildiği için, hata düzeltme süreçlerine yer vermesi ve ek alıştırmayı yapması gerekip gerekmediğine karar vermesi kolaylaşmaktadır. Öğrencilerin grup halinde cevapları alındıktan sonra, performansı düşük öğrencilerinin cevaplarından emin olabilmek için, öğretmen bireysel sıra izleme kuralına uyarak, öğrencilere tek tek söz hakkı verebilmektedir. Bazı durumlar için (örneğin, “basit kesir örneği söyleyin”) bireysel olarak söz hakkı vermek gerekmektedir.

Öğretimde kullanılacak olan materyalleri öğrencilere kolay ve hızlı bir şekilde dağıtıp toplamak ve öğrencilerin grup halinde tepki verip vermediklerini (ağızlarını) kontrol etmek için çeşitli düzenlemelere yer verilmektedir. Şekil 2’de iki sınıf düzenlemesi örneği verilmektedir.



Şekil 2. Sınıf Düzenlemelerine Örnekler

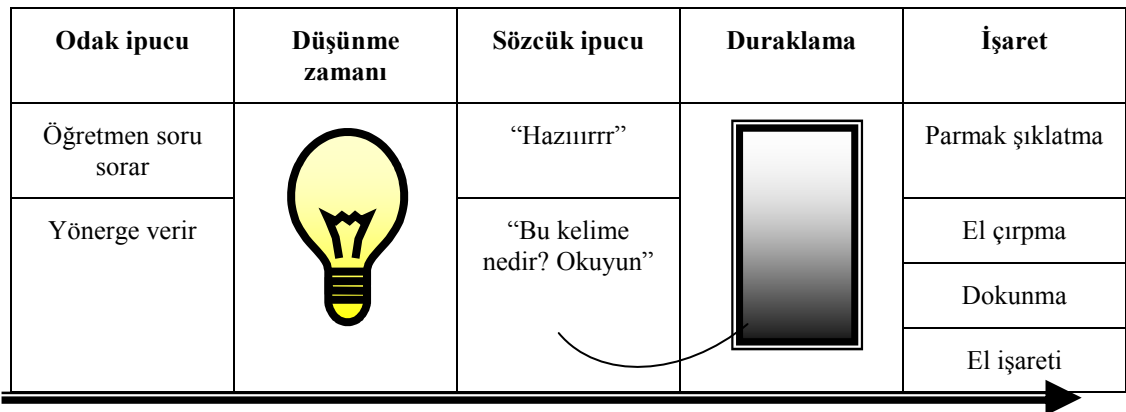
Bu araştırmada Şekil 2’de görülen, sıraların yarım ay şeklinde düzenlenmesi ile birlikte öğrencilerin sayıları fazlaysa, grup halinde tepki alınırken ve materyalleri daha hızlı bir şekilde gösterebilmek/inceletebilmek amacıyla iki sıra oluşturup, sıralar yaklaştırılarak, her bir öğrenciyi görebilecek şekilde sıraların çapraz düzenlenmesine yer verilmiştir. Bu düzenlemelerin yanı sıra öğrencilerden grup halinde tepki alabilmek ve bütün az gören öğrencilerin tepkilerini gözlemleyebilmek amacıyla, kavram öğretiminde öğrencilerin masanın etrafına toplanmaları sağlanarak ya da kural ilişkisi öğretiliyorsa, tahtanın önüne getirilerek de düzenlemeler yapılmıştır. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme

Programı'nın uygulamasında sınıf öğretmenlerine göstermek amacıyla, yapılan sınıf düzenlemelerinin video kayıtları ve fotoğraf çekimlerine yer verilmiştir.

2.2.1.1.3.3. Öğretmenin Kullandığı İşaretler

Öğrencilerin aynı anda cevap vermesi sağlanamadığında sınıf içinde karmaşaya neden olabilmektedir (Tuncer ve Altunay, 2004). İşaretler, öğrencilerin grupça sözel tepkilerini alırken hepsinin aynı anda cevap verebilmesi için çok yararlı bir araçtır (Watkins ve Slocum, 2003; Watkins ve Slocum, 2004; Simonsen ve Dixon, 2004; Snider ve Crawford, 2004). İşaretler, bilginin iletilmesi amacıyla, uyarıların sunumu ve bu uyarılara tepkiler yoluyla çalışmaktadır (Williams ve Carnine, 1981). İşaretler, etkinliklerde sadece performansı yüksek öğrencilerin baskın olması yerine bütün öğrencilerin katılımını sağlamaktadır (Stein ve diğ., 1997; Stein, Kinder, Silbert ve Carnine, 2006). İşaret kullanımı, öğretmenlerin dönüt vermesini ve akranları tarafından verilen uygun tepkiler için model almalarını sağlamaktadır (Simonsen ve Dixon, 2004).

İşaretle tepki alabilmek için, öğretmen yönerge, düşünme zamanı ve tepki ipucu vermektedir (Stein ve diğ., 1997; Lignugaris/Kraft ve Marchand- Martella, 2002; Miller, 2002; Snider ve Crawford, 2004). Tepkiyi başlatmak için doğru ipucu, öğrencinin dikkatini amaca yoğunlaştırmak için kullanılan sözcük, sözcük öbeği ya da sorulardır (Lignugaris/Kraft ve Marchand- Martella, 2002). Şekil 3'de temel işaret süreci gösterilmektedir.



Şekil 3. İşaret Süreci

İşaret sistemi, beceriye göre farklılaşmaktadır. Örneğin, öğrencilerin kitaptan bir kelime okumaları gerekiyorsa öğretmene bakmayacakları için işitsel bir işaret

kullanılırken, tahtadan bir kelime okumaları gerektiğinde görsel bir işaret kullanılabilmektedir (Lignugaris/Kraft ve Marchand-Martella, 2002).

El işareti: Etkinlik sırasında her basamağın başlangıcında öğretmen elini kaldırır, sorusunu sorar, bir saniye bekler, parmaklarının hareketiyle birlikte öğrenciler cevap vermeye başlar, öğretmen elini kapattığı anda öğrenciler durur (Waldron-Soler ve Osborn, 2004). Bu işaretin bütün öğrenciler tarafından görünmesi, sınıftaki nesneler ya da kıyafetlerce kapanmayacak şekilde kullanılması gerekmektedir (Lignugaris/Kraft ve Marchand-Martella, 2002).

Dokunsal İşaret: Dokunsal işaret, görsel bir malzeme üzerinde parmağın/kalemin/işaret çubuğunun kullanılmasıdır (Lignugaris/Kraft ve Marchand-Martella, 2002). Öğretmen resmi gösterir, parmağını resimden yaklaşık 2,5 cm. uzağa getirerek işaret eder, sorusunu sorar, parmağını bir saniye işaret etme pozisyonunda tutmaya devam ederek duraklar, hızlı ve belirgin bir şekilde resme dokunur, öğretmen resme parmağını dokunduğu anda öğrenci tepkide bulunur, öğrencilerin tepkisi sırasında dokumaya devam eder, öğrencilerin hepsinden tepki aldığı zaman parmağını çeker (Waldron-Soler ve Osborn, 2004). Öğretmenin parmağı gösterilen nesnenin alt kısmında olmalıdır, böylece nesneyi kapatması engellenmektedir (Lignugaris/Kraft ve Marchand-Martella, 2002).

İşitsel İşaret: Öğrencilerin gözleri kendi materyalleri üzerindeyken (örneğin: kitap vb.) hafif bir vuruş (elle, parmaklarla, kalemle), alkış kullanılabilmektedir (Fredrick ve Steventon, 2004; Lignugaris/Kraft ve Marchand-Martella, 2002). Öğretmen soruyu sorar, duraklar ve işareti verir (Lignugaris/Kraft ve Marchand-Martella, 2002; Waldron-Soler ve Osborn, 2004). Sözel zincirlerin öğretiminde, bütün sayılan bilgilerde öğretmen el çırpmalıdır (Kameenui ve Simmons, 1990).

İşaretler cevaplamaya ne zaman başlayacakları hakkında öğrencilere bilgi vermesi ve aynı anda bütün öğrencilerin cevap vermesine fırsat sağlaması açılarından son derece önemlidir (Tuncer ve Altunay, 2004). İşaret verildikten sonra bazı öğrenciler cevabı diğerlerinden daha önce, bazıları daha sonra verebilirler, bazı öğrencilerse sadece ağızlarını oynatabilirler (Watkins ve Slocum, 2003; Watkins ve Slocum, 2004). Düşük performanslı öğrencilerin yüksek performanslı öğrencilerden sonra cevap vermeleri durumunda, öğretimi yapılan konuyu öğrenip,

öğrenmediklerini belirlemek mümkün olmamaktadır. Öğretmen, işaret hatası düzeltmeye yer vererek, öğrencilerin mutlaka işaretle birlikte cevap vermelerini sağlamalıdır (Crawford, 2003; Kraemer ve diğ., 2001). Öğrencilerin hepsinden aynı anda tepki almakta zorluk çekiliyorsa bu durum, yeterince düşünme zamanı verilmemesi ya da işaretin açık olmamasından kaynaklanabilmektedir (Stein ve diğ., 1997; Stein ve diğ., 2006).

Araştırmada, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nda kullanılmak üzere, az gören ve dokunsal öğrencilerle yapılan derslerde farklı işaret sistemleri (el işareti, dokunsal, işitsel işaret örnekleri) ile ilgili video kayıtları yapılmıştır. Bilgi biçimlerine göre farklılaşan işaret sistemleri ile ilgili video kayıtları da programda kullanılmıştır.

2.2.1.1.3.4. Tempo

Hızlı tempo daha az zamanda daha çok öğretim anlamına gelmektedir (Engelmann, 2005). Dersin hızlı tempoda anlatılması, homojen şekilde oluşturulan öğretimsel gruplarda öğretmen ve öğrenci arasındaki verimli ve açık iletişimi kolaylaştırmaktadır (Engelmann, 2005). Uygun tempoda yapılan dersler, öğretmenin konuya hakim olmasını sağlamanın yanı sıra sunduğu ilişkili bilgiler arasına giren zaman azaldığı için, öğrencilerin sadece derse yoğunlaşmalarını sağlamaktadır (Lignugaris/Kraft ve Marchand-Martella, 2002; Tuncer ve Altunay, 2004). Dersin mümkün olduğu ölçüde hızlı adımlarla ilerlemesi, öğrencilerin derse katılımını arttırarak bilgiyi kazanmalarını sağlamaktadır (Marchand-Martella ve Martella, 2001; Tuncer ve Altunay, 2004).

Engelmann ve Becker'in yaptığı bir araştırmada, öğrencilerden derste dakikada 12 tepki alacak biçimde düzenlenen öğretim oturumlarında öğrencilerin doğru tepki oranı %80 ve ders dışı etkinliklerle uğraşma oranı %10 iken, öğrencilerden derste dakikada 4 tepki alacak biçimde düzenlenen derslerde öğrencilerin doğru tepki oranları %30'a düşerken, ders dışı etkinliklerle uğraşma oranları % 70'e yükseldiği belirtilmiştir. Bu bulgular, öğretmenin hızlı tempoda ders işlemesinin etkili öğretimin önemli bir ögesi olduğunu göstermektedir (Watkins ve Slocum, 2003).

Öğretim sırasında fiziksel düzenin zaman kaybına yol açmayacak şekilde olması gerektiği belirtilmektedir (Tekin, 2003). Öğretimin tempolu bir şekilde gerçekleşmesini sağlamak için, materyalleri uygun yerleştirmek de son derece önemli bir rol oynamaktadır.

2.2.1.1.3.5. Ustalaştırma

Doğrudan Öğretim Programlarının yapısının temelini oluşturan öğretimsel desenleme ustalaşma üzerine inşa edilmiştir (Silbert, 2001; Silbert, 2005; Stein, Kinder ve Milchick, 2004). Ustalaşma, öğrencilerin derslerin bitiminde konulara ait alıştırmaları hata yapmadan ve akıcı bir şekilde başarabilmesidir (Silbert, 2005; Stein ve diğ., 2006). Doğrudan Öğretim Modeli'ne göre temel amaç, bütün öğrencileri %100 düzeyde ustalığa doğru götürmektir (Tuncer ve Altunay, 2004; Silbert, 2005). Doğrudan Öğretim Modeli'nde bir beceri için öğrencilerden giriş aşamasında %70, öğretimin başlarında %90 ve becerinin öğretime yer verilen derslerin sonunda %100 oranında doğru tepkiler beklenmektedir. Öğrencileri ustalığa doğru götürebilmek için program, öğrencilerin kazanacağı yeni becerilere en iyi hazırlanmalarını sağlayacak biçimde düzenlenmektedir. Bir Doğrudan Öğretim Programı'nda 1-80 arasındaki dersler öğrencileri 81. derse en iyi biçimde hazırlamak üzere düzenlenmiştir (Watkins ve Slocum, 2003; Tuncer ve Altunay, 2004). Eğer öğrenciler önceki derslerde usta bir şekilde öğrenmedilerse, daha sonraki derslerde süreç yavaşlayabilmektedir (Silbert, 2005). Öğrenciler becerileri her yıl ustalaşmadan elde ettikleri zaman, kavramlar yüzeysel olarak anlaşılmaktadır (Snider ve Crawford, 1996; Parsons, Marchand-Martella, Waldron-Soler, Martella ve Lignugaris/Kraft, 2004).

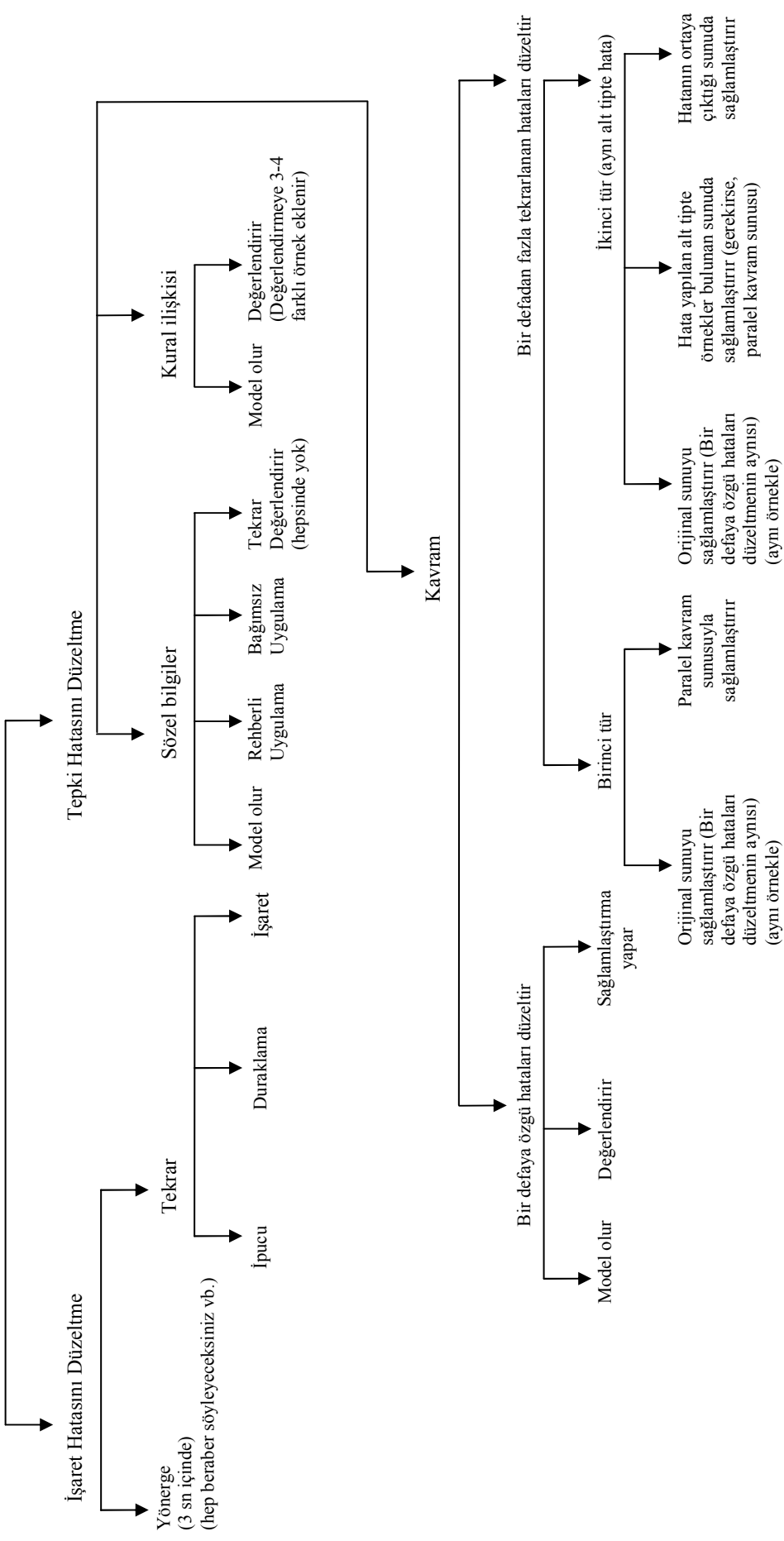
2.2.1.1.3.6. Hata Düzeltme Süreçleri

Temel becerilerde hatalar ne kadar uzun süre devam ederse, hataların düzeltilmesi daha fazla zaman almaktadır (Carnine, Silbert, Kame'enui ve Tarver, 2004). Hataların sistematik olarak düzeltilmesi, hata düzeltme prosedürleriyle öğrenciye anında dönüt sağlanması öğrencilerin performanslarını geliştirmede önem taşımaktadır. Bazı öğretim programlarında, öğrencilerin keşfederek, hatalarından öğrenmeleri gerektiği düşünüldüğü için, öğretmenlerin öğrenci hatalarını düzeltmeleri göz ardı edilmektedir (Simonsen ve Gunter, 2001). Doğrudan Öğretim

Modeli, öğretim sırasında gözlenen öğrenci hatalarının hemen ve doğrudan düzeltilmesini öngörmektedir. Öğretmen hatayı olduğu anda ve doğrudan düzeltme yapmalıdır. Grupla öğretim sırasında oluşan hatalar için hata düzeltme tek tek öğrencilerle değil, grupla yapılmaktadır. Bunun nedeni hata yapan öğrencinin sınıf içinde etiketlenmesini engellemek ve diğer öğrencilerin de fazladan alıştırmaya yapmalarını sağlamaktır (Tuncer ve Altunay, 2004).

Öğrencilerle grup öğretimi yapılırken, karşılaşılan hataları düzeltmenin ilk basamağı, hatanın nedenini belirlemek olmalıdır. Öğretmen hatanın dikkatsizlikten mi yoksa bilgisizlikten mi kaynaklandığını belirlemelidir (Stein ve diğ., 2006). Hata düzeltme süreçleri, farklı strateji çeşitlerini içerebilmektedir (Simonsen ve Gunter, 2001; Lignugaris/Kraft ve Marchand-Martella, 2002). İşaret hatası ve bilgi biçimlerine göre hata düzeltme süreçleri Şekil 4’de verilmektedir.

Hata Düzeltme



Şekil 4. Hata Düzeltme Süreçleri

Hata düzeltme, (1) işaret hatası düzeltme, (2) tepki hatası düzeltme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

2.2.1.1.3.6.1. İşaret Hatası Düzeltme

Öğretmen işaret hatası düzeltmek için, ilk önce yönergeye, daha sonra tekrara yer vermektedir.

Yönerge: Öğretmen, işaret hatası meydana geldiğinde, üç saniye içinde öğrencilere ne yapmaları gerektiğini söylemelidir. Örneğin, öğretmen öğrencilere, “herkesi duymak istiyorum”, “işaret verinceye kadar bekleyin”, “işaretimle birlikte beraberce sayalım” şeklinde yönerge vermelidir (Lignugaris/Kraft ve Marchand-Martella, 2002; Waldron-Soler ve Osborn, 2004).

Tekrar: Öğretmen öğrencinin cevabını kontrol etmek için orijinal sunumu (ya da soruyu) tekrar etmelidir. Tekrar aşaması, bir ipucu, duraklama ve bir işaret içermelidir (Lignugaris/Kraft ve Marchand-Martella, 2002; Stein ve diğ., 2006). Örneğin, öğretmen, “işaretimi verdiğim zaman hep birlikte söyleyeceksiniz” yönergesini verdikten sonra, “bu nedir? hazır” diyerek ipucunu verip, 1-2 sn durakladıktan sonra elini çırparak işaretini vermelidir.

Araştırmada, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nda kullanılmak üzere, işaret hatası düzeltme örneklerine yönelik olarak video kayıtları yapılmıştır.

2.2.1.1.3.6.2. Tepki Hatası Düzeltme

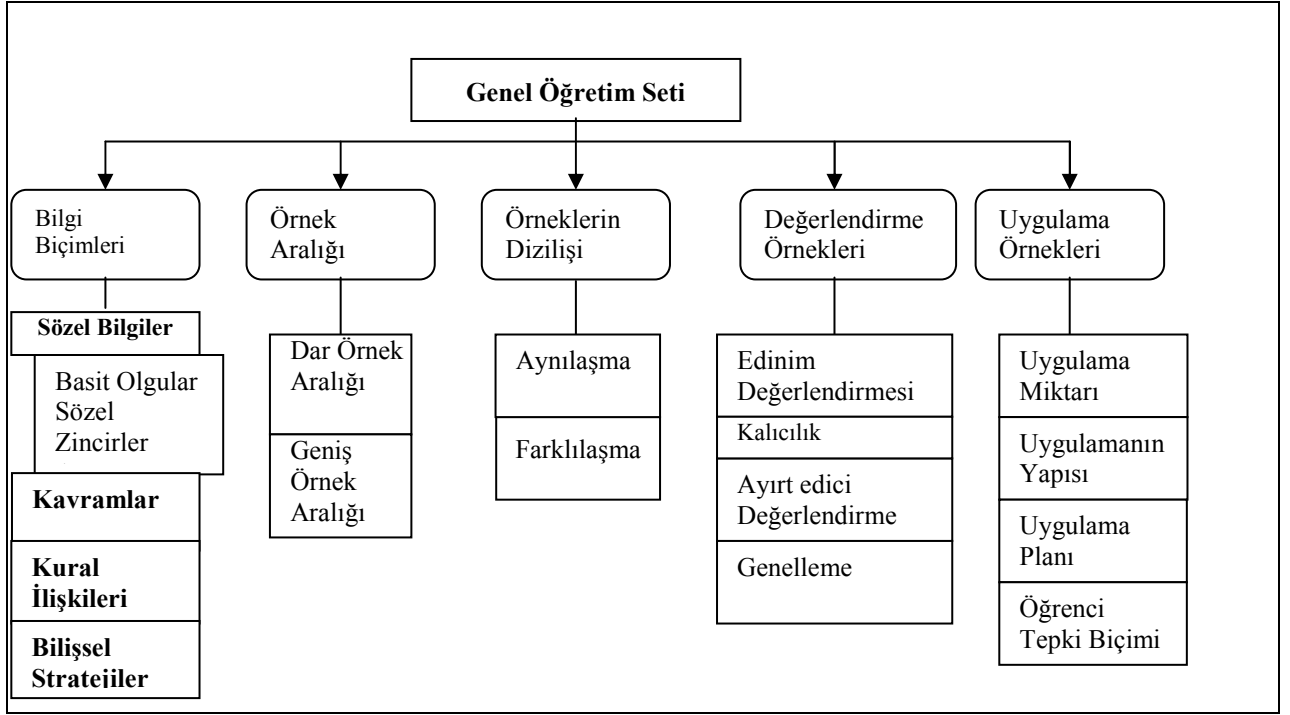
Sözel bilgiler, kural ilişkileri, kavram ve bilişsel stratejiler bilgi biçimlerine göre hata düzeltme süreçleri farklılık göstermektedir. Öğretmen örneğin, öğrenci harfi yanlış telaffuz ettiğinde, “harfin sesini çıkarıp, öğrenciyle birlikte söyledikten sonra, öğrenciye sorar ve tek başına okutur” (Lignugaris/Kraft, Findlay, Major, Gilberts ve Hofmeister, 2001) şeklinde hata düzeltmeye yer verirken, kural ilişkisinde yapılan hatalarda ise, örneğin, “özel isimlere gelen çekim ekleri kesme işareti ile ayrılır, cins isimlere gelen çekim ekleri bitişik yazılır” kural ilişkisi öğretirken, “Ayşe’den” örneğinde “çekim eki nasıl yazılır?” sorusuna öğrenciler,

“bitişik” cevabını verdiyse, 3 sn içinde tepki hatası düzeltmeye yer verir. Öğretmen, kelimeyi gösterir ve “den çekim eki kesme işareti ile ayrılarak yazılır, nereden biliyorum? Çünkü özel isim” diye model olur. Öğretmen, “şimdi sıra sizde, çekim eki nasıl yazılır?” şeklinde sorusunu sorarak değerlendirir. Öğrenciler, “kesme işareti ile ayrılarak” cevabını verdiklerinde öğretmen, “nereden biliyorsunuz?” diye sorar. Öğrenciler, “çünkü özel isim” dediklerinde pekiştirir. Öğretmen hata düzeltmeye yer verdiği için, öğrencinin “kesme işareti ayrılarak” yazıldığını söylemesini ve kuralla yordama arasında bağlantı kurup kurmadığını değerlendirmek için mutlaka 3-4 tane sağlamlaştırma örneğiyle değerlendirmeye devam eder.

2.2.1.1.3.7. Motivasyon

Doğrudan Öğretim Modeli’nde öğrenme ile motivasyon birbiriyle yakından ilişkili değişkenler olarak görülmektedir. Başarı, motivasyon ile başlamakta, motivasyon başarıyı gerektirmektedir (Watkins ve Slocum, 2003; Watkins ve Slocum, 2004; Tuncer ve Altunay, 2004). Başarılı yaşantılar için sınıflarda motivasyonun oluşturulması çok önemlidir. Öğrencinin performans düzeyinin doğru belirlenmesi ve performans düzeyine uygun yapılan öğretimin, iyi desenlemiş bir programla verilmesi durumunun, becerilerin gelişmesi ve öğrenme ile sonuçlanacağı belirtilmektedir. Bu başarılı performans da yeni öğrenmeler için öğrencinin motivasyonunda artış meydana getirebilmektedir (Tuncer ve Altunay, 2004).

Doğrudan Öğretim Modeli’nin bilgi biçimleri, örnek aralığını, örneklerin dizilişi, değerlendirme örnekleri ve uygulama örneklerinin verildiği genel öğretim seti Şekil 5’de verilmektedir.



Şekil 5. Doğrudan Öğretim Modeli'nin Genel Öğretim Seti

2.2.1.1.4. Doğrudan Öğretim Modeli'nde Bilgi Biçimleri

Doğrudan Öğretim Modeli'nde basit bilgi biçimlerinden daha karmaşık bilgi biçimlerine göre, “sözel bilgiler (basit olgular, sözel zincirler, ayırt etme)”, “kavramlar”, “kural ilişkileri”, “bilişsel stratejiler” olmak üzere dört tip bilgi biçimi tanımlanmaktadır (Kameenui ve Simmons, 1990; Kozloff, Lanunziata, Cowardin ve Bessellieu, 2000/2001; Kozloff, 2003; Tuncer ve Altunay, 2004; Kozloff, 2004). Öğretmenin, bilgi biçimlerini ayırt edebilir duruma gelmesi, öğretimi desenleme ve uygulama aşamalarında çok yararlıdır. Bilginin yapısını bilmesi, dersini düzenlemesi, örneklerin seçimi gibi dersin yapısal olarak uygun hale getirilmesi ve öğretim sürecinde ne gibi değişiklikler yapılabileceğini belirlemesi açısından son derece önemlidir.

Bu bölümde her bir bilgi biçimi, öğretim aşamaları ve tepki hatalarını düzeltme bakımından açıklanacaktır.

2.2.1.1.4.1. Bilgi Biçimi: Sözel Bilgiler (Verbal Associations)

Sözel Bilgiler, daha üst düzeyde bilgiler için temel oluşturan, özel bir uyararla özel bir tepki biçiminin birleşmesi olarak tanımlanmaktadır (Kameenui ve

Simmons, 1990; Tuncer ve Altunay, 2004). Sözel bilgilere örnek olarak, günleri saymak, Türkiye'nin başkentini söylemek vb. verilebilir.

Öğretim aşamaları, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama olarak tanımlanmaktadır (Clowes, 2001; Tarver, 2001; Kozloff, 2003; Walker ve diğ., 2006). Model aşamasında, öğretmen sözel olarak ya da göstererek bilgiyi vermektedir. Öğretmen, bütün öğrencilerin duyduğundan ya da gördüğünden emin oluncaya kadar model olma aşamasını tekrarlamaktadır (Kozloff, 2003). Rehberli uygulama aşamasında, bilgiyi öğrencinin söylediğinden emin oluncaya kadar tekrarlanarak, öğretmen ve öğrencinin birlikte söylemesi şeklinde yapılmaktadır (Kameenui ve Simmons, 1990; Kozloff, 2003; Martella ve diğ., 2004). Doğrudan Öğretim Modeli'ndeki rehberli uygulama, Rosenshine'ın önerdiği rehberli uygulamanın aynısı değildir. Rosenshine'ın rehberli uygulaması ipucu verilmesi ve ipucunun geri çekilmesi şeklinde yapılmaktadır. Bağımsız uygulama ise, öğrencilerin bilgiyi bağımsız olarak söyledikleri aşamadır (Kameenui ve Simmons, 1990; Kozloff ve diğ., 2000/2001; Kozloff, 2003). Bağımsız uygulama öncesinde meydana gelen model olma ve rehberli uygulama aşamaları, öğrencinin bağımsız uygulamayı gerçekleştirebilmesi için kritik aşamalardır (Tarver, 2001). Daha sonraki bölümlerde her bir sözel bilgi çeşidine yönelik örnekler verilmektedir.

2.2.1.1.4.1.2. Sözel Bilgi Çeşitleri

Sözel bilgi çeşitleri, basit olgular, sözel zincirler ve ayırt etme olarak ayrılmaktadır. Aşağıda her bir sözel bilgi çeşidi açıklanacaktır.

2.2.1.1.4.1.2.1. Basit Olgular (Simple Facts)

Basit olgular, bir uyarı ile bir tepkinin eşleşmesinden oluşur. Basit olgular, iki öge, kelimeler, olaylar ya da hareketler arasında belirgin bir ilişki kurmaktadır. Basit olgular, tek bir doğru cevabı olan (örneğin, bir haftada kaç gün olduğunu söyle) soruları içermektedir (Kameenui ve Simmons, 1990; Tuncer ve Altunay, 2004).

Basit olgulara örnek olarak, “Türkiye'nin başkenti Ankara'dır, Türkiye'nin en uzun nehri Kızılırmak'tır, bir kilogram 1000 grama eşittir, $4+3=7$, $8-4=4$, $4 \times 4=16$, $10:2=5$, Türkiye'nin en büyük gölü Van gölüdür” verilebilir.

Basit olguların her biri, farklı bir bilgi parçasını anlattığı için öğretim ve değerlendirme için kullanılan örneklerin sınırlı olduğu görülmektedir (Kameenui ve Simmons, 1990). Örneğin, bir kilogramın 1000 grama eşit olduğu bilgisini ölçmek için sadece tek soru sorulabilir.

Basit olguların öğretimine örnek verilecek olursa, “Türkiye’nin en uzun nehri Kızılırmak’tır” olgusunun öğretiminde öğretmen model olur, “Türkiye’nin en uzun nehri Kızılırmak’tır (birkaç kez daha tekrarlar)”, rehberli uygulamaya yer verir, “beraberce söyleyelim, Türkiye’nin en uzun nehri hangisidir? (öğretmen ve öğrenci birlikte söyler, bütün öğrencilerin doğru söylediklerinden emin olana kadar rehberli uygulama devam eder)”, öğretmen daha sonra, “şimdi sıra sizde, Türkiye’nin en uzun nehri hangisidir?” diyerek sorusunu sorar, öğrencilerin hepsinin “Kızılırmak” cevabını vermesini sağlar.

2.2.1.1.4.1.2.2. Sözel Zincirler (Verbal Chains)

Sözel zincirler, basit olgular gibi sözel bilgilerin bir çeşididir. Ardı ardına dizilmiş birbiriyle ilişkili basit olgular olarak tanımlanmaktadır (Kameenui ve Simmons, 1990; Tuncer ve Altunay, 2004).

Sözel zincir örnekleri olarak, “ezbere sayma, ayların- günlerin neler olduğunu sayma, alfabeyi sayma, gezegenlerin isimlerini sayma, iç göç çeşitlerini sayma, Türkiye’deki nehirlerin isimlerini sayma, Türkiye’ye komşu ülkelerin isimlerini sayma, omurgalı hayvanların neler olduğunu sayma” verilebilir.

Basit olgu ve sözel zincirlerin öğretim formatı birbirleriyle benzerlik taşımaktadır. Öğretim aşamaları hepsinde, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama şeklindedir ancak basit olgulardan farklı olarak öğrencilerin bilgiyi edinmelerinden emin olmak için, sözel zincirlerin öğretimi daha fazla model olma ve rehberli uygulama gerektirmektedir. Çünkü sözel zincirler, öğrencilerin sadece bir ilişkiyi değil, ilişkinin zincirini öğrenmesini gerektirmektedir (Kameenui ve Simmons, 1990).

Sözel zincirlerin öğretiminde öğrencilerin hatırlamasını kolaylaştırmak için, sayılacak olan bilgi birkaç parça halinde verilebilir. Örneğin, omurgalı hayvan çeşitlerini sayma öğretiminde, ilk üç çeşidi saydırarak öğrencinin bağımsızlaşması

sağlandıktan sonra, diğer iki çeşidini saymanın öğretimine yer verilebilir. Öğretmen, ilk önce “omurgalı hayvanlar beş çeşide ayrılır. Omurgalı hayvan çeşitlerinin ilk üçünü sayıyorum, dikkatlice dinleyin” diyerek dikkati çeker, “omurgalı hayvanların ilk üç çeşidi, memeliler, kuşlar, sürüngenler” diyerek model olur, birkaç kez daha tekrarlar, “omurgalı hayvanların ilk üç çeşidini şimdi beraberce sayacağız” diyerek öğrencilerle birlikte sayar. Öğrencilerin hepsinden birden tepki alınca kadar tekrarlar, daha sonra “şimdi sıra sizde, omurgalı hayvanların ilk üç çeşidi nelerdir?” diye sorar. Öğrencilerin bağımsız olarak saymalarını sağlar. Diğer iki çeşidi için de aynı süreci tekrarlar, sonra bütün omurgalı hayvan çeşitlerini sayar.

2.2.1.1.4.1.2.3. Ayırt Etme (Discriminations)

Ayırt etme, diğer uyarının varlığında iki uyaran arasındaki (iki kavram, iki kural, iki olgu arasındaki) farklılığı belirleme durumudur.

Sözel zincir ya da basit olgular özel bir beceri alanından bağımsız olarak öğretilir. Sözel zincir (örneğin, bir yıldaki ayları sayma) bilginin bağımsız bir parçası olarak öğretilir. Ayırt etme, bilgilerin basit bir şekilde hatırlanmasını değil, başka bilgilerle ilişki kurulmasını gerektirmektedir (Kameenui ve Simmons, 1990).

Ayırt etme örneği olarak, “a harfini diğer harfler arasından gösterme, öğretmenin gösterdiği bir dizi rakamı okuma, gösterilen paraların ne olduğunu söyleme, gösterilen işlem işaretlerinin ne olduğunu söyleme (+, -, x, =, >, <), verilen noktalama işaretlerini söyleme (virgül, nokta, ünlem)” verilebilir.

Ayırt etme öğretimine örnek olarak, harfi öğrettikten sonra gösterilen harfi ve diğer resimleri etiketleme verilebilir. Öğretmen tahtada harfi işaret eder “Bu harfi okumayı öğreneceğiz. Ne yapacağımızı dikkatlice dinleyin. Harfi gösterip okuyacağım. Sıra bende” öğretmen, tahtada s harfinin altını parmağıyla gösterir, “bu harfi okuyorum, Sssssss. Tekrar dinleyin, harfi okuyorum, Sssssss”, “benimle harfi okuyun”. Öğretmen ve öğrenciler birlikte söyler. Öğretmen “şimdi sıra sizde, harfi okuyun” dedikten sonra öğrenciler okur, bir kez daha okutarak, doğru cevabı pekiştirir. Öğretmen öğrencilerin okuduklarından emin olmak için, bireysel olarak

değerlendirir. Öğrenci cevap veremezse, öğretmen model olup tekrar sorarak düzeltme yapar.

Öğretmen ayırt edici değerlendirme için örnekler verir. Bu örnekler: s, S, şapka, sandalye ve köpek resmi (öğrencilerin etiketleyebildiği nesnelerin resimleri). Eğer etiketleyebildiği harfler varsa onlar katılmalıdır. Öğretmen, “herkesin gözleri ve kulakları bende olsun, parmağımla göstereceğim” diyerek, “s” harfini gösterir, “herkes harfi okusun” şeklinde yönerge verir. Öğretmenin parmağı harfin altında sağa doğru hareket eder, durunca öğrenciler de durur. Öğretmen şapka resmini gösterir, “bu nedir?” öğrenciler cevap verir, “güzel”, öğretmen “S” harfini gösterir, “harfi okuyun” öğrenciler okur, “aferrin” diyerek doğru cevabı pekiştirir. Öğretmen köpek resmini işaret eder, “bu nedir?” diye sorar. Diğer örneklerle aynı sürece devam eder.

2.2.1.1.4.2. Bilgi Biçimi: Kavramlar

Kavram, ortak tepkiye yol açan uyaranlar takımı olarak tanımlanmaktadır (Özyürek, 1984). Kavramlar, onları kullanmak için örneklerin bağlantısını kurma ve içerik çeşitliliğiyle ilgili olarak, örnek aralığı olmayan ya da sınırlı olan sözel bilgilerden farklılık göstermektedir (Kameenui ve Simmons, 1990). Kavramlarda çeşitlerine göre değişiklik gösteren dar ve geniş örnek aralığı, örnek seçimi ve dizilişi söz konusuysen, sözel bilgilerde bir örnek ya da sırayla dizilen örnekleri hatırlamak ya da diğer örnekler arasından ayırt etme yapmak gerekmektedir. Kavramları sınıflandırmayı bilen bir öğretmen, kavramların öğretimsel gerekliliklerini (örneklerin seçimi, dizilişi, öğretmenin sunusu vb) belirleyebilmektedir. Örneğin, üstünde kavramını öğretmek için örneklerin seçimi, dizilişi, sunusu bakımından mobilya kavramının öğretiminden farklı bir yol izlenmesi gerekmektedir. Aynı kavram çeşidi içinde yer alan kavramların öğretimi benzerlik göstermektedir (Kameenui ve Simmons, 1990). Örneğin, karşılaştırmalı olmayan kavramlardan “üstünde” kavramı ile aynı kavram çeşidi içinde yer alan “altında” kavramının öğretimi benzer bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Kavram çeşitleri ve öğretim süreçleri Ek 6’da yer alan, Öğretmen Adaylarını Değerlendirme Modülleri’nde verilmektedir.

2.2.1.1.4.3. Bilgi Biçimi: Kural İlişkileri

En az iki olgu, ayırt etme ya da kavram arasındaki özel bir ilişkiyi belirleyen önerme olarak tanımlanmaktadır (Kameenui ve Simmons, 1990). Özel bir uyarının onunla aynı anda olan ama gözlenemeyen diğer bir olayla arasındaki bağlantıyı göstermek amacıyla kural ilişkisi öğretimi yapıldığı belirtilmektedir (Tuncer ve Altunay, 2004).

Kural ilişkileri ile ilgili “Alttaki sayı üsttekenden büyükse deste bozarız”, “Bir ondalık sayıyı onla çarptığımız zaman virgüülü bir basamak sağa kaydırırız”, “Bir toplama işleminde sayıların yeri değişse bile sonuç değişmez”, “Isınan cisimler genişler”, “İç göç, ülke içinde iş veya eğitim fırsatının çok olduğu bir yere yerleşmektir”, “İlgi zamiri ve sıfat yapan “ki” eki kelimeye bitişik, bağlaç olan “ki” ayrı yazılır”, “Özel isimlere gelen çekim ekleri, kesme işareti ile ayrılır, cins isimlere gelen çekim ekleri bitişik yazılır”, “Zamir, ismin yerine kullanılan kelimedir”, “Evcil hayvan sütünden, yumurtasından veya gücünden yararlandığımız hayvandır”, “Memeli hayvanlar yavrularını doğurur ve sütle besler”, “Suyun öz kütlesi cismin öz kütlesinden daha büyükse cisim yüzer” gibi örnekler verilebilir.

Kural ilişkisiyle ilgili önermeler, hangi örneklerin sunulacağını (olumlu, olumsuz örneklerin, materyallerin seçimi) ve örneklerin sunu için nasıl düzenleneceğini belirlemektedir (Kameenui ve Simmons, 1990; Tuncer ve Altunay, 2004). Örnekler sunulurken, iki soru sorulur. Bu sorulardan birinci soru, önermede belirtilen kuralı uygulayarak bir yordamada bulunmayı, ikinci soru ise, çıkan sonuçla önerme arasında bir bağlantı kurulmasını gerektirmektedir. Örneğin; “özel isimlere gelen çekim ekleri kesme işaretiyle ayrılır, cins isimlere gelen çekim ekleri bitişik yazılır” kural ilişkisinin öğretiminin amaçlandığı bir sunuda öğretmen, öğrencilere ek alan özel isim ve cins isim örnekleri vererek “nasıl yazarız”, “nereden biliyorsun?” sorularını sorar.

Kural ilişkileri öğretimi tek boyut ve birden fazla boyut içermeye durumlarına göre farklılaşmaktadır. Tek boyut içeren kural ilişkilerinde bir olayın ya da kavramın diğer bir olay ya da kavramla ilişkisi yer alır. Söz konusu ilişki, tek boyutla

belirlenir. Örneğin, “ısıyan cisimler genişir” önermesinde, “cismin genişmesi” tek bir değişkenle açıklanmaktadır, o da “ısınmaktır”.

Tek boyut içeren kural ilişkisi sunusu düzenlemek için uyulacak ilkeler bulunmaktadır. Bunlar; örneklerin nasıl seçileceğini ve nasıl sıralanacağını belirlemeyi sağlamak için, öğretilecek olan kural ilişkisi bir önerme olarak ifade edilmektedir. Önermenin bir kavram mı, yoksa bir başka bilgi türü mü içerdiğini belirlemek için, önerme analiz edilmekte ve örneklerin sunu sırası da bu durumlara göre belirlenmektedir. Örneğin; “Yelkovan 12’nin üstündeyse, tam saattir” önermesinde “üstünde” kavramı bulunmaktadır. “üstünde” karşılaştırmalı olmayan bir kavram olduğu için, karşılaştırmalı olmayan kavram sunusundaki örnek sıralaması dikkate alınarak sunu düzenlenmektedir. Bazı kural ilişkilerinde ise, önermede isimler yer aldığı için, örneklerin dizilişi isim sunusundaki gibi olmaktadır. Örneğin, “bir canlı başka bir canlının kanıyla besleniyorsa, parazittir” önermesinde “parazit” ismi yer almaktadır. Her bir örnek üzerinde, öğrencinin kuralı uygulayarak yordama yapması ve kuralla yordama arasındaki bağlantıyı göstermesi için, “1. cisim suda yüzer mi? 2. Nereden biliyorsunuz?” gibi iki soru hazırlanmaktadır (Tuncer ve Altunay, 2004).

Kural ilişkilerinin bazıları, birden fazla boyutu içinde barındırmaktadır. Bu kural ilişkisi çeşidi “ve kural ilişkisi” olarak adlandırılmaktadır. İki özelliğin bir arada bulunduğu bu tip kural ilişkilerinde sunuya olumlu örnekle başlanmaktadır. Sunuya olumlu örnekle başlanırsa, verilen ilk örnek ölçütü gösterecektir. Eğer sunuya olumsuz örnekle başlanırsa, ölçütleri göstermek mümkün olamamaktadır (Tuncer ve Altunay, 2004). Örneğin, “memeli hayvanlar, yavrularını doğurur ve sütle besler” kural ilişkisi bu tip kural ilişkisidir.

Bazı kural ilişkileri birkaç boyuttan ya birini ya da diğerini taşımaktadır. Bu kural ilişkisi de “veya kural ilişkisi” olarak adlandırılmaktadır. Bu tip kural ilişkilerinde sunuya olumsuz örnekle başlanır. Sunuya olumsuz örnekle başlanırsa, ölçütler açıkça görülmektedir (Engelmann ve Carnine, 1991; Tuncer ve Altunay, 2004). Örneğin, “İç Göç, Ülke İçinde İş veya Eğitim Fırsatının Çok Olduğu Bir Yere Yerleşmektir” kural ilişkisi bu tip kural ilişkilerindendir.

2.2.1.1.4.4. Bilgi Biçimi: Bilişsel Stratejiler

Bilişsel strateji, bir dizi basit olgu, sözel zincir, kavram ve kuralın bir problemi çözmek için bir arada kullanılma sürecini anlatmaktadır (Kameenui ve Simmons, 1990; Tuncer ve Altunay, 2004).

Bir bilişsel strateji, içinde kavram, kural ilişkisi gibi birçok bilgiyi barındırdığı için öğrencilerin bu becerilerde ustalaşmış olmaları gerekmektedir. Bilişsel stratejilerin öğrencinin önceden bildiği bilgileri kullanarak daha üst düzeyde bilgilere ve genellemeye ulaştıracak biçimde sunulması gerekmektedir (Gajria, Jitendra ve Sacks, 2007).

Yüksek düzeyde düşünmeyi sağlayan bilişsel stratejilere örnek olarak, toplama, çarpma gibi işlemlerin çözülmesi, çok basamaklı sayılarla toplama (ilişkili beceriler: Bir sütun toplandığında elde edilen sayı tek basamaklı değilse eldeyi bir sonraki basamağa ekleme kural ilişkisi, birler onlar ve yüzler basamağını ayırt etme, temel işlemlerde ustalık), saat okuma (ilişkili beceriler: Beşerli 60'a kadar sayma, rakam okuma, akrep ve yelkovanı ayırt etme, geçe ve kala kuralları), metindeki anafikri bulma, çizginin eğimini hesaplama vb. örnekler verilebilir (Kozloff, 2004).

Bilişsel strateji becerilerinin öğretiminde öğretim en fazla yapılandırmadan en az yapılandırmaya doğru, öğretmen yardımını azaltacak biçimde desenlenmektedir. Tam yapılandırılmış sunuda, öğretmen öğrencilerin daha önceden öğrendikleri kavram ve becerileri kullanarak yeni bir beceriyi oluşturmaları için onlara kolaylaştırıcı sorularla ve/veya yönergelerle yol gösterir. Daha sonra sorularını ve yönergelerini azaltarak öğrencilerin stratejiyi kullanmada bağımsızlaşmasını sağlar. Bilişsel strateji becerilerinin öğretimi için temel toplama öğretim süreci Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Temel Toplama Öğretim Süreci

Öğretim Aşamaları	Öğretmenin Sunumu	Öğrencileri Tepkileri
<i>Yapılandırılmış Sunu</i>	Öğretmen tahtaya 5+3 yazar	
	Problemi okuyun	Beş, üç daha kaç eder?
	Eşit işaretini gösterin. Bu nedir?	Eşit
	Eşitlik kuralını söylüyorum: İşaretin bu tarafı (5+3) ile bu tarafında aynı sayı bulunmaktadır.	
	5'i gösterip, ilk grupta kaç var? Beş tane çizgi çizeceğim, ben çizerken sayın	5 1-2-3-4-5
	+ 3'ü gösterip, artı 3 daha çok çizgi çizmemizi söyley, ben çizerken sayın	1-2-3
	Bu taraftaki bütün çizgileri çizdik. Sayıp kaç çizgi çizdiğimizize bakalım, ben çizgileri gösterirken sayın. Kaç tane çizgi vardı? Eşitliğin iki tarafında aynı sayı bulunmalıdır.	1-2-3-4-5-6-7-8 8
	5+3'ü gösterip, bu taraf için 8 çizgi çizdik. O halde diğer tarafa kaç çizgi çizmeliyiz?	8
	Ben çizerken sayın ve dur deyin	1-2-3-4-5-6-7-8
	Kaç tane çizgi çizdim	8
	O halde eşitliğin bu tarafına hangi rakamı yazacağım	8
	Beş üç daha kaç eşittir	8
	Tüm işlemi okuyun (En az 3 örnekle daha süreç tekrarlanır)	Beş, üç daha sekiz eder
<i>Yapılandırılmış Çalışma Kağıdı</i>	Öğrencilere işlemlerin yazılı olduğu kağıt verilir	
	İlk işlemi okuyun	Sekiz, iki daha kaç eder
	İlk grupta kaç var? Sekiz tane çizgi çizin	8 (Öğrenciler çizer)
	Problemde artı 2 var. Artı 2 için ne yapıyordunuz?	İki çizgi daha çiziyorduk
	2 çizgi daha çizin	
	Şimdi bu taraftaki çizgileri sayın	(Öğrenciler sayar)
	Kaç tane çizgi var?	10
	O halde eşitliğin diğer tarafında kaç çizgi olmalı	10
	Çizgileri çizin ve rakamı yazın	
	8 2 daha kaç eder	10
	İşlemi okuyun (Farklı toplama işlemleriyle aynı süreç 4-5 defa tekrarlanır)	Sekiz, iki daha on eder
<i>Az Yapılandırılmış Uygulama</i>	Birinci işlemi okuyun	Altı, üç daha kaç eder?
	İlk olarak altı çizgi çizeceksiniz. + 3 için ne yapacaksınız?	Üç çizgi daha çizeceğiz
	İki tarafı eşitleyin ve sonucu yazın	
	Altı üç daha kaç eder?	Dokuz
	İşlemi söyleyin	Altı, üç daha dokuz eder

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğrenciler, “rakamlarla nesneleri eşleme, sayma, rakam okuma-yazma, eşitlik kavramı” önkoşullarına sahip oldukları için,

öğrencilerin önceden öğrendikleri önkoşullar, yeni öğrendikleri stratejinin içinde kullanılarak, sorular yoluyla cevaplar alınmış ve böylece stratejik bütünleştirme yapılmıştır. Öğretmen, sorular yoluyla öğrencilerin bildikleri kavram ve kuralların, toplama işlemi içinde nasıl kullanıldığını göstermiştir. Öğretmen, “yapılandırılmış sunu, yapılandırılmış çalışma kâğıdı, az yapılandırılmış uygulama” şeklinde ipuçlarını azaltarak, öğrencilerin daha az ipucuyla beceriyi gerçekleştirmelerini sağlamış ve öğrencileri stratejiyi kullanmada bağımsızlığa ulaştırmıştır.

2.3. ÖĞRETMEN ADAYINI DEĞERLENDİRME SİSTEMİ

Doğrudan Öğretim Modeli’nin oldukça ayrıntılı bir değerlendirme sistemi bulunmaktadır. Değerlendirme sistemi, işlemsel olarak tanımlanmış olan öğretim becerilerinin, denetleyen herkes tarafından aynı şekilde gözlenmesini amaçlamaktadır. Öğretim becerileri işlemsel olarak tanımlanmadığı zaman, bir öğretmen adayını gözleyen farklı kişiler, öğretmen adayının gözledikleri öğretim becerisine ne kadar sahip olduğu konusunda farklı değerlendirmeler yapabilmektedir. Örnek vermek gerekirse; bir gözlem listesinde “öğrenci hatalarını düzeltir” bildiriminin yer aldığını varsayalım. Hata düzeltme becerisi işlemsel olarak tanımlanmadığı zaman, öğretmenin yeniden model olarak hata düzelttiğini gören bir gözlemci bu bildirim için olumlu fikir bildirebilir. Bir başka gözlemci, öğrencinin yanlış tepkisinden sonra doğrusunu söyleyip derse devam eden öğretmen adayının davranışını doğru hata düzeltme davranışı olarak görebilir. Bir başka öğretmen adayı, hata yapan öğrencisine üç kez model olmasına rağmen yanlış tepki alıp, diğer öğrencileri sıkılmasın diye, hata düzeltmeyi bırakıp derse devam ettiğinde bunu doğru hata düzeltme davranışı olarak değerlendirebilir. Bir başka örnek verecek olursak, öğretmen adayı “Türkiye’nin en uzun nehri Kızılırmak’tır” ifadesini öğrencilerine söyletebilir ama bunu yaparken ne kadar sürede, nasıl, kaç denemede gerçekleştirdiği son derece önemlidir. Bu nedenle işlemsel olarak tanımlanmamış bir hata düzeltme becerisi, öğretmen adaylarının hepsinin aynı biçimde gözlenmesine, dolayısıyla benzer yeterliklerle mezun olmalarına imkân vermemektedir.

Hata düzeltme süreci işlemsel olarak düzenlendiğinde, bilgi biçimine göre nasıl düzeltileceği, tepki hatalarının grup halinde düzeltilmesi gerektiği ayrıntılı şekilde tanımlanmaktadır. Öğrencinin hata yapması durumunda, sözel bilgiler, kural

ilişkileri, kavram ve bilişsel stratejiler bilgi biçimlerinin her biri için gerçekleştirilmesi gereken hata düzeltme basamaklarının işlemsel tanımları belirlenmiştir. Örneğin, “Kavram için tepki hatasını uygun şekilde düzeltir: bir defaya özgü hataları düzeltir” ifadesinin işlemsel tanımını incelendiğinde, hata yapılan örneklerle grup halinde tekrar model olunacağı ve önceden hazırlanan 3–4 değerlendirme örneğiyle sağlamlaştırma yapılacağı belirlenmiştir. Böylece, gözleyenden gözleyene, dersten derse, sınıftan sınıfa değişiklik göstermeyecek ve denetleyen herkes tarafından aynı şekilde gözlemlenmesi sonucunda standart olarak dönüt verilebilecektir.

Öğretmen adayları alt alta dizilmiş basamakları öğrenciler üzerinde gerçekleştirebilirler fakat öğretimin etkililiği ve verimliliği açısından bunun ne kadar sürede gerçekleştiğine ve öğretimin en az hatayla gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine bakmak gerekmektedir. Öğretimin uygun sürede, en az hatayla ve uygun sınıf düzenlemeleriyle gerçekleştirilmesi öğretim zamanının etkili kullanılması açısından son derece önemlidir.

Öğretim uygulamaları sırasında, öğretmen adaylarının bazıları öğrencilerin birkaçına söz hakkı verdikten sonra, öğrencilerin hepsinin öğrendiğini varsaymaktadır, bazıları ise, öğrencilerin hepsine tek tek söz hakkı vermektedir. Bu durum, öğretim zamanının etkili kullanılamamasının yanı sıra söz hakkı verilen öğrencinin diğer arkadaşlarından duyduğunu tekrarlamasına neden olmaktadır. Öğretmen adayı, öğretilcek olan bilgiyi kelime kelime tekrarlatıp, zaman kaybına ve öğrencilerin etiketlenmesine neden olurken, Doğrudan Öğretim Modeli’nde işlemsel olarak tanımlanan öğretim becerilerini kullanan öğretmen adayı, öğrencilerin hepsinden aynı anda tepki alacak şekilde düzenleme (oturuş düzeni, materyallerin yerleşimi vb.) yaparak öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamaktadır. Ayrıca öğretmen adayı öğrencilerin tepkilerini gözlemleyerek hataları grup halinde düzelttiği için, öğrencilerin etiketlenmesinin önüne geçebilmektedir.

Araştırmanın temelini oluşturan Öğretmen Adayını Değerlendirme Sistemi’nin oluşturulmasının beş aşaması bulunmaktadır. Bunlar; (1) Öğretim becerilerinin işlemsel tanımlarını içeren yapılandırılmış gözlem ve dönüt sistemi geliştirmek, (2) Öğretmen adaylarını değerlendirmek amacıyla nitelikli öğretmen ve akranları seçmek, (3) Değerlendirmede görev alacak kişilerin gözlem sistemini nasıl

kullanacaklarını, hedeflenen öğretim becerilerinin önemli unsurlarını nasıl belgeleyeceklerini ve nasıl etkili dönüt vereceklerini öğretmek, (4) Değerlendirmede görev alacak kişiler arasında değerlendirme, dönüt, gözlem tutarlılığını sağlamak için kalite kontrol prosedürleri geliştirmek, (5) Modeli değerlendirmek.

1. Aşama: Gözlem ve Dönüt Sistemi Oluşturma

Bu aşama hedeflenen öğretim becerilerini seçmeyi, bu becerileri işlemsel olarak tanımlamayı, becerilerin nasıl ölçüleceğini belirlemeyi, gözlemleri gerçekleştirmek için protokol geliştirmeyi ve öğretmen adaylarına dönüt vermek için yapı oluşturmayı içermektedir.

Öğretim becerilerinde gözleyenden gözleyene değişmeyecek şekilde standart sağlamak amacıyla, öğretim becerilerinin işlemsel tanımını oluşturmak gerekmektedir. Örneğin; doğru işaret “öğretmen tarafından öğrencinin tepkisini başlatmak için uygulanan el, dokunma ya da işitsel işaret” olarak, yanlış işaret ise; “her öğrenci tarafından duyulmayan, görülmeyen tepkiler, öğretimde kullanılan materyalin örttüğü el, dokunma veya işitsel tepkiler” olarak tanımlanmaktadır (Gassman ve diğ., 1991; Lignugaris/Kraft ve Marchand-Martella 2002). Öğretmenlerin değerlendirilmesi için belirlenen ölçütler dersten derse değişiklik göstermemekte, bilgi biçimlerine göre değişiklik göstermektedir. Böylece her bir ders için farklı değerlendirme ölçütleri geliştirme zahmetinden insanları kurtarmaktadır (Gassman ve diğ., 1991).

Öğretim becerileri seçildikten ve belirlendikten sonra, üniversite öğretim elemanı becerilerin nasıl ölçüleceğini belirleyip, gözlem protokolünü oluşturmaktadır. Örneğin; Öğretmen Adayını Değerlendirme Sistemi’nde, doğru ve yanlış öğretim becerileri 6–12 dakikalık gözlemler boyunca kaydedilmektedir (Gassman ve diğ., 1991).

Beceriler seçildikten sonra, ölçümler tanımlanıp, gözlem protokolleri geliştirilmektedir ve sistemi geçerli kılmak için deneme gözlemler yapılmaktadır. Bu süreç boyunca ölçütlerin ve protokollerin gözden geçirilmesi gerekip gerekmediğini belirlemek için farklı gruplarda çoklu gözlemler yapılmalıdır. Düzeltme gerektiği

takdirde, düzeltmelerin etkililiğini belirlemek için başka bir deneme süreci yürütülmelidir.

Değerlendirme yapacak kişilerin dönütlerini yapılandırabilmek için bir form geliştirilmelidir. Öğretmen Adayı Değerlendirme Sistemi'nde öğretmen adayının güçlü olduğu alanlar ve geliştirilmesi gereken alanlar, yazılı dönüt formunda belirtilmektedir.

Notlara Dönüştürme: Nicel veriyi nota dönüştürmek amacıyla değerlendirme formu kullanılır. Öğretmen Adayını Değerlendirme Sistemi'nde öğretim becerilerini doğru kullanma ile ilgili şu değerlendirme sistemi kullanılmaktadır: %90-%100=4.00; %80-%89.9=3.00; %70-%79.9=2.00; %69'un altı=0. Değerlendirmeler çeşitli kategorilerde yapılmaktadır ve toplam gözlem değerlendirmesi için toplam davranış sayısı ile bölünmektedir. Öğretmen adaylarının öğretim becerilerini doğru kullanıp, kullanmadıklarına yönelik olarak, gözlem tablosunda işaretlenen becerilerin sayısal verileri değerlendirme tablosuna işlenerek, öğretim becerilerini doğru olarak gerçekleştirme yüzdeleri belirlenir, daha sonra dördü sistemine göre belirlenen aralıklara göre yüzdeleri belirlenen öğretim becerileri, harf sistemine dönüştürülür. Notlar genel değerlendirmeye dayanarak verilmektedir (örneğin, 3.85–4.0=A; 3.67–3.84=A-; 3.33–3.66=B+; 3.00–3.32=B; 2.67–2.99=B-; 2.33–2.66=C+; 2.00–2.32=C; 1.67–1.99=C-; 1.33–1.66=D+; 1.00–1.32=D) (Gassman ve diğ., 1991; Lignugaris/Kraft ve Marchand-Martella, 2002).

2. Aşama: Sınıf Öğretmenlerini veya Akran Denetmenleri Seçme

Değerlendirmede yararlanmak amacıyla, akranların ve sınıf öğretmenlerinin sayısını belirlemek önem taşımaktadır. Değerlendirme için kaç kişinin seçilmesi gerektiğini etkileyebilecek faktörler; mali kaygılar, gözlem ve dönüt sisteminin öğrenilmesi için harcanacak zaman ve değerlendirme sürecine ayrılacak zaman olarak belirlenmiştir (Gassman ve diğ., 1991).

Sınıf öğretmenlerinin seçimi, tavsiyeler ve öğretmenin ilgisine bağlıdır. Akran denetmenler, önceden uygulamada bulunan ya da gözlemlenecek olan öğretmen adayıyla aynı sınıfta olan kişilerdir. Öğretmen Adayı Değerlendirme Sistemi'nde akran denetmenler, not ortalamasına ya da önceki uygulama

deneyimlerinden yola çıkılarak, öğretim elemanlarının önerilerine dayanarak seçilmektedir (Gassman ve diğ., 1991).

3. Aşama: Değerlendirmede Görev Alacak Öğretmenler ya da Akran Denetmenlerin Eğitimi

Öğretim elemanı tarafından, sınıf öğretmenleri ya da akran denetmenlerin öğretmen adaylarını gözlemleme ve onlara dönüt verme becerilerini kazanmalarına yönelik olarak öğretim yapılmalıdır. Öğretim, etkili ve katılımcıların ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmalıdır. Bu öğretim oturumlarında, gözlem ve dönüt sisteminin nasıl kullanıldığının yanı sıra öğretmen adaylarını gözlemlerken ve dönüt verirken geçen kavramlara sahip olmaları ve amaçları incelemeleri sağlanmalıdır. Akran denetmenler uygulamaya dahil edilecekse, uygulamayı yeni tamamlamış olduklarından, hatırlamalarını sağlamak amacıyla kavramlar kısaca tekrarlanmaktadır.

Öğretmen Adayı Değerlendirme Sistemi'nde şu süreç izlenmektedir: ilk olarak, sınıf öğretmenleri uygulamada kullanılan beceriler, gözlem protokolü ve dönüt ve değerlendirme formuyla ilgili detaylı olarak bilgilendirilmektedir. Öğretmenler videoya çekilmiş dersleri gözlemleyerek uygulama yapmaktadırlar. Öğretmenlerin formları doldurmada bağımsızlığa ulaşmaları sağlanmaktadır.

Araştırmada, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı doğrultusunda özel eğitim sınıf öğretmenlerine eğitim verilmiş ve video kayıtlarından izledikleri derslerde Öğretim Becerileri Kontrol Listeleri ile Yazılı Dönüt Formları'nı bağımsız olarak dolduruncaya kadar çalışmaya devam edilmiştir.

4. Aşama: Tutarlılığı Sağlama

Öğretmen Adayını Değerlendirme Sistemi'nde, değerlendirme yapacak kişiler, gözlem formu, değerlendirme ve dönüt formu kullanmaktadırlar. Dönüt formu, değerlendiren için bir temel oluşturup, öğretmen adayına performanslarıyla ilgili detaylı bilgi sunmaktadır. Öğretmen ve öğretim elemanının öğretim becerilerini benzer şekilde gözlemlmeleri büyük önem taşımaktadır. Öğretim elemanı ile değerlendirme yapacak kişilerin değerlendirme ve dönüt verme tutarlılığını sağlamak amacıyla kontroller yapılmaktadır. Öğretmenlerle öğretim elemanlarının doldurduğu

kontrol listeleri ile dönüt formları karşılaştırılmaktadır. Tutarlılığın sağlanamadığı durumlarda öğretim elemanı tarafından öğretmene dönüt verilmektedir.

5. Aşama: Modeli Değerlendirme

Uygulamanın en son aşaması, modelin değerlendirmesidir. Model, üniversitenin eğitim programının ihtiyaçlarına uyuyor mu? Model öğretmen adaylarının uygun öğretim becerilerini şekillendiriyor ve güçlendiriyor mu? Değerlendiren kişilerin ve öğretmen adaylarının modelle ilgili düşünceleri nelerdir? Bunlar değerlendirme sürecinde odaklanması gereken sorulardan bazılarıdır.

Değerlendirmede iki veri göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlardan ilki güvenilirlik verisidir. Öğretim elemanı, sınıf öğretmeni ya da akranlar tarafından yürütülen gözlemlerin güvenilirliğine ilişkin veriler, gözlem sisteminin açıklığı ve eğitim sürecinin etkililiği hakkında bilgi sağlamaktadır. İkincisi, öğretmen adaylarının uygulamadaki performanslarıyla ilgili verilerdir. Öğretim elemanı, sınıf öğretmeni ya da akranlar tarafından yapılan denetimin etkilerini değerlendirmek için bir gösterge niteliği taşımaktadır (Gassman ve diğ., 1991).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretmenlik uygulamasına ilişkin araştırmalara yer verilecektir.

2.4.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Englert ve Sugai (1983), gözlem sistemini kullanan ve kullanmayan akranların öğretmen adaylarını değerlendirmelerinin, öğretmen adaylarının öğretim becerileri üzerindeki etkisini karşılaştırmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada grup deseni kullanılmıştır. Çalışmaya katılanlar, deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu, arkadaşlarına dönüt verebilmek için öğretmen/öğrenci verilerini toplamak üzere iyi tanımlanmış gözlem sistemlerini kullanmışlar, kontrol grubu ise, kendi gözlem sistemlerini oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, denetlenen öğretmen adaylarının ve öğrencilerin performansları gözlemlenerek, kontrol grubu ile deney grubuna ait veriler karşılaştırıldığında, deney grubunun derslerinde öğrencilerin dikkatinin daha yüksek düzeyde, doğru cevap oranının daha fazla olmasının yanında, öğrencilere daha fazla uygulama yaptırma ve

tekrar imkânına sahip oldukları, derslerin daha canlı olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğretmen adaylarının, gözlem formunun kategorilerinde belirlenen öğretim becerileriyle ilgili olarak akranlarının sergilediği öğretim becerilerini dikkate aldıkları ve böylece gözlem sisteminin yapılandırılmış dönütler sağladığı sonucuna varılmıştır.

Marchand-Martella ve Lignugaris/Kraft (1992), öğretim elemanı ya da akran denetmenlerin Denetleme Sistemi'ni kullanarak yaptıkları denetlemelerin, öğretmen adaylarının öğretim becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada grup deseni kullanılmıştır. Her iki tür denetmen karşısındaki öğretmen adayında da benzer performans görülmesine rağmen, adayların öğretim becerileri dersin temposu açısından farklılaşmaktadır. Öğretim elemanlarınca denetlenen öğretmen adayları, akran denetmenler tarafından değerlendirilenlerden daha iyi bulunmuştur. Çoğu öğretmen adayı, denetleyen kim olursa olsun hata düzeltmede zorluk yaşamıştır (Marchand-Martella ve diğ., 2004).

Lignugaris/Kraft ve Marchand-Martella (1993), Doğrudan öğretim uygulamasında sekiz akran denetmenin, öğretmen adaylarını denetleme becerilerindeki performansını belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada grup deseni kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretimsel etkileşimleriyle ilgili veri iki gözlem oturumu süresince (toplam 6 dakika) en az 3 dakika kaydedilmiş ve akran denetmenler ilk gözlem sürecine öğretmen adayı derse başladıktan birkaç dakika sonra başlamıştır. İkinci gözlem süreci öğretmen adaylarının dersin ortalarındayken başlamış ve her gözlem sürecinde akran denetmenler öğretmen adaylarının doğru ve yanlış öğretim becerilerini kaydetmişlerdir. Her iki gözlem sürecini takiben, akran denetmenler verilerini özetlemiş, hedeflenen her beceri için ağırlıklı değer oluşturmuş, öğretmen adaylarının notunu hesaplamış ve yazılı dönüt formunda öğretim becerilerinin her kategorisi için güçlü ve zayıf alanlar kısmını doldurmuşlardır. Her gözlemden sonra akran denetmenler öğretmen adaylarına dönüt vermiş ve dönüt oturumlarında akran denetmenler, öğretmen adaylarıyla birlikte hem olumlu öğretim becerilerini, hem de geliştirilmesi gereken yönleri gözden geçirmişlerdir. Öğretmen adayları, öğrenci dikkatini çekme ve amaçlanan pekiştirici ve hız tekniklerinde yüksek düzeylere ulaşmıştır. Ayrıca, öğretmen adayları hataları düzeltme ve öğretim sunumlarında da

gelişen bir performans sergilemelerine rağmen, hata düzeltme becerisi ölçütlerini öğretmen adaylarının %78'inden fazlası gerçekleştirememiştir. Lignugaris/Kraft ve Marchand-Martella gözlemlerin sayısını ve dönüt fırsatını arttırmak amacıyla bu akran denetmenlerin, uygulamaya yeni başlayan öğretmen adayları için danışman olarak kullanılmasını önermektedir.

Marchand-Martella ve Lignugaris/Kraft (1997), Öğretmen Adayı Değerlendirme Sistemi'ni kullanmışlar ve üç, altı, dokuz, on iki, on beş, on sekiz, yirmi bir ve yirmi dört dakikalık gözlem oturumlarıyla veri toplamışlardır. Sonuçlar, öğretmen davranışlarının yüzdelerinde ve bu yüzdelerle dayanarak elde edilen skorlarda küçük değişiklikler olsa da gözlem süresinin uzunluğunun öğretmene verilen notu büyük ölçüde etkilemediğini göstermiştir. Öğretmenin öğretim becerilerini gerçekleştirip, gerçekleştiremediğini belirlemek için gerekli sürenin on iki dakika olduğu saptanmıştır (Marchand-Martella ve diğ., 2004).

Marchand-Martella ve Lignugaris/Kraft (1997), sınıf öğretmeni denetmenlerle, öğretim elemanı arasında denetim sisteminin kullanımı ile ilgili gözlemciler arası fark olup olmadığını incelemek amacıyla araştırma yapmışlardır. Beş sınıf öğretmeni on dört öğretmen adayını gözlemiştir. Sınıf öğretmenlerinden toplanan veri ve skorlarla üniversite koordinatöründen toplananlar karşılaştırılarak gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Sonuçlar öğretim becerilerinin değerlendirilmesinde yüksek güvenilirlik yüzdeleri göstermiştir. Bu da sınıf öğretmenleriyle üniversite koordinatörlerinin öğretmen adaylarını değerlendirmeleri arasında paralellik olduğunu göstermektedir.

Kent (2001), 16 sınıf öğretmenin, kurs öncesi/sonrası öğretmen adaylarını değerlendirmelerini ve değerlendirmelerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma nitel araştırma tekniklerine uygun şekilde desenlenmiştir. Öğretmenlerin öğretmen adaylarını değerlendirmelerine ilişkin gözlem formlarının ve görüşlerin içerik analizi yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, uygulamayı nelerin etkilediğine, avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Gözlem formlarının analizi sonucunda, verileri objektif olarak kaydedebildikleri belirlenmiştir. Kursu tamamladıktan sonra öğretmenlerin öğretmen adaylarını değerlendirebildikleri belirlenmiştir. Yapılan uygulamanın geçerlik verileri doğrultusunda, öğretmenler uyguladıkları süreci, “öğretmen

adaylarının ğretim becerilerini olumlu yönde etkileyen bir süreç” olarak değerlendirmişler ve diğer ğretmen adaylarıyla uygulamaya devam etmeyi planladıklarını ifade etmişlerdir.

2.4.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Cavkaytar, zen ve Batu (2001), Zihinsel Engelliler ğretmenliği Anabilim Dalı’nın son sınıfında okuyan ğretmen adaylarının, uygulama derslerinin programında yer alan yeterliklere ilişkin görüşlerinin program öncesinde ve sonrasında farklılık gösterip, göstermediğini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın bulguları, ğretmen adaylarının uygulama derslerinin programında yer alan yeterliliklere ilişkin puanlarının program öncesinde ve sonrasında anlamlı derecede farklılaştığını ve uygulama derslerinin sonunda, derslerin öncesine göre kendilerini daha yeterli gördüklerini ortaya koymuştur.

Erbaş ve Yücesoy (2002–2003), zihinsel engelliler ğretmenliği programının son sınıfına devam eden ğretmen adaylarına sistematik ğretim becerilerinin kazandırılmasında anında dönüt verme ve gecikmeli dönüt verme yöntemlerinin etkililiğini karşılaştırmışlardır. Araştırma bulguları, anında dönüt verme yönteminin, gecikmeli dönüt verme yönteminden daha etkili olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmanın genel amacı, “Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerine etkisini” belirlemektir. Bu bölümde, “Araştırma Deseni”, “Denekler ve Seçimi”, “Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi”, “Uygulama (Deney Süreci)” ve “Verilerin Analizi” bölümlerine yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA DESENİ

Araştırma nitel araştırma tekniklerine uygun olarak desenlenmiştir. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önce, uygulandıktan hemen sonra ve son veriler toplandıktan üç ay sonra nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretmen adaylarının derslerini izleyerek doldurdıkları kontrol listeleriyle nicel veriler, yazılı/sözel olarak elde edilen dönütler ve gözlemler yoluyla nitel veriler elde edilmiştir. Araştırma, nitel araştırmalardan görüşme ile desteklenmiştir. Elde edilen nitel verilerin içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkenini, sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarını değerlendirme ve dönüt verme düzeyleri, bağımsız değişkenini ise, Öğretmen Adayını Değerlendirme Modülleri’ni içeren “Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın Uygulanması” oluşturmaktadır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, öğretmen adaylarını değerlendirme ve dönüt verme düzeylerini belirlemek amacıyla, Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ve Yazılı Dönüt Formları kullanılmıştır. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önce; özel eğitim öğretmenleri öğretmen adaylarını izleyerek, kontrol listelerini, dönüt formlarını doldurmuşlar, verdikleri sözel dönütler videoya kaydedilerek veriler toplanmıştır. Gözlem verilerinin

toplanabilmesi ve öğretmenlerin verdikleri dönütlerin doğruluğunun belirlenebilmesi için, izlenen dersler boyunca öğretmenlerin davranışları, öğretmen adaylarının öğretimleri ve görme engelli öğrencilerin tepkileri videoya kaydedilmiştir. Uygulama sonrasında da belirtilen ölçme araçlarıyla öğretmenlerin performans düzeyleri belirlenmiş ve sözel dönütler de videoya kaydedilerek veriler toplanmıştır. Programın uygulanmasından sonra, araya giren sürede programın etkisinin kalıcılığını test etmek için, rastgele belirlenen birer derste öğretmen adaylarını değerlendirip, dönüt vermeleri sağlanarak birer izleme verisi toplanmıştır. İzleme verilerinden sonra öğretmenler ve öğretmen adaylarına görüşme soruları sorularak, verilen cevaplar videoya kaydedilmiştir.

3.2. DENEKLER VE SEÇİMİ

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri Mitat Enç Görme Engelliler Okulu ile Aydınlikevler Görme Engelliler Okulunda öğretmenlik yapan, Özel Eğitim Bölümü, Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'ndan lisans mezunu ya da bu Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimi almış ve çalışmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenleri arasından seçilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ikisi, Mitat Enç Görme Engelliler, üçü de Aydınlikevler Görme Engelliler İlköğretim Okulu'nda görev yapmaktadır. Okullarda çalışan üçer sınıf öğretmenin uygulamaya katılması planlanmış fakat bir öğretmen sağlık problemleri nedeniyle, araştırma denekleri arasından ayrılmak zorunda kalmıştır.

3.3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GELİŞTİRİLMESİ VE KULLANILMASI

Bu bölümde, araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ve Yazılı Dönüt Formları, Görüşme Sorularının Oluşturulması, Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ve Yazılı Dönüt Formları ile Görüşme Sorularının Kullanılmasına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.3.1. Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ve Yazılı Dönüt Formlarının Geliştirilmesi

Araştırmada, öğretmenlerin, öğretmen adaylarını denetleme becerilerinin ne kadar geliştiğini belirlemek amacıyla, Lignugaris/Kraft ve Marchand- Martella (2002) tarafından geliştirilen “Doğrudan Öğretim Denetleme Sistemi” temel alınarak Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ve Yazılı Dönüt Formu oluşturulmuştur. Ölçme araçlarında bulunan soruların (maddelerin) ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğinin belirlenmesi, “uzman görüşü” dikkate alınarak saptanmaktadır. Bunun için uzmanlar tarafından ölçme araçları ve bu amaçların gerektirdiği içerik çözümlemeleri yapılarak hazırlanmış soruların bu amaçları ve içeriği temsil edip edemeyeceği tartışılmaktadır (Karasar, 1991). Kontrol listesi ve dönüt formu, araştırma amaçları doğrultusunda ve ikisi özel eğitim bölümünden, birisi Eğitimde Psikolojik Hizmetler alanından olmak üzere toplam üç öğretim elemanının görüşü dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir. Yeniden düzenlemede, alan uzmanı öğretim elemanlarının görüş ve değerlendirmeleri esas alınarak araçların kapsam geçerliğine bakılmıştır.

3.3.1.1. Öğretim Becerileri Kontrol Listesi (Ek 1)

Öğretim Becerileri Kontrol Listesi, sınıf öğretmenin adı-soyadı, değerlendirme tarihi, uygulama öğrencisinin adı-soyadı, danışmanın adı-soyadı, ders/konu, grup büyüklüğü gibi bilgilerin yanı sıra, öğretmen adaylarının sunduğu derslerdeki öğretim becerilerini gözlemleyebilmeleri amacıyla, “Hazırlık”, “Öğretmenin Sunumu”, “Hata Düzeltme”, “Sınıf Kontrolüne ve Doğru Akademik Tepkilere İlişkin Pekiştireç” bölümleri olmak üzere toplam 17 madde ve onların alt maddelerinden oluşmaktadır. Öğretim Becerileri Kontrol Listesi EK-1’de verilmiştir.

Öğretim Becerileri Kontrol Listesi’nin “Hazırlık” aşaması, Ders Saatinden Önce Yapılması Gerekenler ve Derse Başlarken Yapılması Gerekenler şeklinde iki bölümde ele alınmıştır. Ders Saatinden Önce Yapılması Gerekenler bölümünde, az gören çocuklar, amaçlar, grup halinde tepki alınması, hata düzeltme için gerekli materyal uyarlamalarına yer verilmiştir. Ayrıca, kontrol listesinde oturuş düzeni ve

materyalleri yerleştirme gibi sınıf düzenlemeleri yer almaktadır. Derse Başlarken Yapılması Gerekenler bölümünde, çerçeve çizme kısmı bulunmaktadır.

“Öğretmenin Sunumu” aşamasında, ders planı ve ilkelere, ses tonuna, hızına/temposuna, materyalleri uygun şekilde dağıtıp, toplamaya dikkat etmesine ilişkin basamaklar bulunmaktadır. Ayrıca grup tepkisi, öğrencilerin cevaplarını/tepkilerini ders boyunca gözleme ve bireysel tepki almaya ilişkin öğretim becerilerini işaretlemeye yönelik basamaklara yer verilmektedir.

Hata düzeltme basamağında, işaret ve tepki hatasını düzeltmeye dair bölümler yer almaktadır. Tepki hatası düzeltme bölümü de, bilgi biçimlerine (sözel bilgiler, kural ilişkileri ve kavrama) göre çeşitlilik göstermektedir.

Sınıf kontrolüne ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç aşamasındaysa, “sınıf kurallarına uygun hareket ettiğinde ve akademik tepkileri destekleyen davranışları gösterdiğinde öğrencileri uygun şekilde pekiştirmeyi” işaretlemek için bir basamak ile “özel pekiştireç/grup tepkisine ve bireysel tepkiye ilişkin olarak öğretmen adayının verdiği genel pekiştireçlerin” işaretlenmesine yönelik kutucuklar bulunmaktadır.

Geliştirilen Öğretim Becerileri Kontrol Listesi’nde, “az gören öğrenciler için materyallerde uyarlama yapar, materyalleri grup halinde tepki almak için yeterli sayıda hazırlar, öğrencilerin oturuş düzenini uygun hale getirir, materyalleri yerleştirir, materyalleri uygun şekilde dağıtıp, toplar, bilgi biçimi ve öğrencinin dokunsal/ azgören olma durumuna uygun olacak şekilde sunuda tepki alır” basamakları eklenmiştir. Bu basamakların kontrol listesine eklenmesinin nedenleri, az gören öğrenciler için materyal hazırlanırken şekil/zemin zıtlığının sağlanması, yazı kullanılacaksa görme durumlarına göre puntonun ayarlanması gibi materyal uyarlamaları öğrencilerin derse katılımını sağlamak için büyük önem taşımaktadır. Ders anlatımları sırasında, grup olarak tepki alındığı için bütün öğrencilerin ağız hareketlerini görebilecek şekilde bir oturuş düzeninin oluşturulması, dokunsal öğrencilerde grup halinde tepki alabilmek için çok sayıda materyalin hazırlanması ve materyallerin tempoyu bozmayacak şekilde yerleşimi son derece önemli bir rol oynamaktadır. Geliştirilen Öğretim Becerileri Kontrol Listesinde yer alan, “tüm materyallerini amaçlara uygun olarak hazırlar, hata düzeltme için ek materyaller

hazırlar, çerçeve çizer, öğretmenin ders planına ve ilkelere uygun olarak sunu yapar” basamakları kontrol listesine eklenmiştir. Bu basamaklar, Türkiye’de Doğrudan Öğretim Müfredatı gibi hazır bir müfredat olmadığı için kontrol listesine eklenmiştir. Ders planları araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Lignugaris/Kraft ve Marchand- Martella tarafından geliştirilen denetim sistemi formlarındaki öğretmenin sunumuna ilişkin basamaklar, araştırma için geliştirilen kontrol listesi ile benzerlik göstermektedir. Lignugaris/Kraft ve Marchand- Martella geliştirdiği formların hata düzeltme bölümünde, öğretmen adayının sözel bilgiler/kural ilişkisi bilgi biçimlerindeki hataları düzeltip, düzeltmediğini işaretleme için basamaklar yer almaktadır. Bu araştırmada ise, sözel bilgi, kavram ve kural ilişkisine yönelik olarak derslerin planlanması nedeniyle, hata düzeltme basamağı, öğretmen adayının kavram hatalarını da düzeltip düzeltmediğini işaretlemeye yönelik olarak genişletilmiştir. Sınıf kontrolüne ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç aşaması her iki denetim sisteminde de benzerlik göstermektedir.

3.3.1.2. Yazılı Dönüt Formu (Ek 2)

Yazılı Dönüt Formu, sınıf öğretmenin adı-soyadı, değerlendirme tarihi, uygulama öğrencisinin adı-soyadı gibi bilgiler dışında öğretimi yapılan ders/konu ve öğretmen adaylarının öğretim basamaklarında iyi yaptıkları ile üzerinde çalışılması gerekenleri içeren davranışları kapsayan “Hazırlık”, “Öğretmenin Sunumu”, “Hata Düzeltme”, “Sınıf Kontrolüne ve Doğru Akademik Tepkilere İlişkin Pekiştireç” bölümlerinin yanı sıra, yorumlar ve çalışılacak temel alanların yazıldığı bölümlerden oluşmaktadır.

Yazılı Dönüt Formu, gözlemle ilgili yazılı bir belge sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Yazılı dönüt ana noktaların bir kaydını içermelidir ve öğretmen adayına gözlem sonrası sözel dönüt verme sırasında tartışılan ana noktaları hatırlatmalıdır (Lignugaris/Kraft ve Marchand-Martella, 2002).

Yazılı Dönüt Formu’nu doldururken, kısa ve belirgin ifadeler kullanılmalıdır. Kısa ve belirgin ifadeler öğretmen adayının ilgisinin dağılmadan asıl mesajı odaklanmasını kolaylaştırmaktadır. “Çalışılacak Temel Alanlar” bölümünde bir

sonraki gözlem için en önemli beceri amaçları özetlenmektedir (Lignugaris/Kraft ve Marchand-Martella, 2002).

Dönüt formunun kullanımı yoluyla, Öğretim Becerileri Kontrol Listesi'ndeki değerlendirmelerle tutarlı olarak, uygun şekilde gerçekleştirilen öğretim becerileri ve geliştirilmesi gereken alanlar belirlenip, bunlar hakkında örnek verilmesi sağlanmaktadır. Dönüt formu, kontrol listesiyle birlikte kullanıldığında öğretmen adaylarının öğretim becerilerinin gözlenmesinde bir standardı sağlamaktadır. Standardın sağlanması, öğretmen adaylarının aynı yeterlikleri kazanarak mezun olmalarını sağlama açısından son derece önemlidir. Yazılı Dönüt Formu EK-2'de verilmiştir.

3.3.2. Görüşme Sorularının Oluşturulması (Ek 3)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın” uygulanmasına ilişkin, görüşlerini belirlemek amacıyla, toplam 4 görüşme sorusu ve ek sorular hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın uygulanmasına ilişkin, görüşlerini belirlemek amacıyla, toplam 3 görüşme sorusu ve ek sorular hazırlanmıştır. Görüşme soruları, ikisi Özel Eğitim Bölümü'nden, birisi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanından olmak üzere toplam üç öğretim elemanı tarafından incelenerek, kapsam geçerliliğine bakılmıştır. Görüşme sorularının ifadeleri, alan dışı bir öğretim elemanı tarafından incelenmiş, uygunluğuna bakılarak, son şekli verilmiştir. Görüşme soruları EK-3'de verilmiştir.

3.3.3. Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ve Yazılı Dönüt Formlarının Kullanılması

Bu bölümde, Öğretmen Adayının Değerlendirme Kontrol Listesi ve Yazılı Dönüt Formu'nun program öncesinde, sonrasında ve izleme aşamasında kullanılmasına yer verilecektir.

3.3.3.1. Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ve Yazılı Dönüt Formu’nun “Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı” Uygulaması Öncesinde Kullanılması

Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerini kazanmalarındaki etkisini araştırmak amacıyla program uygulanmadan önce, sözel bilgiler, karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavramlar, kural ilişkileri ve isim olmak üzere toplam dört oturum veri toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının derslerini izlerken, araştırmacı tarafından verilen kontrol listesi ve dönüt formlarını doldurmaları istenmiştir.

Ders anlatımları sırasında, sınıfta sadece görme engelli öğrenciler, öğretmen, dersi anlatan öğretmen aday, araştırmacı ve bir öğretim elemanı olacak şekilde ortam düzenlemesi yapılmış, diğer öğretmen aday ya da öğretmenlerin sınıfa girmelerine izin verilmemiştir. Araştırmacı ve özel eğitim alanından bir öğretim elemanının öğretmen adaylarının derslerini izleyip, kontrol listelerini doldurmalarını sağlamak amacıyla, dersler videoya çekilmiştir. Video kayıtları yapmak için araştırma grubunda olmayan bir öğretmen adayından yardım istenmiş, araştırma sırasında problem yaşanmaması için önceden kameranın özellikleri ve nereyi çekeceği öğretmen adayına anlatılmıştır. Böylece araştırma grubunda olan diğer öğretmen ya da öğretmen adaylarının uygulamayı izleyerek performanslarının değişmesinin önüne geçilmiştir. Ders anlatımlarından sonra, sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarına verdikleri dönütler, aynı öğretmen aday tarafından video kamera kaydedilmiştir. Dönütler sırasında da sınıfta, öğretmen, öğretmen aday, araştırmacı, öğretim elemanı ve araştırma grubunda olmayan ve kamera çekimine yardım eden öğretmen aday yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin doldurdıkları kontrol listeleri ve dönüt formları öğretmen adaylarına verdikleri dönütlerden sonra toplanmıştır. Video kayıtları, kolay incelenebilmesini sağlamak amacıyla klasörler halinde yeniden düzenlenmiştir.

3.3.3.2. Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ve Yazılı Dönüt Formu’nun “Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı” Uygulaması Sonrasında Kullanılması

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarını, sözel bilgiler, karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavramlar, kural ilişkileri ve isim konularına göre hazırlanmış olan derslerde değerlendirmeleri sağlanarak, her bir öğretmenle ilgili toplam dört oturum veri toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının derslerini izlerken, araştırmacı tarafından verilen kontrol listelerini ve dönüt formlarını doldurmaları istenmiştir. Araştırmacı ve bir öğretim elemanının öğretmen adaylarının derslerini izleyip, formları doldurmalarını sağlamak için, dersler videoya çekilmiştir. Video kayıtları yapmak için araştırma grubunda olmayan bir öğretmen adayından yardım istenmiştir. Ders anlatımlarından sonra, sınıf öğretmenlerinin öğretmen adayına verdikleri dönütler videoya çekilmiştir. Ders anlatımlarından sonra, sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarına verdikleri dönütler, aynı öğretmen adayları tarafından video kameraya kaydedilmiştir. Dönütler sırasında da sınıfta, öğretmen, öğretmen adayları, araştırmacı, öğretim elemanı ve araştırma grubunda olmayan ve kamera çekimine yardım eden öğretmen adayları yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin doldurdıkları kontrol listeleri ve dönüt formları, dönütlerden hemen sonra toplanmıştır.

3.3.3.3. Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ve Yazılı Dönüt Formu’nun İzleme Aşamasında Kullanılması

Programın uygulamasından sonra araya giren uzun sürede öğretmenlerin, öğretmen adaylarını değerlendirme ve dönüt verme becerilerini sürdürmelerini belirlemek amacıyla, farklı bilgi biçimlerine göre rastgele belirlenen birer derste kontrol listesi ve dönüt formlarını kullanarak, öğretmen adaylarını değerlendirip, dönüt vermeleri sağlanmış ve böylece her bir öğretmen için birer izleme verisi toplanmıştır. Araştırmacı ve özel eğitim alanında uzman bir öğretim elemanının, öğretmen adaylarının derslerini izleyip, formları doldurmalarını sağlamak için, dersler videoya çekilmiştir. Video kayıtları yapmak için araştırma grubunda olmayan bir öğretmen adayından yardım istenmiştir. Ders anlatımlarından sonra, sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarına verdikleri dönütler, aynı öğretmen adayları

tarafından video kameraya kaydedilmiştir. Dönütler sırasında da sınıfta, öğretmen, öğretmen adayı, araştırmacı, öğretim elemanı ve araştırma grubunda olmayan ve kamera çekimine yardım eden öğretmen adayı yer almaktadır. Dördüncü öğretmen tarafından program öncesi, program sonrası ve izleme aşamalarında doldurulmuş olan dönüt formu örnekleri EK-4’de verilmektedir.

3.4. UYGULAMA (DENEY SÜRECİ)

3.4.1. Hazırlık Süreci

Bu bölümde, öğretmen adaylarının ders anlatımlarından önce yapılan hazırlık süreci anlatılmaktadır.

3.4.1.1. Görme Engelli Öğrencilerin Performans Düzeylerinin Belirlenmesi

Öğretmen adaylarının uygulama sırasında görme engelli öğrencilerle yapacakları dersleri hazırlamak amacıyla, öğretmen adayları ve araştırmacı tarafından, görme engelli öğrencilerin, 1., 3., 4. sınıflara ait Türkçe, matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi ders kitapları gözden geçirilmiş ve bilgi biçimlerine (sözel bilgiler, karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavramlar, isim ve kural ilişkileri) göre konular belirlenmiştir. Sınıf öğretmenine belirlenen listelerdeki işlenmemiş konular sorulmuştur. Bu bilgiler ışığında, belirlenen konularla ilgili görme engelli öğrencilerin neleri yapıp, neleri yapamadıklarının belirlenmesi (performans alımı) için, kayıt çizelgeleri kullanılarak performans alımlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin yapabildikleri ilgili basamağın karşısına “+” olarak işaretlenerek, öğrencilerin performans düzeyleri belirlenmiştir. Bu bilgiler ışığında, öğretimsel gruplamalar yapılmıştır. Programın uygulanmasının sonlarına doğru ve izleme verileri toplanmadan önce, araya giren zamanda görme engelli öğrencilerin performanslarının değişip, değişmediğini belirleyerek konuları tespit edebilmek amacıyla, öğrencilerin performans düzeyleri yeniden belirlenerek uygun gruplamalar yapılmıştır.

3.4.1.2. Öğretim Süreçlerinin Planlanması

Öğrencilerin performansları doğrultusunda, araştırmacı tarafından; sözel bilgiler, karşılaştırmalı olmayan ya da karşılaştırmalı kavram, isim ve kural ilişkisi olmak üzere, toplam dört bilgi biçimine göre, uygulama öncesi için 20 öğretim süreci, uygulama sonrası için 20 öğretim süreci olmak üzere toplam 40 öğretim süreci hazırlanmıştır. Öğretmenlerin değerlendirme ve dönüt verme becerilerini hatırlayıp hatırlamadıklarını değerlendirmek amacıyla izleme verilerinin toplanabilmesi için 5 öğretim süreci daha hazırlanmıştır. Her öğretim süreci, hazırlık, sunu, değerlendirme ve hata düzeltme basamaklarını içerecek şekilde oluşturulmuştur. Öğretmenlerin izledikleri derslerin listesi, Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin İzledikleri Derslerin Listesi

	<i>Program Öncesi Dersler</i>	<i>Program Sonrası Dersler</i>	<i>İzleme</i>
1. Öğretmen	Aylar (sözel zincir) Tam saat (kural ilişkisi) Daha yüksek (karşılaştırmalı kavram)	Türkiye’nin bölgeleri Doğal afetler Eğik	Yatay (eğik olumsuz örnek)
2. Öğretmen	Işın (isim) Doğal afet çeşitleri (sözel zincir) Doğal afet kural ilişkisi Daha kalın	Küre Doğal kaynaklar (4. sınıfta) İç göç (4. sınıfta) Yüzme-batma (1. sınıfta)	Küre 2. set
3. Öğretmen	Silindir Onarlı sayma (sözel zincir) Suyu emen maddeler Eğik/yatay/dik (4. sınıfta)	Küre (1. sınıfta) Duyu organları (1. sınıfta) Memeli hayvanlar Daha uzak-daha yakın (doğrudan olmayan sunu)	Eğik/eğik değil (1. sınıfta)
4. Öğretmen	Küre İkişerli sayma Suyu emen maddeler Mavi	Silindir Duyu organları Kümes hayvanları Yeşil	Sarı
5. Öğretmen	Koni (4. sınıfta) Doğal afet çeşitleri (sözel zincir) Doğal afet kural ilişkisi Yatay Küre	Kare (1. sınıfta) Doğal kaynaklar (4. sınıfta) Özel isim-cins isim (4. sınıfta) Batma-yüzme (3. sınıfta) Silindir 1. set (3. sınıfta)	Silindir 2. set (3. sınıfta)

3.4.1.3. Öğretmen Adaylarının Haftalık Ders Dağılım Çizelgesinin Hazırlanması

Mitat Enç Görme Engelliler İlköğretim Okulu’nun, 1/B, 3/A ve 4/B sınıflarının, Aydınlikevler Görme Engelliler İlköğretim Okulu’nun, 1/A, 3/B ve 4/A sınıflarının haftalık ders dağılımları incelenmiş ve öğretmenlerin izleyecekleri dersler, branş derslerine gelmeyecek şekilde planlanmıştır. Sınıf öğretmenlerine uygulama saatleri ve hazır bulunacakları sınıflar önceden yazılı olarak verilmiştir.

3.4.2. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın Hazırlanması ve Geliştirilmesi

2006–2007 öğretim döneminde, öğretmenlik uygulamasına katılan öğretmen adayları tarafından, araştırmacının dönütleri doğrultusunda, bilgi biçimlerini (sözel bilgiler, kavramlar, isimler ve kural ilişkileri) içerecek şekilde öğretim süreçleri hazırlanmış, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nda kullanılmak üzere, öğretmen adaylarının örnek ders anlatımlarından oluşan video kayıtlar oluşturulmuştur.

Araştırmacı tarafından bilgi biçimlerinin öğretim basamaklarını gösterebilmek amacıyla, öğrencilerle ders anlatırken video kayıtları yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından, ipucu, duraklama ve dokunsal, işitsel gibi farklı işaret sistemlerinin kullanıldığı (az gören ve kör öğrenciler için ayrı ayrı), işaret hatası ve farklı bilgi biçimlerine göre tepki hatalarının düzeltildiği derslere ilişkin video kayıtları oluşturulmuştur. Öğrencilerin, yarım ay, çapraz oturuş düzenlerinin, az gören ve dokunsal öğrencilerde kullanılabilecek materyallerin yerleşimlerinin video ve fotoğraf çekimleri yapılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin eğitimi için geliştirilen, toplam yedi bölümden oluşan, Öğretmen Adayını Değerlendirme Modülleri ve bu modülleri içeren, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı hazırlanmıştır.

3.4.2.1. Öğretmen Adayını Değerlendirme Modülleri (Ek 6)

Sınıf öğretmenlerinin eğitiminde kullanılan Öğretmen Adayını Değerlendirme Modülleri'nin başında, “Modüllerin Genel Amacı” ve “Alt Amaçlar” bölümleri yer almaktadır.

Toplam yedi modül bulunmaktadır. Bunlar, 1. Doğrudan Öğretim Modeline İlişkin Genel Bilgiler, Bilgi biçimleri, Sözel bilgiler (Basit olgular, Sözel zincirler ve Ayırt etme), 2. Kavramlar, Kavram Sunusu İçin Örneklerin Seçilmesi ve Sıralanmasını Düzenleyen İlkeler, Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlar, 3. Karşılaştırmalı kavramlar, 4. İsimler, 5. Kural İlişkileri, 6. Öğretim Becerileri Kontrol Listesi, 7. Yazılı Dönüt Formu'dur.

Her bir modülün başında, “Açıklama”, “Öğretimsel Amaçlar”, “Süre”, “Kullanılacak Materyaller”, “Kullanılacak Yöntemler” başlıkları bulunmaktadır. Açıklama kısmında, Modülün hangi kısımlardan oluştuğu ifade edilmektedir. Daha sonra, sınıf öğretmenlerinin ulaşması istenen “Öğretimsel Amaçlar” yer almaktadır. Süre, modülün ne kadar sürede uygulanacağını belirtmektedir. “Kullanılacak Materyaller” başlığında, bilgisayar ve projektör, ders kitapları, örnek listeleri, kalem gibi materyallerden hangilerinin kullanılacağı açıklanmaktadır. “Kullanılacak Öğretim Yöntemleri” başlığında, powerpoint sunusu, video gösterimi, grupla tartışma ve demonstrasyon yöntemlerinin hangilerinin kullanılacağı açıklanmaktadır. İçerik sayfasında bölümde yer alan konular, konuların modülde hangi sayfada yer aldığı ve her bir konuda kullanılacak öğretim yöntemleri belirtilmiştir.

Modüller her bir bilgi biçiminin (sözel bilgiler, kavramlar, isimler ve kural ilişkileri) öğretimi amacıyla, “Tanım, Örnekler, Ders Kitaplarından Örnek Seçimi, Örnek Öğretim Süreçleri, Örnek Ders Gösterimi, Değerlendirme Soruları ve Cevaplar” bölümlerinden oluşmaktadır. Modüllerin son iki bölümünde, Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ve Yazılı Dönüt Formları ile ilgili olarak her bir basamak açıklanmakta ve doldurulmuş örnekler yer almaktadır.

Öğretmen Adayını Değerlendirme Modülleri’nden II., III ve IV. Modüller EK- 6’ da verilmektedir.

3.4.3. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın Uygulanması

Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın uygulaması toplam, 4 hafta sürmüştür. Uygulamanın ilk haftasında beş sınıf öğretmeniyle, Gazi Üniversitesi’nde, saat 16:00–18:00 arasında çalışılmıştır. Diğer haftalarda, öğretmenlerin ders dağılımı nedeniyle sabahdan öğlene kadar Aydınlikevler Görme Engelliler Okulu’nda, öğleden sonra Mitat Enç Görme Engelliler Okulu’nda olmak üzere, iki küçük grupla öğretim yapılmıştır. Tüm öğretim çalışmaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Programın uygulanması sırasında, ilk derse başlarken sınıf öğretmenlerine, Öğretmen Adayını Değerlendirme Modülleri dağıtılmıştır. Doğrudan Öğretim

Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın uygulanması sırasında, sunu ve verilen modülü takip etmeleri istenmiştir, değerlendirme sorularını ve ev ödevlerini yapmaları ve diğer dersin başında, yaptıkları ödevlerin tartışılacağı açıklanmıştır. Her dersin başında 15 dakika yapılan ödevler üzerinde tartışılmıştır. Birkaç öğretmen, öğretim süreçlerini uygulamalı olarak göstermek istemiştir.

Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanırken, sunu, video gösterimi, öğretimi yapılan her bilgi biçimine yönelik olarak örneklerin seçimi için farklı sınıf düzeylerinde hayat bilgisi, Türkçe, sosyal bilgiler, matematik kitapları ile birlikte bilgi biçimlerini ayırt etmelerini değerlendirmek amacıyla oluşturulmuş örnek listeleri ve Öğretmen Adayını Değerlendirme Modülleri kullanılmıştır.

Kontrol listeleri ve dönüt formlarının uygulanmasına ilişkin altıncı ve yedinci modüllerinin uygulanması, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama olmak üzere toplam üç aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada, sınıf öğretmenlerine çok sayıda boş kontrol listeleri ve dönüt formları verilmiştir. Bilgi biçimlerine göre ayrılmış ders gösterimleri izletilerek, uygulamalı olarak formları doldurmaları sağlanmıştır. Bu aşamada ders gösterimleri durdurularak, öğretmenlerin formları nasıl dolduracakları konusunda model olunarak gösterilmiştir. İkinci aşamada farklı ders gösterimleri izlenerek öğretmen adaylarının yaptıkları hatalar konusunda sorular sorulmuş ve kararsız kalarak kontrol listelerini işaretleyemedikleri, yazılı dönüt formlarını yazamadıkları durumlarda öğretmenlere dönütler verilmiştir. Üçüncü aşama olan bağımsız uygulamada ise, ders gösterimlerinde öğretmen adaylarının hatalarını ya da öğretim becerilerinden doğru olarak kullandıklarını belirleyene kadar Öğretim Becerileri Kontrol Listelerini ve Yazılı Dönüt Formlarını doldurmaları sağlanmıştır.

3.4.4. Gözlem

Bu araştırmada gözlem yoluyla veriler toplanmıştır. Gözlem, oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı (Balcı, 1995), kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek için gözlem yöntemi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Gözlem, verilerin bir başkası tarafından rapor edilmesi vb. yollarla değil,

doğrudan elde edilmesine yöneliktir (Karasar, 1991). Kırcaali-İftar (2003) gözlem araştırmalarının temel aşamalarını, “gözlenecek değişkenlerin belirlenmesi ve tanımlanması, gözlemin kayıt şeklinin belirlenmesi ve uygun kayıt formunun hazırlanması, gözlemciler arası güvenilirliğin hesaplanması, gözlemcinin yansızlığını ve gözlenenin doğallığını sağlamak için gerekli önlemlerin alınması” olarak belirtmektedir.

Gözlem çalışmaları, yapılandırılmış/yapılandırılmamış alan çalışması ve yapılandırılmış/yapılandırılmamış laboratuvar çalışmaları olmak üzere iki temel grupta incelenmektedir. Yapılandırılmamış gözlem çalışmaları, araştırmacının ortama katıldığı, “katılımcı gözlem” denilen yöntemle davranışın gerçekleştiği doğal ortamlarda yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Katılımcı gözlemde, gözlemci başkasının yaşantısına girerek, onların sosyal dünyayı nasıl gördüklerini ortaya çıkarmaya çalışmaktadır (Ekiz, 2003).

Yapılan çalışmada araştırmacı ve özel eğitim alanında uzman olan bir öğretim elemanı bizzat sınıfa girerek, 45 oturumda tamamlanmış olan çalışmada bulunmuşlardır. Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik olarak araştırmacı ve öğretim elemanı tarafından yapılandırılmamış gözlemler yapılmış, notlar tutulmuş ve daha sonra video kamera kayıtları tekrar incelenmiştir.

3.4.5. Öğretmen ve Öğretmen Adayı Görüşmesi

Birçok nitel araştırmada gözlemle elde edilen verilere bakış açısı ve derinlik kazandırmak amacıyla, görüşmeler yapılabilmektedir. Nitel araştırmalarda birden fazla yöntemle verilerin elde edilmesi, ulaşılan sonuçların geçerliği ile tutarlılığını teyit etmede ve desteklemede kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada da gözlem verilerine ek olarak görüşme tekniğiyle veriler toplanmıştır.

Görüşme, görüşmeciden cevap almak amacıyla, deneklere sözlü olarak soruların yöneltildiği ve bilgilerin kaydedildiği bir yöntemdir (Arıkan, 2000; Kaptan, 1995). Görüşme, önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, bakış açısı, tutum ve davranışlar ile bunların gerçekleşmesine neden olan olası nedenlerin öğrenilmesi ve zihinsel, sosyal, duygusal özelliklerinin tanınması amacıyla yapılan karşılıklı ve etkileşimli söyleşi olarak tanımlanmaktadır

(Özgüven, 1992; Karasar, 1991). Görüşmeci, görüşme anında ya da görüşmeden hemen sonra özet niteliğinde notlar tutarak, önceden hazırlanmış görüşme kılavuzu üzerinde seçenekleri işaretleyerek ya da ses/resim kayıt cihazlarını kullanarak verileri toplayabilmektedir (Karasar, 1991; Creswell, 2003). Görüşmeler yaygın olarak, “yapılandırılmış görüşme”, “yarı yapılandırılmış görüşme” ve “yapılandırılmamış görüşme” olmak üzere üç şekilde gruplanmaktadır (Ekiz, 2003; Punch, 2005; DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006).

Bu araştırmada, yarı- yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri elde edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmede, görüşme öncesinde belli bir sırayla sorulmak üzere bir dizi soru hazırlanmaktadır (Ekiz, 2003; Ergenekon, 2004). Hazırlanan sorular aynı şekilde sorularak, araştırmaya katılan kişilerin istedikleri ölçüde ayrıntılı bir şekilde cevap vermeleri mümkün olmaktadır (Ergenekon, 2004). Yarı-yapılandırılmış görüşme, kişilere kısmi esneklik sağlayarak, sorulan soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına izin vermektedir (Ekiz, 2003). Soruların sorulması sırasında sorunun cevabı tam olarak alındığında soru tekrar sorulmayabilir ya da araştırmacı tarafından ek sorular sorulabilir. Görüşen kişi görüşme yapılan kişilere, sorulara ilişkin ek açıklamalar yapabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Öğretmen ve öğretmen adaylarının Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın uygulanmasına ilişkin, düşüncelerini ve katkılarını alabilmek amacıyla öğretmen ve öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, öğretmenler ve öğretmen adayları için uygun olduğu belirlenen saatlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler Aydınlikevler Görme Engelliler Okulu’nda Perşembe günü, Mitat Enç Görme Engelliler Okulu’nda Cuma günü yapılmıştır. Video kayıtları yapmak için araştırma grubunda olmayan bir öğretmen adayından yardım istenmiştir. Böylece diğer öğretmen ve öğretmen adaylarının verilen cevapları duymaları engellenmiştir. Yardım isteğini kabul eden öğretmen adayına video kameranın özellikleri anlatılmıştır.

Görüşmelerin sessiz bir ortamda yapılmasına dikkat edilmiştir. Görüşmelerin yapılabilmesi için, Aydınlikevler Görme Engelliler Okulu’nda okuldaki diğer sınıfların ders programları incelenmiş, öğretmenler ve öğretmen adayları için uygun olduğu belirlenen saatlerde boş olan sınıfların bir listesi oluşturulmuştur. Öğretmenlere hangi saatlerde ve hangi sınıfta görüşme yapılacağı araştırmacı

tarafından söylenmiştir. Mitat Enç Görme Engelliler Okulu'ndaki görüşmeler, öğretmenler ve öğretmen adayları için uygun olduğu belirlenen saatlerde küçük bir odada gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Her görüşme öncesinde öğretmenlere ve öğretmen adaylarına bir görüşme yapılacağı, bu görüşmelerin videoya kaydedileceği söylenmiştir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sözlü izinleri doğrultusunda görüşmeye yer verilmiştir. Görüşme başlarken, görüşmenin amacı ve sorulara verecekleri cevapların mümkün olduğunca açıkça dile getirilmesi gerektiği ve araştırmacı açısından bunun çok önemli olduğu vurgulanmıştır.

Görüşmeler sırasında öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla bireysel olarak, yüz yüze görüşülerek, önceden belirlenmiş tüm sorular ve gerektiğinde ek sorular sorulmuş, sorulara verilen cevaplar videoya kayıt edilmiştir. Öğretmenler ve öğrencilerin anlamadıkları sorular olduğunda onları yönlendirmeyecek, cevaplarını etkilemeyecek şekilde ek açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenler ya da öğretmen adayları soruları tam olarak yanıtlamadıysa, “eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?” diye sorularak yanıtın tam olarak alınması sağlanmaya çalışılmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada sınıf öğretmenleri tarafından doldurulan Öğretim Becerileri Kontrol Listeleri ve Yazılı Dönüt Formları ile öğretmenlerin dönüt verirken çekilen video kayıtları yoluyla nicel ve nitel veriler elde edilmiştir.

3.5.1. Araştırmanın Nicel Verilerinin Analizi

Öğretmenlerin kontrol listelerindeki öğretim becerilerini doğru olarak doldurma yüzdelerinin belirlenmesi amacıyla, araştırmacı tarafından Program uygulanmadan önce, sonra ve izleme aşamalarında öğretmen adaylarının anlattıkları derslerin video kayıtları izlenmiş, kontrol listelerine işaretlenmiş ve öğretim becerileri ayrıntılı olarak not edilmiştir.

Öğretmenlerin, program öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında öğretim becerilerini değerlendirmedeki performans düzeylerini belirlemek amacıyla, Öğretim

Becerileri Kontrol Listeleri incelenmiştir. Araştırmacı ve bir öğretim elemanı tarafından doldurulmuş kontrol listeleri, öğretmenlerin doldurduğu kontrol listeleriyle karşılaştırılmış ve kontrol listesinin her bir basamağına yönelik olarak nicel veriler elde edilmiştir. Kontrol listelerinde öğretmen adaylarının materyal kullanmalarına, görme engelli öğrencilerin performans düzeylerine ve bilgi biçimlerine göre değişen maddeler belirlenmiştir. Bu maddeler, gerekli olma/olmama durumlarına göre incelenmiş ve kodlanmıştır. Kontrol listesinde bütün öğretmenler tarafından doldurulması gereken maddeler kodlanarak, gerçekleştirilme yüzdeleri ve frekansları hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin verdiği sözel dönütler incelenerek, sözel bilgiler, kural ilişkileri, karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavramlar, isimlere ilişkin doğru/yanlış sözel dönüt tabloları oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının derslerini izleyen öğretmenler tarafından doldurulmuş olan kontrol listeleri ile sözel olarak verilen dönütlerin dokümanları karşılaştırılmış, bilgi biçimlerine göre Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde, sonrasında ve izleme aşamalarında verilen dönütler doğru/yanlış olma durumlarına göre tablolara kodlanmıştır.

3.5.2. Araştırmanın Nitel Verilerinin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde; analiz öncesi hazırlıklar ve verilerin analiz edilmesi aşamaları izlenmiştir.

3.5.2.1. Analiz Öncesi Hazırlıklar

Analiz öncesi hazırlık süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Birincisi, sözel dönütler, gözlem ve görüşme verilerinin analiz öncesi hazırlık süreci, ikincisi dökümlerin doğrulanmasıdır.

3.5.2.1.1. Sözel Dönütler, Gözlem ve Görüşme Verilerinin Analizi Öncesi Hazırlık Süreci

Öğretmenlerin sözel olarak verdikleri dönütler, gözlemler ile görüşme verilerinin analiz öncesi hazırlık çalışması için, video kayıtları tek tek incelenmiş, video kayıtların dökümü ve kontrolü çalışmalarına yer verilmiştir. Kayıtları güvence altına almak amacıyla, her bir kayıt yedeklenmiştir. Video kayıtların dökümü

sırasında sözel olarak verilen dönütlere ilişkin olarak, duyulan her bir konuşma ve öğretmenlerin davranışları hiçbir düzeltme yapılmadan sırasıyla yazılmıştır. Görüşmelere ait video kayıtlarının dökümleri için de, her bir konuşma duyulduğu şekilde ve görüşmeci- görüşen sırasıyla yazılmıştır.

3.5.2.1.2. Dökümlerin Doğrulanması

Araştırmacı tarafından yapılan video kaydı dökümlerinin doğrulanması için, bir öğretim elemanından yardım alınmıştır. Araştırmacı yapmış olduğu dökümleri yazılı olarak öğretim elemanına vermiştir. Öğretim elemanı, öğretmenlerin sözlü dönütlerinin yansız olarak belirlenen 9 video kaydını ve görüşmelerin 3 video kaydını bağımsız olarak izleyip, dökümlerin % 20'sinin doğruluğunun kontrolünü yapmıştır. Yansız olarak seçilen video kayıtlarının incelenmesi sonucunda, dökümlerde farklı ifade edilmiş birkaç kelime belirlenmiş ve düzeltilmiştir. İzlenen video kayıtların dökümünde tutarlılık sağlandığı, yanlış cümleler olmadığı belirlendiği için, diğer video kayıtlarının izlenmesine gerek duyulmamıştır.

3.5.2.2. Verilerin Analiz Edilmesi

Veri analizinde üç yol önerilmektedir. Birinci yol, toplanan verilerin özgün formunu değiştirmeden ve gerektiğinde araştırmaya katılan kişilerin söylediklerinden doğrudan alıntılar yaparak, verileri betimsel bir yaklaşımla okuyucuya sunmayı içermektedir. Örneğin, görüşmelerden uzun aktarımlar yapılabilir ve gözlem notları özgün haline yakın bir biçimde betimlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İkinci yol, birinci yaklaşımı da içerecek şekilde bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla “sistemik analiz” yapmak olarak tanımlanmaktadır. Veriler betimsel bir yaklaşımla sunulurken, bazı temalar ve temalar arası ilişkiler belirlenmektedir. Üçüncü yolda araştırmacı birinci ve ikinci yolları temel alarak, veri analizi sürecine kendi yorumlarını da analize eklemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Verilerin analizi, belirlenen temalar ya da kategorilere göre yapılmaktadır. Verilerin sunulması sırasında, araştırma soruları, görüşme ve gözlem sürecinde kullanılan sorular ya da bu süreçlerdeki boyutlar dikkate alınmaktadır (Kuzu, 2005). Sınıf öğretmenlerinin yazılı/sözel dönütleri, gözlemler ve yapılan görüşmelere ait video kayıtları yoluyla elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

3.5.2.2.1. İçerik Analizi

İçerik analizinin amacı, verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde süreç, birbirine benzeyen verileri, belirlenmiş olan kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, okuyucuların anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizi aşağıdaki aşamalarla gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006):

Verilerin Kodlanması: İçerik analizinde ilk olarak veriler kodlanmaktadır. Kodlama, mesajın anlamı üzerinde işlem yapmak olarak tanımlanmaktadır (Bilgin, 2006). Elde edilen bilgiler, incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmakta ve her bölümün kavramsal olarak ne ifade ettiği bulunmaya çalışılmaktadır. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bu bölümler, araştırmacı tarafından kodlanmaktadır. Tüm veriler bu şekilde kodlandıktan sonra, kod listesi oluşmaktadır. Bu liste verilerin incelenmesinde anahtar liste işlevi görmektedir. Veri kodlanması süreci, araştırmacının defalarca verileri okumasını ve ortaya çıkan kodlar üzerinde tekrarlanacak şekilde çalışmasını gerektirmektedir. Üç kodlama biçimi belirtilmektedir. Bunlar, daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama ve genel bir çerçeve içinde yapılan kodlamadır.

Araştırmada elde edilen verilerin dökümleri araştırmacı tarafından çok sayıda okunmuş, yazılı/sözel dönütler, görüşme ve gözlem verilerinin kategorilerine yönelik olarak, her biri için kodlar listesi oluşturulmuştur. Sözel ve yazılı dönütler için kontrol listesinde daha önceden belirlenmiş kategorilere göre kodlar belirlenmiştir. Örneğin, “hazırlık”, “H” kodu ile ifade edilmiştir. Görüşme için görüşme soruları dikkate alınmış, her bir ifade için olası kategoriler ve onların alt kategorileri ile kodları oluşturulmuştur. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sorulara verdikleri cevaplar içerisinde ayrıca açılması gereken kategoriler ve kodlarının belirlenmesi sürecine yer verilmiştir. Örneğin, öğretmenler ve öğretmen adaylarının “eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?” sorusuna ilişkin söyledikleri ve uygulama dışındaki gözlemleri, “diğer durumlar” kategorisi altında değerlendirilerek, “DD” kodu belirlenmiştir. Gözlem verileri için video kayıtları birçok defa izlenerek, öğretmen adaylarının dersleri ile öğretmenlerin dönütleri sırasında tutulan notlar incelendikten

sonra kategoriler ve bu kategorilerin kodları belirlenmiştir. Kodlama güvenilirliği için bir öğretim elemanı ile birlikte çalışılmıştır.

Tema ve Alt Temaların Oluşturulması: Kodlardan yola çıkarak, verilerin genel düzeyde açıklanabildiği ve kodların belirli kategoriler altında toplanabildiği temaların bulunması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada yazılı/sözel dönütlerin tema ve alt temaları, Öğretim Becerileri Kontrol Listesi’nde yer alan basamaklar dikkate alınarak oluşturulmuş, görüşme ile gözleme ait temalar ve alt temaların ortaya çıkarılmasında araştırmacı tarafından verilerin birçok defa okunmasının yanı sıra bir öğretim elemanı ile birlikte çalışılarak, aralarında uzlaşma sağlanması yoluna gidilmiştir.

Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenmesi, Tanımlanması: Kodlama ve temalara göre verilerin düzenlenmesi sürecinden sonra, toplanan verilerin düzenlenebileceği bir sistem oluşturulmaktadır. Aynı kodun ya da temanın altında, verileri tanımlamak ve ortaya çıkan kavram ya da temaya göre bu bilgileri birbiriyle ilişkili biçimde sunmak gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmada birleştirilebilecek ve ayrılabilir temalar tekrar gözden geçirilerek tema ve alt temaların yazımına son şekli verilmiştir. Ayrıca görüşme verilerinde öğretmenlerden kaç tanesinin tema ve alt temalara yönelik olarak görüş ifade ettiğini belirlemek amacıyla tablolar hazırlanmış ve görüşler işaretlenmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 3’de araştırmada toplanan verilerin hepsine ait tema ve alt temalar bulunmaktadır:

Tablo 3. Verilerin Tema ve Alt Temaları

Yazılı/ Sözel Dönütlere İlişkin Tema ve Alt Temalar:			
Hazırlık	Alt temalar	Materyal	Azgörenlere uyarlama
			Amaca uygunluk
			Sayının yeterliği
			Ek materyal/örnek
		Düzenleme	Oturuş düzeni
			Materyalleri yerleştirme
Sunum	Alt temalar	Çerçeve çizme	
		Ders planı ve ilkelere uygunluk	
		Ses tonu	
		Tempo	
		Materyalleri uygun dağıtım/toplama	
		İpucu	
		Duraklama	
		İşaret	
		Tepkileri gözlem	

		Bireysel tepki	
		Sıra izleme	
Hata Düzeltme	Alt temalar	İşaret	Yönerge Tekrar
		Tepki	Sözel bilgiler için: Model olma Rehberli uygulama Bağımsız uygulama Kural ilişkisi için: Kuralı söyletme: Model olma / Rehberli uygulama/ Bağımsız Kural öğretimi: Model olma/ Değerlendirme Kavram için: Bir defaya özgü hata düzeltme Model olma/değerlendirme Birden fazla tekrarlanan hataları düzeltme: (Bir defaya özgü hata düzeltmeye ek olarak) Paralel kavram sunusu
Sınıf Kontrolü ve Doğru Akademik Tepkilere İlişkin Pekiştirici	Alt temalar	Özel	
		Genel	
Gözlemlere İlişkin Tema ve Alt Temalar:			
Dersler Sırasında Öğretmenin Sınıf İçindeki Konumu ve Davranışlarına Yönelik Gözlemler			
Öğretmenlerin Sözel Dönüt Verirken Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ve Yazılı Dönüt Formlarını Kullanmalarına Yönelik Gözlemler			
Öğretmen Adaylarının Performanslarına ve Tutumlarına Yönelik Gözlemler			
Öğretmen ile Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Tema ve Alt Temalar:			
1. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın, Öğretmenlerin Uygulamayı Anlamalarında Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri			
a) Hazırlık			
b) Sunum			
c) Hata düzeltme			
d) Sınıf Kontrolü ve Doğru Akademik Tepkilere İlişkin Pekiştirici			
2. Öğretmenlerin, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı Uygulanmadan Önceki Dönütleriyle, Program Uygulandıktan Sonraki Dönütleri Arasındaki Farka İlişkin Görüşleri			
3. Yapılan Çalışmanın, Öğretmen Adaylarının Etkili Öğretim Becerilerini Kazanmalarına Katkı Sağlayıp Sağlamadığını Düşünmelerine İlişkin Görüşleri			
4. Programın Uygulanmasının Diğer Durumlara Olan Etkisine İlişkin Ortaya Çıkan Görüşler			
a) Programın, Öğretim Süresine, Görme Engelli Öğrencilerin Performansına ve Motivasyonuna Etkisine İlişkin Görüşleri			
b) Programın Uygulanmasının, Derslerin Sayısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşler			
c) Programın Uygulanmasının, Öğretmen Adaylarının Denetlenmedikleri Diğer Dersleri Anlatmalarına Etkisine İlişkin Görüşler			
d) Programın Uygulanmasının, Öğretmenlerin Kendi Derslerini Anlatmalarında Katkısına İlişkin Görüşleri			
e) Öğretmenlerin Kendi Derslerinde Grup Tepkisi Almalarının ve Grup Olarak Hata Düzeltmelerinin Performansı			
Düşük Öğrencilerin Etiketlenmemesi Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri			
f) Programın Uygulanmasının Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarına Model Olmalarına Yönelik Görüşleri			

Yazılı/ sözel dönütlere ilişkin tema ve alt temalar, daha ayrıntılı hale getirilmiştir. Örneğin, öğrenci sayıları dikkate alınarak çapraz ve yarım ay şeklinde iki farklı oturuş düzeni bulunmaktadır. Bilgi biçimlerine göre öğretim aşamalarının değişiklik göstermesi nedeniyle, sözel bilgilerde “ders planı ve ilkelere uygunluk” temasına ilişkin olarak, model olma/rehberli uygulama/bağımsız uygulama alt temaları ve dikkat edilmesi gereken ilkeler ayrıntılı bir şekilde belirlenmiştir.

3.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Bu bölümde araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için alınan tedbirler açıklanmaktadır.

3.6.1. Araştırma Verilerinin Geçerliği

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir. Araştırılan olgu veya olay hakkında bütüncül bir resim oluşturabilmek için, elde edilen verileri ve ulaşılan sonuçları onaylamasına yardımcı olacak bazı ek yöntemler (katılımcı onayı, meslektaş onayı vb.) kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmacı yaptığı araştırmanın geçerliğini arttırmak için şu stratejileri izleyebilmektedir: Veri doyumu sağlayıncaya kadar uzun süre araştırma ortamında bulunma (Ekiz, 2003; Kuzu, 2005), tekrarlanan gözlemler yapma, görüşlerin doğruluğunu sınımaya yönelik olarak, uzmanların ya da meslektaşların görüşlerini alma, çeşitli veri kaynaklarından ve çeşitli yöntemler kullanıp veri toplayarak çapraz sinama yapmak, video ve ses kayıtları yoluyla filmler, dokümanlar ve ham veriler elde etmek, çatışma ve tutarsızlığın olmadığını göstermek amacıyla ortamdakilerin kontrolünü istemek ve kaynakça yeterliği sağlamak gibi basamaklar sunulmaktadır (Kuzu, 2005). Nitel araştırmalar alanla ya da hayattaki bir durumla uzun süreli ve yoğun bir temas yoluyla yürütülmektedir (Bulduk, 2003).

Araştırmada elde edilen veriler uzun bir zamana dilimi içinde elde edilmiş, araştırmacı uzun süre araştırma ortamında bulunmuş, tekrarlı bir şekilde öğretmenlerin (her bir bilgi biçimine yönelik olarak, program öncesinde 4, sonrasında 4 ve izleme verisi olarak 1 olmak üzere her bir öğretmenin toplam dokuz kez) kontrol listelerini doldurmaları, yazılı ve sözel dönütler vermeleri sağlanarak gözlemler yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarının geliştirilmesinde (kontrol listesi ve dönüt formları için üç öğretim elemanı, görüşme soruları için üç öğretim elemanı geçerliğe bakmıştır), veri analizlerinde özel eğitim alanından bir öğretim elemanı ile birlikte çalışılmıştır. Araştırma görüşme ile de desteklenmiş,

öğretmen adaylarının anlattığı her ders, öğretmenlerin dönütleri ve görüşmeler videoya kaydedilmiştir. Bahsedilen durumlar, araştırmanın geçerliğini arttırmaktadır.

İçerik analizini yapabilmek için öğretmenler tarafından program öncesinde ve sonrasında doldurulmuş olan formlar, sözel dönütler, gözlem ve görüşme verileri incelenerek, temalar/alt temalar oluşturulmuş ve bir öğretim elemanı ile incelenmiş, belirlenen temaların ve alt temaların dökümleri yapılan verileri kapsayıp kapsamadığına bakılarak, kapsam geçerliğine yer verilmiştir.

3.6.1.1. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması (Ek 5)

Sosyal geçerlik, araştırmada uygulama (sağaltım) prosedürleri ve değerlendirmelerin yararlılığını, sosyal olarak uygunluğunu, kabul edilebilirliğini belirlemek için son derece önemlidir (Walker ve diğ., 2006). Yapılan çalışmanın uygulanabilirliğinin, çalışmanın faydasının/öneminin belirlenmesi ve araştırma sonuçlarının sosyal olarak uygunluğunun belirlenmesi amacıyla, araştırmacı tarafından, sınıf öğretmenleri ve uygulama öğrencilerine sosyal geçerlik ölçümleri yapılmıştır. Verileri toplamak amacıyla, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına uygulanmak üzere dokuz maddelik bir likert tipi form geliştirilmiştir. Bu dokuz maddenin karşısına gelecek şekilde, “tamamen katılıyorum”, “kararsızım” ve “kesinlikle katılmıyorum” sütunları yer almaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının her birine izleme aşamasında veriler toplandıktan ve görüşme yapıldıktan sonra, sosyal geçerlik verileri toplamak amacıyla, öğretmenler ile öğretmen adaylarına formlar verilmiş, ilgili basamağın karşısına, “tamamen katılıyorum, kararsızım ve kesinlikle katılmıyorum” kısımlarından en uygun gördükleri yeri işaretlemeleri istenmiştir. Formda cevaplayan herkesin puanları, maddelere gösterdiği tepki puanlarının toplamıyla oluşmaktadır.

Sosyal geçerlik verilerinin toplanması amacıyla yapılan uygulamalarda her cevaplayıcının, her bir maddeye verdiği cevap puanlanmaktadır ve puanlanmış maddelerin olumlu ya da olumsuz oluşuna göre farklılaşmaktadır. Yüksek ölçek puanları olumlu tutumları gösterir ve olumsuz maddeler olumluların tersine puanlanmaktadır (Balcı, 1995; Tezbaşaran, 1996). Bu nedenle formda, “tamamen katılıyorum” 3 puan, “kararsızım” 2 puan ve “kesinlikle katılmıyorum” 1 puan olarak

belirlenmiştir. Puanlamadan sonra bireysel cevaplar toplanıp toplam puan hesaplanmaktadır (Balcı, 1995). Sosyal Geçerlik Ölçeği EK- 5’de verilmiştir.

3.6.2. Araştırma Verilerinin Güvenirlik Çalışması

Aşağıda iç güvenirlilik ve dış güvenirliliği sağlamak için alınan tedbirler açıklanmaktadır.

Araştırmalarda iç güvenirliliğin sağlanması için bazı stratejiler önerilmektedir. Bunlardan birisi, görüşme, gözlem ve dokümanlar aracılığıyla elde edilen veriler herhangi bir yorum katmadan okuyucuya sunulmalı ve yorumu sonraya bırakılmalıdır. Araştırma analizlerini, sonuçlarını incelemek ve yorumların gerçeği yansıtıp yansıtmadığını anlamak amacıyla meslektaş olan başka bir araştırmacıya sunulması ve onun düşüncelerinin alınması gerekmektedir (Ekiz, 2003). Aynı araştırmaya birden fazla kişinin katılması sağlanarak verilerin toplanması, analizlerin yapılması, sonuçlara ulaşılması aşamalarında onların aralarında oluşacak uzlaşma noktaları, araştırmanın başkaları tarafından da kabul edilebilme oranını arttıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İç güvenirlilik için, gözlem yoluyla elde edilen bulguların, görüşme yoluyla teyit edilmesi yoluna gidilebilmektedir (Ekiz, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Önceden oluşturulmuş ve ayrıntılı olarak tanımlanmış olan kavramsal çerçeveye bağlı olarak yapılan veri analizi de iç güvenirliliği zenginleştiren etkenlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmanın iç güvenirliliğinin sağlanması amacıyla, sözel dönütler ve görüşme verilerinin dökümünün yapılması aşamalarında araştırmacıyla birlikte bir öğretim elemanının katılımı sağlanarak, aralarındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin verdiği sözel dönütlerden elde edilen veriler, önceden ayrıntılı olarak tanımlanmış olan kavramsal çerçeveye göre analiz edilmiş, bu veriler, görüşme ve gözlem yoluyla desteklenmiştir. Öğretim Becerileri Kontrol Listeleri, sözel dönütler, yazılı dönütler, gözlem ve görüşme verilerinin analizlerinin yapılması aşamasında, araştırmacı ile öğretim elemanının verileri arasında tutarlılık sağlanması yoluna gidilmiştir. Elde edilen verilerin yorum katılmadan okuyucuya sunulması ve yorumunun sonraya bırakılması gibi nedenlerle de araştırmanın iç güvenirliliğinin sağlandığı düşünülmektedir.

Öğretim Becerileri Kontrol Listeleri'nin, gözlemcilerarası güvenilirlik verilerinin toplanması amacıyla, özel eğitim bölümünden bir öğretim elemanı ile çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından öğretim elemanına Öğretim Becerileri Kontrol Listesi'nde yer alan her bir basamağa ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından boş kontrol listeleri çoğaltılmış ve öğretim elemanının seminer odasında, program öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında öğretmenlerin izledikleri derslerin % 20'sinin video kayıtlarını inceleyerek, öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri ve gerçekleştiremedikleri öğretim becerilerini kontrol listesindeki ilgili yerlere, bağımsız olarak işaretlemesi sağlanmıştır. Araştırmacı ile öğretim elemanının kontrol listelerini doldurmalarında tutarlılığın sağlanması, öğretmenlerin doldurdukları kontrol listeleri ile karşılaştırma yapılmasına imkân sağlayacak verilerin belirlenmesi açısından son derece önemlidir. Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100 formülü kullanılarak, güvenilirlik hesaplanmaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Steventon and Fredrick, 2003; Tuncer ve Altunay, 2006). Kodlayıcılar arası güvenilirlik için hesaplanan değer %70 ve üstü olması gerekmektedir. Derslerde öğretmenler tarafından doldurulmuş olan kontrol listelerinin %20'si öğretim elemanına verilmiş ve öğretmen adaylarının gerçekleştirdiği doğru/yanlış olarak belirlenmiş işaretlemelerin doğruluğunu belirlemesi istenmiştir. Araştırmacı ile öğretim elemanının kontrol listelerini doğru doldurma yüzdeleri karşılaştırılmış, tam görüş birliği sağlanmış ve güvenilirliği %100 olarak hesaplanmıştır.

İçerik analizi tekniklerinin güvenilirliğinin büyük ölçüde kodlama işlemine bağlı olduğu belirtilmektedir. Kodlayıcıların güvenilirliği, farklı kodlayıcıların aynı metni, aynı şekilde kodlayıp kodlamadıklarının belirlenmesini ya da aynı kodlayıcının farklı zamanlarda aynı metni, aynı şekilde kodlamasını gerektirmektedir (Bilgin, 2006).

Araştırmada, öğretmenlerin yazılı/sözel dönütler ve görüşme verilerinin kodlanması ile ilgili güvenilirliğin sağlanması için, araştırmacı tarafından da birçok defa okunarak kodlanması yoluna gidilmiştir. Ayrıca Yazılı Dönüt Formları ve sözel dönütlerin dökümleri için kodlama anahtarlarının güvenilirlik çalışmasını yapmak amacıyla, araştırmacı tema ve alt temalara göre hazırlanan kodlama anahtarının boş bir kopyasını özel eğitim alanında uzman bir öğretim elemanına vermiş ve kodlamaya ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. Öğretim elemanı bağımsız olarak

kodlama anahtarını doldurduktan sonra, araştırmacı ile öğretim elemanının kodlamaları karşılaştırılmıştır. Araştırmacı ile öğretim elemanının kodlamalarında tam görüş birliği saptanmıştır.

Dış güvenirliğin sağlanmasına yönelik olarak, araştırmacının araştırma sürecindeki konumunu açık hale getirilmesi, veri kaynağı olan kişilerin, araştırmada oluşan sosyal ortam ve süreçlerin, verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçevenin ve varsayımların tanımlanması, veri toplama ve analiz yöntemleriyle ilgili ayrıntılı açıklamaların yapılması önemlidir. Yıldırım ve Şimşek (2006) tarafından verilen, dış güvenirliğin olup olmadığı belirleyen sorular şunlardır:

- Araştırmacı, araştırmanın yöntemlerini ve aşamalarını açık ve ayrıntılı bir biçimde tanımlamış mı?
- Veri toplama, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konularında neler yapıldığı açık bir biçimde anlaşılmakta mı?
- Sonuçlar, ortaya konan verilerle açık şekilde ilişkilendirilmiş mi?
- Araştırmacının izlediği yöntemler ve süreçler konusunda, kayıtların kapsamı (örneklem seçimi, görüşme ve gözlem notları vb.) açık ve ayrıntılı şekilde tanımlanmış mı?
- Araştırmacı bireysel varsayımların, önyargıların ve eğilimlerinin farkında mı?
- Araştırmada farklı görüşler ve alternatif açıklamalar dikkate alınmış mı? Ham veriler başkaları tarafından incelenebilecek şekilde saklanmış mı?

Araştırmanın dış güvenirliğinin sağlanması için, Yıldırım ve Şimşek (2006) tarafından belirlenen sorular dikkate alınarak önlem alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma amaçlarındaki sıra izlenerek, “Öğretim Becerileri Kontrol Listesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar”, “Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar”, “Gözlem Sonuçları”, “Görüşmeye İlişkin Bulgular ve Yorumları” başlıklarına yer verilecektir.

4.1. ÖĞRETİM BECERİLERİ KONTROL LİSTESİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretim Becerileri Kontrol Listesi’ne ilişkin bulgular ve yorumlar, aşağıda “hazırlık, öğretmenin sunumu, hata düzeltme, sınıf kontrolüne ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç” temalarıyla bağlantılı olarak verilmektedir.

4.1.1. Hazırlık Basamağı İçin Bulgular ve Yorumlar

Hazırlık basamağında, “az görenler için materyallerde uyarlama yapma, tüm materyallerini amaca uygun olarak hazırlama, materyalleri grup halinde tepki almak için yeterli sayıda hazırlama, hata düzeltme için ek materyaller hazırlama, öğrencilerin oturuş düzenini uygun hale getirme, materyalleri yerleştirme ve uygun olarak çerçeve çizme” ile ilgili bulgular ve yorumlara yer verilecektir.

4.1.1.1. Az görenler İçin Materyallerde Uyarlama Yapmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde; izlenen derslerin %70’inde (f=14) materyal kullanılmadığı ve sınıfta az gören öğrenci olmadığı için “az gören öğrenciler için materyallerde uyarlama yapar” maddesinin kontrol listesinde işaretlenmesi

gerekmemektedir. Derslerin %30'unda (f=6) uyarlama yapılmasına dair işaretleme yapılması gerekmektedir. Bu açıdan veriler incelendiğinde, bir derste (%5) sınıfta az gören öğrenciler için uyarlama yapılması gerektiği halde, uyarlamaya ilişkin maddenin işaretlendiği görülmektedir. Öğretmenler, az görenler için uyarlama yapılması gereken derslerin %20'sinde (f=4) kontrol listesini yanlış işaretleyerek, öğretmen adayına yanlış dönüt vermiştir. Program öncesindeki derslerin sadece %10'unda (f=2) öğretmenler, az gören öğrenciler için yapılması gereken uyarlamayı doğru olarak tespit etmiştir.

Program sonrasında; izlenen derslerin %65'inde (f=13) az gören öğrenciler için uyarlama yapılması gerektiği için, kontrol listesinin işaretlenmesi de gerekmemektedir. Derslerin %35'inde (f=7) ilgili maddenin işaretlenmesi gerekmektedir. Bu açıdan veriler incelendiğinde, program sonrasında öğretmenlerin, az görenler için uyarlama yapılması gereken derslerin hepsinde uyarlama yapıp yapılmadığını doğru olarak tespit ettikleri görülmektedir.

İzleme aşamasında, toplam beş dersin ikisinde az gören öğrenciler için materyallerde uyarlama yapılması gerekmektedir. Bu derslerin her ikisinde de uyarlamaya ilişkin madde doğru olarak işaretlenmiştir.

Program öncesinde öğretmenlerin; öğretmen adaylarının az gören öğrencilere uyarlama yapmalarına yönelik olarak işaretlemeleri gereken durumlarda doğru işaretledikleri maddelerin yüzdesinin düşük olduğu, program sonrasında ve izleme aşamasında ise, az görenlere yönelik işaretlemeleri gereken derslerin tümünde doğru olarak işaretledikleri görülmektedir. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın, öğretmenlerin az gören öğrencilere yönelik yapılan uyarlamaların uygunluğunu gözlemelerini ve kontrol listesinde doğru yeri işaretlemelerini sağladığı söylenebilir.

4.1.1.2. Tüm Materyalleri Amaçlara Uygun Olarak Hazırlamaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde izlenen derslerin %35'inde (f=7) materyal kullanılmadığı için, materyallerin amaca uygunluğuna yönelik maddenin kontrol listesinde işaretlenmesi gerekmemektedir. Derslerin %65'inde (f=13) “tüm materyallerin

amaca uygun olup olmadığının” kontrol listesine işaretlenmesi gerekmektedir. Veriler incelendiğinde, bir derste (%5) materyallerin amaca uygun olma durumunun işaretlenmesi gerektiği halde ilgili maddenin işaretlenmediği görülmektedir. Öğretmenler, derslerin %50’sinde (f=10) tüm materyallerin amaca uygun olarak hazırlanmasına yönelik olarak, kontrol listesini yanlış işaretlemiştir. Program öncesindeki derslerin sadece %10’unda (f=2) öğretmenler materyallerin amaca uygun olup olmadığını doğru olarak tespit etmiştir.

Program sonrasında izlenen derslerin %40’ında (f=8) materyal kullanılması gerekmediği için, materyallerin amaca uygunluğuna ilişkin maddenin kontrol listesinde işaretlenmesine gerek yoktur. Bu maddeye yönelik olarak derslerin %60’ında (f=12) işaret konulması gerekmektedir. Program sonrasında öğretmenler; materyallerin amaca uygunluğunu işaretlemeleri gereken derslerin hepsinde, amaca uygun olup olmadığını doğru olarak tespit etmiştir.

İzleme aşamasında, toplam beş derste, “tüm materyallerini amaca uygun olarak hazırlar” maddesinin işaretlenmesi gerekmektedir. Bu derslerin hepsinde, materyallerin amaca uygunluğuna ilişkin madde doğru olarak işaretlenmiştir.

Program öncesinde öğretmenlerin, tüm materyallerin amaca uygunluğunu belirlemeye yönelik olarak işaretlenmesi gereken ve doğru işaretledikleri derslerin yüzdesinin düşük olduğu, program sonrasında ve izleme aşamalarında ise, materyallerin amaca uygunluğuna yönelik olarak işaretlenmesi gereken derslerin tümünde doğru bir şekilde işaretledikleri görülmektedir. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın, öğretmenlerin materyallerin amaca uygunluğunu görmelerini ve kontrol listesinde doğru olarak işaretlemelerini sağlamasının yanı sıra kontrol listeleri incelendiğinde, öğretilen konuyla bağlantılı olarak, materyallerin renklerine, malzemelerin benzerliğine ilişkin notlar aldıkları, arka arkaya gelen örnekleri kontrol ettikleri ve doğru/yanlış olma durumuna göre kontrol listesine işaretledikleri görülmektedir.

4.1.1.3. Materyalleri Grup Halinde Tepki Almak İçin Yeterli Sayıda Hazırlamaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde; izlenen derslerin %50’sinde (f=10) materyal

kullanılmadığı için, “materyalleri grup halinde tepki almak için yeterli sayıda hazırlar” maddesine yönelik olarak, kontrol listesinde işaretleme yapılması gerekmemektedir. Bu maddeye yönelik olarak derslerin %50’sinde işaret konulması gerekmektedir. Veriler incelendiğinde, bir derste (%5) materyallerin yeterli sayıda hazırlanmasına ilişkin maddenin işaretlenmesi gerekmediği halde işaretlendiği, bir derste de (%5) işaretlenmesi gerektiği halde işaretlenmediği görülmektedir. Öğretmenler, derslerin %10’unda (f=2) materyalleri grup halinde tepki almak için yeterli sayıda hazırlamaya yönelik olarak öğretmen adayına yanlış dönüt vermiştir. Program öncesindeki derslerin %35’inde (f=7) öğretmenler materyallerin grup halinde tepki almak için yeterli sayıda hazırlanıp hazırlanmadığını doğru olarak tespit etmiştir.

Program sonrasında izlenen derslerin %45’inde (f=9) materyal kullanılması gerekmediği için, “materyalleri grup halinde tepki almak için yeterli sayıda hazırlar” maddesinin kontrol listesinde işaretlenmesi gerekmemektedir. Bu maddeye yönelik olarak derslerin %55’inde (f=11) işaret konulması gerekmektedir. Bu durumla bağlantılı olarak veriler incelendiğinde, program sonrasında öğretmenlerin, işaretlemeleri gereken derslerin hepsinde “materyallerin grup halinde tepki almak için yeterli sayıda hazırlanıp hazırlanmadığını” doğru olarak tespit ettikleri görülmektedir.

İzleme aşamasında, toplam beş dersin üçünde “materyalleri grup halinde tepki almak için yeterli sayıda hazırlar” maddesinin işaretlenmesi gerekmektedir. Bu derslerin üçünde de ilgili madde doğru olarak işaretlenmiştir.

Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde, sonrasında ve izleme aşamalarında öğretmenler tarafından doldurulan, “materyalleri grup halinde tepki almak için yeterli sayıda hazırlar” maddesinin işaretlenmesine yönelik veriler incelendiğinde, program öncesinde işaretlenmesi gerekip, doğru işaretlenen derslerin yüzdesinin düşük olduğu, program sonrası ve izleme aşamalarında işaretlenmesi gereken derslerin tümünde doğru olarak işaretledikleri görülmektedir. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın öğretmenlerin “materyalleri grup halinde tepki almak için yeterli sayıda hazırlar” maddesine yönelik olarak derslerin tümünde doğru olarak işaretlemelerini sağladığı söylenebilir.

4.1.1.4. Hata Düzeltme İçin Ek Materyal Hazırlamaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde izlenen derslerin %25'inde (f=5), hata düzeltme için ek materyal hazırlamaya yönelik maddenin işaretlenmesi gerekmemektedir. Derslerin %75'inde (f=15) ilgili maddenin işaretlenmesi gerekmektedir. Bu açıdan veriler incelendiğinde öğretmenlerin, derslerin %55'inde (f=11) işaretlemeleri gerektiği halde ek materyal hazırlamayla ilgili maddeyi işaretlemedikleri görülmektedir. Öğretmenler, derslerin %15'inde (f=3) ek materyal hazırlamaya yönelik olarak yanlış işaretleme yapmıştır. Bir derste (%5) öğretmenlerden birisi hata düzeltme için ek materyal hazırlanıp hazırlanmadığını doğru olarak tespit etmiştir.

Program sonrasında izlenen derslerin %20'sinde (f=4), hata düzeltme için ek materyal hazırlanması gerektiği için kontrol listesinin işaretlenmesine gerek yoktur. Belirtilen maddeye yönelik olarak derslerin %80'inde (f=16) işaret konulması gerekmektedir. Öğretmenler, derslerin %15'inde (f=3) işaretlemeleri gerektiği halde ek materyal hazırlamayla ilgili maddeyi işaretlememiştir. Program sonrasındaki derslerin %65'inde (f=13) öğretmenler, hata düzeltme için ek materyal hazırlanıp hazırlanmadığını doğru olarak tespit etmiştir.

İzleme aşamasında, toplam beş derste “hata düzeltme için ek materyaller hazırlar” maddesinin işaretlenmesi gerekmektedir. Bu derslerin hepsinde, ilgili madde doğru olarak işaretlenmiştir.

Program öncesinde, “hata düzeltme için ek materyaller hazırlar” maddesini bir öğretmenin doğru olarak işaretlediği, program sonrası ve izleme aşamalarında ise, öğretmenlerin doğru işaretledikleri derslerin yüzdesinin arttığı görülmektedir. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın, öğretmenlerin materyallerin amaca uygunluğunu görmelerini ve kontrol listesinde uygun olup olmama durumuna göre doğru şekilde işaretlemelerini sağladığı görülmektedir.

4.1.1.5. Öğrencilerin Oturuş Düzenini Uygun Hale Getirmeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenler tarafından, “öğrencilerin oturuş düzenini uygun hale getirir” maddesinin bütün derslerde işaretlenmesi gerekmektedir. Program öncesinde öğretmenler; derslerin %15’inde (f=3) işaretlemeleri gerektiği halde oturuş düzenine ilişkin maddeyi işaretlememiştir. % 65’inde (f=13) oturuş düzeninin uygunluğuna yönelik olan maddeyi yanlış işaretlemiştir. Program öncesindeki derslerin sadece %20’sinde (f=4) öğretmenler oturuş düzeninin uygun olup olmadığını doğru olarak tespit etmiştir.

Program sonrasında öğretmenlerin toplam 20 derste de “öğrencilerin oturuş düzenini uygun hale getirir” maddesini işaretlemeleri gerekmektedir. Öğretmenler, derslerin tümünde (f=20) oturuş düzeninin uygun olup olmadığını doğru olarak tespit etmiştir.

İzleme aşamasında, toplam beş derste, “öğrencilerin oturuş düzenini uygun hale getirir” maddesinin işaretlenmesi gerekmektedir. Öğretmenler, derslerin tümünde (f=5) oturuş düzeninin uygun olup olmadığını doğru olarak tespit etmişlerdir.

Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında öğretmenlerin, “öğrencilerin oturuş düzenini uygun hale getirir” maddesini işaretlemelerine ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmen adayları grup halinde tepki almalarını sağlayacak uygun bir düzenleme yapmadıkları halde, program öncesinde işaretlenmesi gerekip, doğru işaretlenen derslerin yüzdesinin düşük olduğu görülmektedir. Program sonrası ve izleme aşamalarında öğretmenlerin, işaretlenmesi gereken derslerin tümünde maddeyi doğru olarak işaretledikleri görülmektedir. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın öğretmenlerin izledikleri bütün derslerde “öğrencilerin oturuş düzenini uygun hale getirir” maddesini doğru olarak işaretlemelerini sağladığı söylenebilir.

4.1.1.6. Materyalleri Yerleştirmeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde; izlenen derslerin %55’inde (f=11) materyal kullanılmadığı için, materyalleri yerleştirmeye yönelik maddenin kontrol listesinde işaretlenmesi gerekmemektedir. Bu maddenin, derslerin % 45’inde (f=9) işaretlenmesi gerekmektedir. Bu açıdan veriler incelendiğinde, öğretmenler tarafından derslerin %10’unda (f=2) materyalleri yerleştirmeye ilişkin maddenin işaretlenmesi gerekmediği halde işaretlendiği, bir derste de (%5) işaretlenmesi gerektiği halde işaretlenmediği görölmektedir. Öğretmenler, derslerin %35’inde (f=7) materyalleri yerleştirmeye yönelik olarak yanlış işaretleme yapmıştır. Program öncesinde sadece bir öğretmen, bir derste (%5) materyallerin doğru şekilde yerleştirilip yerleştirilmediğini doğru olarak tespit etmiştir.

Program sonrasında izlenen derslerin %55’inde (f=11) materyalleri yerleştirmeye yönelik maddenin kontrol listesinde işaretlenmesi gerekmemektedir. Belirtilen maddenin, derslerin %45’inde (f=9) işaretlenmesi gerekmektedir. Bu açıdan veriler incelendiğinde, program sonrasındaki işaretlenmesi gereken derslerin hepsinde (f=9) öğretmenlerin, materyallerin uygun şekilde yerleştirilip yerleştirilmediğini doğru olarak tespit ettikleri görölmektedir.

İzleme aşamasında, toplam beş dersin üçünde, materyallerin yerleştirilmesine ilişkin maddenin işaretlenmesi gerekmektedir. Bu derslerin üçünde de “materyalleri yerleştirir” maddesi doğru olarak işaretlenmiştir.

Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında öğretmenlerin, “materyalleri yerleştirir” maddesini işaretlemelerine ilişkin veriler incelendiğinde, program öncesinde sadece bir öğretmenin materyallerin uygun şekilde yerleştirilip, yerleştirilmediğini doğru tespit ettiği görölmektedir. Program sonrası ve izleme aşamalarında, öğretmen adaylarının düzenlemeleriyle bağlantılı olarak, öğretmenler tarafından işaretlenmesi gereken derslerin tümünün doğru şekilde işaretlendiği görölmektedir. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın, öğretmenlerin materyalleri yerleştirmenin uygunluğunu gözlemleyip, kontrol listesinde derslerin tümünde doğru olarak işaretlemelelerini sağladığı söylenebilir.

4.1.1.7. Uygun Olarak Çerçeve Çizmeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenler tarafından izlenen bütün derslerde “uygun olarak çerçeve çizer” maddesinin işaretlenmesi gerekmektedir. Program öncesinde bir derste (%5) çerçeve çizmeye ilişkin madde işaretlenmemiştir. Öğretmenler, derslerin %90’ında (f=18) çerçeve çizmenin uygunluğuna yönelik olan maddeyi yanlış işaretlemiştir. Sadece bir derste (%5) çerçeve çizmenin uygun olup olmadığı doğru olarak tespit edilmiştir.

Program sonrasında sadece bir derste (%5) çerçeve çizmeye ilişkin madde yanlış işaretlenmiştir (kontrol listesinin açıklama kısmında çerçeve çizmeye ilişkin gerçekleştirilmeyen basamaklar eksi koyularak belirtilmiştir). Öğretmenler, derslerin %90’ında (f=18) çerçeve çizmenin uygun olup olmadığını doğru tespit etmişlerdir. Bir derste (%5) çerçeve çizmenin uygunluğuna yönelik madde işaretlenmemiştir.

İzleme aşamasında, toplam beş derste de, “uygun olarak çerçeve çizer” maddesinin işaretlenmesi gerekmektedir. Tüm derslerde ilgili madde öğretmenler tarafından doğru olarak işaretlenmiştir.

Program öncesinde, öğretmen adaylarının derse başlarken uygun şekilde çerçeve çizmelerine yönelik olarak bir öğretmenin çerçeve çizmenin uygun olmadığını belirlediği ve doğru şekilde işaretlediği görülmektedir. Program sonrasında öğretmenlerin, çerçeve çizmenin uygun olup olmadığını doğru şekilde belirleyerek işaretleme yüzdelerinin arttığı, izleme aşamasında tüm öğretmenlerin maddeyi doğru olarak işaretledikleri görülmektedir. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın, öğretmenlerin izledikleri dersle bağlantılı olarak çerçeve çizmenin uygun olup olmadığını görmelerini ve kontrol listesinde doğru şekilde işaretlemelerini sağladığı görülmektedir. Ayrıca kontrol listeleri incelendiğinde öğretmenlerin, açıklama sütununa öğretmen adayının çerçeve çizmeye ilişkin gerçekleştirdiği ve gerçekleştirmediği basamakları +/- koyarak not ettikleri görülmektedir. Bu açıdan da programın, öğretmenlerin çerçeve çizmenin basamaklarını daha ayrıntılı olarak gözlemelerini sağladığı düşünülmektedir.

4.1.2. Öğretmenin Sunumu Basamağı İçin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenin sunumu basamağında, “ders planına ve ilkelere, ses tonu, hızı/temposu uygun olarak sunu yapma, materyalleri uygun şekilde dağıtıp toplama, ipuçlarını uygun şekilde verme, duraklamaları uygun kullanma, işaretleri uygun verme, öğrencilerin tepkilerini/cevaplarını ders boyunca gözleme, grup tepkisinden sonraki bireysel tepkiyi uygun şekilde alma, sıra izleme kuralına uyma” ile ilgili bulgular ve yorumlara yer verilecektir.

4.1.2.1. Ders Planına ve İlkelere Uygun Olarak Sunu Yapmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin izledikleri bütün derslerde “ders planına ve ilkelere uygun olarak sunu yapar” maddesini işaretlemeleri gerekmektedir. Program öncesinde öğretmenler; derslerin %80’inde (f=16) sununun uygunluğuna yönelik olan maddeyi yanlış işaretlemiştir. Program öncesindeki derslerin hiçbirisinde öğretmenler sununun uygun olup olmadığını doğru olarak tespit edememiş, işaretlemeleri gerektiği halde %20’sini (f=4) işaretlememişlerdir.

Program sonrasında öğretmenlerin toplam yirmi derste öğretmen adaylarının ders planına ve ilkelere uygun olarak sunu yapıp, yapmadıklarını işaretlemeleri gerekmektedir. Öğretmenler, derslerin tümünde (f=20) sununun uygun olup olmadığını doğru olarak tespit etmiştir.

İzleme aşamasında, toplam beş derste, “ders planına ve ilkelere uygun olarak sunu yapar” maddesinin işaretlenmesi gerekmektedir. Derslerin tümünde ilgili madde doğru olarak işaretlenmiştir.

Program öncesinde öğretmenlerin, “ders planına ve ilkelere uygun olarak sunu yapar” maddesini derslerin hiçbirisinde doğru olarak işaretleyemedikleri görülmektedir. Program sonrası ve izleme aşamalarında ise, öğretmen adaylarının performansı ile bağlantılı olarak bütün öğretmenlerin ilgili maddeyi, derslerin tümünde doğru olarak işaretledikleri görülmektedir. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın öğretmenlerin, öğretmen adaylarının

ders planına ve ilkelere uygun olarak sunu yapıp yapmadıklarını görmelerini, kontrol listesinde doğru şekilde işaretlemelerini sağladığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin doldurdıkları kontrol listeleri incelendiğinde, sözel bilgiler bilgi biçimine yönelik olarak, öğretmen adayının gerçekleştirdiği öğretim basamaklarının kaç defa gerçekleştirildiği, sözlü sunum ilkesine uyulup uyulmadığı, kural ilişkisi, karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavramlar ve isim öğretimlerinde örneklerin dizilişi ve ilkelere (farklılaşma, aynılaşma vb.) uygun şekilde öğretim gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği gibi birçok durumu gözleyerek notlar aldıkları görülmektedir. Programın öğretmenlerin, öğretmen adaylarını ayrıntılı şekilde gözlemesini sağlaması açısından da yararlı olduğu söylenebilir.

4.1.2.2. Ses Tonu Uygun Olarak Sunu Yapmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin, izledikleri bütün derslerde “ses tonu uygun olarak sunu yapar” maddesini işaretlemeleri gerekmektedir. Program öncesinde öğretmenler; derslerin %60’ında (f=12) sesin uygunluğuna yönelik olan maddeyi yanlış işaretlemiştir. Program öncesindeki derslerin %30’unda (f=6) öğretmenler sesin uygun olup olmadığını doğru olarak tespit etmiş, %10’unu (f=2) işaretlememiştir.

Program sonrasında, öğretmenlerin toplam yirmi derste öğretmen adayının ses tonunun uygunluğunu belirlemeleri gerekmektedir. Öğretmenler izledikleri derslerin tümünde ses tonunun uygun olup olmadığını doğru olarak tespit etmiştir.

İzleme aşamasında, toplam beş derste öğretmen adayının ses tonunun uygunluğuna ilişkin maddenin işaretlenmesi gerekmektedir. Öğretmenler, derslerin tümünde (f=5) ses tonunun uygun olup olmadığını doğru olarak tespit etmiştir.

Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında öğretmenlerin, “ses tonu uygun şekilde sunu yapar” maddesini işaretlemelerine ilişkin veriler incelendiğinde, program öncesinde doğru işaretledikleri derslerin yüzdesinin düşük olduğu, yanlış işaretledikleri derslerin yüzdesinin yüksek olduğu görülmektedir. Program sonrası ve izleme aşamalarında, öğretmenlerin, öğretmen adayının ses tonunun uygunluğu belirleyerek, maddeyi derslerin tümünde doğru şekilde işaretledikleri görülmektedir. Doğrudan Öğretim

Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın öğretmenlerin ses tonuna uygun sunu yapmayla ilişkili durumu gözlemlmelerini ve kontrol listesinde tümünü doğru olarak işaretlemelerini sağladığı söylenebilir.

4.1.2.3. Hızı/Temposu Uygun Olarak Sunu Yapmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin, izledikleri bütün derslerde hızın/temponun uygunluğuna yönelik maddeyi işaretlemeleri gerekmektedir. Program öncesinde öğretmenler; derslerin %75'inde (f=15) hızın/temponun uygunluğuna yönelik olan maddeyi yanlış işaretlemiştir. Program öncesinde sadece bir derste (%5) hızın/temponun uygun olup olmadığı doğru olarak tespit edilmiş, derslerin %20'sinde (f=4) ilgili madde işaretlenmemiştir.

Program sonrasında, öğretmenlerin toplam yirmi derste öğretmen adayının hızının/temposunun uygunluğunu belirlemeleri gerekmektedir. Öğretmenler; izledikleri derslerin tümünde (f=20) hızın/temponun uygun olup olmadığını doğru olarak tespit etmiştir.

İzleme aşamasında, toplam beş derste, “hızı/temposu uygun olarak sunu yapar” maddesinin işaretlenmesi gerekmektedir. Derslerin tümünde ilgili madde doğru olarak işaretlenmiştir.

Program öncesinde öğretmenlerin, hızı/temposu uygun olarak sunu yapmaya ilişkin maddeyi sadece bir öğretmenin doğru şekilde belirlediği, program sonrası ve izleme aşamalarında ise, derslerin tümünde öğretmen adayının hızı/temposu uygun sunu yapıp yapmadığını doğru olarak işaretledikleri görülmektedir. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın, öğretmenlerin hızı/temposu uygun sunu yapıp yapamadıklarını görmelerini ve kontrol listesinde doğru olarak işaretlemelerini sağladığı söylenebilir. Öğretmenler ders başlarken kronometrelerini çalıştırıp, kontrol listesinde her bir dersin süresini ilgili yere ve adayların hızını/temposunu düşüren olası nedenleri de açıklama sütununa not etmişlerdir.

4.1.2.4. Materyalleri Uygun Şekilde Dağıtıp Toplamaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde; derslerin %55’inde (f=11) materyallerin uygun dağıtıp toplandığına yönelik maddenin kontrol listesinde işaretlenmesi gerekmemektedir. Bu açıdan veriler incelendiğinde, öğretmenlerin, derslerin %40’ında (f=8) materyalleri uygun dağıtıp toplamaya yönelik olarak yanlış işaretleme yaptıkları görülmektedir. Program öncesinde sadece bir derste (%5) materyallerin dağıtılıp toplanmasının uygunluğu doğru olarak tespit edilmiştir.

Program sonrasında, derslerin %65’inde (f=13) “materyalleri uygun şekilde dağıtıp toplar” maddesinin kontrol listesinde işaretlenmesi gerekmemektedir. İlgili maddenin, derslerin %35’inde (f=7) işaretlenmesi gerekmektedir. Program sonrasında öğretmenler işaretleme gereken derslerin hepsinde materyallerin dağıtılıp toplanmasının uygunluğunu doğru olarak tespit etmiştir.

İzleme aşamasında, toplam beş dersin üçünde, “materyalleri uygun şekilde dağıtıp, toplar” maddesinin işaretlenmesi gerekmektedir. İşaretlenmesi gereken derslerin tümünde ilgili madde doğru olarak işaretlenmiştir.

Program öncesinde sadece bir öğretmenin, materyalleri uygun şekilde dağıtıp toplamaya yönelik olarak işaretlenmesi gereken maddeyi doğru şekilde işaretlediği, program sonrası ve izleme aşamalarında ise, materyal kullanılan bütün derslerde öğretmenlerin hepsinin doğru şekilde işaretledikleri görülmektedir. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın, öğretmenlerin materyallerin uygun şekilde dağıtılıp toplandığını görmelerini ve kontrol listesinde doğru olarak işaretleme yapmalarını sağladığı görülmektedir. Öğretmenler ayrıca öğretmen adaylarının materyalleri uygun şekilde dağıtıp toplayamamasının olası nedenlerini de (materyallerin yerleştirildiği öğretmen masasının uzaklığı vb.) kontrol listesine not etmişlerdir.

4.1.2.5. İpuçlarını Uygun Şekilde Vermeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenler, “ipuçlarını uygun şekilde verir” maddesini bütün derslerde

işaretlemek durumundadırlar. Program öncesinde öğretmenler; derslerin %90'ında (f=18) ipuçlarının uygunluğuna yönelik maddeyi yanlış işaretlemiştir. Program öncesinde bir derste (%5) ipucunun uygun olup olmadığı doğru olarak tespit edilmiş, bir derste (%5) de ilgili madde işaretlenmemiştir.

Program sonrasında öğretmenlerin, toplam yirmi derste öğretmen adayının verdiği ipuçlarının uygunluğunu belirlemeleri gerekmektedir. Öğretmenler, derslerin tümünde (f=20) ipucunun uygun olup olmadığını doğru olarak tespit edebilmiştir.

İzleme aşamasında öğretmenlerin, toplam beş derste öğretmen adayının verdiği ipucunun uygunluğunu belirlemeleri gerekmektedir. Öğretmenler ilgili maddeyi derslerin tümünde doğru olarak işaretlenmiştir.

Program öncesinde öğretmenlerin, ipuçlarını uygun şekilde vermeye ilişkin maddeyi bir öğretmenin doğru yere işaretlediği görülmektedir, program sonrası ve izleme aşamalarında öğretmenlerin, derslerin tümünde ipuçlarının uygun olup olmadığının doğru şekilde belirleyerek, doğru yeri işaretledikleri görülmektedir. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın öğretmenlerin öğretmen adaylarının performanslarıyla bağlantılı olarak ipuçlarının uygun şekilde verilir verilmediğini görmelerini ve kontrol listesinde doğru şekilde işaretlemelerini sağladığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenler, öğretmen adaylarının verdikleri ipuçlarını kontrol listesine not etmişlerdir. Program öncesindeki derslerde öğretmenler ipucunun ne olduğunu sorarak anlamaya çalışırken, program sonrasında öğretmen adayının kullandığı bütün ipuçlarını doğru şekilde belirleyerek işaretlemişlerdir.

4.1.2.6. Duraklamaları Uygun Kullanmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin, “duraklamaları uygun kullanır” maddesini bütün derslerde işaretlemeleri gerekmektedir. Program öncesinde öğretmenler; derslerin %70'inde (f=14) duraklamanın uygunluğuna yönelik maddeyi yanlış işaretlemiştir. Program öncesinde öğretmenler derslerin %10'unda (f=2) duraklamanın uygun olup olmadığını doğru olarak tespit etmiş, %20'sinde (f=4) işaretlememişlerdir.

Program sonrasında, bir derste (%5) duraklamanın uygunluğuna yönelik madde boş bırakılmıştır. Öğretmenler; derslerin %95'inde (f=19) duraklamanın uygun olup olmadığını doğru olarak tespit etmiştir.

İzleme aşamasında, toplam beş derste, “duraklamaları uygun kullanır” maddesinin işaretlenmesi gerekmektedir. Derslerin tümünde ilgili madde doğru olarak işaretlenmiştir.

Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında öğretmenlerin, “duraklamaları uygun kullanır” maddesini işaretlemelerine yönelik olarak veriler incelendiğinde, program öncesinde işaretlenmesi gereken ve doğru işaretledikleri maddelerin yüzdesinin düşük olduğu, program sonrasında öğretmen adaylarının performansları doğrultusunda doğru şekilde işaretleme yüzdelерinin arttığı görülmektedir. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın öğretmenlerin grup tepkisi alırken duraklamaları uygun kullanma durumunu gözlemleyip, kontrol listesinde doğru olarak işaretlemelerini sağladığı söylenebilir.

4.1.2.7. İşaretleri Uygun Şekilde Vermeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenler, işaretlerin uygun şekilde verilip verilmediğini bütün derslerde işaretlemek durumundadırlar. Program öncesinde öğretmenler; derslerin %40'ında (f=8) işaretin uygunluğuna yönelik olan maddeyi yanlış işaretlemiştir. Program öncesinde öğretmenler derslerin %10'unda (f=2) işaretin uygun olup olmadığını doğru olarak tespit etmiş, %50'sinde (f=10) işaretlememişlerdir.

Program sonrasında öğretmenlerin toplam yirmi derste öğretmen adayının verdiği işaretin uygunluğunu belirlemeleri gerekmektedir. Öğretmenler, derslerin tümünde (f=20) işaretin uygun olup olmadığını doğru olarak tespit etmiştir.

İzleme aşamasında, toplam beş derste öğretmen adayının verdiği işaretin uygunluğunun belirlenmesi gerekmektedir. İlgili madde, öğretmenler tarafından derslerin tümünde doğru olarak işaretlenmiştir.

Program öncesinde öğretmenlerin, işaretleri uygun şekilde vermeye yönelik

olarak, işaretlenmesi gereken derslerde doğru işaretledikleri derslerin yüzdesinin düşük olduğu, program sonrası ve izleme aşamalarında işaretlenmesi gereken derslerin tümünde işaretlerin uygun şekilde verilip verilmediğine ilişkin maddeyi doğru olarak işaretledikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, öğretmen adaylarının hangi işareti, nasıl kullandığını da kontrol listesine not etmişlerdir. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın öğretmenlerin, işaretlerin kullanılıp kullanılmadığını, hangi işaretlerin nasıl kullanıldığını görmelerini ve kontrol listesinde doğru olarak işaretlemelerini sağladığı söylenebilir.

4.1.2.8. Öğrencilerin Tepkilerini/Cevaplarını Ders Boyunca Gözlemeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin, “öğrencilerin tepkilerini/cevaplarını ders boyunca gözler” maddesini bütün derslerde işaretlemeleri gerekmektedir. Program öncesinde öğretmenler; derslerin %80'inde (f=16) öğrencilerin gözlemlenmesine yönelik olan maddeyi yanlış işaretlemiştir. Program öncesindeki derslerin hiçbirisinde öğretmenler öğrencilerin tepkilerinin/cevaplarının ders boyunca gözlemlenip gözlemlenmediğini doğru olarak tespit edememiş, %20'sini (f=4) işaretlememişlerdir.

Program sonrasında öğretmenlerin, toplam yirmi derste öğretmen adayının “öğrencilerin tepkilerini/cevaplarını ders boyunca gözlemesine” ilişkin maddeyi işaretlemesi gerekmektedir. Öğretmenler, derslerin tümünde (f=20) öğretmen adayının “öğrencilerin tepkilerinin/cevaplarının ders boyunca gözlemlenip gözlemlenmediğini” doğru olarak tespit etmişlerdir.

İzleme aşamasında, toplam beş derste “öğrencilerin tepkilerini/cevaplarını ders boyunca gözler” maddesinin işaretlenmesi gerekmektedir. Öğretmenler, ilgili maddeyi derslerin tümünde doğru olarak işaretlemiştir.

Program öncesinde öğretmenler, öğrencilerin tepkilerini/cevaplarını ders boyunca gözlemeye yönelik olarak derslerin hiçbirisinde doğru olarak gözlemleyip, işaretleyememiş, program sonrası ve izleme aşamalarında ise, derslerin tümünde öğretmen adaylarının grup halinde tepki alırken, öğrencilerin cevaplarını/tepkilerini gözlemleyip gözlemlemediklerini doğru olarak belirleyip, işaretlemişlerdir. Ayrıca

kontrol listesine öğretmen adayının sınıf içindeki pozisyonu, öğrencilerin tepkileriyle ilgili olarak notlar almışlardır. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın öğretmenlerin, öğretmen adaylarının öğrencilerinin tepkilerini/cevaplarını ders boyunca gözleyip gözlemlemediklerini görmelerini ve kontrol listesinde doğru olarak işaretlemelerini sağladığı görülmektedir.

4.1.2.9. Grup Tepkisinden Sonraki Bireysel Tepkiyi Uygun Şekilde Almaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenler, izlenen derslerin %40'ında (f=8) bireysel tepkiyi almaya yönelik maddeyi yanlış işaretlemiş, derslerin %55'inde (f=11) işaretleme gerektiği halde işaretlememiştir. Bir derste (%5) maddenin işaretlenmesi gerekmediği halde, öğretmenlerden birisi tarafından işaretlenmiştir. Öğretmenler, program öncesindeki derslerin hiçbirisinde grup tepkisinden sonraki bireysel tepkinin uygunluğunu doğru olarak tespit edememiştir.

Program sonrasında; “grup tepkisinden sonraki bireysel tepkiyi uygun şekilde alır” maddesinin derslerin %25'inde (f=5) işaretlenmesi gerekmemektedir. Bir derste (%5) bireysel tepki alınması gerektiği halde kontrol listesinde ilgili madde boş bırakılmıştır. Öğretmenler, program sonrasındaki derslerin %70'inde (f=14) grup tepkisinden sonraki bireysel tepkinin uygunluğunu doğru olarak tespit etmiştir.

İzleme aşamasında, toplam beş dersin dördünde, “grup tepkisinden sonraki bireysel tepkiyi uygun şekilde alır” maddesinin işaretlenmesi gerekmektedir. Derslerin tümünde ilgili madde doğru olarak işaretlenmiştir.

Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında öğretmenlerin, “grup tepkisinden sonraki bireysel tepkiyi uygun şekilde alma” maddesini işaretlemelerine yönelik olarak veriler incelendiğinde, program öncesinde derslerin hiçbirisinde doğru şekilde belirleyemedikleri, program sonrası ve izleme aşamalarında ise, işaretlemeleri gereken derslerin tümünde doğru olarak işaretledikleri, sadece bir öğretmenin boş bıraktığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenler öğretmen adaylarının bireysel tepkileri almalarına yönelik olarak kontrol listesine notlar aldıkları da görülmektedir. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın

öğretmenlerin bireysel tepkiyi alma durumunu gözlemleyip, kontrol listesinde tümünü doğru olarak işaretlemelerini sağladığı söylenebilir.

4.1.2.10. Sıra İzleme Kuralına Uymaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde; derslerin %20'sinde (f=4) “sıra izleme kuralına uyar” maddesinin kontrol listesinde işaretlenmesi gerekmemektedir. Bu açıdan veriler incelendiğinde, derslerin %20'sinde (f=4) ilgili maddenin işaretlenmesi gerektiği halde işaretlenmediği, işaretlenmesi gerekmediği halde bir derste (%5) işaretlendiği görülmektedir. Öğretmenler, derslerin %55'inde (f=11) sıra izleme kuralına yönelik maddeyi yanlış işaretlemiştir. Program öncesinde öğretmenlerden birisi, bir derste (%5) sıra izleme kuralına uyulup uyulmadığını doğru olarak tespit etmiştir.

Program sonrasında; derslerin %50'sinde (f=10) sıra izleme kuralına uymaya yönelik maddenin kontrol listesinde işaretlenmesi gerekmemektedir. Bu açıdan veriler incelendiğinde, öğretmenler tarafından bir derste (%5) işaretlenmesi gerekmediği halde ilgili maddenin işaretlendiği, derslerin %50'sinde (f=10) sıra izleme kuralına uyulup uyulmadığının doğru olarak tespit edildiği görülmektedir.

İzleme aşamasında, bir derste, “sıra izleme kuralına uyar” maddesinin işaretlenmesi gerekmektedir. Öğretmen ilgili maddeyi doğru olarak işaretlemiştir.

Program öncesinde, sıra izleme kuralına uymaya yönelik olarak işaretlenmesi gereken durumda bir öğretmenin doğru işaretlediği, program sonrası ve izleme aşamalarında öğretmenlerin, işaretlenmesi gereken derslere ilişkin doğru işaretleme yüzdesinin yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenler, öğretmen adayının kullandığı sıra izlemesinin nasıl olduğunu ve uygun olmamasının olası nedenlerini de kontrol listesinde açıklama sütununa not etmişlerdir. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın öğretmenlerin, öğretmen adaylarının sıra izleme kuralına uyup uymadıklarını görmelerini ve kontrol listesinde doğru olarak işaretlemelerini sağladığı söylenebilir.

4.1.3. Hata Düzeltme Basamağı İçin Bulgular ve Yorumlar

Hata düzeltme basamağında, “öğrenciler işaret hatası yaparsa düzeltme, sözel bilgiler ile kural ilişkisi için tepki hatasını uygun şekilde düzeltme, bir defaya özgü kavram hatalarını uygun şekilde düzeltme, birden fazla tekrarlanan kavram hatalarını uygun şekilde düzeltme” ile ilgili bulgular ve yorumlara yer verilecektir.

4.1.3.1. Öğrenciler İşaret Hatası Yaparsa Düzeltmeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde öğretmenler; derslerin %60'ında (f=12) kontrol listesinde işaret hatası düzeltmeye yönelik maddeyi işaretlemeleri gerekirken işaretlememiştir. Öğretmenler, derslerin %25'inde (f=5) işaret hatası düzeltmeye yönelik maddeyi yanlış işaretlemiştir. Program öncesindeki derslerin sadece %15'inde (f=3) öğretmenler işaret hatası düzeltilip düzeltilmediğini doğru olarak tespit etmiştir.

Program sonrasında derslerin %10'unda (f=2) işaret hatasını düzeltmeye yönelik maddenin işaretlenmesi gerekmemektedir. Program sonrasındaki işaretlenmesi gereken derslerin hepsinde öğretmenler, işaret hatası düzeltilip düzeltilmediğini doğru olarak tespit etmiştir.

İzleme aşamasında, toplam beş dersin ikisinde, “öğrenciler işaret hatası yaparsa, düzeltir” maddesinin işaretlenmesi gerekmektedir. Derslerin tümünde ilgili madde doğru olarak işaretlenmiştir.

Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında öğretmenlerin, “öğrenciler işaret hatası yaparsa düzeltir” maddesini işaretlemelerine yönelik olarak veriler incelendiğinde, program öncesinde işaretlemeleri gereken ve doğru işaretledikleri derslerin yüzdesinin çok düşük olduğu, program sonrası ve izleme aşamalarında işaretlenmesi gereken derslerin tümünde doğru olarak işaretledikleri görülmektedir. Öğretmenler, öğretmen adaylarının işaret hatasını düzeltme basamaklarının hangilerini gerçekleştirip, gerçekleştiremediklerini kontrol listesine not etmişlerdir. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın öğretmenlerin, öğrencilerin işaret hatası yapma durumunda öğretmen adayının bu işaret hatasını düzeltmesine yönelik

olarak gözlemleyip, derslerin tümünde kontrol listesine doğru olarak işaretlemelerini sağladığı söylenebilir.

4.1.3.2. Sözel Bilgiler İle Kural İlişkisi İçin Tepki Hatasını Uygun Şekilde Düzeltmeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde; derslerin %50'sinde ($f=10$) sözel bilgiler/kural ilişkisi için tepki hatası düzeltmeye yönelik maddenin kontrol listesinde işaretlenmesi gerekmemekte, %50'sinde işaretlenmesi gerekmektedir. Bu açıdan veriler incelendiğinde, bir derste (%5) maddenin işaretlenmesi gerekmediği halde bilgi biçimlerine uygun olmayacak şekilde maddenin (öğretim yapılan konu karşılaştırmalı kavram olduğu halde, bilgi biçimi ayırt edilememiştir) işaretlendiği görülmektedir. Öğretmenler, dersin %20'sinde ($f=4$) ilgili maddeyi işaretlemesi gerektiği halde işaretlemeyerek boş bırakmıştır. Öğretmenler, derslerin %25'inde ($f=5$) sözel bilgiler/kural ilişkisi için tepki hatası düzeltmeye yönelik maddeyi yanlış işaretlemiştir. Program öncesinde öğretmenlerden sadece birisi, bir derste (%5) sözel bilgiler/kural ilişkisi için tepki hatasının düzeltilip düzeltilmediğini doğru olarak tespit etmiştir.

Program sonrasında öğretmenlerin; sözel bilgiler/kural ilişkisi için tepki hatası düzeltme maddesinde bilgi biçimlerine uygun olarak (karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavram ve isim olduğu için) derslerin %50'sinde ($f=10$) kontrol listesinde işaretlemeleri gerekmemektedir. Bir derste (%5) hata düzeltmeye gerek kalmadığı için, ilgili madde işaretlenmemiştir. Program sonrasında işaretlemeleri gereken derslerin hepsinde öğretmenlerin sözel bilgiler/kural ilişkisi için tepki hatası düzeltilip düzeltilmediğini doğru olarak tespit ettikleri görülmektedir.

İzleme aşamasında sözel bilgiler ve kural ilişkisine yönelik dersler anlatılmamıştır. Anlatılan dersler karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavramlar ve isimlere yönelik olduğu için, bu madde boş bırakılmıştır.

Program öncesinde öğretmenlerin bilgi biçimlerine göre dersleri ayırt edemedikleri için kavrama yönelik derslerde işaretleme yaptıkları, işaretlemeleri gereken derslerde ise sadece bir öğretmenin doğru olarak işaretlediği görülmektedir.

Program sonrasında ise, öğretmenlerin kontrol listesinde bilgi biçimine uygun olacak şekilde ve görme engelli öğrencilerin performansına da dikkat ederek sözel bilgiler/kural ilişkisi öğretiminde ortaya çıkan hataları düzeltmeye yönelik olarak işaretlenmesi gereken derslerin tümünde doğru olarak işaretledikleri ve izleme aşamasında bilgi biçimlerini etiketleyebildikleri için bu maddeye işaret koymadıkları görülmektedir. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının sözel bilgiler/kural ilişkisi için ortaya çıkan tepki hatasını uygun şekilde düzeltip düzeltmediğini görmelerini ve kontrol listesinde doğru olarak işaretlemelerini sağladığı görülmektedir.

4.1.3.3. Bir Defaya Özgü Kavram Hatalarını Uygun Şekilde Düzeltmeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde, görme engelli öğrencilerin performansı ve bilgi biçimleriyle bağlantılı olarak derslerin %15'inde (f=3) “bir defaya özgü kavram hatalarını düzeltir” maddesini işaretlemeleri gerekmediği için, boş bırakmıştır. Öğretmenler, derslerin %30'unda (f=6) maddeyi işaretlemeleri gerektiği halde işaretlememiştir. Öğretmenler, kavram için bir defaya özgü hataları düzeltmeye yönelik olarak derslerin %45'inde (f=9) işaretlememeleri gereken yerlerde (5 sözel bilgi, 4 kural ilişkisine yönelik derste) yanlış işaretleme yapmıştır. Öğretmenler, program öncesindeki derslerin %10'unda (f=2) işaretlemeleri gereken yerde yanlış işaretleme yapmış, derslerin hiçbirisinde bir defaya özgü hataların düzeltilip düzeltilmediğini doğru olarak belirleyememiştir.

Program sonrasında; görme engelli öğrenciler tepki hatası yapmadığı için, bir defaya özgü kavram hatalarını düzeltmeye yönelik madde, derslerin %85'inde (f=17) işaretlenmemiştir. Öğretmenler program sonrasında, gerçekleşen bir defaya özgü hataların düzeltilip düzeltilmediğini işaretlenmesi gereken derslerin hepsinde doğru olarak işaretlemiştir.

İzleme aşamasında, beş dersin dördünde görme engelli öğrenciler bir defaya özgü tepki hatası yapmıştır. İlgili madde tepki hatası yapılan derslerin tümünde doğru olarak işaretlenmiştir.

Program öncesinde öğretmenlerin, bir defaya özgü kavram hatalarını

düzeltilmeye yönelik olarak, görme engelli öğrencilerin bir defaya özgü kavram hataları ortaya çıktığı halde hataların doğru şekilde düzeltilip, düzeltilmediğini belirleyerek, derslerin hiçbirisinde işaretleyememişlerdir. Program sonrası ve izleme aşamalarında ise, öğretmenlerin, gerçekleşen bir defaya özgü hataların düzeltilip düzeltilmediğini gözleyerek, işaretlemeleri gereken derslerin tümünde doğru olarak işaretledikleri görülmektedir. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın, öğretmenlerin bir defaya özgü kavram hatalarının ortaya çıkma durumunda öğretmen adayının bu hatayı nasıl düzelttiğini görmelerini ve kontrol listesinde doğru olarak işaretlemelerini sağladığı söylenebilir.

4.1.3.4. Birden Fazla Tekrarlanan Kavram Hatalarını Uygun Şekilde Düzeltilmeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde görme engelli öğrencilerin performans düzeyleri ve bilgi biçimleri doğrultusunda, derslerin %50'sinde (f=10) birden fazla tekrarlanan hataları düzeltilmeye yönelik maddenin işaretlenmesine gerek yoktur. Öğretmenler, kavram için birden fazla tekrarlanan hataları düzeltilmeye yönelik olarak derslerin %40'ında (f=8) işaretlememeleri gereken yerlerde (birinci öğretmen sözel bilgilerde, ikinci öğretmen kural ilişkisinde, üçüncü öğretmen sözel bilgilerde ve birden fazla tepki hatası olmadığı halde isimde, dördüncü öğretmen sözel bilgiler ve kural ilişkisinde, beşinci öğretmen de kural ilişkisi ile birden fazla tepki hatasının görülmediği karşılaştırmalı olmayan kavram öğretiminde) bu maddeyi yanlış işaretlemiştir. Öğretmenler, program öncesindeki derslerin %10'unda (f=2) işaretlemeleri gereken yerde yanlış işaretleme yapmış, derslerin hiçbirisinde birden fazla tekrarlanan hataların düzeltilip düzeltilmediğini doğru olarak belirleyememiştir.

Program sonrasında; görme engelli öğrencilerin performansı ile bağlantılı olarak birden fazla tekrarlanan hataları düzeltilmeye yönelik maddenin derslerin %95'inde (f=19) işaretlenmesine gerek olmadığı belirlenmiştir. Program sonrasında bir derste (%5) birden fazla tepki hatası gerçekleştiği için, hataların düzeltilip düzeltilmediği doğru olarak belirlenmiştir.

İzleme aşamasında, beş dersin ikisinde, “birden fazla tekrarlanan hataları düzeltir” maddesinin işaretlenmesi gerekmektedir. Birden fazla tepki hatası yapılan derslerin tümünde ilgili madde doğru olarak işaretlenmiştir.

Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında öğretmenlerin, “birden fazla tekrarlanan hataları düzeltir” maddesini işaretlemelerine yönelik olarak veriler incelendiğinde, program öncesinde bilgi biçimlerine göre dersleri ayırt edemedikleri için uygun olmayan derslerde işaretleme yaptıkları, birden fazla gerçekleşen hataları düzeltmeye ilişkin doğru şekilde işaretledikleri hiçbir ders bulunmadığı görülmektedir. Program sonrasında, bir öğretmenin “öğrencilerin birden fazla tepki hatası yapma durumlarına göre” hatanın düzeltilip düzeltilmediğini işaretlemesi gereken bir derste doğru olarak işaretlediği, izleme aşamasında ise, iki öğretmenin ilgili maddeyi doğru olarak işaretlediği görülmektedir. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın öğretmenlerin dersleri bilgi biçimlerine göre ayırt edip, birden fazla tekrarlanan hataların ortaya çıktığı durumu gözlemleyerek, kontrol listesinde doğru olarak işaretlemelerini sağladığı söylenebilir.

4.1.4. Sınıf Kontrolüne ve Doğru Akademik Tepkilere İlişkin Pekiştireç Basamağı İçin Bulgular ve Yorumlar

Sınıf kontrolüne ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç basamağında, “öğrenciler sınıf kurallarına uygun hareket ettiğinde ve akademik tepkileri destekleyen davranışları gösterdiğinde uygun şekilde pekiştirme” ile ilgili bulgular ve yorumlara yer verilecektir.

4.1.4.1. Öğrenciler Sınıf Kurallarına Uygun Hareket Ettiğinde ve Akademik Tepkileri Destekleyen Davranışları Gösterdiğinde Uygun Şekilde Pekiştirmeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin, “sınıf kurallarına uygun hareket ettiğinde ve akademik tepkileri destekleyen davranışlar gösterdiğinde öğrencileri uygun şekilde pekiştirir” maddesini bütün derslerde işaretlemeleri gerekmektedir. Program öncesinde öğretmenler; derslerin %65’inde (f=13) sınıf kurallarına uygun hareket ettiğinde ve akademik tepkileri destekleyen davranışlar gösterdiğinde öğrencileri uygun şekilde pekiştirmeye yönelik maddeyi yanlış işaretlemiştir. Program öncesinde öğretmenler derslerin %20’sinde (f=4) pekiştireçlerin uygun olup olmadığını doğru olarak tespit etmiş, %15’inde (f=3) işaretlememişlerdir.

Program sonrasında öğretmenlerin toplam yirmi derste, “sınıf kurallarına uygun hareket ettiğinde ve akademik tepkileri destekleyen davranışlar gösterdiğinde öğrencileri uygun şekilde pekiştirir” maddesinin işaretlenmesi gerekmektedir. Öğretmenler; derslerin tümünde ($f=20$) sınıf kurallarına uygun hareket ettiğinde ve akademik tepkileri destekleyen davranışlar gösterdiğinde öğrencileri uygun şekilde pekiştirmeye yönelik olan maddeyi doğru olarak işaretlemişlerdir.

İzleme aşamasında, toplam beş derste, “sınıf kurallarına uygun hareket ettiğinde ve akademik tepkileri destekleyen davranışlar gösterdiğinde öğrencileri uygun şekilde pekiştirir” maddesinin işaretlenmesi gerekmektedir. Öğretmenler derslerin tümünde “sınıf kurallarına uygun hareket ettiğinde ve akademik tepkileri destekleyen davranışlar gösterdiğinde öğrencileri uygun şekilde pekiştirir” maddesini doğru olarak işaretlemişlerdir.

Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında öğretmenlerin, “sınıf kurallarına uygun hareket ettiğinde ve akademik tepkileri destekleyen davranışlar gösterdiğinde öğrencileri uygun şekilde pekiştirir” maddesini işaretlemelerine yönelik olarak veriler incelendiğinde, program öncesinde işaretlenmesi gereken ve doğru işaretledikleri maddelerin yüzdesinin çok düşük olduğu, program sonrası ve izleme aşamalarında işaretlemeleri gereken derslerin tümünde maddeyi doğru olarak işaretledikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ne zaman ve nasıl pekiştireçler kullandıklarını kontrol listesinde ilgili kutucuklara işaretledikleri görülmektedir. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın öğretmenlerin sınıf kurallarına uygun hareket ettiğinde ve akademik tepkileri destekleyen davranışlar gösterdiğinde öğrencileri uygun şekilde pekiştirip pekiştirmediklerini gözlemleyip, kontrol listesinde derslerin tümünde doğru olarak işaretlemelerini sağladığı söylenebilir.

4.2. YAZILI/SÖZEL DÖNÜTLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde, sonrasında ve izleme aşamalarında verdikleri dönütler, doğru/yanlış olma durumlarına göre tabloya kodlanarak, nicel veriler elde edilmiştir. Nicel verilerin yanı sıra yazılı ve sözel

dönütlerin içerik analizi yapılmıştır. Program öncesi, program sonrası ve izleme aşamalarına yönelik olarak toplanan verilere ilişkin bulgu ve yorumlar, her bir bilgi biçimine (sözel bilgiler, kural ilişkisi, karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavram, isim) göre ayrılarak verilmektedir.

4.2.1. Öğretmenlerin Sözel Bilgiler Bilgi Biçimine Yönelik Verdikleri Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sözel bilgiler bilgi biçimine yönelik olarak gözlenen derslerde araştırmaya katılan öğretmenlerin program öncesi ve sonrası verdikleri dönütler, doğru/yanlış olma durumuna göre Tablo 4’de verilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Sözel Bilgilere Yönelik Gözlenen Derslerde Program Öncesi ve Sonrası Doğru/Yanlış Dönütleri

Temalar ve Alt Temalar		Birinci Öğretmen				İkinci Öğretmen				Üçüncü Öğretmen				Dördüncü Öğretmen				Beşinci Öğretmen			
		Program Öncesi		Program Sonrası		Program Öncesi		Program Sonrası		Program Öncesi		Program Sonrası		Program Öncesi		Program Sonrası		Program Öncesi		Program Sonrası	
		D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y
	Alt temalar			1	0											2	0				
				1	0											1	0				
																1	0				
																1	0				
																1	0				
																1	0				
Hazırlık	Materyal	-	-	1	0	0	1	2	0	-	-	2	0	-	-	2	0	0	1	1	0
	Düzenleme																				
	Çerçeve çiz.	-	-	6	0	0	1	5	0	0	1	6	0	-	-	6	0	0	1	6	0
		-	-	4	0	-	-	4	0	0	1	4	0	0	1	4	0	0	1	4	0
Sunum	Alt temalar			0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	-	-	1	0	-	-	1	0
				-	-	1	0	1	0	-	-	1	0	0	1	1	0	-	-	1	0
				-	-	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	-	-	1	0
				-	-	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	-	-	1	0
	Materyalleri uygun dağıtım/toplama																				
		0	1	1	0	-	-	1	0	0	1	1	0	-	-	1	0	0	1	1	0
Hata Düzeltme	Alt temalar			-	-	1	0	-	-	1	0	-	-	-	-	1	0	-	-	1	0
				-	-	1	0	-	-	1	0	-	-	-	-	1	0	-	-	1	0
				-	-	1	0	-	-	1	0	-	-	-	-	1	0	-	-	1	0
				-	-	1	0	-	-	1	0	-	-	-	-	1	0	-	-	1	0
	İşaret			-	-	1	0	-	-	1	0	-	-	-	-	1	0	-	-	1	0
				-	-	1	0	-	-	1	0	-	-	-	-	1	0	-	-	1	0

Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin program öncesinde öğretmen adayının derslerini izledikten sonra verdikleri dönütler incelendiğinde; birinci öğretmenin program öncesinde 2 yanlış, ikinci ve üçüncü öğretmenlerin 7 yanlış, dördüncü ve beşinci öğretmenlerin 6 yanlış dönüt verdiği, üçüncü öğretmenin 1 doğru dönütü dışında diğer öğretmenlerin tema ve alt temalara ilişkin herhangi bir doğru dönüt vermediği görülmektedir. Program sonrasında verdikleri dönütler incelendiğinde, birinci öğretmenin 28, ikinci ve beşinci öğretmenin 26, üçüncü öğretmenin 27, dördüncü öğretmenin 32 dönüt verdiği ve dönütlerin hepsinin doğru olduğu görülmektedir.

Birinci ve beşinci öğretmenler öğrenci sayılarına göre farklılaşan iki farklı oturuş düzeni bulunduğu halde, bir oturuş düzenine ilişkin dönüt vermiştir. Öğretmenlerin bir oturuş düzenine yönelik dönüt vermelerinin nedeni, uygulama yapılan sınıftaki öğrenci sayıları fazla olduğu için, sınıfta sadece çapraz düzenlemeye uygun bir düzenlemenin yapılabilmesidir.

4.2.1.1. Birinci Öğretmenin Sözel Bilgiler Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birinci öğretmenin program öncesi ve program sonrasında “sözel bilgiler” bilgi biçimine yönelik olarak verdiği, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç” temaları ile alt temalarına ilişkin seçilen yazılı ve sözel dönüt örnekleri açıklanarak yorumlara yer verilecektir.

4.2.1.1.1. Birinci Öğretmenin Program Öncesinde Sözel Bilgiler Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde öğretmenin doldurduğu yazılı dönütler incelendiğinde, hazırlığa yönelik olarak öğretmen adayının “iyi yaptıkları” ve “üzerinde çalışılması gerekenler” bölümleriyle ilgili hiçbir dönüt yazmadığı görülmektedir.

Birinci öğretmenin Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde hazırlığa ilişkin verdiği sözel dönüt bulunmamaktadır. Öğretmen sadece sunum ve hata düzeltmeye ilişkin olarak dönütler vermiş ve sonunda dersin güzel olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmen adayının bu derse yönelik olarak video kayıtları incelendiğinde, öğrencilerin birbirlerine yüzleri dönük olacak şekilde kümeler halinde oturdukları, öğretmen adayının öğrencilerin hepsinin tepkisini/cevabını görebilmesini sağlayacak şekilde bir düzenleme yapmadığı görülmektedir. Öğretmenin daha önceden oluşturduğu oturuş düzeninin aynı şekilde bırakıldığı gözlenmektedir. Ders sırasında materyal kullanılmasına gerek olmadığı için öğretmen aday materyal kullanmamıştır. Derse başlarken öğretmen adayının çerçeve çizmesi gerekmektedir. Öğretmen aday materyal çizmeye yönelik olarak, “ayları öğreneceğiz” diyerek amacını açıkladıktan sonra, “ben ayları size öğretirken sessizce bekleyeceksiniz, benim söylediğimi tekrar edeceksiniz” diyerek kuralını söylemiş ve “ayları öğrendikten sonra tek başınıza ayları saymayı öğrenebileceksiniz” diyerek genel bir amaç belirtmeye çalışmıştır. “Ben sayarken ayları siz ne yapacaksınız?” diye sorduktan sonra fısıltı halinde bir öğrenci “sessizce bekleyeceğiz” demiş ve öğretmen aday, “tamam” diyerek derse başlamıştır. Öğretmen adayının öğretiminde çerçeve çizmeye yönelik olarak, dikkati çekme, işareti açıklama gibi birçok basamak bulunmamaktadır. Öğretmenin bu basamakların hiçbirisine yönelik olarak yazılı ve sözel dönüt vermediği görülmektedir.

4.2.1.1.2. Birinci Öğretmenin Program Sonrasında Sözel Bilgiler Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program sonrasında öğretmenin hazırlığa yönelik olarak yazılı dönütleri incelendiğinde, öğretmen adayının iyi yaptıkları bölümünde, “tek materyal uygundu, tahtayı öğrencilere yaklaştırmak uygundu, amacını söylemen uygundu, iyi performanslı öğrenciye oradan da gruba söyletmen uygundu” şeklinde dönüt verdiği görülmektedir. Öğretmen, üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise, “materyal daha büyük puntolu olsa idi daha rahat görmelerini sağlardı. Sıraları birbirine yaklaştırıp, öğrencileri çapraz oturtursan hem senin görmeyi kolaylaştır, hem

öğrenciler daha kolay görürdü. Derse başlarken öğrencilerin dikkatini çekmek için ‘şimdi beni dikkatlice dinleyin ...’ daha uygun olurdu. Amacını bütün gruba söyletirken işaret verebilirdin. Neye dikkat edeceklerini ‘ben söylerken dikkatlice dinleyin’ gibi söyleyip gruba söyletmen uygun olurdu ve kendilerinin sayabileceklerini söyleyebilirdin” şeklinde dönüt vermiştir. Öğretmenin verdiği yazılı dönütler incelendiğinde, materyal, oturuş düzeni, çerçeve çizme temalarını içerecek şekilde ayrıntılı verdiği dönütlerin doğru olduğu görülmektedir.

Birinci öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı sonrasında hazırlık için verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Az gören Öğrenciler İçin Materyallerde Uyarlama Yapma:

Materyal, materyalimizi daha büyük hazırlayabilirdin, mesela şey diye düşündüm, üç tane farklı materyalin olurdu, ilk materyalinde çok büyük şekilde ilk üç bölge saymak için ayırdın ya ilk üç bölge, sonraki dört bölge şeklinde, ilk materyalde ilk üç bölgeyi renklendirip, onları gösterirdin, çocuklar o üç bölgeyi sayardı, daha iyi hafızalarında kalırdı diye düşünüyorum. İkinci materyalde ikinci kısmı sayarken diğer bölgeleri boyayıp, sonra ‘şimdi birleştireceğiz’ diye öğrencinin kafasında o birleştirmeyi hani materyal daha çok etkisiz eleman gibi kaldı, sen evet gösterdin ama biraz etkisiz kaldı. Hani öyle bölerek gösterseydin belki hani materyal değişiyor belki biraz daha dikkatlerini çekerdi, orada büyük olması okumalarını daha rahat sağlardı, bunun renk koyu olduğu için üzerindeki yazı da koyuydu, o yüzden şöyle açabilir miyiz şunu? (haritayı açtı) renklerini çünkü hani öğrenciler de okuyabilsin anlamında. Mesela kahverengi üzerine siyah yazı, morun üzerine siyah yazı gibi olmuş, bunun yanında açık renkler kullanıp yazıları koyultsaydın materyal için daha uygun olurdu. Dediğim gibi mesela bunda üç bölgeyi şu şekilde kullanıp (harita üzerinde gösteriyor) daha büyük gösterip daha ilgilerini çekerdi. Materyalde öyle bir düzenleme yapabiliirdin. Biraz şeye uymuyor yani yazıların ya açık renk olacaktı zemin koyu ya da zemin açık yazılar koyu renk olacaktı, bir de biraz daha büyük, yani bunu kendilerinin okumaları için, tahtadan göremezlerdi çünkü göremediler büyük bir ihtimalle. Bu da materyalle ilgili olan düzeltmemizdi.

Tüm Materyallerini Amaca Uygun Olarak Hazırlama:

Materyalden başlamak istiyorum. Öncelikle tek materyal kullanman çok güzeldi hani grup çünkü az görenlere yönelik çalıştık, bir materyalin olması uygundu, tahtayı öğrencilere yaklaştırmam uygundu, hani görmelerine uygun bir şekilde.

Öğrencilerin Oturuş Düzenini Uygun Hale Getirme:

Onun dışında (masasından kalktı, sıralara doğru gitti) uygun olmadığını düşündüğüm ya da düzeltebilecekleriyle ilgili mesela oturuş düzeni ile ilgili olarak öğrendiğimiz kadarıyla, (sıra düzenlemesini yaparak gösterdi) şimdi sıraları yaklaştırıp, öğrencileri hem görmen açısından, öğrencileri de şöyle arkada dört, önde üç kişi çapraz olacak şekilde, boşluklara öndekileri oturttarak, hem onlar seni daha görür tahtayı, hem de sen onları bütün olarak daha rahat görürdün, burada bir o yana bir bu yana bakman gerekecekti çünkü (göstererek).

O yüzden öyle bir uyarlama sınıf için daha uygun olurdu diye düşünüyoruz sınıf yerleşimi içerisinde, uygun şekilde zaten sınıf düzenlemesini gösterdik.

Uygun Olarak Çerçeve Çizme:

Amacını söylemen, öncelikle uygun olanları ben sana söyleyeyim, amacını söylemen yani ‘Türkiye’nin bölgelerini saymayı öğreneceğiz’ dedin, amacını söylemen uygundu ve Mert’e, özellikle iyi performanslı öğrenciye söyleyip tekrar gruptan alman, onlar uygun olanlardı. Başında derse başlarken dikkat çekebiliyoruz, ‘şimdi sizinle Türkiye’nin bölgelerini öğreneceğiz, beni çok dikkatli bir şekilde dinliyorsunuz’ diyerek hani öğrenciler o an bir toparlanabilirdi çünkü dağıldılar işte, orada birileri bir yerlere baktı falan, onların dikkatlerini daha rahat çekmiş olurdun. Amacını söylediğini söylemiştik, amacını yine gruptan hani biraz daha yüksek sesle, hareketli bir şekilde alırken de şeyi mesela işaretli ilgili olarak amacını söyletirken de öğrencilere işaret verebilirdin (el çırdı). Bu arada diğer sunum için de hazırlık olurdu hani aynı anda (el çırdı) başlayacaklarına yönelik. Amacı da birlikte söylerlerdi. Orada bir-iki kişi geç kaldı, böyle sonradan katılan oldu hani başta sessiz kalıp sonradan katılanlar oldu, amacını söylerken de işaret verebilirdin. Bir de hani neye dikkat edecekleri mesela ‘ben gösterirken dikkatlice tahtaya bakacaksınız’ ya da işte ‘haritaya bakacaksınız, ben sayarken çok dikkatlice dinleyeceksiniz’ gibi yine neye dikkat edeceklerine yönelik ipuçları verebilirdin öğrencilere ve en son da işte bu dersin sonundaki amacımızın ne olacak ‘bu dersin sonunda Türkiye’nin bölgelerini sayabileceksiniz artık sizde’ diye de dersle ilgili olarak son neyi öğreneceklerini belirtebilirdin, bunlar da hazırlık aşamamızla ilgili olanlardı.”

Az gören Öğrenciler İçin Materyallerde Uyarlama Yapma: Öğretmen, az gören öğrencilerin görme durumlarına göre yapılabilecek olan materyal uyarlamalarında zıtlık ve büyüklüğe dikkati çekerek, vurgu yapmış ayrıca nasıl olması gerektiğine ilişkin öneriler verirken de kullanılan harita üzerinde nasıl olması gerektiğini göstermiştir. Bu açılardan öğretmen tarafından verilen dönütler doğru dönütler olma özelliği göstermektedir.

Tüm Materyallerini Amaca Uygun Olarak Hazırlama: Birinci öğretmen, az görenlerle ders işlendiği için tek materyalin kullanılmasının uygun olduğunu ve bu materyalin konumunu belirterek dönüt vermektedir. Öğretmen adayı öğretim sırasında tek materyal kullanmış ve materyalini tahtanın üzerinde yapıştırmıştır. Materyali çocukların görmesi için, tahtayı sıralara yaklaştırmıştır. Materyal az gören öğrencilerin görmesini kolaylaştırıcı nitelikte olmadığı için problem yaşanmaktadır ve öğretmen sonraki dönütlerinde bununla ilgili önerilerde bulunmaktadır.

Öğrencilerin Oturuş Düzenini Uygun Hale Getirme: Öğretmen oturuş düzenine yönelik olarak dönüt vermektedir. Öğretmenin verdiği dönüt, çapraz oturuş düzenini göstermektedir. Bu oturuş düzeni, grup halinde tepki alırken,

öğrencilerin tepkilerini daha rahat gözlemlemeye hizmet etmektedir. Video kayıtlar incelendiğinde, öğretmenin uygulamalı olarak doğru oturuş düzenini gösterdiği görülmektedir, bu açılarından öğretmenin verdiği dönüt doğru olma özelliği taşımaktadır.

Uygun Olarak Çerçeve Çizme: Öğretmen, çerçeve çizmeye yönelik olarak dönütler vermiştir. Öğretmenin verdiği bu dönütler video kayıtlarıyla karşılaştırıldığında, çerçeve çizmeye ilişkin öğretmen adayının davranışlarıyla birebir olarak örtüştüğü görülmektedir. Çerçeve çizmeye ilişkin bütün basamakların (dikkati çekme, amacı açıklama vb.) öğretmen tarafından dikkatlice gözlemlendiği ve kontrol listesine notlar alındığı gözlenmiştir. Öğretmen, öğretmen adayının çerçeve çizerken gerçekleştirdiği basamakları açıklarken aynı zamanda da nelerin eklenmesi gerektiğini ve nasıl yapabileceğini de uygulamalı olarak göstermektedir. Öğretmen, grup tepkisini her zaman (hazırlık/sunum) alabilmek için, işaretin önemini vurgulayarak, çerçeve çizmede nasıl uygulamasını gerektiğini de öğretmen adayına dönüt olarak vermektedir. Bu açılarından öğretmenin verdiği dönütler doğrudur.

Birinci öğretmenin, sözel bilgilere yönelik olarak anlatılan derslerde Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önce ve sonraki yazılı/sözel dönütleri incelendiğinde, program öncesinde öğretmen adayının uyguladığı öğretim becerilerine ilişkin doğru dönütü bulunmazken, program sonrasında öğretim becerilerinin hepsine yönelik olarak doğru dönütler verildiği görülmektedir. Program uygulanmadan önce öğretmenin verdiği dönütlerde öğretim becerilerinin uygulanmasına ilişkin öneriler bulunmazken, program sonrasındaki dönütlerde önerilerin yer aldığı ve buna ek olarak öğretmen adayına öğretim becerilerini uygulamalı olarak gösterdiği gözlenmektedir. Program uygulanmasının, sözel bilgilere yönelik derslerde öğretmenin, ders sırasında uygulanan öğretim becerilerini gözlemleyerek derinlemesine dönüt vermesini sağladığı sonucuna varılabilir.

4.2.1.2. İkinci Öğretmenin Sözel Bilgiler Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İkinci öğretmenin program öncesi ve program sonrasında “sözel bilgiler” bilgi biçimine yönelik olarak verdiği, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç” temaları ile alt temalarına ilişkin seçilen yazılı ve sözel dönüt örnekleri açıklanarak yorumlara yer verilecektir.

4.2.1.2.1. İkinci Öğretmenin Program Öncesinde Sözel Bilgiler Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde öğretmenin doldurduğu yazılı dönütleri incelendiğinde, sunuma yönelik olarak öğretmen adayının iyi yaptıkları bölümünde “dersin çerçevesini açıkladın. Ses tonun iyiydi. Duraklamaları uygun şekilde kullandı. Anahtar kelimeleri verdi. Tempon iyiydi. Grup olarak cevapları aldın bireysel aldın o da iyiydi”, üzerinde çalışması gerekenler bölümünde ise, “küçük bir dil sürçmesi yaşadı (heyelan)” şeklinde dönüt yazmıştır. Öğretmenin, ses tonu, duraklama, tempo, grup tepkisi ve bireysel tepkiye yönelik olarak verdiği yazılı dönütler bulunmaktadır ve bunlar yanlıştır.

İkinci öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde sunum için verdiği yanlış sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Anahtar kelimeleri verdin, bu güzeldi. Ses tonun bence yeterliydi, duraklamaları da uygun şekilde yaptığını düşünüyorum. Dersin temposu da bence ne çok yavaştı ne çok hızlıydı bence bu da iyiydi. Çocukların grup olarak cevaplarını aldın, bireysel cevaplarını aldın bu da ders için bence gayet iyiydi. Küçük bir dil sürçmesi yaşadın, bu olabilecek bir şey diye düşünüyorum ama yani evet öğrencilerin grup olarak tepkisini aldın demiştim zaten.

Öğretmen, “anahtar kelimeleri verdin, bu güzeldi” dönütünü kullanmaktadır, bu dönüt yanlıştır, çünkü öğretmen adayının sunum sırasında, sürekli sorusunu/ yönergesini değiştirerek ve sözlü sunum ilkesine dikkat etmeden araya başka sözcükler katarak sunusunu gerçekleştirmeye çalıştığı gözlenmektedir.

Öğretmen verdiği yazılı ve sözel dönütte, öğretmen adayının ses tonunun uygun olduğunu belirtmiştir. Video kamera kayıtları incelendiğinde, öğretmen adayının ses tonunun bütün öğrencilerin duyabileceği kadar canlı olmadığı ve vurgu yapmadığı gözlenmektedir.

Öğretmen yazılı ve sözel dönütlerinde, dersin temposunun uygunluğunu belirtmiştir. Öğretmen adayının sunusunda, grup halinde tepki almadığı, süreci doğru uygulamadığı ve temposunun (çok fazla kâğıda bakarak ne söyleyeceğini ve kimlere söz hakkı vereceğini düşünmüştür) uygun olmadığı görüldüğü için, çok fazla zaman kaybı yaşanmıştır. Bu nedenlerle öğretmenin hem yazılı, hem de sözel dönütlerinin yanlış olduğu görülmektedir.

Öğretmen, öğretmen adayına, “çocukların grup olarak cevaplarını aldın. Küçük bir dil sürçmesi yaşadın, bu olabilecek bir şey diye düşünüyorum ama yani evet öğrencilerin grup olarak tepkisini aldın demiştim zaten” dönütünü vermiştir hâlbuki sunu incelendiğinde, öğretmen adayının derse başlarken birkaç yerde grup tepkisi almaya çalıştığı fakat ipucu, duraklama, işaret olmadığı için grup tepkisi alamadığı görülmektedir. Öğretmen adayının ders sırasında sadece arada sırada sorusunu yöneltip, öğrencilerden cevabı beklediği ve öğrencilerin tepkilerini/cevaplarını ders boyunca gözlemeden, öğretim sürecinin yazılı olduğu kâğıda baktığı video kayıtlarında gözlenmektedir.

Öğretmen, bireysel tepkiyi alma ile ilgili olarak, “bireysel cevaplarını aldın bu da ders için bence gayet iyiydi” dönütünü vermiştir. Öğretmen adayının sunumu incelendiğinde, sürekli sorusunu/yönergesini değiştirdiği ve öğretim basamaklarını uygularken öğrencilerden rastgele bireysel tepki almaya çalıştığı, bu nedenlerle bireysel tepkiyi de uygun şekilde almadığı gözlenmektedir. Ayrıca, öğretmen adayının grup tepkisi aldıktan sonra, öğrencinin söylediğinden emin olabilmek için bireysel sıra izleme kuralına göre, performansı yüksek iki öğrenciye söz hakkı verdikten sonra performansı düşük öğrenciye söz hakkı vermesi gerekmektedir. Öğretmen adayı grup tepkisine yer vermeden birkaç öğrenciye söz hakkı vermiştir, bu nedenle bireysel sıra izleme kuralına da uymamıştır.

Öğretmenin yazılı ve sözel dönütleri incelendiğinde, kontrol listesinde gördüğü basamakların içeriklerine sahip olmadığı için, doğru olarak düşündüğü

basamakları rastgele işaretleyip, dönütünü verdiği görülmektedir. Öğretmenin verdiği dönütlerinde, öğretmen adayının ders planına ve ilkelere uygun olarak sunu yapmasına dikkat etmediği görülmektedir. Sunu sırasında öğretmen adayı, öğretim basamaklarına dikkat etmemiş, iki defa model olup, rehberli uygulamaya yer vermeden rastgele birkaç öğrenciye söz hakkı vermiştir (örneğin, “doğal afetlerin ilki neymiş Salih?”, Safiye’ye söz hakkı verip, “sayar mısın?” demiş, “Elifnaz sen say” diyerek saydırdıktan sonra, “bunlar neymiş?” diye öğrenciye sormuştur). Öğretmen adayının sunu boyunca bütün öğrencilerden doğru cevabı alamadığı video kayıtlarında gözlemlendiği halde, bu durumun program öncesinde öğretmen tarafından gözlenip, yazılı ve sözel dönüt olarak verilmediği görülmektedir.

4.2.1.2.2. İkinci Öğretmenin Program Sonrasında Sözel Bilgiler Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program sonrasında öğretmenin yazılı dönütleri incelendiğinde, sunuma yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “öğrencilerin sayacakları ifadeleri iki parça halinde (3+2) şeklinde söyledin bu iyiydi. Sonra da 5’ini birden söyledin. Böylelikle toparlamış oldun. Model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama yapmaya çalıştın. Model olma uygundu hepsinde birkaç kez söyledin” şeklinde dönüt yazmıştır. Öğretmenin, öğretmen adayının üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde “durduğun yerden tüm öğrencilerin tepkilerini göremedin (oturuş düzeninden kaynaklı). Rehberli uygulamada sen öğrencilerle birlikte söylemelisin ve hepsinde ipucu/duraklama/işareti vermelisin. Tüm cevapları işaretle beraber almalıydın. İşaretin de duyulabilecek bir şey olmalıydı (ayağınla ya da dizine, masaya vurarak olabilir). İpucunu hazır diyerek vermelisin. Bağımsız uygulamada grup tepkisi almalısın her zaman. İpucu, duraklama, işaretini yine vereceksin. Eğer emin olamasan tek tek cevap almalıydın. Sen hepsinden tek tek cevap aldın. Bu sana zaman kaybettirdi. Zamanı daha kısaltmak için grup tepkileri almalıydın. Ses tonun hep aynıydı, vurgulara dikkat edebilirdin, kağıda çok baktın. Emin olamayıp bireysel kontrol edeceği zaman cevap veremeyen öğrenci olursa, iki tane iyi söyleyen öğrenciye söyleterek (performansı yüksek) daha sonra o öğrenciye tekrar söyletebilirdin. Çok fazla bireysel tepki aldın. Zaman kaybettirdi (14 dk.) emin olamadığın öğrenciler için yapmalısın. İfadelerini her zaman aynı tut (araya küçük de

olsa ifade katma)” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Yazılı dönütler incelendiğinde, öğretmenin, öğretmen adayının öğretim becerilerindeki performansına ilişkin olarak, ders planına ve ilkelere uygun olarak sunu yapma, ses tonu, hız/tempo, işaret sistemi, öğrencilerin tepkilerini/cevaplarını gözleme, bireysel tepkiyi uygun alma ve sıra izleme kuralı basamaklarını içerecek şekilde doğru dönütler verdiği görülmektedir. Öğretmen, farklı bir işaret önermektedir, bunun da nedeni öğretmen adayının elinin sargılı olmasıdır.

İkinci öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı sonrasında sunum için verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Ders Planına ve İlkelere Uygun Olarak Sunu Yapma:

Sözlü sunum ilkesi: Sunuya baktığımızda ifadelerini her zaman aynı tutman gerekiyor, hep aynı kalıp cümleyi söyleyeceksin, yani işte araya “evet, haydi, haydi şimdi gibi” sözler pek katmayacağız, ifademiz neyse o kadar olacak.

Öğretim aşamaları/bilgiyi bölme/öğretim aşamalarının ne kadar yapılması gerektiği: Çocuklara beş tane doğal kaynak öğretmeye çalıştın. Bunları parça parça öğrettin bu güzeldi, üçünü bir öğrettin daha sonra ikisini sonra hepsini birden aldın çocuklardan, bu iyiydi. Model olma sürecini yaptın hepsinde model oldun, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama yapmaya çalıştın. Model oldun hepsinde birkaç kere, yani ilk üçünü söyletirken de, diğer ikisini söyletirken de, beş tanesini birden alırken de hepsinde model oldun ama rehberli uygulamayı yaparken rehberli uygulamalarda senin de çocuklarla beraber söylemen gerekiyordu hepsinde ve rehberli uygulamayı ne kadar gerekiyorsa, o kadar yapman gerekiyordu yani çocukların hepsini birden görseydin eğer içlerinde yanlış söyleyen var mı, dudak hareketlerinden onu takip edebilirdin. Rehberli uygulamaya mümkün olduğu kadar çok sayıda yer veriyorsun. Rehberli uygulamaya çok fazla yer verdiğin zaman zaten hata ortadan kalkıyor büyük bir ihtimale. Daha sonra bağımsız uygulamaya geçeceksin.

Ses Tonu Uygun Şekilde Sunu Yapma:

Daha çok vurgulama yaparak sesini daha iyi kullanabilirdin, kâğıdımıza biraz baktık sıkça bu da sana zaman kaybettirdi aslında.

Hızı/Temposu Uygun Olarak Sunu Yapma (Süre):

Bu sana zaman kaybettirdi, 14 dk gibi bir süreye çıktı ama daha kısa sürede bitebilirdi, hepsinden tek tek cevap aldığın için biraz zaman uzadı, emin olmadığın zaman tek tek cevap alacaktın ama sen hepsinden tek tek cevap aldın, bu da zaman kaybettirdi zaten. Grup tepkisi zaten sana zamanı kazandıran bir şey o açıdan önemli.

Bireysel Değerlendirmede Sıra İzleme Kuralı:

Değerlendirme yaparken, bireysel olarak değerlendirme yaptığın zaman, performansı yüksek bir öğrenciden sonra, performansı düşük öğrenciye söz hakkı verdin ama en az iki öğrenciye söz hakkı vermemiz gerekir, daha sonra performansı düşük öğrenciye söyleteceğiz.

Ders Planına ve İlkelere Uygun Olarak Sunu Yapma: Öğretmen, “ders planına ve ilkelere uygun olarak sunu yapar” basamağına ilişkin olarak, öğretmen adayına çeşitli dönütler vermiştir. Öğretmen, öğretmen adayının sözlü sunum ilkesine uygun hareket etmediğini vurgulamaktadır. Doğrudan Öğretim Modeli’nde sözlü sunum ilkesi son derece önemlidir, bunun da nedeni, öğrencinin değişen ifadelerle odaklanması yerine, sunuya odaklanmasını sağlamaktır. Kontrol listeleri ve video çekimleri incelendiğinde öğretmen adayının sunu sırasında farklı ifadeler kullandığı görülmektedir ve bu nedenle öğretmenin verdiği bu dönüt doğru bir dönüt olma özelliği taşımaktadır.

Öğretmen, sözel bilgilerin öğretim aşamalarına ilişkin olarak dönüt vermiştir. Sözel zincirlerin sunumu sırasında, sayılması gereken bilgiler çok fazlaysa, hepsinin birden grup halinde sayılmaları zor olduğu için parçalara ayrılarak sayılması, öğretimi kolaylaştırmaktadır. Sözel bilgilerin hepsinde öğretim yapılırken, öğretmenin saydığı öğretim aşamalarına yer verilmektedir. Öğretmenin verdiği dönütün doğru olduğu görülmektedir.

Öğretmen, öğretim aşamalarına ne kadar yer vermesi gerektiğine ilişkin olarak öğretmen adayına dönüt vermiştir. Öğretmenin, öğretmen adayının öğretim aşamalarının her birine ne kadar yer verdiğini dikkatle izlediği ve sayılarını belirttiği görülmektedir. Kontrol listeleri incelendiğinde her bir basamağa ilişkin not tutulduğu görülmektedir. Video kayıtlar incelendiğinde, öğretmen adayının rehberli uygulamayı uygun şekilde gerçekleştiremediği görülmektedir. Rehberli uygulamaya bütün öğrencilerin söylediklerinden emin oluncaya kadar yer vermek gerekmektedir. Bu durum, öğrencilerin bağımsız bir şekilde söyleyebilmelerinin sağlanması için son derece önemlidir. Öğretmenin de dönütünü buna yönelik olarak verdiği görülmektedir.

Ses Tonu Uygun Şekilde Sunu Yapma: Öğretmen, ses tonu uygun şekilde sunu yapmaya yönelik olarak, vurgu yaparak, sesini iyi kullanması gerektiğini ve kâğıda bağımlı kalmasının süre kaybına neden olduğunu vurgulamaktadır. Bir önceki

dönütle bağlantılı olarak yine süre kaybının nedenlerini de bu verdiği dönütte vurgulamaktadır.

Hızı/Temposu Uygun Olarak Sunu Yapma (Süre): Öğretmen, süreyle ilgili olarak, 14 dakika olduğunu ama sununun daha kısa sürede bitebileceğini belirtmektedir. Öğretmenin verdiği dönüt incelendiğinde, süreyi belirlediği, bir önceki dönütle bağlantılı olarak, grup tepkisi kullanılmamasının süreye etkisini vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının anlattığı derslerin video kayıtları incelendiğinde öğretmenin süreyi doğru olarak belirlediği gözlenmektedir.

İpucu/Duraklama/İşareti Uygun Verme: Öğretmen, grup tepkisine ilişkin verdiği dönütte, öğretmen adayının, grup tepkisi alması gerektiğini vurgulamanın yanı sıra, grup tepkisinin nedenlerini vurgulayacak şekilde de dönüt vermektedir. Öğretmen grup tepkisinin; süre, öğrencilerin dikkatini toplama ve sınıf kontrolü açısından önemini vurgulamaktadır. Öğretmenin verdiği bu dönüt, öğrencilerin tepkisini almaya ilişkin olmasının yanı sıra, gerekçelerini uygun şekilde ortaya koyma açısından da doğrudur. Öğretmenin, öğretim basamaklarını uygulayarak işaret sisteminin kullanımına yönelik dönüt verdiği görülmektedir. Öğretmenin verdiği bu dönütler incelendiğinde, öğretim basamaklarının uygulamasının yanı sıra grup tepkisini nasıl alması gerektiğini de öğretmen adayına söylediği görülmektedir. Öğretmen, hem öğretim basamaklarını, hem de grup tepkisini alırken, ipucu, duraklama ve işaret kullanımını uygulamalı olarak göstermektedir. Ayrıca öğretmenin, öğretmen adayının eli sargılı olduğu için, işaret verirken ses çıkmamasına yönelik olarak gözlemlerini belirterek, öğretmen adayının bu durumuna özgü olarak işitsel işaret verebilmesi için yeni öneriler geliştirdiği görülmektedir. Öğretmenin verdiği dönütler doğru olma özelliği taşımaktadır.

Öğrencilerin Tepkilerini/Cevaplarını Ders Boyunca Gözleme: Öğretmen, öğrencilerin tepkilerini/cevaplarını gözlemlemeye ilişkin olarak dönüt vermiştir. Öğretmen, oturuş düzeninin nasıl olması gerektiğini uygulamalı olarak öğretmen adayına hazırlıkla ilgili dönütlerini verirken anlatmıştır. Ayrıca sunumla ilgili olarak da, oturuş düzeninin öğrencilerin tepkisini gözlemesine etkisini vurgulamaktadır. Öğretmen adayının grup tepkisi alırken bütün öğrencilerin aynı anda cevap verip vermediklerini gözlemlemesi son derece önemlidir. Bu açıdan öğretmenin verdiği dönüt doğrudur.

Grup Tepkisinden Sonraki Bireysel Tepkiyi Uygun Alma: Öğretmen bireysel tepki almaya yönelik olarak dönütünü vermiştir. Öğretmen, grup tepkisi yerine bireysel tepki almanın süreye etkisini ve bireysel tepkiyi “öğrencinin söyleyip söylemediğinden emin olmak için” alması gerektiğini vurgulaması açısından doğru bir dönüt vermektedir.

Bireysel Değerlendirmede Sıra İzleme Kuralı: Öğretmen, bireysel değerlendirmede sıra izleme kuralına yönelik olarak dönüt vermektedir. Performansı yüksek öğrencilerden sonra performansı düşük öğrenciye söz hakkı vermesi gerektiğini vurgulaması açısından verdiği dönüt doğru dönüt olma özelliği taşımaktadır.

İkinci öğretmenin, sözel bilgilere yönelik olarak anlatılan derslerde Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önceki ve sonraki yazılı/sözel dönütleri incelendiğinde, program öncesinde doğru dönütü bulunmazken, program sonrasındaki öğretim becerilerinin hepsine yönelik olarak doğru dönütler verdiği görülmektedir. Program uygulanmadan önce öğretmenin verdiği dönütlerde öğretim becerilerinin uygulanmasına ilişkin öneriler bulunmazken, program sonrasındaki dönütlerde önerilerin yer aldığı ve buna ek olarak öğretmen adayına öğretim becerilerini uygulamalı olarak gösterdiği gözlenmektedir. Program uygulanmasının, sözel bilgilere yönelik derslerde öğretmenin, ders sırasında uygulanan öğretim becerilerini gözlemleyerek ayrıntılı olarak/derinlemesine dönüt vermesini sağladığı sonucuna varılabilir.

4.2.1.3. Üçüncü Öğretmenin Sözel Bilgiler Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü öğretmenin program öncesi ve program sonrasında “sözel bilgiler” bilgi biçimine yönelik olarak verdiği, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştirici” temaları ile alt temalarına ilişkin seçilen yazılı ve sözel dönüt örnekleri açıklanarak yorumlara yer verilecektir.

4.2.1.3.1. Üçüncü Öğretmenin Program Öncesinde Sözel Bilgiler Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde öğretmenin yazılı dönütleri incelendiğinde, hata düzeltmeye yönelik olarak öğretmen adayının iyi yaptıkları bölümünde “bir önce, bir sonraki sayıdan başlayarak düzeltti” şeklinde dönüt yazmıştır. Üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise, öğretmenin hiçbir şey yazmadığı görülmektedir.

Üçüncü öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde işaret hatasına yönelik olarak, öğretmenin verdiği dönüt “elimi çırttıktan sonra birlikte söyleyeceğiz haydi bir deneyelim diyerek başlasaydın çocuklar karıştırmazdı” şeklinde olmuştur. Bu da, işaret hatası düzeltmenin basamaklarını içermediği için uygun bir dönüt olma özelliği taşımamaktadır.

Öğretmen adayının anlattığı derslerin video kayıtları incelendiğinde, grup tepkisi alamadığı, arada sırada grup tepkisi almaya çalıştığında işaret sisteminin (ipucu, duraklama ve işaret) olmadığı, “evet, başlayın, tekrarlayalım” şeklinde öğrencilere yönerge verildiği, bir defa el çırpılarak işaret verilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bütün bu davranışlar sonucunda, öğrencilerin aynı anda tepki vermeleri mümkün olamamış ve öğrenciler aynı anda başlayamadığı için işaret hatası meydana geldiğinde öğretmen adayı bunu düzeltmeye yönelik olarak hiçbir şey yapmamıştır. İşaret hatası düzeltmeye yönelik olarak, yönerge (elimi çırttıktan sonra hep birlikte sayacaksınız) ve tekrar (ipucu/duraklama/işaret) aşamalarına yer verilmesi gerekmektedir. Tepki hatasında ise, grup halinde model olup, söylediklerinden emin oluncaya kadar rehberli uygulamaya yer verip, bağımsız uygulama yapması gerekirken, öğretmen adayı bütün öğrenciler sayamayınca öğrencileri durdurmuş ve kendisi saymaya başlamıştır. Bireysel olarak bir öğrenciye, “sayar mısın bana” diyerek saydırmış, daha sonra grup tepkisi almak isteyip, “1-2-3” diyerek ipucu vermeye çalıştığı için öğrencilerden birisi onarlı sayması gerekirken, birer birer saymaya başlamıştır. Öğrencinin hatası karşısında öğretmen adayı bir defa sayamayan öğrenciye model olmuş ve sonra “baştan al” demiştir. Öğretmen adayı öğrencinin takıldığı yerde tamamlayıp, ona onarlı saydırmaya çalışmıştır. Bütün bu

tepki hataları ile bunların düzeltilmesi konusunda öğretmenin yazılı ve sözel dönütü bulunmamaktadır.

4.2.1.3.2. Üçüncü Öğretmenin Program Sonrasında Sözel Bilgiler Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program sonrası öğretmenin yazılı dönütleri incelendiğinde, öğretmen adayının sunuma yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “işaret hatalarında yönergeyi söyledin ancak bir kez tepki hatası yaptığında model olma ve bağımsız uygulama yaptın” şeklinde dönüt yazmıştır. Öğretmenin, öğretmen adayının üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise “işaret hatası düzeltirken, yönergeyi söyle (ben sorumu sorup elimi çırpıtığım zaman hep birlikte söyleyeceksiniz) soru Hazır + 1 sn. bekle ve tepki (tekrarlamalısın). Tepki: Grup tepkisini almalıydın. Bireysel almaya çalıştın. Bireysel tepki almamalıydın. Öğrenciye yeterli rehberli uygulama yapmamıştın. Hatasını düzeltirken de yine model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama yapmalıydın ki grup halinde çocuk etiketlenmesin diye. Bunu üç saniye içinde yapmalısın” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Program sonrasında öğretmenin verdiği yazılı dönütlerin, öğretmen adayının ve görme engelli öğrencilerin performansları dikkate alınarak, işaret ile tepki hatalarının nasıl düzeltileceği ve bunların gerekçelerini (etiketlemeyi önlemeyi) de içerecek şekilde olduğu görülmektedir.

Üçüncü öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı sonrasında hata düzeltmeye yönelik olarak verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

İşaret Hatası Düzeltme:

Eğer işaretinde hata yapıyorlarsa, mesela elini çırpıyorsun, biri söylüyor, öbürü söylemiyorsa, aynı anda başlamıyorlarsa, o zaman hemen düzeltiyorsun orada, yönergeyi veriyorsun orada, ben elimi çırpıttıktan sonra birlikte söyleyeceğiz” ve tekrarlıyorsun sorunu, tekrar diyorsun ki, “duyu organlarımızın ilk üçü nedir? hazırır (durakladı) “göz, kulak, burun” (her birinde el çırpıtı). “elimini çırpıttıktan sonra birlikte söyleyeceğiz” i rehberli uygulamada yapıyorsun, “elimini çırpıttıktan sonra siz söyleyeceksiniz” i eğer işaret hatası yapıyorlarsa, alkıştan sonra başlamıyorlarsa, bu sefer “siz söyleyeceksiniz” i vurguluyorsun, tamam mı? Durumlarına bakacaksın çocukların, hepsi aynı anda söyleyebiliyor mu? İşaret hatasında aslında bazen yaptın, yönergeyi söyledin yani şöyle dedin, “ben elimi çırpıttıktan sonra şimdi

hazır, başla” “bir-iki-üç” alkış yaptın, “bir-iki-üç başla” yaptın, işaret hiç değişmeyecek tamam mı? İşareti zaten yönerge vererek ifade edeceksin, “ben elimi çırpıttıktan sonra siz söyleyeceksiniz” “ben elimi çırpıttıktan sonra birlikte söyleyeceğiz” ondan sonra mutlaka soru ve tekrar işaret. Mesela nasıl yapabiliydin onu işaret hatası yaptı, baktın gruptan bir kısmı söylüyor, bir kısmı işaretten önce başladı “duyu organlarımız nelerdir? Hazıır” alkışlarla (1-2 sn durakladı, işareti verdi) hata yaptılar, “ben işaretimi verdikten sonra ya da ben elimi çırpıttıktan sonra birlikte söyleyeceğiz”, soruyu sorup, “duyu organlarımız nelerdir? Hazıır, göz, kulak, burun (durakladı ve el çırpıttı her birinde).

Tepki Hatası Düzeltme:

Model oldun, rehberli uygulama yaptın, bağımsız yaptırdın ama uygun olan şekilde yapmadığın için ve rehberli uygulamayı yeterli yapmadığın için aslında hepsinden tepki alamadın, performansı yüksek olan çocuklar söyledi, yüksek olmayanlar sadece katılıyormuş gibi yaptı değil mi? Tepki hatası yapıyor, yanlış söylüyor mesela, gördün hemen onu düzeltirken de direkt onu düzeltmiyorsun ya da başka öğrenciye düzeltmiyorsun, hemen sorunu tekrar soruyorsun, yine başlıyorsun sınıfla birlikte, grup halinde “göz, kulak, burun” (el çırparak) (öğretmen aday: rehberli uygulama) model oluyorsun, rehber oluyorsun, bağımsız. Her örneğin için bu aşamaları yapıyorsun, bir de ifadeni asla değiştirmiyorsun, işte “şimdi duyu organlarımızı sayıyoruz, duyu organlarımız nelerdi, kim duyu organlarımızı söyleyecek, haydi bakalım” öyle değil, “duyu organlarımız nelerdir?” her örneğinde aynı ifade, her örneğinde aynı ifade ve rehberli uygulamada da, bağımsızda da, ek değerlendirme örneklerinde de, ikinci örneğe geçtiğinde de aynı ifade, “söyler misiniz?” i bile katsan çocuklarda bir duraklama oluyor, “nedir?” i bile katsan, mesela “duyu organları nedir” i katsan o zaman çocukların tepkilerinde hatalar oluşmaya başlayacak ya da işaret hataları, biri başlayacak, bir başlamayacak, çünkü ifade değişmiş olacak ama asla ifade değişmeyecek. Tepki hatalarını düzeltirken de, genelde tepki hataları zaten işaret hatasından kaynaklı oldu yani, işareti farklılaştırdığın için tepki hataları doğdu ve rehberli uygulamayı eksik verdiğin için oldu. Çünkü rehberli uygulama o öğrenci için yeterli değildi azdı. Rehberli uygulamadan sonra bağımsız birkaç kere grupla yaptın ve bireyselle geçtin. Bireyselle hepsinin tamamen söylediğinden emin olduktan sonra geçiyorsun acaba söyleyebiliyor mu gibi düşündüklerin varsa ondan sonra geçiyorsun ve bireyselde hata yaptı çocuk, bir başka öğrenciyi model göstermiyorsun grup çalışmasında, grupla birlikte, model oluyorsun, hemen sorunu soruyorsun, “şimdi beni dikkatlice dinliyorsunuz, hep birlikte söyleyeceğiz, duyu organlarımız nelerdir, (hep birlikte) hazırır göz, kulak, burun” (her birinde el çırpıttı). Çocuğa o anda model olmuş oluyorsun zaten. (Öğretmen aday: Bireysel olana dönüyor muyum?) bireysel olana dönme çünkü etiketlemiş oluyorsun, tamam mı birkaç örnekle daha yap bütün grupla birlikte, bağımsızlaştığına inandığın anda ama önce model oluyorsun, sınıfa bir kez daha model oluyorsun gerekirse iki kere model oluyorsun, sonra rehberli uygulama yapıyorsun ve bağımsız uygulama yapıyorsun. Yani sunuya geri dönüyorsun gibi düşün rehberli uygulamayı arttırabilirsin ama model olma ve rehberli uygulama kesinlikle önemli. Örneğin, tepki hatası verdi, model oluyorsun, “göz, kulak, burun” (1-2 sn durakladı, her bilgide el çırpıttı), “göz, kulak, burun” (1-2 sn durakladı, her bilgide el çırpıttı), sonra rehberli uygulama, bütün grupla ama, bireyselle hiçbir zaman dönmüyorsun tepki hatalarında tamam mı? Ondan sonra da bağımsız uyguluyorsun. Performansı yüksek öğrenciden başlaman gerekiyor eğer bireysel değerlendirmeye ihtiyaç olduğunu fark ettin, mecburi değerlendirme yapmak zorunda değilsin bireysel değerlendirmeyi, hepsi aynı tepkiyi veriyorlar bu kısmı atlayabilirsin ama emin değilsen o zaman

yapabilirsin ama hiçbir öğrenciyi model göstermiyorsun, örnek göstermiyorsun grup halinde tekrar düzeltmeler yapıyorsun çünkü etiketlemiyorsun onu. Öbür türlü etiketlemeler oluyor ve işaretlerini değiştirmeseydin, duraklamalar fazla olmazdı, süre olarak da. Ondan dolayı problemler yaşadın. Mesela çocuğu bireysel kaldırdın, sordun cevap veremedi, durdun, cevap vermesi için durdun, o anda hemen model olsaydın, rehberli uygulama ve bağımsız yapsaydın duraklamalar olmayacaktı. İşaretleri tam verseydin grupta duraklamalar olmayacaktı, süren uzamayacaktı.

İşaret Hatası Düzeltme: Öğretmenin, işaret hatası düzeltme basamakları olan, yönerge ve tekrarı içerecek şekilde öğretmen adayına dönüt verdiği görülmektedir. Öğretmen verdiği dönütte, öğretmen adayının işaret hatasını düzeltmeye çalışırken yaptıklarını da belirtmektedir. İşaret hatası düzeltme basamakları için öğretim yapılan konuyla ilgili yeterince örnek verip, uygulamalı olarak göstermektedir. Öğretmenin verdiği dönütler, işaret hatası düzeltmenin bütün basamaklarını kapsayacak şekilde gerçekleştiği için, doğru olma özelliği göstermektedir.

Tepki Hatası Düzeltme: Öğretmen tepki hatasına yönelik olarak da dönüt vermektedir. Öğretmenin verdiği dönütte, hem öğretmen adayının, hem de görme engelli öğrencilerin tepkilerini dikkatlice izlediği görülmektedir. Video kayıtları da öğretmenin bu gözlemini destekler niteliktedir. Dönütte, öğretim basamaklarından rehberli uygulamaya yeterince yer verilmediği zaman tepki hatasına neden olduğu da vurgulanmaktadır. Öğretmen, tepki hatası oluştuğunda, öğretmen adayının model olma, rehberli uygulama, bağımsız uygulama basamaklarını tekrarlaması gerektiğini birçok defa belirtmenin yanı sıra uygulamalı olarak nasıl yapması gerektiğini de göstermektedir. Öğretmen adayının tepki hatalarını özellikle grup halinde düzeltmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Bireysel olarak hata düzeltme ve model göstermeye yer verildiği zaman bunun sonucu olarak, öğrencinin etiketlenmesine yol açabileceğini ve yine grup halinde düzeltme yapması gerektiğine ilişkin dönüt vermektedir.

Üçüncü öğretmenin, sözel bilgilere yönelik olarak anlatılan derslerde “Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı” uygulanmadan önce ve sonraki yazılı/sözel dönütleri incelendiğinde, program öncesinde bir doğru dönütü bulunurken, program sonrasındaki öğretim becerilerine yönelik olarak doğru dönüt sayısının arttığı görülmektedir. Program uygulanmadan önce öğretmenin verdiği dönütlerde öğretim becerilerinin uygulanmasına ilişkin

öneriler bulunmazken, program sonrasındaki dönütlerde derinlemesine yapılmış bir gözlem sonucunda, önerilerin yer aldığı ve buna ek olarak öğretmen adayına öğretim becerilerini uygulamalı olarak gösterdiği gözlenmektedir. Program uygulanmasının, sözel bilgilere yönelik derslerde öğretmenin, ders sırasında uygulanan öğretim becerilerini gözlemlemesini ve ayrıntılı olarak/derinlemesine dönüt vermesini sağladığı sonucuna varılabilir.

4.2.1.4. Dördüncü Öğretmenin Sözel Bilgiler Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dördüncü öğretmenin program öncesi ve program sonrasında “sözel bilgiler” bilgi biçimine yönelik olarak verdiği, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç” temaları ile alt temalarına ilişkin seçilen yazılı ve sözel dönüt örnekleri açıklanarak yorumlara yer verilecektir.

4.2.1.4.1. Dördüncü Öğretmenin Program Öncesinde Sözel Bilgiler Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde öğretmenin yazılı dönütleri incelendiğinde, sınıf kontrolüne ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireçlere yönelik olarak öğretmen adayının iyi yaptıkları bölümünde “pekiştireç kullandı” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Öğretmen üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise, “olumlu davranışları pekiştirmeliydi” şeklinde yazarak dönüt vermiştir. Yazılı dönütler incelendiğinde, özel ve genel pekiştireçlere ilişkin herhangi bir dönüt verilmediği görülmektedir.

Dördüncü öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde sınıf kontrolüne ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireçlere yönelik verdiği yanlış sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Pekiştirmeleri yetersiz kullandın. Daha canlı bir şekilde pekiştirebilirsin çocukları. Yakaladığın doğru tepkileri olağanüstü pekiştireceksin. Çocuğu pekiştiriyorsun fakat çocuk için normal gibi geliyor ama öyle bir pekiştireceksin ki çocuk şöyle olsun, “ya ben bir şey mi yaptım ne yaptım” acaba diye, şaşırarak, şok olacak. Üzerinde çalışılacaklar, öğrencilerin tepkilerini daha canlı

pekiştirmelisin, bir de bunun için (performansı düşük öğrenci için) olağanüstü bir tepki vermek lazım. Öyle bir sevinmeliydin ki, altıya kadar saydı, çocuk şok olacaktı “vay ben ne yaptım” diye havalara kalkacaktı. Pekiştireçleri kullandın, sınıf kontrolü ve doğru tepki için pekiştireçleri iyi yaptın. Sınıf kontrolüyle ilgili sınıfta davranış şeyi yok, yani davranış problemi olan bir çocuk yok sınıfta ama davranış problemi olan bir çocuk olsaydı, bu sunumla çok zorlanırdın. Yani tekdüze devam eden bir derste, davranış problemi olan bir öğrenci olsaydı, çok sıkıntı çekerdin. Olumlu davranışların mesela bu bazen yaptı (bir çocuğu göstererek) kalemi yuvarladı, o sürekli müdahale etti, bu da müdahale etti konuştu gereksiz o sessiz oturdu onu görmedin olumlu davranışlarını pekiştirebilirdin. Olumlu davranışlarını yakaladığın anda onları da pekiştirebilirdin.

Öğretmenin dönütleri incelendiğinde, “pekiştirmeleri yetersiz kullandın”, “pekiştireçleri kullandın, sınıf kontrolü ve doğru tepki için pekiştireçleri iyi yaptın” dönütlerinin yer aldığı görülmektedir. Dönütlerin kendi içinde bir tutarsızlık olduğu görülmektedir.

Öğretmen, “olumlu davranışların mesela bu bazen yaptı (bir çocuğun yerini göstererek) kalemi yuvarladı, o sürekli müdahale etti, bu da müdahale etti konuştu gereksiz o sessiz oturdu onu görmedin olumlu davranışlarını pekiştirebilirdin. Olumlu davranışlarını yakaladığın anda onları da pekiştirebilirdin” dönütünü vermektedir.

Öğretmen adayının anlattığı derslerin video çekimleri incelendiğinde, öğretmen adayının uygun şekilde ders anlatamamasından kaynaklanacak şekilde davranış problemleri ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmen adayının, model olmaya yer verdiği ama öğrenciler sayana kadar rehberli uygulamaya yer vermediği için (üç defa yaptı), bağımsız uygulamayı iki defa yaptıktan sonra bir öğrenciye saydırarak, süreci doğru uygulamadığı için bir öğrenci sayamamış, onun olumsuz davranışını görerek, sadece sayamayan öğrenciye odaklanmıştır. Uzun bir süre boyunca, tekrar model olmaya geri dönmüş, öğrencilere bireysel sormuş ve tekrar aynı öğrencinin önüne giderek, sadece onun saymasına odaklanmıştır. Öğretmen adayı, bütün öğrencileri görebilecek bir konumda durmamış ve grup tepkisi almamıştır. Bu nedenlerle, diğer öğrenciler derse katılmadığı için davranış problemleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Fakat davranış problemlerinin ortaya çıkmasının nedeni öğretmen tarafından verilen dönütlerde görülmemektedir.

Öğretmen verdiği dönütte, ses tonunun pekiştireçleri kullanırken nasıl olması gerektiğini vurgulamakla birlikte, grup tepkisi alırken ne tür pekiştireçler

kullanılacağı ve bunların süreci etkilemeyecek şekilde nasıl kullanılacağına yer vermemiştir. Grup tepkisi ve bireysel tepkiler pekiştirilirken, süreci etkilemeyecek şekilde kullanma ve bunun gerekçelerine yer verecek şekilde dönütler bulunmamaktadır.

4.2.1.4.2. Dördüncü Öğretmenin Program Sonrasında Sözel Bilgiler Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program sonrasında öğretmenin doldurduğu yazılı dönütler incelendiğinde, öğretmen adayının sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireçlere yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “öğrencilerin uygun davranışlarını ve doğru cevapları pekiştirdi” şeklinde, üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise, “pekiştireçleri kullanma biçimi ve yerine dikkat etmeli. Özel pekiştireci çerçeve çizmede/sunuda/değerlendirmeye başlarken birer kez kullanmalı. Genel pekiştireçleri daha sık ve mümkünse grubu daha çok pekiştirmeli” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Öğretmen, özel ve genel pekiştireçleri ayırarak, bunları ne zamanlar kullanması gerektiğine dair doğru dönütler yazmıştır.

Dördüncü öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı sonrasında sınıf kontrolüne ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireçler için verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Özel Pekiştireçler:

“Beni kimler dinliyor evet şunlar şunlar dinliyor” diyerek betimleyerek pekiştirme yaptığından dolayı bu özel pekiştireçtir. Sınıf kontrolünde öğrencilerin uygun davranışlarını doğru cevaplarını gördük, pekiştirdin ama bunları uygulama biçiminde bir eksiklik var. Nerede daha çok betimleyerek pekiştireceksin, nerede daha çok aferin, harika, bravo diyeceksin, bunları ayırmamız gerekiyor. Yani betimleyerek, açıklayarak pekiştirdiklerin özel pekiştireçtir. Bu özel pekiştireci mümkün olduğu kadar az kullan. Bunun yerini çok iyi ayarla.

Genel Pekiştireçler:

Aferin, harika, bravo bunu sürekli kullan. Bunlar da genel pekiştireçler, mümkün olduğu kadar grup olarak. 3 kere özel pekiştireç vermişsin, grup tepkisine 3 kere demişim. Mümkün olduğu kadar bireysel tepki az, grup tepkisi fazla olacak. Grubu daha çok pekiştireceksin. Özel pekiştireçlerini daha az kullanacağız. Sunu sürekli tempolu gittiği zaman betimlemeye gerek kalmıyor. Bir de bakıyorsun ki sunu bitmiş. Sınıf kontrolünde özel pekiştireci, çerçeve, sunu ve değerlendirmede birer kez kullan. Genel pekiştireçleri daha sık kullan. Her cevabın arkasından.

Özel Pekiştireçler: Öğretmen, özel pekiştireçlerin kullanımına ilişkin dönütler vermiştir. Öğretmen dönütünde özel pekiştireçlerin ne olduğunu, ne zamanlar kullanılması gerektiğini ve grup tepkisi alındığı için dersin temposu açısından özel pekiştireçlerin daha az kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Derste grup tepkisi alındığı için bireysel tepkiden çok, grubun pekiştirilerek zamandan kazanılması son derece önemlidir. Tempolu giden bir dersin sınıf kontrolüne de son derece etkisi vardır. Tempolu olmayan bir derste öğrencilerde davranış problemlerinin ortaya çıkma ihtimali daha fazladır. Bu nedenle öğretmen dersin temposuyla sınıf kontrolü arasında bağlantı kurmaktadır.

Genel Pekiştireçler: Öğretmen genel pekiştireçlerin kullanımına ilişkin olarak dönüt vermiştir. Genel pekiştireçlerin grup tepkisi alırken süreden kazanma açısından önemi büyüktür. Öğrencilerin tepkileri grup olarak alındıktan sonra hepsinin birden doğru cevap vermelerinin, grup halinde tepki alınıyorsa, işaretten sonra cevap vermelerinin pekiştirilmesi gerekmektedir. Zamandan kazanmak, temponun düşmemesi açısından genel pekiştireçler kullanılmaktadır. Öğretmen de genel pekiştireçlerin ne zamanlar kullanılması gerektiğini ve kullanım sıklığını doğru olarak belirleyip, öğretmen adayına dönüt olarak vermiştir.

Dördüncü öğretmenin, sözel bilgilere yönelik olarak anlatılan derslerde Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önceki ve sonraki yazılı/sözel dönütleri incelendiğinde, program öncesinde doğru dönütü bulunmazken, program sonrasındaki öğretim becerilerinin hepsine yönelik olarak doğru dönütler verdiği görülmektedir. Program uygulanmadan önce öğretmenin verdiği dönütlerde öğretim becerilerinin uygulanmasına ilişkin öneriler bulunmazken, program sonrasındaki dönütlerde önerilerin yer aldığı ve buna ek olarak öğretmen adayına öğretim becerilerini uygulamalı olarak gösterdiği gözlenmektedir. Program uygulanmasının, sözel bilgilere yönelik derslerde öğretmenin, ders sırasında uygulanan öğretim becerilerini gözlemlemesini ve ayrıntılı olarak/derinlemesine dönüt vermesini sağladığı sonucuna varılabilir.

4.2.1.5. Beşinci Öğretmenin Sözel Bilgiler Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Beşinci öğretmenin program öncesi ve program sonrasında “sözel bilgiler” bilgi biçimine yönelik olarak verdiği, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç” temaları ile alt temalarına ilişkin seçilen yazılı ve sözel dönüt örnekleri açıklanarak yorumlara yer verilecektir.

4.2.1.5.1. Beşinci Öğretmenin Program Öncesinde Sözel Bilgiler Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde öğretmenin yazılı dönütleri incelendiğinde, öğretmen adayının sunuma yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “ses tonu uygun. Öğrencilerin cevaplarını gözlemledi. Grup tepkisini uygun şekilde aldı (olumsuz yönünü arkada yazacağım) ilk afetlerle ilgili bireysel değerlendirmeyi yaptı” şeklinde dönüt yazmıştır. Öğretmen adayının üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde, “daha iyi vurgulama yapıldı. İşaret belirgin değildi. Ona rağmen çok fazla kargaşa yaşanmadı ama işaret belirgin olmalıydı. Afetlerin ikinci kısmını saydırırken bireysel dönüt alınmadı. Öğrenciler kurallara ilgili sıkıntı yaşadı. Kavramla ilgili öğrenme gerçekleştiğini düşünüyorum” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Öğretmen, sunumla ilgili, ses tonu, grup tepkisi, işaret, öğretim sürecine yönelik olarak yazılı dönüt vermiştir.

Beşinci öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde sunuma yönelik olarak verdiği yanlış sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Kavramla ilgili saydırırken, doğal afetleri saydırırken belirli bir işaret kullanmadın ama kullanmamana rağmen aslında düzgün olarak saydılar, tek tek bireysel olarak dönüt aldık, grupla yaptığın çalışmada da, işareti belirli bir şekilde vermemene rağmen onlar saydılar. Doğal afetlerin ilk üçünü sayalım, bir-iki- üç deyip, parmağımı şıklattıktan sonra deyip yapabiliydin. Doğal afetlerin ikinci kısımlarını saydırırken bireysel dönüt alınmadı, sadece bir kişiden almışsın. İlk başta hepsinden bireysel olarak tek tek cevapları aldın, sonrasında ikincisinde de sadece bir kişiye grupla söyledin, sadece bir kişiye söyledin diğerlerine söyletmedin, hepsine birlikte sonra saydırmış oldun.

Öğretmen, program uygulanmadan önce, “kavramla ilgili saydırırken, doğal afetleri saydırırken belirli bir işaret kullanmadın ama kullanmamana rağmen aslında düzgün olarak saydılar, tek tek bireysel olarak dönüt aldık, grupta yaptığın çalışmada da, işareti belirli bir şekilde vermemene rağmen onlar saydılar. Doğal afetlerin ilk üçünü sayalım, bir- iki- üç deyip, parmağımı şıklattıktan sonra deyip yapabilirsin” diyerek öğretmen adayına dönüt vermiştir. Öğretmen grup halinde tepki alırken bir işaret kullanılması gerektiğini düşünmüş fakat ipucu olarak “bir-iki-üç” şeklinde saydırdıktan ve parmağını şıklattıktan sonra tepkiyi almasına yönelik olarak dönüt vermiştir. Öğretmen, ipucu ve işaret vermeyle ilgili olarak işaret sistemini yanlış kullanmıştır. Sözel zincirde her bilgi birimiyle ilgili olarak mutlaka bir işaret verilmesi gerektiği de dönütler arasında bulunmamaktadır. Ayrıca, sözel zincir bilgi biçimini “kavram” olarak etiketlemiştir.

Öğretmen bireysel tepkiyi yanlış anlamış ve her öğrenciden bireysel tepki alması gerektiğine dair yazılı/sözel dönüt vermiştir. Öğretmen adayının grup tepkisinden sonra, bireysel tepkiyi öğrencinin saydığından emin olabilmek için yapması gerektiğine dair dönüt vermemiştir.

Video kayıtları incelendiğinde, öğretmen adayı ders anlatımı sırasında, iki defa model olmuş, iki defa da rehberli uygulama yapmaya çalıştıktan sonra, 3 öğrenciden cevabı alıp, geri kalan doğal afetlerin öğretimine geçmiştir. Burada da üç defa model olup, bağımsız saydırmaya çalışmış ve işaret sistemini kullanmamıştır. Yönergeyi sürekli değiştirerek, hem öğretim aşamalarını doğru bir şekilde uygulamamış, hem de karışık bir şekilde bireysel ve grup halinde öğrencilerin cevaplarını almaya çalışmıştır. Temponun süreçte meydana gelen hatalar yüzünden düştüğü, bütün öğrencilere bireysel olarak söz hakkı verdikten sonra, performansı düşük öğrenciye söz hakkı verildiği gözlenmektedir. Bu açılarından bakıldığında öğretmenin yazılı ve sözel dönütlerinde doğru şekilde dönüt verilmediği, sunuya ilişkin yapılan hatalara ve bunların düzeltilmesine yer vermediği görülmektedir.

4.2.1.5.2. Beşinci Öğretmenin Program Sonrasında Sözel Bilgiler Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program sonrasında öğretmenin doldurduğu yazılı dönütler incelendiğinde, sunuma yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “sunumu doğru basamaklarla yaptı, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama. Saydırmayı ikiye bölmesi doğru uygulama olmuş” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Öğretmen, üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde “ipucunu ve ifadeyi değiştirmemeliydi. Dikkat çekmeyi mutlaka yapmalıydı. Sunumda I ve II. aşamada rehberli uygulamayı 2 defa yaptı ve bağımsız uygulamaya geçti. Bir-iki kez tekrar yapılabilirdi. III. aşamada model olmadan sonra bağımsız uygulamaya geçti. İşaret belirgin değildi, yoktu. Özellikle işareti belirleyip, ne için olduğu” şeklinde yazarak dönüt vermiştir.

Beşinci öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı sonrasında sunuma yönelik olarak verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Ders Planına ve İlkelere Uygun Olarak Sunu Yapma:

Öğretim aşamaları/bilgiyi bölme/öğretim aşamalarının ne kadar yapılması gerektiği: Sunumla ilgili, sunumu doğru olarak işte, model olma, rehberli uygulama, bağımsız olarak yaptırdın. Yalnız sunumda model olma birinci aşamasında şimdi ilk üçünü saydırdın, model olmayı yaptın, rehberli uygulamada iki defa tekrar ettin, bağımsıza geçtin, bağımsızı yaptın, sonrasında ikinci aşamaya geçtin, yine orada da iki defa yaptırdın model olma ve rehberli uygulamayı ama bu yeterli olmadı sonrasında zaten ortaya çıktı, çocukların şaşırdığını gözlemledim. Yani bu uygulamayı biraz daha uzun tutmamız, yani rehberli uygulamayı biraz daha çok tekrar etmemiz daha doğru olurdu en azından iki defa yaptın ama bunu belki üç defa yapabilirdin.

Sözlü sunum ilkesi: Benim aklımda bir şey daha vardı onu söyleyecektim de, ne olduğunu hatırlamaya çalışıyorum hahh şeyle ilgili, ipucu verirken ifaden değişti, soruyu sorarken, ipucunu verirken ifaden değişti. Bazı yerlerde özellikle üçüncü aşamada nereden başlıyoruz vardı ya sonrasında hep birlikte sayılan, orada ifadelerin değişti, yapacağımız uygulamada ifaden kesinlikle değişmeyecek. Anlamadın mı? İfaden doğal kaynaklar nelerdir? İlk üçünü sayıyorum sonra ikinci aşamada sonraki üçü sayıyorum şeklinde tamam sonrasında üçüncü aşamada o anda ifaden değişti, neden değişti, çünkü takılmalar oldu, araya başka şeyler girdi, sonra orada hani işte “başı nedir? Hangisinden başlıyoruz” gibi şeyler oldu, net bir ifade olacak sunuda “nereden başlıyorsak”, “nereden başlıyoruz” diye devam edecek. ‘Hangisiydi? Nasıldı?’ gibi değil, “hangisinden başlıyoruz”, model olarak, rehberli uygulama, bağımsız olarak söyledikten sonra çocukların artık karıştırmaları zor olur.

Öğretim aşamaları devam: Model olmayı yaptın (öğretmen adayı sürekli notlar tutuyor) ve direkt değerlendirmeye geçtin rehberli uygulama yapmadın üçüncü aşamada hepsine birlikte saydırırken. Orada özellikle ve özellikle üçüncü aşamada çünkü çocuklar takılıyor nereden başlayacaklarını bilemedikleri için, üçüncü aşamada ilk iki aşamada sıkıntı olduğu için, rehberli uygulamayı direkt iki defa yapıp geçtiğin için, tekrarı sık olmadığı için ve değerlendirmede de çocukların hepsinin tam olarak söyleyip söylemediğini anlamakla ilgili bir sıkıntımız oldu, o yüzden hepsini birlikte saydırırken sıkıntılar ortaya çıktı. Onda da yine model olma, rehberli uygulama ve bağımsız mutlaka yapmalıyız, nereden başlayacaklarını model olursun sonra hep birlikte söyletirsın, grupça tepki alırsın yine nereden başlayacaklarını bilecekleri için ve sonrasında saydırmayla ilgili süreci gerçekleştirirsin.

Ses Tonu Uygun Şekilde Sunu Yapma (Vurgu):

Burada yine özellikle vurgulamam gereken bir şey daha var yani en başından itibaren yapılmayan, mutlaka dikkat çekmeyle ilgili “benim söyleyeceklerime dikkat edeceksiniz” (vurgulayarak söyledi) “bu sunumda benim söyleyeceğime dikkat edeceksiniz” sözel zincirde (bir defa daha tekrarladı) “benim söyleyeceğime dikkat edeceksiniz” diye vurgulaman gerekiyordu. Ses tonun iyiydi.

Hızı/Temposu Uygun Olarak Sunu Yapma (Süre):

(Forma göz gezdirdi) tempon iyiydi ama rekor kırdın, (güldü) çok hızlı geçtin, o aşamalar çok hızlı geçildiği için, (Suna’nın yerini göstererek) Suna’da problem çıktı. Biraz süreci uzatmak anlamında değil ama tekrarın fazla olması ve çocukların daha iyi anlaması açısından dediğim gibi rehberli uygulamayla ilgili bölümü daha sık tutmak (bir kez daha tekrarlardı) tabii değerlendirmede hepsi söyledikten sonra emin olmak için bireysel değerlendirmemizi yapmamız gerekiyordu.

Grup Tepkisi

İpucu/Duraklama/İşareti Uygun Verme:

Çocukların bağımsız uygulama aşamasında hepsinin söylediğine emin olana kadar grupça tepki alman gerekiyordu.

İşaretle ilgili sıkıntımız olduğu için şimdi çocuklar belki bu duruma alışkın olabilirler ama, “ama” diyorum, başka bir sınıfta veyahut aynı şekilde bu sınıfta da olabilir, işaret tam belirlenmediğinde bu çalışmayı daha önceden yapmamış bir sınıf olduğunda işaret tam olarak belirlenmediğinde, aynı anda söyleme davranışı zor olacak, bu sefer de karışıklık ortaya çıkacak, öğrencilerin işaret hatasına sebep olacak. O da sunumu direkt olarak olumsuz yönde etkiler.

İşaret sistemi ve sunumun uygulaması: İşaretle ilgili olarak, süreçte işaret belirlenmediği için aslında şeyi vurgulamaya çalıştın, el hareketi yaptın (öğretmen adayının kullandığı işareti gösterdi, parmaklarla) ama onun çocukların dikkatini çektiğinden emin değilim, daha doğrusu çocukların çok fazla dikkatini çekmedi bu el işareti (tekrar gösterdi) tek tek sayarken bu hareketle birlikte ipucunu veriyorsun ve peşi sıra saymaya başlıyorsun model olma aşamasında (öneri niteliğinde söylüyor) kendi hareketlerini de vurgulayarak sonrasında rehberli uygulamada çocuklardan (işareti göstererek) bu işaretle birlikte alırsan hepsinin aynı anda söyleyip söylemediğini kontrol etmiş olursun. Bu bizim için önemli, niye acaba arkadaşından sonra mı söylüyor, bilmiyor da onları mı taklit ediyor, direkt onlar söyledikten sonra mı söylüyor, o önemli. İlk başta işaretimizi doğru belirlememiz gerekiyor (bir kere daha tekrarlardı). Burası az gören sınıfı olduğu için senin el hareketlerini

görebileceği için işaretini (belirgin bir şekilde el hareketiyle işareti gösterdi) saydırarak da gösterebilirsin işte bu şekilde neydi “ağaç, ham petrol, su” (bir yandan el işaretiyle gösteriyor, parmaklarını açıp kapatarak ve vurgulu) (bir kez daha tekrarlardı) ama ne yapıyoruz ilk önce ipucumuzu veriyoruz, hazırırır sonra bir saniye bekledikten sonra hep birlikte söyletiyoruz. “Doğal kaynakların ilk üçünü sayıyoruz, hazırırır” (işaretini her birinde vererek) şu, şu, şu diyoruz sonrasında pekiştirecimizi verebiliriz, “çok güzel saydınız” diye söyleyebiliriz.

Öğrencilerin Tepkilerini/Cevaplarını Ders Boyunca Gözleme ve Grup Tepkisinden Sonraki Bireysel Tepkiyi Uygun Alma:

Çocukların her birinin ağızını kontrol ederek söyleyip söylemediklerini, takılıp takılmadıklarını anladıktan sonra, söyleyip söylemediğinden emin olmadığın öğrenciler için bireysel değerlendirmeye geçmek gerekiyordu.

Bireysel Değerlendirmede Sıra İzleme Kuralı:

Birinci ve ikinci aşamasında bu şekilde yaptın, üçüncü aşamaya yani hep birlikte saydırmaya geçtiğinde şeyi vurgulamaya çalıştın işte “hangisinden başlıyoruz” bunu vurgulamaya çalıştın ama bazen bir yerde bir çocuk tepki hatası yaptı, ne dedi işte üçünü birden saydı doğal kaynaklarla ilgili “ağaç, petrol, su” diye saydı, “hangisinden başlıyoruz” diye diğer öğrenciye söylettin orada çocukların performansı ile ilgili iyi olan iki öğrenci, sıra izlemeye göre iyi olan iki öğrenciye yer vermiş olsaydın, sorunu da ilk önce “söylediğime dikkat edin” diye vurgulamış olsaydın, belki çocuk orada tepki hatası yapmayacaktı.

Ders Planına ve İlkelere Uygun Olarak Sunu Yapma: Öğretmen, öğretim aşamalarına yönelik olarak dönüt vermiştir. Sözel zincir öğretimi olduğu için öğretim aşamaları öğretmen tarafından doğru bir şekilde vurgulanmıştır.

Öğretmen, öğretmen adayının sunumda öğretim aşamalarına ne kadar yer verdiğini ve bunların sonuçlarını belirleyerek, verdiği dönütte, öğretmen adayının grupça tepki alması, rehberli uygulamayı, öğrencinin söylediğinden emin oluncaya kadar mümkün olduğu kadar fazla yapmak gerektiğini ve sunulan öğretimde de rehberli uygulamaya az yer verilmesinin öğrencilerde tepki hatasını ortaya çıkardığını vurgulamaktadır. Öğretmenin verdiği bu dönüt, görme engelli öğrencilerin de tepkilerini ve tepki hatasının ortaya çıkma nedenlerini dikkatlice gözlemlediğini göstermektedir.

Öğretmenin, öğretim aşamalarını uygulayamamanın sonuçlarını ortaya koyup, bunu ortadan kaldıracak şekilde gerçekleştirilmesi gereken uygun süreci vurguladığı dönütü de uygun bir dönüttür.

Öğretmen, öğretmen adayının verdiği yönergeyle ilgili tepki hatasının ortaya çıkışı ve bunu ortadan kaldıracak şekilde ne yapması gerektiğine yönelik dönütler vermektedir. Ayrıca, bireysel sıra izleme kuralının nasıl gerçekleşmesi gerektiğini de

verdiği dönütte açıklamaktadır. Bu nedenlerle öğretmenin verdiği dönütler doğru ve açıklayıcıdır.

Sözlü sunum ilkesine yönelik olarak öğretmen dönüt vermektedir. Öğretmen adayının sunu sırasındaki ifadelerini sabit tutması sunu sırasındaki karışıklığı önlemesi açısından son derece önemlidir. Öğrenciler sunu yerine öğretmen adayının değişen ifadelerine odaklanmaktadır. Bu nedenle öğretmenin verdiği dönüt doğru olma özelliği taşımaktadır.

Ses Tonu Uygun Şekilde Sunu Yapma (Vurgu): Öğretmen, ses tonu ve vurguya yönelik olarak dönütler vermiştir. Öğretmen adayının anlattığı derslerdeki video kayıtları incelendiğinde, öğretmen adayının ses tonunun bütün öğrencilerin duymasını sağlayacak şekilde olduğu görülmektedir. Öğretmenin vurguladığı dikkati çekme cümlesi öğrencilerin sunuya başlarken dikkatlice dinlemelerini sağlamak açısından son derece önemlidir.

Hızı/Temposu Uygun Olarak Sunu Yapma (Süre): Öğretmen, tempo ve öğretim sürecinin hızına yönelik olarak dönütler vermiştir. Doğrudan Öğretim Modeli'nde dersin tempolu bir şekilde yapılması dikkatleri toplamak, daha kısa sürede öğretimin gerçekleşmesi vb. açılardan son derece önemlidir. Video kayıtlar incelendiğinde, öğretmenin verdiği dönütün doğru olduğu görülmektedir.

İpucu/Duraklama/İşareti Uygun Verme: Öğretmen işaret sistemine yönelik olarak, görme engelli öğrencilerin hepsinin aynı anda söyleyip söylemediğini belirlemek açısından işaretin önemini belirtmekle birlikte, aynı zamanda öğretmen adayının kullanmaya çalıştığı işaretin (el işareti) etkili olarak nasıl kullanılabileceğini de açıklayıp, göstermektedir. İşaret sistemiyle ilgili olarak soru, ipucu, duraklama ve işaretin nasıl kullanılacağını ve sözel zincirde hepsinin verilmesi gerektiğini de uygulamalı olarak öğretmen adayına sunmaktadır.

Öğrencilerin Tepkilerini/Cevaplarını Ders Boyunca Gözleme: Öğretmen öğrencilerin ağız hareketlerini kontrol ederek, söyleyip söylemediklerini belirleme ile ilgili dönüt vermiştir. Özellikle öğretim aşamalarını anlatırken, rehberli uygulamada öğrencilerin tepkilerini sürekli gözlemleyerek, söylediklerinden emin olana kadar rehberli uygulamaya devam etmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Grup Tepkisinden Sonraki Bireysel Tepkiyi Uygun Alma: Öğretmenin, öğretmen adayının, bireysel değerlendirmeye ne zaman geçmesi (öğrencinin söyleyebildiğinden emin olmak için) gerektiğini vurguladığı dönütler de doğrudur.

Bireysel Değerlendirmede Sıra İzleme Kuralı: Öğretmen, öğretim aşamalarıyla bağlantılı olarak, performansı iyi olan iki öğrenciye söyledikten sonra performansı düşük öğrenciye söyletmesi gerektiğine dair dönüt vermiştir. Öğretmenin bu dönütü doğru bir dönüttür.

Beşinci öğretmenin, sözel bilgilere yönelik olarak anlatılan derslerde Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önce ve sonraki yazılı/sözel dönütleri incelendiğinde, program öncesinde doğru dönütü bulunmazken, program sonrasındaki öğretim becerilerinin hepsine yönelik olarak doğru dönütler verdiği görülmektedir. Program uygulanmadan önce öğretmenin verdiği dönütlerde öğretim becerilerinin uygulanmasına ilişkin öneriler bulunmazken, program sonrasındaki dönütlerde önerilerin yer aldığı ve buna ek olarak derinlemesine yapılmış gözlemler sonucunda öğretmen adayına öğretim becerilerini uygulamalı olarak gösterdiği gözlenmektedir. Program uygulanmasının, sözel bilgilere yönelik derslerde öğretmenin, ders sırasında uygulanan öğretim becerilerini gözlemlemesini ve ayrıntılı dönüt vermesini sağladığı sonucuna varılabilir.

4.2.2. Öğretmenlerin Kural İlişkileri Bilgi Biçimine Yönelik Verdikleri Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kural ilişkileri bilgi biçimine yönelik olarak gözlenen derslerde program öncesi ve sonrası verdikleri dönütler, doğru/yanlış olma durumuna göre Tablo 5’de verilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Kural İlişkilerine Yönelik Gözlenen Derslerde Program Öncesi ve Sonrası Doğru/Yanlış Dönütleri

Temalar ve Alt Temalar				Birinci Öğretmen				İkinci Öğretmen				Üçüncü Öğretmen				Dördüncü Öğretmen				Beşinci Öğretmen								
		Program Öncesi	Program Sonrası	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D						
Hazırlık	Alt temalar	Materyal	Aygörmelere uyarılama																									
				Amaca uygunluk																								
					Sayının yeterliği																							
						Ek materyal/örnek																						
	Düzenleme	Oturuş düzeni																										
			Materyalleri yerleştirme																									
				Çerçeve çiz.																								
					Alt temalar	Ders planı ve ilkelere uygunluk																						
							Ses tonu																					
Tempo																												
	Materyalleri uygun dağıtım/toplama																											
		İpucu	Duraklama																									
				İşaret																								
Tepkileri gözlem																												
					Sunum	Bireysel tepki																						
	Sıra izleme																											
		Hata Düzeltim	İşaret																									
Yönerge																												
				Tekrar																								

Tablo 5’de görüldüğü gibi, program öncesinde birinci, ikinci ve üçüncü öğretmenlerin, öğretmen adayının dersini izledikten sonra verdiği sözel dönütler incelendiğinde, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolüne ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç” temaları ve alt temalarına ilişkin hiçbir doğru dönütü bulunmazken, dördüncü ve beşinci öğretmenlerin sadece 1 doğru dönüt verdiği görülmektedir. Birinci öğretmenin 2, ikinci ve üçüncü öğretmenin 5, dördüncü ve beşinci öğretmenin toplam 7 yanlış dönüt verdiği görülmektedir.

Program sonrasında öğretmenlerin sözel dönütleri incelendiğinde, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolüne ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç” temaları ve onların alt temalarının hepsini içerecek şekilde birinci, ikinci ve üçüncü öğretmenlerin 31, dördüncü öğretmenin 32, beşinci öğretmenin 34 dönüt verdiği ve bütün dönütlerinin doğru olduğu görülmektedir.

4.2.2.1. Birinci Öğretmenin Kural İlişkileri Bilgi Biçimine Yönelik Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birinci öğretmenin program öncesi ve program sonrasında “kural ilişkileri” bilgi biçimine yönelik olarak verdiği, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç” temaları ile alt temalarına yönelik olarak seçilen yazılı ve sözel dönüt örnekleri açıklanarak yorumlara yer verilecektir.

4.2.2.1.1. Birinci Öğretmenin Program Öncesinde Kural İlişkileri Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde öğretmenin yazılı dönütleri incelendiğinde, öğretmen adayının sunuma yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “yapamayan öğrenciler için tekrar yapması olumluydu” şeklinde dönüt yazmıştır. Öğretmen adayının üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde, “işaret verme, bunu öğrencilerle birlikte çalışmada eksiklik oldu” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Öğretmen sunum temasına yönelik olarak, hata düzeltmeye ilişkin yanlış bir dönüt vermiştir. Sunum temasının alt teması olan işareti uygun şekilde vermeye yönelik olarak dönüt vermiş

fakat öğretmenin verdiği bu dönüt işaret sisteminin nasıl uygulanması gerektiğini ifade etmemesi açısından uygun bir dönüt değildir.

Birinci öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde sunuma yönelik verdiği yanlış sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Güzeldi, öğrencilere göre uyarlanmıştı. Şu an güzeldi sadece Şeyma ile çalışırken diğer öğrencilere (öğretmen adayı: bekleyin dedim) “bekleyin” den ziyade bir etkinlik verebilirdin çünkü oturmalarında hemen bir davranış problemi oluştu ya işte gözlükle oynama, kayma gibi onlara da haydi siz tam saat yapın ya da işte tam saat oluşturun, tam saat olmayan bir şey gösterin gibi farklı bir etkinlik yaptırabilirdin, onlar biraz boş kaldı, onun dışında güzeldi.

Öğretmen verdiği dönütte, öğretmen adayının sunusunun güzel olduğunu belirtmekte ve bireysel olarak çalışmasına dair hiçbir dönüt vermemekte ve davranış problemini ortadan kaldırmak için diğer öğrencilere farklı bir etkinlik yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, kuralı bir kez söylediği, (kuralı söylerken bir yandan da öğrencilerin önünde duran saat maketine uzanmaya çalışıp, düzelttiği), öğrencilere bir kez söylediği ve kural ilişkisinin öğretime geçtiği görülmektedir. Öğretmen adayı, sunu yaparken örneklerin dizilişine, en az farklılaşma, sözlü sunum ilkelerine dikkat etmemiş, 2. ve 3. olumlu örnekle model olurken, “nereden biliyorum çocuklar” diye sorup, öğrencilerle birlikte söylemeye çalışmıştır. Öğretmen adayı, grup tepkisi almaya çalışırken değerlendirmedeki bazı örneklerde bireysel tepki almış, ikinci değerlendirme örneğinde sorusunu değiştirerek, “yelkovan nerede?” diye sormuştur. Değerlendirme örnekleri yeterli sayıda değildir. Örneklerini oluşturmaya çalışırken oturuş düzeni yüzünden çok zaman kaybedip, sunu yaparken bir yandan da sürekli materyalleri düzeltmeye çalışmıştır. Bütün bu durumlar tempoyu da düşürmüştür. Grup tepkisi almaya çalışırken, “hep birlikte, haydi” deyip elini çırpmış, bir kere de “şimdi sıra sizde” diyerek tepki almaya çalışmıştır fakat grup halinde tepki alamamıştır. Bütün bunlardan dolayı öğretmenin verdiği dönütlerin hiçbirisi doğru bir dönüt olma özelliği taşımamaktadır.

4.2.2.1.2. Birinci Öğretmenin Program Sonrasında Kural İlişkileri Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenin program sonrasında yazılı dönütleri incelendiğinde, öğretmen adayının sunuma yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “örnek dizilişinde farklılaşmaya dikkat edilmiş. 3 olumlu, 2 olumsuz örnek sunup, olumlu örneklerle değerlendirmeye başladın. Olumlu örnekler olumsuzlardan fazla görünüyor” şeklinde dönüt yazmıştır. Öğretmenin, öğretmen adayının üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde “kural ilişkisini söyletirken model olma 3 kez, bağımsız söyleyebilecek hale gelene kadar rehberli uygulama yap sonra bağımsızda grup olarak al. Uygun olmadığı için sürekli başa dönmen gerekti. Bağımsız uygulamayı bireysel yaptın sonra tekrar rehberliye geçtin. Yönergeyi, “doğal afet nedir? hazır” olarak ver (söyleyebilir misin?) diye değil. Mutlaka işaret kullan. Bireysel söyleteceksen önce performansını yüksek 2 öğrenciye sonra Şeyma’ya söylet. Ses tonun heyecan içeriyor- çok hızlı ve uygun vurgu, tonlama yapmadın. Çok fazla gereksiz tekrar oldu zaman kaybettin. Öğrencileri gözlemleyemedin çünkü kâğıdına bakarak okudun” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir.

Birinci öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı sonrasında sunuma yönelik olarak verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Ders Planına ve İlkelere Uygun Olarak Sunu Yapma:

Öğretim aşamaları: 1. Kural ilişkisini söyleme: Sunuma geldiğimizde sunum sıramız, model olma, rehberli uygulama, bağımsız uygulama şeklinde kural ilişkisini söyletirken. Kural ilişkisini sen söyledin model oldun iki kere, yine monoton bir ses kullanma orada vurgu yap, çünkü uzun bir cümle ne kadar olsa biz bile ilk duyduğumuzda zorlanacağımız bir cümle. En az üç kere orada model ol ve model olurken sesin mutlaka vurgulu, tonlamalı yap, işte “doğal afet, doğada gerçekleşen ..” hani biraz kelimenin üzerine bastırarak, biraz daha yavaş, hani onlar süzgeçten geçirsinler bir kelimeleri, düşünmelerine pek fırsat kalmadı, cümleyi düşünmelerine pek fırsat kalmadı kelimeleri anlamadan motomot söylemeye çalıştılar. En az üç kere model ol, rehberli uygulama da yaptın, yine işaret kullanmadın ya da işaretin (parmağını şıklatarak) uygun olmadı, aynı şekilde orada da yapıyorsun, mutlaka aynı şekilde söylet ki ve yüksek sesle alabil onlardan, hani işaret güçlü olursa, onlar da güçlü söyleyecekler daha önce konuşmuştuk. Daha güçlü ses tonuyla kendilerine güvenerek söyleyecekleri için o bilemeyen, söyleyemeyenler bile söyleyebileceklerdir. Artık bunu ben de derslerimde kullanıyorum, Şeyma da çok etkin katılıyor. Bu işe yarıyor.

Öğretimsel gruplama ve etiketleme: (Öğretmen adayı: anlıyorum da şöyle düşündüm, performansı yüksek öğrenciler çabuk öğrenirler, performansı düşük öğrenciler için bayağı bir rehberli uygulama yapmam gerekiyor. Bu arada dedim ki zaten Yunus’la Mert hani böyle öfleyip püfleyip davranış problemleri falan göstermesinler, sıkılıyorlar çünkü onlar çok fazla olunca, o yüzden ben dedim ki performansı yüksek olan öğrencilerin bağımsızlaştığını göreyim, onlara da söz hakkı vermiş olayım katayım, o ara tekrar yaparken de performansı düşük öğrencilerle de rehberli uygulama yapmış olayım, o yüzden böyle bir şey yapmıştım) Şimdi, bir dersi grup olarak işleyeceksek o grupta performansın birbirine yakın olması gerekiyor şimdi öğrencilerin bu tanımı, bu sınıf öğrencilerini düşünecek olursak performansı bu ders için birbirine yakın mı, sadece Şeyma hani biraz daha geç, biraz daha tekrarla öğrenebilir, çünkü onda zaten zihinsel bir süreç gerektirdiği için, onun için, performansı yüksek olan öğrenci öğrensin, sonra ben performansı düşük olan öğrencilere tekrar sorayım gibi olmasın, bu ne olur, öğrenciyi etiketlemek olur, “sen daha geç öğreniyorsun, bak arkadaşların şimdi söylesin sen ondan sonra söyle” zaten öğrenmede bir sıkıntısı ya da geç bir durumu olunca biz onu etiketlemeyelim, dediğim gibi (öğretmen adayı: anladım) hepsi aynı anda öğrensin, yapabilirler bunu hepsi aynı anda öğrenebilirler, sadece süreci uygun uygulamakla alakalı bir şey, o yüzden süreci bu şekilde uygularsan daha uygun olacak.

2. Kural ilişkisi öğretimi: Örneklerin dizilişi: Üç olumlu, iki olumsuz örnekle sunu yaptın, bu uygundu.

Değerlendirme ilkesi: Değerlendirmeye olumlu örnekle başladın bu da uygundu. Materyalinde beş örnek vardı, üçü olumlu ikisi olumsuz bu da uygun. Olumluların sayısı fazla olacak ama uygulama sırasında değerlendirmede örneklerde ben mi bir karışıklık hissettim, sanki aynı örnekler grup ve bireysel karıştı, yani tekrarlandı gibi hissettim mesela o inşaatla ilgili, Erzurum’daki depremle ilgili (öğretmen adayı: onu tekrar şeye sordum, Şeyma ya da Gamze’ye sordum) yani iki-üç tekrar oldu, o yüzden orada yedek materyalin-örneklerin olursa hata düzeltmeye giriyor çünkü o, hata düzeltme için senin değerlendirme materyalin iptal olmuş oluyor, onun yerine yedek örneklerinden koyabilmen gerekiyor.

En az farklılaşma ilkesi (örneklerde benzerlik): Olumlu ve olumsuz örnekler birbirine yakındı.

Sözlü sunum ilkesi: Öğrencilere yönergeni direkt tek belirgin yönerge kullan, "bu nedir söyle" ya da "doğal afet midir söyle". "Sen söyleyebilir misin?", "şu söyleyebilir mi?" gibi bir ifade kullanmıyoruz çünkü rica ifadesi kullandın, farklı ifadeler kullandın, bu hem öğrencilerin daha önce de konuştuğumuz gibi; kafasını karıştırır, onunla ilişkili kafası oraya takılır hani, "ne söyleyeceğim, farklı bir şey mi söyleyeceğim, farklı bir şey mi sordu acaba?" olmasın, tek bir ifade kullan. İşte "bugün ne öğreneceğiz?", "doğal afet nedir söyle", "doğal afet midir, değil midir, söyle" gibi tek ifade kullanıyoruz, hep aynı ifadeyi kullanıyoruz, rica ifadesi kullanmıyoruz.

Ses Tonu Uygun Şekilde Sunu Yapma:

Ses tonun da biraz daha yavaş, üzerine basarak altını çizerek gidebilirsin. Grup olarak tepki aldın, çerçeve çizirken o güzeldi.

Hızı/Temposu Uygun Olarak Sunu Yapma (Süre):

Onun dışında süreyi kaybetmiş oldun, çünkü hani süreç uygun gitmeyince, işaret de uygun olmayınca tekrar tekrar başa dönmek gerekti, tekrar tekrar hata düzeltme sürecine geri dönmek gerekti, çünkü birçok öğrenci hata

Grup Tepkisinden Sonraki Bireysel Tepkiyi Uygun Alma:

Kuralı söyleme: Bireysel olarak söyletmeye çalıştın, orada da mesela hatalar oldu, tekrar rehberliye döndün, mesela bireysele geçtin, bireysel ve bağımsız uygulama demek, öğrenci rehberli uygulamada benimle beraber bağımsız olarak söyleyebiliyor, grup olarak söyleyebiliyor, ben bireysel olarak söyletmeye başladım demek, rehberli uygulama bitti demek (öğretmen aday: ama diyorum ya şöyle yaptım, çocuklardan bazıları bağımsız yapabildiğini değerlendirirken diğerleri performansı düşük olanlar da aynı zamanda onlar bağımsız söylerken birlikte söyleyelim hem de onlar daha fazla alıştırma yapmış olsunlar, bağımsızlaşsınlar diye öyle yaptım). Senin hata düzeltme değil de tekrar sunumdaki rehberli uygulamaya geçmiş oldun

Kural ilişkisi: Şey yapıyoruz mesela öğrenciden bireysel tepki alırken, önce sorumuzu soruyoruz, okudum örneğimi, “bu doğal afet midir, değil midir? Şeyma” gibi önce sorumu soruyorum, çocuk ne oldu falan olmasın, heyecanlanmasın, örneğini ver, sorunu/yönergeni yönelt, Şeyma” önce soru/yönerge, daha sonra öğrencinin ismi şeklinde. Bireysel uygulamada özellikle buna çok dikkat ediyoruz.

Bireysel Değerlendirmede Sıra İzleme Kuralı:

Sıra izleme kuralına da uydun performansı yüksek öğrenciden başladın. Tek başına sorduğunda söyleyemiyor olabilir Şeyma ya da işte Gamze, zorlanabilir (öğretmen aday: ben de şey yapayım diye düşündüm, baktım ki Samet söyleyebiliyor, diğerleri söyleyemiyor, dedim ki o zaman iyi bilenlerden söyleteyim), işte o güzel, performansı yüksek iki öğrenciye söyletiyoruz sonra tekrar soruyoruz ama öncesinde birçoğu mesela, iyi performanslı olan Yunus olarak düşünelim, o bile söyleyemeyecek durumdaydı çünkü çok hızlı bir süreç geçti, rehberli uygulama çok hızlı geçti. Daha çok tekrar, aynı anda söyleme olayı, biraz daha sen model olurken biraz daha model olsaydın daha rahat söyleyebileceklerini düşünüyorum.

Öğrencilerin Tepkilerini/Cevaplarını Ders Boyunca Gözleme:

Bir de örneklerinde mesela şey yapabilir miydin diye düşünüyorum, hangi örnek olduğuna kağıttan bakabilirsin ama örneği çocuklara yüzüne bakarak anlatmak, hani kağıdına bakarak anlattığında orada gözlemleyemiyorsun sınıfı bakıyorlar mı, seni dinliyorlar mı, kendi aralarında mı bir şeyler yapıyorlar, sağa mı bakıyor, sola mı bakıyor, gözlemleyemiyorsun. O yüzden örnekleri biraz daha işte, kağıttan daha bağımsız bir şekilde sunabilirsen daha kontrol edebilirsin öğrencilerin tamamını gibi düşünüyorum.

Amaçların Kazanılması (Diğer):

Ekleyeceğim başka bir şey var mı diye bakıyorum. Öğrencilerin kazandığını düşünüyor musun? Doğal afet kuralını ve örneklerini. Ben biraz endişeliyim o konuda, sorduğun zaman doğal afet kuralını söyleyebilecek bağımsız olarak hepsi söyleyebilecek düzeye tam gelemediler. Bağımlı kalmadan kendi başlarına söyleyecek duruma getirmemiz gerekiyor.

Ders Planına ve İlkelerine Uygun Olarak Sunu Yapma: Öğretmen, kural

ilişkisini söylemeye yönelik olarak gerçekleştirilmesi gereken öğretim aşamalarını doğru bir şekilde vermiş, bu öğretim aşamalarına öğretmen adayının kaç defa yer verdiğine ve nasıl uyguladığına yönelik olarak dönüt vermiştir. Öğretmenin verdiği dönütler, öğretim basamaklarına ne kadar yer vermesi gerektiğini ve bunların

sonucunu göstermesi açısından da son derece önemlidir. Ayrıca öğretmen adayına kuralı söylemeye yönelik yaptığı sunumla ilgili olarak, ses tonu, vurgu ve işaretin kullanımına ilişkin de dönüt vermiştir. Ayrıca öğretmen, “artık bunu ben de derslerimde kullanıyorum, Şeyma da çok etkin katılıyor. Bu işe yarıyor” sözleriyle artık kendi derslerinde de bu şekilde kullandığını ve etkili olduğunu vurgulamıştır.

Ses Tonu Uygun Şekilde Sunu Yapma: Öğretmen, öğretmen adayının ses tonunun çok hızlı olduğunu, biraz daha yavaş ve vurgulu olması gerektiği dönütünü vermiştir.

Hızı/Temposu Uygun Olarak Sunu Yapma (Süre): Öğretmen, tempoya yönelik olarak, işaretin ve sürecin uygun bir şekilde gerçekleştirilmemesinin sonuçlarını ortaya koyacak şekilde dönüt vermiştir. Öğretmen adayının anlattığı bu derste süre kaybının oluştuğunu vurgulamanın yanı sıra işaret ve sürecin uygun kullanılmasının süreyi olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedir.

İpucu/Duraklama/İşareti Uygun Verme: Öğretmen, ipucu, duraklama ve işaret kullanımı ile ilgili dönüt verirken, grup tepkisi almanın önemini vurgulamakta ve grup tepkisi almanın süreye, öğrencilerin daha fazla tekrar ederek bağımsız olarak söyler duruma gelmelerindeki etkisine ilişkin dönüt vermektedir. İşaret sistemini ayrıntılı olarak kendisi kullanmış, daha sonra öğretmen adayına uygulatarak nasıl yaptığını gözlemlemiş ve dönütler vermiştir. Öğretmen, ayrıca bütün öğrencilerin tepkilerini gözlemlemesi gerektiğini de vurgulamıştır (gözlemlemeye yönelik asıl dönütünde daha açık olarak neler yaptığını ve nasıl yapması gerektiğini anlatmaktadır).

Öğretmen, öğretimsel grublamanın nasıl olmasının uygun olacağını, bireysel tepki almaya ne zaman geçmesi gerektiğini, öğretim basamakları çok hızlı geçilip, bireysel değerlendirmeye yer verilirse, performansı düşük öğrencinin cevap veremeyeceği düşünülerek etiketlenmeye neden olabileceğini, bu nedenle de daha fazla tekrara yer vermesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenin verdiği bu dönüt de doğru bir dönüt olma özelliği göstermektedir.

Öğretmen kuralı söylemede öğrencileri bağımsızlığa ulaştırmaya yönelik dönütlerini verdikten sonra, kural ilişkisi öğretimine geçmiştir. Öğretim aşamalarına

ilişkin dönüt vermiş, dönüt sırasında ilkelere de yer vererek açıklamıştır. Sözlü sunum ilkesine yönelik olarak ifadelerini aynı tutarak, rica ifadelerinin kullanılmaması gerektiğini ve ifadelerin aynı tutulmamasının kafa karışıklığına neden olacağını vurgulamıştır. En az farklılaşma ilkesiyle bağlantılı olarak, olumlu ve olumsuz örneklerin birbirine yakın olduğunu belirtmiştir. Örneklerin birbirine yakın olacak şekilde seçilmesi öğrencilerin ilişkili niteliğe odaklanmasını sağlama açısından son derece önemlidir. Öğretmen değerlendirme ilkesine yönelik olarak, olumlu örneklerin sayısını (olumlu örneklerinin olumsuzlardan fazla olduğunu), değerlendirmede de grup halinde tepki alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrencilerin Tepkilerini/Cevaplarını Ders Boyunca Gözleme: Öğretmen, öğrencilerin tepkilerini/cevaplarını ders boyunca gözlemlemeye yönelik olarak, süreç boyunca planın yazılı olduğu kâğıda bakmasının öğrencileri gözlemleyememesine neden olduğunun ve öğrencilerin tepkilerini/cevaplarını daha iyi kontrol edebilmek için neler yapması gerektiğinin dönütünü vermiştir.

Grup Tepkisinden Sonraki Bireysel Tepkiyi Uygun Alma: Öğretmen grup tepkisinden sonra alacağı bireysel tepkiye yönelik olarak, soruyu önce sormanın sonra ismi söylemenin önemini vurgulayıp, uygulamalı olarak göstermiştir.

Bireysel Değerlendirmede Sıra İzleme Kuralı: Öğretmen, kuralı söyleme öğretiminde bireysel sıra izleme kuralına yönelik olarak dönüt verirken, rehberli uygulamayı hızlı geçtiği için öğrencilerin söyleyemeyecek durumda olduklarını, aşamalara uygun şekilde yer verildiğinde öğrencilerin hepsinin tepkisini alabileceğini belirtmiştir. Ayrıca kural ilişkisinin öğretiminde bireysel sıra izleme kuralını uygun şekilde gerçekleştirdiğine ilişkin dönüt vermiştir.

Birinci öğretmenin, kural ilişkilerine yönelik anlatılan derslerde, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önceki ve sonraki yazılı/sözel dönütleri incelendiğinde, program öncesinde doğru dönütü bulunmazken, program sonrasındaki öğretim becerilerinin hepsine yönelik olarak doğru dönütler verdiği görülmektedir. Program sonrasında, öğretmen adayının anlattığı derslerin video kayıtları incelendiğinde, öğretmenin verdiği dönütle öğretmen adayının gerçekleştirdiği ve gerçekleştiremediği öğretim becerilerinin birebir olarak örtüştüğü görülmektedir. Program uygulanmadan önce öğretmenin

verdiği dönütlerde öğretim becerilerinin uygulanmasına ilişkin öneriler bulunmazken, program sonrasındaki dönütlerde önerilerin yer aldığı ve derinlemesine yapılmış gözlemler sonucunda öğretmen adayına öğretim becerilerini uygulamalı olarak gösterdiği gözlenmektedir. Program uygulanmasının, kural ilişkilerine yönelik izlenen derslerde öğretmenin, ders sırasında uygulanan öğretim becerilerini gözlemlemesini ve ayrıntılı dönüt vermesini sağladığı sonucuna varılabilir.

4.2.2.2. İkinci Öğretmenin Kural İlişkileri Bilgi Biçimine Yönelik Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İkinci öğretmenin program öncesi ve program sonrasında “kural ilişkileri” bilgi biçimine yönelik olarak verdiği, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç” temaları ile alt temalarına yönelik olarak seçilen yazılı ve sözel dönüt örnekleri açıklanarak yorumlara yer verilecektir.

4.2.2.2.1. İkinci Öğretmenin Program Öncesinde Kural İlişkileri Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde öğretmenin yazılı dönütleri incelendiğinde, öğretmen adayının hazırlığa yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “hazırlıklıydı” şeklinde dönüt yazmıştır. Öğretmen adayının üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde öğretmenin hiçbir dönüt yazmadığı görülmektedir.

İkinci öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde hazırlığa yönelik verdiği yanlış sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Gördüğüm kadarıyla hazırlıklıydın, zaten öğrencilerin oturuş düzeni vardı daha önceden.

Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, oturuş düzeninin öğrencilerin aralarında boşluk olacak şekilde aralıklı olduğu ve bu oturuş düzeninin grup halinde tepki almak açısından uygun bir oturuş düzeni olmadığı görülmektedir. Öğretmen adayının hata düzeltme için ek örnekleri bulunmuyordu.

Çerçeve çizerken, “bakalım kim derse hazır” diyerek öğrencilerin isimlerini sayıp, “... derse hazır görünüyor” diyerek pekiştirdi. Amacını açıkladı ve “tamam mı?” dedi. Bireysel olarak iki öğrenciye söz hakkı verdikten sonra, “hep birlikte söyleyelim bakalım, ne öğrenecekmışız bu ders?” diyerek, işaret sistemini (ipucu, duraklama, işaret) kullanmadan öğrencilerden grup tepkisi almaya çalıştı, “evet, aferin” diyerek pekiştirdi. Çerçeve çizmede özellikle dikkati çekme ve işareti tanıtmaya son derece önemlidir. Öğretmen adayı çerçeve çizmeyle ilgili olarak birçok basamağı yerine getirememiştir. Öğretmenin dönütlerinde bunların hiçbirisine yer verilmemiştir.

4.2.2.2.2. İkinci Öğretmenin Program Sonrasında Kural İlişkileri Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenin program sonrasında yazılı dönütleri incelendiğinde, öğretmen adayının hazırlığa yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “örneklerin içerik olarak uygundu. Öğrencilerin oturusharını ayarlaman güzeldi, hepsini görebildin. Öğretmen masasını da ayarlaman iyiydi. Sınıf kurallarını söyledin, işaretini tanıttın. Dikkat çektin, amacını söyledin, grupça cevap aldın” şeklinde dönüt yazdığı görölmektedir. Öğretmen, öğretmen adayının üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise, “ek örnekler yoktu, hata düzeltirken model olmadan sonra 3, 4 tane hata düzeltme için ek örneğin olacaktı. Neye dikkat edeceklerini söylemedin (‘örneklere dikkat edeceksiniz’ gibi)” şeklinde yazarak dönüt vermiştir. Öğretmen, oturuş düzeni, öğretmen adayının işaret verebilmek için masayı öğrencilere yaklaştırmaya (öğretmen adayının eli sargılı olduğu için), çerçeve çizme basamaklarına, ek örnekler ve o örneklerin uygunluğuna yönelik olarak dönüt vermiştir.

İkinci öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı sonrasında hazırlığa yönelik olarak verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Evet, iç göçle ilgili dersini izledim onunla ilgili bazı eleştirilerde bulunmak istiyorum. Öncelikle hazırlık kısmıyla başlayayım. Örneklerinin içeriklerine dikkat ettin, yakın örnekler olduğu için örneklerin uygundu.

Öğrencilerin Oturuş Düzenini Uygun Hale Getirme:

Öğrencilerin oturuş düzenini ayarlamıştın, öğrencilerin tam karşısında duruyordun, o uygundu, öğrencilerin hepsinin birden ağız hareketlerini görebilmek açısından uygun. Masayı kendi özel durumun için ayarlamıştın (bir eli sarılıydı) o da güzeldi.

Uygun Olarak Çerçeve Çizme:

Sınıf kurallarını dersin başında söyledin. İşaretini tanıttın, dikkatlerini çektin öğrencilerin, amacını söyledin ve grup olarak amacını söyledin öğrencilere bunlar güzeldi hazırlık aşamasında. Öğrencilerin neye dikkat edeceklerini söylemedin bu sefer. Yani işte, “örneklerime dikkat edin” ya da “örneklerimin içindeki ifadelerle dikkat edin” gibi onu söylemeli ve öğrencilere söyletmeliydin. Dersin sonunda şunu öğreneceğiz gibi toparlayabilirdin.

Hata Düzeltme İçin Ek Örnekler:

Yalnız örneklerine baktım ben, ek örneğin yoktu. Hata düzeltmede kullanabileceğin ek örnekler de olsaydı, 3-4 tane daha iyi olacaktı. Hata düzeltirken model olmadan sonra 3-4 tane örnek gerekecekti, onlar gerekliydi.

Öğretmen materyal olmadığı için örneklerin uygunluğunu gözlemlemiş ve buna yönelik olarak örneklerin özelliklerini ve uygunluğunu vurgulamıştır. Öğretmen adayının ders planı incelendiğinde iç göç kural ilişkisi ile ilgili olarak, birbirine yakın olumlu ve olumsuz örneklerin belirlendiği, örneklerin dizilişinin doğru olduğu görülmektedir. Öğretmenin kontrol listesine yazdığı notlar ve yazılı dönüt formu incelendiğinde, ders planındaki örneklerin dizilişi doğru olmasına rağmen öğretmen adayının sunu yaparken örneklerin dizilişini karıştırarak dört örnekle sunu yaptığını, “2 olumsuz, 3 olumlu örnek olmalıydı”, “değerlendirmede 9 tane, olumlu örnekler fazla” şeklinde notlar tuttuğu görülmektedir. Bu açıdan öğretmenin örnekleri uygun şekilde gözlemleyerek dönüt verdiği ve verdiği dönütün doğru olduğu görülmektedir.

Hata Düzeltme İçin Ek Örnekler: Öğretmen adayı anlattığı derste materyal kullanmadığı için, hazırlıkta materyal kısmına yönelik olarak öğretmen tarafından dönüt verilmemiştir. Ders planında, hata düzeltme için gerekli olan ek örneklerin (3-4 adet sağlamlaştırma örneği) olup, olmadığı öğretmen tarafından kontrol edilmiş ve öğretmen adayına dönüt olarak verilmiştir. Sağlamlaştırma örneklerinin olması, öğretmen adayının hata düzeltmeyi uygun bir şekilde gerçekleştirebilmesi için ön koşul niteliğindedir.

Öğrencilerin Oturuş Düzenini Uygun Hale Getirme: Öğretmen, öğrencilerin oturuş düzenini uygun hale getirmeye yönelik olarak, öğretmen adayının öğrencilerin tepkilerini kolaylıkla gözlemleyebileceği şekilde oturuş düzenini

ayarladığına dair dönüt vermiştir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, ilk izlenen dersten sonra verilen dönütü dikkate alarak öğrencilerin oturuş düzenini “yarım ay” şeklinde oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenin verdiği dönüt doğru bir dönüttür.

Uygun Olarak Çerçeve Çizme: Öğretmen, uygun olarak çerçeve çizmeyle ilgili öğretmen adayının gerçekleştirdiği, gerçekleştiremediği basamakları belirleyerek dönüt vermiştir. Öğretmen ilk dönütünde daha ayrıntılı olarak açıklamalar yapmıştır. Öğretmen adayının anlattığı derslerin video kayıtları incelendiğinde, ilk dersin dönütlerini dikkate alarak düzenleme yaptığı ve öğretmen tarafından verilmiş olan dönütlerin doğru olduğu görülmektedir.

İkinci öğretmenin, kural ilişkilerine yönelik anlatılan derslerde, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önceki ve sonraki yazılı/sözel dönütleri incelendiğinde, program öncesinde doğru dönütü bulunmazken, program sonrasındaki öğretim becerilerinin hepsine yönelik olarak doğru dönütler verdiği görülmektedir. Program uygulanmadan önce öğretmenin verdiği dönütlerde öğretim becerilerinin uygulanmasına ilişkin öneriler bulunmazken, program sonrasındaki dönütlerde önerilerin yer aldığı ve derinlemesine yapılmış gözlemler sonucunda öğretmen adayına öğretim becerilerini uygulamalı olarak gösterdiği gözlenmektedir. Program uygulanmasının, kural ilişkilerine yönelik derslerde öğretmenin, ders sırasında uygulanan öğretim becerilerini gözlemlemesini ve ayrıntılı dönüt vermesini sağladığı sonucuna varılabilir.

4.2.2.3. Üçüncü Öğretmenin Kural İlişkileri Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü öğretmenin program öncesi ve program sonrasında “kural ilişkileri” bilgi biçimine yönelik olarak verdiği, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştirme” temaları ile alt temalarına yönelik olarak seçilen yazılı ve sözel dönüt örnekleri açıklanarak yorumlara yer verilecektir.

4.2.2.3.1. Üçüncü Öğretmenin Program Öncesinde Kural İlişkileri Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde öğretmenin doldurduğu yazılı dönütler incelendiğinde, öğretmen adayının sunuma yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “derse başlarken çerçeveyi çizdi. Öğrencilerden tepki aldı” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Öğretmen üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde, “öğrencilere yakın gelen, çevresel güncel bir örnek vererek derse dikkatini çekebilirdi. Ellerini yıkayıp, sonra ellerine peçete ver havlu ile kuruturdum daha sonra neden elleriniz kurudu diye sorardım. Bunun gibi etkinliklerle konumuza giriş yapardım. ‘Yağmur yağdığında ıslananlar var mı? Islanır mıyız?’ vs. gibi. Tanımları söyleyerek girdi. İşlevsel olarak örneklerle girseydi kalıcı olurdu. Materyalleri dağıtırken arada süre geçiyor, sözel olarak tekrarlar yapabilir, öğrencilerin dikkati dağılmaz. Tanımı tüm öğrencilerden aldı. Emen ve emmeyen maddelerle ilgili tüm tepkileri aldı. Tanımdan önce örnekleri vermeliydi. Deneyi yaptıktan sonra inceletirse iyi olur” şeklinde yazarak dönüt vermiştir. Öğretmen, sunuma yönelik dönüt yazarken, çerçeve çizmeyi de dönütler arasına katmıştır. Öğrencilerden tepki aldığını belirtmektedir fakat video kayıtları incelendiğinde bazı durumlarda öğrencilerin cevaplarının öğretmen adayı tarafından tamamlandığı ve bağımsız olarak söylemelerinin sağlanamadığı görülmektedir. Öğretmen, materyallerin dağıtılması ile ilgili olarak, sözel tekrarlar yapılabileceğine yönelik dönüt vermiştir. Öğretmen adayı materyallerini öğrenci sıralarına daha yakın olarak, örnek sıralamasına göre dizerek grup tepkisi alınmış olsaydı, zaman kaybına neden olmayacaktı. Bu nedenlerle “ders planı ve ilkelere uygun sunu yapma” alt temasına yönelik olarak verilmiş dönüt doğru değildir.

Üçüncü öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde sunuma yönelik verdiği yanlış sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

H. bence daha önceki dersine göre çok daha iyiydi yani daha dikkatliydin. Tüm tanımları aldın, hepsinden aynı tepkiyi alabildin.

Öğretmen adayının ders planına ve ilkelere uygun olarak sunu yapmasıyla bağlantılı olarak video kayıtlar incelendiğinde, kural ilişkisini söylemeyle ilgili bireysel olarak birkaç öğrenciden cevap almaya çalışıp, sürekli yönergesini/sorusunu

değiştirdiği görülmektedir. Kural ilişkisinin öğretime geçildiği zaman da öğretmen adayının ifadeleri sürekli değiştiği için (“değil mi?” vb.), sözlü sunum ilkesine de uymadığı söylenebilir. Örneklerinin dizilişi, değerlendirme ilkesi uygun olmakla birlikte, öğrencilerden grup halinde tepki almak yerine bireysel olarak tepki alınması hatadır. Bu aşamaların hiçbirinde grup olarak tepki alınmadığı için öğrencilerin doğru cevap verip vermediklerinden emin olunamamıştır. Grup halinde tepki alınmadığı, temponun uygun olmadığı, materyallerin her seferinde masanın üzerinden alınarak öğrencilere dağıtıldığı, sıralamanın hatırlanmaya çalışıldığı ve bireysel değerlendirmede sıra izleme kuralına uyulmadığı (öğretmen adayı grup tepkisi almayıp, her bir öğrencinin önüne giderek, tek tek çalışıp, bazılarında cevap almış, bazılarında cevap almamıştır) için uygun bir sunu değildir. Materyaller çocukların önüne tek tek konulmuş, fakat bireysel olarak çalışılarak çok fazla zaman kaybedildiği için, bu durum öğrencilerin “paspas gibi” diyerek kendi aralarında konuşmalarına neden olmuştur.

4.2.2.3.2. Üçüncü Öğretmenin Program Sonrasında Kural İlişkileri Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program sonrasında öğretmenin doldurduğu yazılı dönütler incelendiğinde, öğretmen adayının sunuma yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “kural ilişkisini model olma, rehberli uygulama, bağımsız yaptın. Örneklerinde değerlendirme örnek sayısına ve farklılaşmaya dikkat ettin. Olumlu ile başladığın için olumlu ile değerlendirdin. Değerlendirmede 7 örnek vardı. Olumlu sayısı fazla idi. Olumlu ile sunuya başladın bu da öğrencilerin ilişkili niteliğe dikkatini çekti. Olumlu sayısının değerlendirmede fazla olması ilişkili niteliğe dikkati çeker, değerlendirmede en az farklılaşma ilişkili niteliğe dikkati çeker. İşaretin aynı idi. Ses tonun iyiydi. Tepkiyi gruptan aldın. Sınıf konumu uygundu” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Öğretmen adayının üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise öğretmen, “rehberli uygulama azdı. Bağımsız azdı. Sunuda olumlu örnekten sonra olumsuz örneğinde farklılaşma ilkesine dikkat etmelisin. Sözlü sunu ilkesine göre ifadeler değişmemeli ki, tepkileri doğru al. İpucu ifadelerin, sorular değişmemeli tepkiyi gruptan alabilmen için. İfade değiştiği için tepkileri alırken fazla duraklamalar oluyor. İpuçlarını ifade değişmeden ver, duraklamalar 1 sn -2 sn geçmesin, işaretini

ver. Bireysel tepkide farklı örneklerde soru sorarak + öğrenci ismi olursa (soru + Mert) doğru tepki alırsın. Bireysel tepkiyi alırken 2 performansı yüksek öğrenci + 1 performansı düşük olarak yapmalısın. Tepki alırken ne diyeceklerini söyle ki tepki aynı olsun (memeli hayvansa memeli hayvan, memeli hayvan değilse memeli hayvan değil diyeceksiniz). Bireysel tepki alabilmen için grup halinde rehberli uygulama daha fazla ve bağımsız uygulama daha fazla yapmalısın, hepsinden aynı tepkiyi alana kadar” şeklinde yazarak dönüt vermiştir. Öğretmen sunum için gerekli bütün tema ve alt temalara yönelik olarak doğru dönütler yazmıştır.

Üçüncü öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı sonrasında sunuma yönelik olarak verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Ders Planına ve İlkelere Uygun Olarak Sunu Yapma:

Öğretim aşamaları: 1. Kural ilişkisini söyleme: Sunuda kural ilişkisini söyleterek başlattın. Orada model oldun, rehberli uygulama yaptın, bağımsız uygulama yaptın. Rehberli uygulamayı çok az yaptın sunumda kural ilişkisinde özellikle rehberli uygulamayı çok az yaptın. Kural ilişkisinde söylüyorum diye başlayabilirdin, şimdi memeli hayvanların neler olduğu ile ilgili kural ilişkisini söylüyorum (dikkati çekme) dikkatle dinliyorsunuz işte memeli hayvanlar doğurur ve yavrularını sütle beslerler tekrar ediyorum memeli hayvanlar doğurur ve yavrularını sütle beslerler. Şimdi birlikte söyleyeceğiz memeli hayvanlar neymiş hazır, (el çırttı) birlikte sen de onlarla beraber söyleyecektin. Rehberli uygulamayı en az iki-üç tane yap, bak durumlarına göre daha arttırabilirsin, sonra bağımsız uygulamayı yaptırıyorsun. Hemen hemen hepsinin söyler duruma geldiğini düşünmene kadar da devam et rehberli uygulamaya, tamam mı? (öğretmen aday: hı hı). Bireysel tepki almadan önce grup, ondan sonra örneklerine geç. (Dönüt formuna bakıyor) bu vardı, hıhhh bireysel tepki alabilmen için grup halinde işte rehberli uygulama ve bağımsız uygulamayı fazla yapman gerekiyor onu söyledim.

2. Kural ilişkisi öğretimi: (Örneklerin dizilişi ve o örneklerle başlamasının nedeni) Örneklerine geçtiğinde de olumlu örneklerle başladın, bu çok iyiydi, çünkü “ve” kural ilişkisinde olumlu örneklerle başlamak gerekiyor ki, ilişkili niteliğe dikkatini çekebilesin çocukların. Sonraki olumsuz örneklerle geçtin, değerlendirmeler yaptın. Olumlu örneklerin üçü başta olması gereken de oydu, üç, iki olumsuz örnek ve sonra olumlu bir örneklerle değerlendirmeye başlayacaktın olması gerektiği gibi başladın, bunu yazayım (dönüt formuna göz gezdirerek).

En az farklılaşma ilkesi: Olumlu örneklerle başladın ama olumsuz örneğe geçerken farklılaşma ilkesine pek dikkat etmedin. Pek değil hiç etmedin. Yani farklılaşma ilkesi şu demek, en az farklılıklar. Olumlu örneğin atıyorum koyundu, olumsuz örneğin ne olabilir, kaplumbağa mı demiştin? (öğretmen aday: tavuk) tavuk dedin hah. Bu kaplumbağa olabilirdi, ilk harfleri benziyor ya da koyun koyuna benzeyen beyaz bir hayvan. Renk olarak benzeyebilirdi, baş harfleri aynı olabilirdi, büyüklükleri aynı olabilirdi ama memeli olmayan bir hayvan olacaktı. Yani ilişkili niteliklerine dikkat çekebilmen açısından

anlattığın konunun ilişkili niteliğine, başka bir şeylere dağılmaması için çocuğun, ilişkisiz nitelikleri en yakın örnekleri işte koyunsa beyazsa, beyaz bir hayvan olabilirdi, buna dikkat etmeliydin, olumlu örnekten sonra olumsuz örneğe geçerken ama değerlendirmede buna dikkat ettin, farklılaşma ilkesine. K, k'ydı galiba, (öğretmen adayı: evet) evet, koyun ya da kedi diye geçti, kedi miydi? (öğretmen adayı: kediydi en başta kedi var) olumsuz örneğe dikkat ettin değerlendirmede, hatırlamıyorum ama ona baktım (dönüt formuna göz gezdirdi) k, k diye öyle gidiyordu.

Değerlendirme ilkesi: Değerlendirme iyiydi, neden iyiydi, yedi tane örnek bulmuşsun, dördü olumlu üçü olumsuz, olumlu örneğin fazla olması gerekiyor sununla ilgili olarak, ilişkili niteliği vurgulayabilesin.

Sözlü sunum ilkesi: Haahh yine ifadelerin değişti. İfadelerin değiştiği için grup tepkisini aynı anda alamadığın anlar oldu.

Grup Tepkisi

İpucu/Duraklama/İşareti Uygun Verme:

Tepkiyi gruptan aldın, çünkü az gören çocuklardı ve grup çalışması yapıyordun, gruptan aldın, bireysel olarak başlamadın.

İşaret sistemi ve sunumun uygulaması: Onun haricinde (kontrol listesine bakıyor) hah, işaretin aynıydı hep aynı işaretindi. Duraklamaların kesinlikle bir-iki saniyeyi geçmeyecek. Daha önce de dedim ya, ipucunu verdin, işte memeli hayvanlar nelerdir? Hazırrr (durakladı ve elini çırparak, işareti verdi) alkış hepsinden aynı anda. Çocuklarda çok böyle cansız isteksiz cevaplar gelmeye başladı gördüğünde orada hemen yönergeni daha canlı en çok kimin sesini duyacağım”, yönergelerle birlikte dedin (öğretmen adayı: hıı hıı) “ben size sorumu sorup elimi çırpıtımda ya da alkış yaptıktan sonra siz cevap vereceksiniz ya da benimle beraber söyleyeceksiniz, işte ben elimi çırpınca cevap vereceksiniz. Ne yapacaktıydınız? Ben elimi çırpınca cevap vereceksiniz, bunu neye dikkat edeceklerinde de tekrarlayabilirdin ya da tekrarlayabilirdin ki tepkiyi (öğretmen adayı onaylıyor) rahat alabilesin. İşareti bir kere söyledin, biliyor bilmiyor böyle devam etti, ondan sonra işareti beklemeden çocukların başladığı anlar oldu.

Ses Tonu Uygun Şekilde Sunu Yapma:

Ses tonun da iyiydi.

Öğrencilerin Tepkilerini/Cevaplarını Ders Boyunca Gözleme:

Sınıfta konunun da çok uygundu fakat öğrencileri yeterince gözlemedin.

Hızı/Temposu Uygun Olarak Sunu Yapma (Süre):

Orada duraklamalar oldu. Duraklamaların olduğu için de en fazla maksimum 8 dakikada anlatacağın dersi, daha uzun bir sürede anlattın, o sana vakit kaybettirdi. Dikkat dağıldı, senin de dikkatin dağıldı, “artık bitse de” gibi oldu.

Bireysel Değerlendirmede Sıra İzleme Kuralı:

(Dönüt kâğıdına göz gezdirdi) hahh bireysel tepki alırken de, emin olmadıkların varsa, ondan sonra al, yine performansı yüksek olan bir öğrenciyi söyledin, söyledi pekiştirdin, arkasından Şeyma'ya sordun, Şeyma performansı düşük bir çocuktu ve söyleyemedi, ondan sonra düzelttin tekrar hemen model oldun, grup halinde yaptırmaya çalıştın, baştan iki öğrenci olması gerekiyordu,

ama rehberli uygulaman az olduğu için zaten alamayacaktın o tepkiyi. Bireysel o tepkiyi alamayacaktın.

Grup Tepkisinden Sonraki Bireysel Tepkiyi Uygun Alma:

Bireysel öğrenciye soru sorarken bunu da hatırlatayım, önce sorunu sor, işte memeli hayvanlar nedir? Ahmet sen söyle, burada alkışa gerek yok artık bireysel olarak öğrenciden tepki alırken. Alışkanlık olmuş alkışlıyorum, alkışa gerek yok (güldü). “Memeli hayvan nedir? Ahmet sen söyle, memeli hayvan nedir? Mert sen söyle” diye önce soru sonra öğrenci ismi, “sen söyle Ahmet, sen söyle Mehmet”, “neydi sen söyle” değil. Önce soru ondan sonra işte, “şu, şu, şu memeli hayvan mıdır? Söyle Mert”. “Değildir” dedi, “nereden biliyorsun Mert?”, önce soru sonra isim, buna da dikkat edersen bireysel olarak öğrencilerden tepki alırsın ve soruyu sormadığında çocuk neye dikkat edeceğini neye cevap vereceğini unutabilir. O yüzden mutlaka soru- isim, soru- isim bu şekilde tamam mı? (öğretmen adayı: tamam).

Ders Planına ve İlkeler Uygun Olarak Sunu Yapma: Öğretmen, kural ilişkisini söylemeye yönelik olarak gerçekleştirilmesi gereken öğretim aşamalarını doğru bir şekilde, bu öğretim aşamalarına öğretmen adayının kaç defa yer verdiğine ve nasıl uygulandığına yönelik olarak dönüt vermesinin yanı sıra uygulamalı olarak da göstermiştir. Rehberli uygulamayı bütün öğrencilerin söylediğinden emin olduktan sonra geçmesi gerektiğini özellikle vurgulamıştır. Rehberli uygulamada öğrencilerin hepsinden tepki almak, öğrencilerin bağımsız bir şekilde söyleyebilmeleri açısından son derece önemlidir.

Öğretmen kuralı söylemeye ilişkin olarak, öğrencileri bağımsızlığa ulaştırmayı sağlayacak dönütleri verdikten sonra, kural ilişkisi öğretimine geçmiştir. Öğretim aşamalarına ve öğretim sırasında kullanması gereken ilkelere ilişkin dönütler vermiştir. Sözlü sunum ilkesine yönelik olarak, ifadelerin değişmesi nedeniyle bazı yerlerde grup tepkisini alamadığını belirtmiştir. En az farklılaşma ilkesiyle bağlantılı olarak, olumlu ve olumsuz örneklerin birbirine yakın olması gerektiğini örneklerle açıklamıştır. Örneklerin birbirine yakın olacak şekilde seçilmesi öğrencilerin ilişkili niteliğe odaklanmasını sağlama açısından önemli olduğu için öğretmen buna yönelik olarak dönüt vermiştir. Öğretmen değerlendirme ilkesine yönelik olarak, değerlendirme örneklerinin toplam sayısını belirterek, olumluların sayısının fazla olmasının önemini vurgulamıştır.

Ses Tonu Uygun Şekilde Sunu Yapma: Öğretmen, öğretmen adayının ses tonunun iyi olduğuna ilişkin dönüt vermiştir.

Hızı/Temposu Uygun Olarak Sunu Yapma (Süre): Öğretmen, tempoya yönelik olarak, süre kaybı yaşanmasına neden olduğunu, öğrencilerin ve öğretmen adayının dikkatinin dağılmasına neden olduğunu vurgulamıştır. Tempo öğrencilerde problem davranışların ortaya çıkmaması, dikkatin dağılmaması açısından son derece önemlidir.

İpucu/Duraklama/İşareti Uygun Verme: Öğretmen, öğretmen adayının grup tepkisi almaya çalıştığını ve işaretini değiştirmediğini vurgulamıştır. İşareti bir kere söylemesinin öğrencilerin hepsinden aynı anda tepki almayla ilgili sıkıntı doğurduğuna dair eleştirilerde bulunmuştur. Öğretmen adayının işaret sisteminin (özellikle duraklama) doğru uygulanmasına ilişkin olarak dönütler verip, uygulama yapmıştır.

Öğrencilerin Tepkilerini/Cevaplarını Ders Boyunca Gözleme: Öğretmen, öğretmen adayının konumunun uygun olduğunu fakat yeterince gözlemleyemediğini belirtmektedir. Grup tepkisi alırken öğrencilerin tepkilerinin/cevaplarının ders boyunca gözlenmesi, öğrencilerin amaçları gerçekleştirip, gerçekleştiremediklerinin belirlenmesi, hata düzeltme sürecine ne zaman yer verileceğini belirleme açılarından büyük bir önem taşımaktadır. Öğretmen, kuralı söylemeye ilişkin kısımda da öğretmen adayının rehberli uygulamaya ne kadar yer vereceğini belirlenmesi için öğrencileri gözlemleyip, hepsinin söylediğinden emin olduktan sonra bir sonraki aşamaya geçmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenin verdiği dönütler doğru olma özelliği taşımaktadır.

Grup Tepkisinden Sonraki Bireysel Tepkiyi Uygun Alma: Öğretmenin grup tepkisinden sonra alacağı bireysel tepkiye yönelik olarak verdiği dönütte, önce soruyu sormanın, sonra ismi söylemenin önemini vurgulayarak, uygulamalı olarak gösterdiği görülmektedir.

Bireysel Değerlendirmede Sıra İzleme Kuralı: Öğretmen bireysel değerlendirmeye, öğrencilerin tepkilerinden emin olmadıkları varsa o zaman geçmesinin uygun olacağını vurgulayıp, sıra izleme kuralında performansı yüksek iki öğrenciden tepki aldıktan sonra performansı düşük öğrenciye söz hakkı vermesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adayının rehberli uygulamaya yeterince yer vermemesinden dolayı performansı düşük öğrencilere bireysel olarak söz hakkı

verildiğinde cevap veremeyebileceklerini de vurgulayarak, bu durumu neden-sonuç ilişkisi içinde açıklamıştır.

Üçüncü öğretmenin, kural ilişkilerine yönelik anlatılan derslerde, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önceki ve sonraki yazılı/sözel dönütleri incelendiğinde, program öncesinde doğru dönütü bulunmazken, program sonrasındaki öğretim becerilerinin hepsine yönelik olarak doğru dönütler verdiği görülmektedir. Program sonrasında, öğretmen adayının anlattığı derslerin video kayıtları incelendiğinde, öğretmenin verdiği dönütle öğretmen adayının gerçekleştirdiği ve gerçekleştiremediği öğretim becerilerinin birebir olarak örtüştüğü görülmektedir. Program uygulanmadan önce öğretmen adayı öğretim becerilerini uygun kullanamadığı halde, öğretmenin herhangi bir öneride bulunmadığı, program sonrasındaki dönütlerde önerilerin yer aldığı ve derinlemesine yapılmış gözlemler sonucunda öğretmen adayına öğretim becerilerini uygulamalı olarak gösterdiği gözlenmektedir. Program uygulanmasının, kural ilişkilerine yönelik anlatılan derslerde öğretmenin, ders sırasında uygulanan öğretim becerilerini gözlemleyerek ayrıntılı dönüt vermesini sağladığı sonucuna varılabilir.

4.2.2.4. Dördüncü Öğretmenin Kural İlişkileri Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dördüncü öğretmenin program öncesi ve program sonrasında “kural ilişkileri” bilgi biçimine yönelik olarak verdiği, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç” temaları ile alt temalarına yönelik olarak seçilen yazılı ve sözel dönüt örnekleri açıklanarak yorumlara yer verilecektir.

4.2.2.4.1. Dördüncü Öğretmenin Program Öncesinde Kural İlişkileri Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde öğretmenin yazılı dönütleri incelendiğinde, öğretmen adayının hata düzeltmeye yönelik olarak iyi yaptıkları ve üzerinde çalışılması gerekenler bölümlerinde hiçbir dönüt yazmayarak boş bıraktığı görülmektedir.

Dördüncü öğretmenin, hata düzeltme için sözel dönütleri incelendiğinde, herhangi bir dönüt vermediği görülmektedir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, öğretmen adayının kural ilişkisini öğrencilere söyletmeye yönelik olarak yapılan hatayı düzeltirken, bir kez model olduktan sonra öğrencilere tekrarlattığı, sonra bir kez daha kendisinin tekrarladığı görülmektedir. Ayrıca, video kayıtlarında öğretmen adayının öğrencilere sorularını bireysel olarak sorup, daha sonra hata yapan öğrenciye söz hakkı verdiği de gözlenmektedir. Kural ilişkisini söyletmeyle ilgili olarak hata düzeltme süreci, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama şeklinde yapılmalıdır.

Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, kural ilişkisi ile ilgili yapılan hatayı düzeltmek için model olduğu ama tekrar değerlendirme yapmadan, diğer öğrencilerle bireysel olarak çalışmaya geçtiği görülmektedir. Ayrıca öğretmen adayı bireysel olarak her bir öğrenci ile çalışma yaptığı için, grupla düzeltme yerine bireysel olarak düzeltmeye çalışmış, hata düzeltmeyi uygulamadığı için öğrencilerin tepkilerinden emin olmadan diğer örneğe geçmiştir. Kural ilişkisi ile ilgili olarak yapılan hatayı düzeltmek için, hata yapılan örnekte model olunmalı ve tekrar aynı örnek sorularak değerlendirilmelidir. Değerlendirmeye 3-4 tane daha değerlendirme örneği eklenerek öğrenciye sorulmalı ve sağlamlaştırma yapılmalıdır.

Öğretmen adayının grup olarak almaya çalıştığı tepkilerde işaret hatası meydana geldiği halde düzeltme yoluna gitmediği gözlenmektedir. İşaret hatası düzeltme (ipucu/duraklama/işaret) süreçlerine yer verilmesi gerekmektedir.

4.2.2.4.2. Dördüncü Öğretmenin Program Sonrasında Kural İlişkileri Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenin program sonrasındaki yazılı dönütleri incelendiğinde, hata düzeltmeye yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde dönüt yazılmadığı görülmektedir. Öğretmen adayının üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise öğretmenin, “İşaret hatası dersi çok etkiliyor, yönerge/ soru/ ipucu/duraklama (1-2 sn)/işaret/tepki (grup) net bir şekilde al. Tepki hatasında model ol/ değerlendir, 3-4 örnekle sağlamlaştır” şeklinde işaret ve tepki hatasına yönelik olarak dönüt yazdığı görülmektedir.

Dördüncü öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı sonrasında hata düzeltmeye yönelik olarak verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

İşaret Hatası Düzeltme:

Yıldız koymuşum işaret hatası derste çok etkiliyor işaret hatasını nasıl düzelteceğiz. Yönerge, ipucunu vereceğiz. Duraklayacağız. Tepki için işaretimizi vereceğiz (ayağa kalktı, biraz sıralara doğru yaklaştı) Yönergem neydi? “Benim işaretimle birlikte hepiniz aynı anda söyleyeceksiniz, horoz bir kümes hayvanı mıdır?” Soruyu sormadan önce beni dikkatle dinleyin. Horoz bir kümes hayvanı mıdır? 1-2 sn bekleyip işaretimi veriyorum, “hazır”, el çırp (İşaretin nasıl verileceğini elini çırparak gösterdi). Aynı anda tepki vermedikleri zaman, “benim işaretimle birlikte hepiniz aynı anda cevap vereceksiniz” diye açıkla. Tekrardan sor. Her yaptıklarında hemen düzelt. Çünkü bir düzeltmediğinde peşi geliyor. “Bekleyin benim işaretimle” bunu muhakkak söyle. O anda neyse bunu görmeyim, görmezden geleyim dediğin anda ardından başka biri başka şey yapıyor.

Tepki Hatası Düzeltme:

Kuralı söylemeye ilişkin hata düzeltme:

Öğrenciler kuralı söyleyemediklerinde, model ol, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama yap. Rehberli uygulama üzerinde daha çok duracağız. Hemen bağımsız uygulamaya geçtin (uygulamalı gösterdi sonra masaya oturdu).

Kural ilişkisi ile ilgili hata düzeltme:

Tepki hatasında, çocuk yanlış cevap verdi, hemen kendisine model olacaksın. Önüne koyduğun materyalde hata yaptıysa model olacaksın, ek materyallerle değerlendireceksin. Bunu 3-4 örnekle yaptığın zaman grup tepkisi alıp (ayağa kalktı sıralara doğru yaklaştı) kim Kemal mi hata yaptı hemen model ol değerlendir. Grup tepkisi al, 3-4 kez al. Çocuklar pekişmiş olur. Sonra 2 tane bilen öğrenciye sor. Hemen kemal’e sor. Özellikle grup olarak tepki hatasında, model ol, değerlendir. Yine 3-4 örnekle sağlamlaştır.

Sunular sırasında iki tür hata düzeltmeye yer verilmektedir. Bunlardan birisi, işaret hatası diğeri ise, tepki hatasıdır. Öğretmenin işaret ve tepki hatalarına yönelik olarak verdiği dönütler aşağıda açıklanmaktadır.

İşaret Hatası Düzeltme: Literatür işaret hatası düzeltmeyi, yönerge ve tekrar olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Yönerge, işaretle birlikte tepki vermelerine yönelik, tekrar ise, işaret sisteminde yer alan basamakların (ipucu, duraklama, işaret) tekrarlanmasını gerektirmektedir. Öğretmenin verdiği dönütler incelendiğinde, işaret hatası düzeltmenin bütün basamaklarını uygulamalı olarak öğretmen adayına gösterdiği görülmektedir.

Tepki Hatası Düzeltme: Kural ilişkisi öğretiminde iki tür tepki hatası düzeltme bulunmaktadır. Bunlardan birisi, kuralı söylemeye yönelik, diğeri ise, kural ilişkisine yöneliktir. Kuralı söyleme, kural ilişkisi öğretimine geçerken öğrencilerin hepsinden tepki alabilmek için büyük önem taşımaktadır. Kuralı söyleme, “model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama” aşamalarından oluşmaktadır. Kural ilişkisinde ise, “model olma ve tekrar hata yapılan örnekte değerlendirip, sağlamlaştırma için 3–4 tane daha ek değerlendirme örneği sormak” şeklinde yapılmaktadır. Öğretmenin verdiği dönütlerin, literatürde belirtilen bütün basamakları kapsadığı ve uygulamayı da içerecek şekilde dönüt verdiği görülmektedir.

Dördüncü öğretmenin, kural ilişkilerine yönelik anlatılan derslerde, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önceki ve sonraki yazılı/sözel dönütleri incelendiğinde, program öncesinde bir doğru dönütü bulunurken, program sonrasında öğretim becerilerinin hepsine yönelik olarak verdiği doğru dönüt sayısının arttığı görülmektedir. Program sonrasında, öğretmen adayının anlattığı derslerin video kayıtları incelendiğinde, öğretmenin verdiği dönütlerle öğretmen adayının gerçekleştirdiği ve gerçekleştiremediği öğretim becerilerinin birebir olarak örtüştüğü görülmektedir. Öğretmen program uygulanmadan önce öğretim becerilerine ilişkin belirgin önerilerde bulunmazken, program sonrasındaki dönütlerde ayrıntılı önerilerin yer aldığı ve derinlemesine yapılmış gözlemler sonucunda öğretmen adayına öğretim becerilerini uygulamalı olarak gösterdiği gözlenmektedir. Program uygulanmasının, kural ilişkilerine yönelik anlatılan

derslerde öğretmenin, ders sırasında uygulanan öğretim becerilerini gözlemlemesini ve ayrıntılı dönüt vermesini sağladığı sonucuna varılabilir.

4.2.2.5. Beşinci Öğretmenin Kural İlişkileri Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Beşinci öğretmenin program öncesi ve program sonrasında “kural ilişkileri” bilgi biçimine yönelik olarak verdiği, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç” temaları ile alt temalarına yönelik olarak seçilen yazılı ve sözel dönüt örnekleri açıklanarak yorumlara yer verilecektir.

4.2.2.5.1. Beşinci Öğretmenin Program Öncesinde Kural İlişkileri Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde öğretmenin yazılı dönütleri incelendiğinde, öğretmen adayının hazırlığa yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “kurallar (başlanırken) hatırlatılıp başlamalıydı. Konunun çerçevesini çizdi” şeklinde, öğretmen adayının üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise, “sınıf kurallarıyla ilgili pekiştireçler. Kavramla ilgili tepkilerin daha sık pekiştirilmesi gerekir. Kavramlarda vurgulanması gereken yerleri daha dikkatli vurgulaması gerekiyor” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Öğretmenin hazırlıkla ilgili sadece çerçeve çizmeye yönelik yazılı dönüt verdiği görülmektedir.

Beşinci öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde hazırlığa yönelik verdiği yanlış sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Materyal kullanmadın. Çerçeveyi çizdin başlarken. Oturuş düzenini sen acelemiz olduğu için yapmamış oldun, özellikle vurgulayayım.

Öğretmen “oturuş düzenini sen acelemiz olduğu için yapmamış oldun, özellikle vurgulayayım” diyerek oturuş düzenine ilişkin dönüt vermiştir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, oturuş düzeninin uygun olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin sıraları aralıklı bir şekilde 2 sıra arka arkaya

olacak şekilde yerleştirilmiş durumdadır. Öğretmen adayı sözel bilgilere yönelik anlatılan ilk derste de oturuş düzeninde hiçbir değişiklik yapmamış ve öğretmen, “sınıf düzeni bu şekilde devam ettik” diyerek, oturuş düzenine yönelik herhangi bir dönüt vermemiştir. Öğretmenin sözel bilgiler ve kural ilişkilerine yönelik doldurduğu iki dönüt formu da incelendiğinde, oturuş düzenine yönelik herhangi bir dönüt yazmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle verdiği bu dönütün neyi ifade ettiği anlaşılamamaktadır. Bu nedenle de bu dönüt değerlendirmeye alınmamıştır.

Öğretmen, “çerçeveyi çizdin başlarken” şeklinde çerçeve çizmeye yönelik bir dönüt vermiştir. Video kayıtları incelendiğinde, çerçeve çizmeye yönelik birçok basamağın eksik kaldığı görülmektedir. Öğretmen adayının amacını açıkladığı, öğrencilere sorarak grup olarak tepki almaya çalıştığı fakat işaret olmadığı için grup tepkisi alamadığı, neye dikkat edeceklerini söylediği ve yine aynı şekilde tepki almaya çalıştığı, en sonunda kendi başlarına doğal afetleri söyleyeceklerini belirttiği görülmektedir. Bu nedenlerle öğretmenin verdiği dönüt yanlış bir dönüt olma özelliği göstermektedir.

4.2.2.5.2. Beşinci Öğretmenin Program Sonrasında Kural İlişkileri Bilgi Biçimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program sonrasında öğretmenin yazılı dönütleri incelendiğinde, öğretmen adayının hazırlığa yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “oturuş düzeni iyiydi. Hata düzeltmek için ek materyaller hazır. Materyaller grup halinde tepki almak için yeterli sayıda hazırlanmış. Dikkat çekme, neye dikkat edeceklerini söyledi. Kendi başlarına söyleyeceklerini söyleyip derse geçti” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Öğretmen adayının üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde öğretmen, “amacı açıklama: ‘bugün sizinle özel ve cins isimlere gelen eklerin nasıl yazıldığını öğreneceğiz’ diyerek açıklama yapmalıydı. İşaretle sıkıntı. Materyallerle ilgili Suna, az gören öğrenciye uygun şekilde hazırlamalıydın” şeklinde yazarak dönüt vermiştir. Öğretmenin, hazırlık için gerekli alt temalara ilişkin doğru dönüt verdiği görülmektedir.

Beşinci öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı sonrasında hazırlığa yönelik olarak verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Az gören Öğrenciler İçin Materyallerde Uyarlama Yapma/Tüm Materyallerini Amaca Uygun Hazırlama:

Derse başlarken materyallerle ilgili ilk gözlemlediğim şey, Suna'yla ilgili zaten sonrasında sıkıntı çıktı, tam olarak az gören öğrencilere yönelik materyali hazırlamak gerekiyordu. Sonrasında uyarlamayı yaptın hemen hazırladın ama bize biraz vakit kaybettirdi, daha önce hazırlamış olsaydın daha avantajlı olurdu diye düşünüyorum.

Materyalleri Grup Halinde Tepki Almak İçin Yeterli Sayıda Hazırlama:

Grup halinde tepki almak için de yeterli sayıda örneğin vardı.

Hata Düzeltme İçin Ek Örnekler/Materyaller:

Materyallerle ilgili, hata düzeltme için ek materyallerini hazırlamışsın,

Öğrencilerin Oturuş Düzenini Uygun Hale Getirme:

Derse başlarken oturuş düzenini aslında uygun hale getirdin, işte Tuğçe'yi hemen biraz daha çapraza aldın, tam görebileceği mesafeye, yalnız orada özellikle sunum esnasında dikkatimi çeken bir şey vardı, Kader'in açısı müsait değildi (gösterdi) (öğretmen adayı da aynı şeyi tekrarladı), performansı yüksek bir öğrenci belki, söylediğinde anladı ama o açığı iyi ayarlayabilirdik belki, ileri geçtin, ileri geçince yazarken de sıkıntı çıktı direkt hepsinin görmesini sağladıktan sonra tekrar silip yeni örneğe geçmen iyi olurdu.

Materyalleri Yerleştirme:

Çalışma kağıtları ulaşabileceğin yerde ve sırasıyla hazırды.

Uygun Olarak Çerçeve Çizme:

Dikkatini çektin çocukların derse başlarken, amacı açıklarken orada bir sıkıntımız oldu, ne diyecektik işte “bugün sizinle birlikte özel isimlere ve cins isimlere gelen çekim eklerinin nasıl yazılacağını öğreneceğiz” diye söylememiz gerekiyordu ama ne yaptık “bugün sizinle özel isimlere gelen çekim eklerinin tırnak işaretiyle ayrıldığını, cins isimlere gelen çekim eklerinin bitişik yazıldığını öğreneceğiz” diyerek kuralı söylemiş olduk. Biz ilk başta amacımızı nasıl söyleyecektik, biraz önce söylediğim gibi “özel isimlere ve cins isimlere gelen çekim eklerinin nasıl yazılacağını öğreneceğiz” diye söylememiz gerekiyordu. Yani amacı açıklarken orada kural ilişkisini söylemiş oldun, o da çocuklara model olurken de sıkıntı çıktı orası da ayrı boyutu. Neye dikkat edeceklerini söyledin, o güzeldi, öğrencilere de söyledin orada işaretle bir sıkıntımız oldu yine, grupla birlikte tepki alırken, işareti gene “işaretimle birlikte hep birlikte söyleyeceksiniz” söyledin o güzeldi.

Öğretmen, az gören öğrenciler için materyallerde uyarlama yapma, hata düzeltme için ek materyaller hazırlama, öğrencilerin oturuş düzenini uygun hale getirme, uygun olarak çerçeve çizmeye yönelik olarak dönütler vermiştir. Öğretmen adayı örneklerini tahtaya yazarak vermektedir, bu yüzden materyallerin amaca

uygunluğu ve grup halinde tepki vermek için yeterli sayıda olup olmadığına yönelik olarak dönüt vermesi beklenmemektedir. Öğretmen adayı bireysel değerlendirmeye yönelik olarak materyal hazırlamıştır.

Az gören Öğrenciler İçin Materyallerde Uyarlama Yapma ve Tüm Materyallerini Amaca Uygun Hazırlama: Öğretmen, az gören öğrenciler için materyallerde uyarlama yapmaya yönelik olarak, hazırlanan yazılı materyallerin öğrencilerden birisinin görme durumuna uygun olmadığını ve zaman kaybını vurgulamıştır. Ayrıca öğrencilerden birisi için değerlendirme materyalinin uygun şekilde hazırlanmamasından dolayı sıkıntı çıktığını belirtmiştir. Bu açılardan verilen dönüt doğrudur.

Materyalleri Grup Halinde Tepki Almak İçin Yeterli Sayıda Hazırlama: Öğretmen materyallerin grup tepkisi almak için yeterli sayıda hazırlandığını belirtmiştir ve bu dönüt doğru bir dönüştür.

Hata Düzeltme İçin Ek Materyaller/Örnekler: Öğretmen, hata düzeltme için ek materyaller hazırlamaya yönelik olarak, öğretmen adayı tarafından materyallerin hazırlanıp hazırlanmadığını ve uygunluğunu gözleyerek dönüt vermiştir.

Öğrencilerin Oturuş Düzenini Uygun Hale Getirme: Öğretmen, öğrencilerin oturuş düzenini uygun hale getirme ile ilgili olarak hem öğrencilerin görüş açıları, hem de öğretmenin bütün öğrencilerin tepkilerini gözlemlemesini kolaylaştıracak şekilde olan düzenlemeyi göstermiştir. Öğretmen adayının anlattığı derse ilişkin video kayıtları incelendiğinde, sınıf düzenlemesini daha önceki derste verilen dönüt doğrultusunda düzenlemiş (çapraz) ve daha sonra öğrencileri tahtanın önüne yerleştirerek sunusunu gerçekleştirmiştir.

Materyalleri Yerleştirme: Öğretmen çalışma kağıtlarının kolayca ulaşılabilir bir yere ve sırayla yerleştirildiğini ifade etmiştir. Bu durum, zaman kaybını önlemek açısından son derece önemlidir.

Uygun Olarak Çerçeve Çizme: Öğretmen, uygun olarak çerçeve çizmeyle ilgili, dikkati çekme, amacı söyleme, söyletme, işareti belirtme vb. tüm basamakları içerecek şekilde dönüt vermiştir.

Beşinci öğretmenin, kural ilişkilerine yönelik anlatılan derslerde, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önceki ve sonraki yazılı/sözel dönütleri incelendiğinde, program öncesinde bir doğru dönütü bulunurken, program sonrasındaki öğretim becerilerinin hepsine yönelik olarak doğru dönütler verdiği görülmektedir. Program sonrasında, öğretmen adayının anlattığı derslerin video kayıtları incelendiğinde, öğretmenin verdiği dönütle öğretmen adayının gerçekleştirdiği ve gerçekleştiremediği öğretim becerilerinin birebir olarak örtüştüğü görülmektedir. Programdan sonra öğretmenlerin derinlemesine yaptıkları gözlemler sonucunda öğretmen adayına öğretim becerilerini uygulamalı olarak gösterdiği gözlenmektedir. Program uygulanmasının, kural ilişkilerine yönelik anlatılan derslerde öğretmenin, ders sırasında uygulanan öğretim becerilerini gözlemlemesini ve ayrıntılı dönüt vermesini sağladığı sonucuna varılabilir.

4.2.3. Öğretmenlerin Karşılaştırmalı/Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlara Yönelik Verdikleri Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavramlar bilgi biçimine yönelik olarak gözlenen derslerde araştırmaya katılan öğretmenlerin program öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında verdikleri dönütler, doğru/yanlış olma durumuna göre Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Karşılaştırmalı/Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlara Yönelik Gözlenen Derslerde Program Öncesi, Sonrası ve İzleme Aşamalarındaki Doğru/Yanlış Dönütleri

[illegible]

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin program öncesinde öğretmen adayının dersini izledikten sonra verdikleri sözel dönütler incelendiğinde, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolüne ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç” temaları ve alt temalarına ilişkin birinci, ikinci ve dördüncü öğretmenlerin hiçbir doğru dönütü bulunmazken, üçüncü ve beşinci öğretmenlerin sadece 1 doğru dönüt verdiği görülmektedir. Program öncesinde, birinci öğretmen 1, ikinci öğretmen 11, üçüncü ve beşinci öğretmen 3 ve dördüncü öğretmen 6 yanlış dönüt vermiştir. Program sonrasında sözel dönütleri incelendiğinde, öğretmenlerin hiçbirisinin yanlış dönütünün bulunmadığı, bütün tema ve alt temaları kapsayacak şekilde, birinci öğretmenin 28, ikinci ve üçüncü öğretmenin 30, dördüncü öğretmenin 35, beşinci öğretmenin 34 doğru dönüt verdiği görülmektedir. Birinci, üçüncü ve dördüncü öğretmenin izleme aşamasındaki dönütleri incelendiğinde hiçbirisinin yanlış dönütü bulunmadığı, birinci öğretmenin 27, üçüncü öğretmenin 28, dördüncü öğretmenin 36 doğru dönütü bulunduğu belirlenmiştir.

Birinci, ikinci ve üçüncü öğretmenin çerçeve çizme gibi, birden çok alt basamağı içinde barındıran alt temalarda, öğretmen adayının performansı ile bağlantılı olarak 5 basamağa yönelik dönüt verdiği görülmektedir. Bunun nedeni, öğretmen adayının performansı ile bağlantılı olarak, eksik olan basamakların vurgulanmasıdır.

4.2.3.1. Birinci Öğretmenin Karşılaştırmalı/Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlara Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birinci öğretmenin program öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında “karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavramlara” yönelik olarak verdiği, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç” temaları ile alt temalarına yönelik olarak seçilen yazılı ve sözel dönüt örnekleri açıklanarak yorumlara yer verilecektir.

4.2.3.1.1. Birinci Öğretmenin Program Öncesinde Karşılaştırmalı/ Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlara Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenin program öncesinde yazılı dönütleri incelendiğinde, öğretmen adayının hata düzeltmeye yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “hata yapan öğrenciye vermesi gereken tepkiyi hatırlattı” şeklinde dönüt yazdığı, öğretmen adayının üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise, öğretmenin dönüt yazmadığı görülmektedir.

Birinci öğretmenin, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde hata düzeltmeye ilişkin olarak sözel dönüt vermediği görülmektedir. Öğretmen, sadece sununun çok iyi olduğunu belirtmiş ve sunuda elini kullanmasına dair dönüt vermiştir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video çekimleri incelendiğinde, hata durumunda beklediği ve sorusunu tekrar sorduğu gözlenmektedir. Grup tepkisi alınması gereken yerlerde öğrenciler aynı anda cevap veremedikleri halde, işaret hatası düzeltmeye yer verilmemiştir. Öğretmen adayının işaret hatası ve tepki hatasını doğru bir şekilde düzeltip, düzeltmediğiyle ilgili öğretmen tarafından herhangi bir dönüt verilmemiştir. Ayrıca öğretmen kontrol listesinde hata düzeltmeyi işaretlerken, işaretini kavram hatasını düzeltmeyle ilgili sütuna koymamış ve dönüt formunda “hata yapan öğrenciye vermesi gereken tepkiyi hatırlattı” şeklinde uygun olmayan bir dönüt yazmıştır.

4.2.3.1.2. Birinci Öğretmenin Program Sonrasında Karşılaştırmalı/ Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlara Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program sonrasında öğretmenin yazılı dönütleri incelendiğinde, hata düzeltmeye yönelik olarak, işaret ve tepki hatası olmaması nedeniyle sadece “gerek kalmadı” şeklinde yazdığı görülmektedir.

Birinci öğretmen Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı sonrasında hata düzeltmeye yönelik olarak verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Grup tepkisi alman çok uygundu, orada bireysel alsan zaman kaybedecektin. Yönerge, en başta söyletirken öğrencilere ‘neyi öğreneceğiz? Hazır deyip’ masaya vurdun (öğretmen adayının eli sargılı) o uygun bir şekilde oldu.

Tepki Hatası Düzeltme:

Bir defaya özgü kavram hatalarını düzeltme: Hata düzeltmene çok gerek kalmadı, hata olmadı öğrencilerde. Hata düzeltseydin ne yapabilirdin? Tek hata yapıyorsa yine normal model oluyoruz, (cetveli eğerek) bu eğik, sonra değerlendiriyorsun “ne oldu?” ve sonra sağlamlaştırmak için (cetveli sağa eğerek) “eğik”, “eğik değil” diye değerlendirme yapıyoruz. Neden bunu yapıyoruz çünkü normalde sekiz tane değerlendirme sorunun olduğunu düşünelim, toplam sekiz tane eğik, eğik değil diyecek, sen orada hata yapınca model oldun ve tekrar sunuma dönmüş oldun, örnek sayın ne oldu? azaldı. O yüzden tekrar örnek ekliyoruz, tekrar hata sırasında öğrenci dedi ki (cetveli eğerek) “eğik değil”, model olduk “bu eğik” “ne oldu?”- “eğik”. Sonra örnek veriyoruz (cetveli sola ve sağa eğerek örnekler gösterip) “ne oldu?”, “ne oldu?”, “ne oldu?” üç- dört tane örnek veriyoruz. Diğer örneklerimiz, değerlendirme sırasındaki örnek sayımız az kalmasın diye daha fazla örnek ekliyoruz. Baktık hata devam ediyor, birden fazla defa hata oldu, paralel sunu dediğimiz işte tekrar sunuya başlayacaksın ama farklı örneklerle (cetveli eğerek) “eğik”, “eğik” “dik” (cetveli sağa eğerek) “ne oldu?”, işte buradan başlamıştın (sağa cetveli eğerek gösterdi) farklı (cetveli sola eğerek) bir sıralama yapabilirdin, bu şekilde hata düzeltebilirdin, gerek kalmadı gerçi.

Birden fazla tekrarlanan kavram hatalarını düzeltme: Hata düzeltme örneklerin vardı herhalde onu tam olarak gözlemleyemedim (öğretmen adayı: diğer başka cetvel alırdım, mavi renkteydi ama o zaten şey olamazdı) farklı bir cetvelden değil, paralel kavram sunusu dediğimiz farklı örnek sunumu mesela yine aynı cetveli kullanabilirdin, (cetveli sağa eğerek) işte bu taraftaki eğikle değil de, (cetveli sola eğerek) işte bu taraftaki eğikle başlardın, yine aynı sunuma benzer paralel sunum dediğimiz farklı örnek dizilimi (cetvelle örnekleri gösterdi) gibi. İşte sen şöyle yaptın mesela (cetveli eğerek) “eğik”, “eğik”, “eğik”, şimdi hata yapınca birden çok hatada tabii.

İşaret Hatası Düzeltme: Öğretmen, öğretim sırasında işaret hatası yaşanmadığını gözlemlemiştir. Bu nedenle öğretmen, öğretmen adayının uygun şekilde grup tepkisi aldığını belirtmektedir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, hazırlıkta grup tepkisi alırken öğretmen adayının, ipucu, duraklama ve işareti uygun olarak kullanmasından dolayı, işaret hatası düzeltmeye gerek kalmadığı görülmektedir.

Tepki Hatası Düzeltme: Öğretmen, bir defaya özgü ve birden fazla tekrarlanabilecek kavram hatalarının nasıl düzeltileceğinin dönütünü vermektedir.

1. Bir Defaya Özgü Kavram Hatalarını Düzeltme: Öğretmen bir defaya özgü kavram hatasını düzeltmeye yönelik olarak, gerekli basamakların hepsini öğretmen adayına göstermektedir. Bir defaya özgü hata düzeltme, model olma, değerlendirme ve üç-dört değerlendirme örneğiyle sağlamlaştırma yapmayı içermektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen, hata düzeltme basamaklarını doğru bir şekilde vermenin yanı sıra doğru bir şekilde uygulayarak göstermiştir.

2. Birden Fazla Tekrarlanan Kavram Hatalarını Düzeltme: Birden fazla tekrarlanan hataları düzeltmeye yönelik olarak, öğretmen adayının söylediği yanlış bilgiyi düzelterek, daha az örnekle model olunarak değerlendirme yapılan, “paralel kavram sunusunun” nasıl yapılması gerektiğini uygulamalı olarak göstermiştir.

4.2.3.1.3. Birinci Öğretmenin İzleme Aşamasında Karşılaştırmalı/Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlara Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenin izleme aşaması için doldurduğu yazılı dönütleri incelendiğinde, öğretmen adayının hata düzeltmeye yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, dönüt yazmadığı, üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise, “öğrenci tepki hatası yaptığından sununu tekrarlama, sadece örneğin doğru tepkisi için model ol ve tekrar değerlendir sonra 3-4 değerlendirme örneğiyle sağlamlaştır” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Öğretmenin, hem öğretmen adayının, hem de öğrencilerin performansı dikkate alarak dönüt formunu doldurduğu görülmektedir. Öğretimde işaret hatası ve birden fazla tekrarlanan tepki hataları gerçekleşmediği için düzeltmeye de gerek kalmamıştır.

Birinci öğretmenin izleme aşamasında hata düzeltmeye yönelik olarak verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Tepki Hatası Düzeltme:

Bir defaya özgü kavram hatalarını düzeltme: Hata düzeltme sırasında zaman kaybettin. Çünkü hata düzeltmeyi yanlış yapmış oldun (öğretmen aday: Kaldığı örnekten yapmış olmam gerekiyordu değil mi?) Sadece hatalı örneği düzeltecektin. Sen tekrar sunumu tekrarladın. Orada iş işten geçmiş oldu. (Öğretmen aday: evet). Sadece hatalı örneği düzeltecektin, sen sunumu tekrarladığın için orada hem zaman kaybetmiş oldun, hem de araya diğer olumsuzluklar da girdi. Mesela orada eğiğe yatay dedi diyelim. Tekrar sen araya yataylar sokup eğiği karıştırmış oldun biraz (eliyle yatay, eğik işareti

yaparak) sonra toparladın tekrar. Sunumunda sen zaman kaybetmiş oldun. O yüzden şey yapıyorsun yataydı eğik dedi, yatay diyorsun tekrar “ne oldu?” diyorsun aynı örnek üzerinde. Tekrar 3-4 örnekle sağlamlaştırmasını yapıyorsun değerlendirme örneğiyle. Çünkü senin değerlendirme örneğin orada güme gitmiş oluyor. İptal olmuş oluyor. Onun yerine sen de tekrar 3-4 tane sağlamlaştırmak için örnekle değerlendirmiş oluyorsun. Bir orada zaman kaybettin. Hata düzeltmede çalışman gerekecek. Onu tekrar etmen gerekecek. Hata düzeltme kısmında sadece kaldığı örnekte model oluyoruz, değerlendirme ve sağlamlaştırma yapıyoruz.

Video kayıtlar incelendiğinde, öğretmen adayının hazırlık sürecinde işareti uygun şekilde verip grup tepkisi alması, öğrenciler dokunsal oldukları için sunuda bireysel olarak öğrencilerle çalışması nedeniyle işaret hatası meydana gelmemiştir. Bu nedenlerle öğretmen işaret hatası düzeltmeye ilişkin dönüte yer vermemiştir.

Tepki Hatası Düzeltme: Öğretmen adayı karşılaştırmalı olmayan kavram öğretimi yaptığı için, bir defaya özgü ve birden fazla tekrarlanan hatalarla karşılaşma ihtimali vardır.

Bir Defaya Özgü Kavram Hatalarını Düzeltme: Video kayıtlar incelendiğinde, görme engelli öğrencilerin bir defaya özgü hata yaptıkları fakat birden fazla tekrarlanan hatalar yapmadıkları görülmektedir. Öğretmen adayı bir defaya özgü hatayı, sunumu tekrarlayarak düzeltmeye çalışmıştır. Bu nedenle öğretmen bir defaya özgü kavram hatalarını düzeltmeye yönelik olarak hata düzeltme sürecini doğru şekilde açıklamıştır. Öğretmen, öğretmen adayına hatayı düzeltirken hata yapılan örnekle model olması, daha sonra aynı örneği tekrar değerlendirmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca 3-4 tane daha örnekle sağlamlaştırma yapması gerektiğini ve bunun neden gerekli olduğunu da dönüt olarak vermiştir.

Birinci öğretmenin, karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavramlara yönelik anlatılan derslerde, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önce, sonra ve izleme aşamalarındaki yazılı/sözel dönütleri incelendiğinde, program öncesinde verdiği doğru dönütünün bulunmadığı, program sonrası ve izleme aşamalarında öğretmenin, öğretim becerilerini gözlemleyerek doğru dönütler verdiği, öğretmen adayına öğretim becerilerini uygulamalı olarak gösterdiği gözlenmektedir. Program uygulanmasının, karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavramlara yönelik derslerde öğretmenin,

ders sırasında uygulanan öğretim becerilerini gözlemlemesini, ayrıntılı dönüt vermesini sağladığı sonucuna varılabilir.

4.2.3.2. İkinci Öğretmenin Karşılaştırmalı/Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlara Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İkinci öğretmenin program öncesi ve sonrasında “karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavramlara” yönelik olarak verdiği, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç” temaları ile alt temalarına yönelik olarak seçilen yazılı ve sözel dönüt örnekleri açıklanarak yorumlara yer verilecektir.

4.2.3.2.1. İkinci Öğretmenin Program Öncesinde Karşılaştırmalı/Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlara Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenin program öncesinde doldurduğu yazılı dönütler incelendiğinde, öğretmen adayının sunuma yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “sözel ipuçlarını verdi. Duraklamaları uygundu. Anahtar kelimeleri vurguladın. Ses tonun iyiydi. Tempon yavaş ya da hızlı değildi. Uygundu. Öğrenciler sıra ile çalıştı” şeklinde, üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise, “başta küçük bir dil sürçmesi vardı (önemli sayılmaz)” dönütünü yazdığı görülmektedir. Öğretmen, işaret sistemine ilişkin olarak ipucu ve duraklama, ses tonu, temponun uygunluğuna yönelik olarak dönüt vermiştir.

İkinci öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde sunuma yönelik verdiği yanlış sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

İpuçlarını uygun şekilde verdin, kalın kavramını sık sık tekrar ettin. Duraklamaların uygundu yine. Sözcükleri doğru şekilde kullandın, ses tonunu gene uygun görüyorum ben. Tempo belki biraz daha yavaşladı bu derste diğer derslere göre kıyaslıyorum ama inceleme içine daha çok girince, daha çok karşılaştırma olunca biraz yavaşladı ama içeriği ile ilgili olduğunu düşünüyorum. O da yeterli sayılabilir aslında.

Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, materyallerinin uygun olmaması nedeniyle, sunuyu sürekli çevrime göre gerçekleştiremediği, sunuyla ilgili olarak sözlü sunum ilkesine dikkat etmediği, referans örneğini verdikten sonra buna yönelik olarak soru sorduğu, sunu sırasında bireysel olarak tepki aldığı ve örneklerin sayısına, en az farklılaşmaya, aynılaşıma ve değerlendirme ilkelerine dikkat etmediği görülmektedir. Materyallerin renkleri birbirinden farklı ve öğrencilerin incelemesine imkan vermeyecek kadar büyük olması nedenleriyle en az farklılaşma (aynı kalan ve çok az değişen örnek) gösterilememiştir. Öğretmen adayı materyalleri inceletirken her seferinde öğrencilerin elinden aldığı için bir önceki örneğe göre karşılaştırma yaparak tepki vermeleri mümkün olmamaktadır. Bazı öğrencilerde iki olumlu ve bir olumsuz örnek sunduktan sonra değerlendirmeye olumlu örnek vererek geçmiştir. Örneklerin dizilişi doğru olmakla birlikte sayıları yeterli değildir. Öğretmen adayı referans örneği verdikten sonra olumlu örnekle başlayan sunu yaptığı için, üç olumlu, iki olumsuz örnekle sunu yapmalı ve olumlu olan değerlendirme örneğine geçmelidir. Değerlendirme ilkesiyle bağlantılı olarak olumlu örneklerin fazla olmasına, en az farklılaşmaya ve örneklerin tahmin edilebilir bir sıra izlememesine dikkat edilmemiştir. Öğrencinin yanlış tepkisi karşısında öğretmen adayının ses tonu çok yüksek ve kızgın bir ses tonuna dönüşmüştür. Sürekli çevrime göre sunu gerçekleştirilemediği, materyalleri kontrol etmekte zorluk yaşandığı için tempo da çok yavaş olmuştur. Sunu yaptığı öğrencilerin görsel algıları sınırlı olduğu için bireysel olarak çalışmasını yapmaya başlamıştır fakat çerçeve çizerken grup tepkisi aldığı yerlerde işaret sistemini kullanması gerekirken kullanmamış (ipucu, duraklama ve işaret) ve öğrencilerin tepkilerini/cevaplarını gözlemlememiştir. Grup tepkisi almak için oturuş düzeni (öğrenciler aralıklı bir şekilde oturuyor) de uygun değildir.

Öğretmenin dönütleri incelendiğinde, öğretmen adayının ipucunu doğru olarak verdiğini belirtmektedir. Öğretmenin ipucu olarak düşündüğü durumun, kalın kavramını sık sık tekrar etmek olduğu izlenimi edinilmektedir. Benzer şekilde “duraklamaların uygundu yine” dönütünü vermiştir. Öğretmen adayı grup tepkisi almadığı için bu basamakların hiçbirisini kullanmamıştır. Bu nedenlerle öğretmenin dönütü yanlıştır.

Öğretmen verdiği dönütte, öğretmen adayının sözcükleri doğru şekilde kullandığını ifade etmektedir fakat öğretmen adayı sürekli ifadelerini değiştirerek sözlü sunum ilkesine uygun olacak şekilde bir sunu gerçekleştirmemiştir.

Öğretmen, ses tonuna ilişkin verdiği dönütte, “ses tonunu gene uygun görüyorum” şeklinde dönüt vermiştir, hâlbuki öğretmen adayının ses tonu kızgın ve çok yüksek olduğu için öğretmenin verdiği dönüt yanlıştır.

Öğretmen temponun yavaşlamasının dersin içeriğiyle ilgili olduğunu düşünmektedir fakat öğretmen adayı süreci doğru şekilde uygulayamadığı, öğretim becerilerini yanlış kullandığı için tempo düşmüştür. Bu nedenle öğretmenin verdiği dönütün yanlış olduğu görülmektedir.

4.2.3.2.2. İkinci Öğretmenin Program Sonrasında Karşılaştırmalı/ Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlara Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenin program sonrasındaki yazılı dönütleri incelendiğinde, sunuma yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “sınıfı 2-3 olarak ayırarak çalıştın. Tek materyalle çalıştın. Her öğrencinin eli dokundu bu uygundu. 1. grupta örnekte 3+, 2- olarak sunum yaptın. 7 değerlendirme sorun vardı (4+), (3-). Olumlu (+) ile başladın sorulara. Son sorudaki hatayı düzelttin. 2. grupta 3+, 2- olarak sunum yaptın. 7 (4+), (3-) değerlendirme sorusu vardı. İşaret ve ipucunu her seferinde verdin. Ses tonun daha iyiydi. Öğrencilerin cevaplarına dikkat ettin” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Öğretmen adayının üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise öğretmen, “olumsuz örneğe geçerken farklılaşmaya dikkat etmedin. Şampuan kutusu yüzdü dedin (her seferinde) sunumda. Buna gerek yoktu” şeklinde dönüt yazmıştır. Öğretmenin yazdığı dönütlerin, ilkeler, örneklerin dizilişi, işaret sistemi, ses tonu gibi tüm alt temalara yönelik olarak ve doğru bir şekilde verildiği görülmektedir.

İkinci öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı sonrasında sunuma yönelik olarak verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Ders Planına ve İlkelerine Uygun Olarak Sunu Yapma:

Sunuyla ilgili olarak öğrencileri iki gruba böldün, üç ve iki olarak, bu iyiydi, sonuçta çalışacağın alanı düşündüğümüz zaman uygundu.

Kuruluş ilkesi: Tek bir materyalle çalıştın çocuklarla bu iyiydi, materyallerini değiştirmedin.

Materyalin uygunluğu: Her öğrencinin eli dokunabiliyordu, materyalinin özelliğinden kaynaklı olarak uzun birazda. Dar bir alan olsaydı daha zor olacaktı.

Birinci gruba yönelik sunuda örneklerin dizilişi: Örneklerine üç tane olumlu örnekle başladın, iki tane olumsuz örnekle devam ettin.

En az farklılaşma ve aynılışma ilkeleri: İşte değerlendirme soruları oluşturdu, bu iyiydi, fakat örneklerinde (eline boş plastik şişeyi alıp, göstererek) üç tane olumlu verdiğin zaman işte (aynılışma) “yüzdü, yüzdü, yüzdü” buna en yakın olumsuz örneği vermemiz gerekiyor hemen aşağıya indirip, “battı” şeklinde olumsuz örneği verebilirdik ama başka bir yerde “battı” dedin, yani en yakın örneği vermeye çalışacağız, her zaman geçerken, farklı olumlu ve olumsuz örnekler arasında geçerken, en yakın örneği vererek geçeceğiz. “Yüzdü”, “yüzdü”, “yüzdü” (havada farklı yerlerde plastik şişeyi göstererek), “battı” (bir önceki örnekten hemen aşağıya indirerek gösterdi) başka yerde “battı” yapmayalım da, aynı yerde yaparsak en yakın örneği vermiş oluruz çocuklara, buna dikkat edelim. Diğer sunuların için sana bunu söylüyorum. Olumsuz örnekler geçerken en yakını vermemiz gerekirdi. Farklılaşmayla ilgili olarak zaten üzerinde çalışman gereken şeyle ilgili olarak farklılaşma örneğini az önce açıkladım zaten ben sana.

İkinci gruba yönelik sunuda örneklerin dizilişi: İkinci grupta da yine aynı şekilde üç olumlu, iki olumsuz örnekle başladın,

Sözlü sunum: İkinci grupla çalışırken çok fazla şey oldu (şişeyi tutarak, gösterip) “şampuan kutusu yüzdü, şampuan kutusu yüzdü, şampuan kutusu battı” yani o “şampuan kutusu”na gerek yok, (göstermeye devam ederek) “yüzdü, yüzdü” desek daha iyi olacaktı diyorum ben sunumla ilgili olarak.

Değerlendirme ilkesi: Yine değerlendirme soruları oluşturmuşsun olumlu örnekler fazla olacak şekilde. Karışık bir sıra izledin.

Grup Tepkisi

İpucu/Duraklama/İşareti Uygun Verme:

Yönergeni, ipucunu, duraklamayı, işaretini her seferinde vermeye çalıştın, bu iyiydi.

Ses Tonu Uygun Şekilde Sunu Yapma:

Ses tonun bu sefer daha iyiydi.

Hızı/Temposu Uygun Olarak Sunu Yapma:

Tempon uygundu.

Öğrencilerin Tepkilerini/Cevaplarını Ders Boyunca Gözleme:
Öğrencilerin cevaplarına da dikkat etmeye çalıştın.

Amaçların Kazanılması (Diğer):

Amacını da gerçekleştirdin, çocuklar batma ve yüzmeyi kavradılar diye ben gördüm.

Öğretmen, ders planı ve ilkelere uygun olarak sunu yapma, ipucu/duraklama/işareti uygun verme, ses tonu uygun şekilde sunu yapma, hızı/temposu uygun olarak sunu yapma, öğrencilerin tepkilerini/cevaplarını ders boyunca gözlemeye yönelik olarak dönüt vermiştir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, bireysel tepki almadığı, grup tepkisi aldığı görülmektedir.

Ders Planına ve İlkelere Uygun Olarak Sunu Yapma: Öğretmenin ders planı ve ilkelere uygun olarak sunu yapmaya yönelik olarak, öğretmen adayına kuruluş, sözlü sunum, en az farklılaşma, aynılaşıma, değerlendirme ilkelerini örnekler üzerinde uygulayarak dönüt verdiği görülmektedir. Materyallerin grup halinde tepki alabilmek için uygunluğuna ve örneklerin dizilişine yönelik olarak ayrıntılı bir şekilde dönüt vermiştir.

Öğretmen, öğretmen adayının “ipucu/duraklama/işareti uygun verme, ses tonu uygun şekilde sunu yapma, hızı/temposu uygun olarak sunu yapma, öğrencilerin tepkilerini/cevaplarını ders boyunca gözleme” öğretim becerilerine ilişkin olarak iyi olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, önceki verilen dönütler doğrultusunda öğretim becerilerinde gelişme olduğu görülmektedir. Öğrencilerde de amacın gerçekleştiği gözlenmektedir.

İkinci öğretmenin, karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavramlara yönelik anlatılan derslerde, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önce, sonra yazılı/sözel dönütleri incelendiğinde, program öncesinde verilen doğru dönütü olmadığı görülürken, program sonrasında öğretim becerilerine yönelik doğru dönütler vermiştir. Program sonrasındaki dönütlerde önerilerle birlikte, doğru öğretim becerilerinin uygulamalı olarak gösterildiği görülmektedir. Sunular bilgi biçimlerine göre değişiklik göstermekle birlikte, öğretim becerileri diğer öğretimlerle benzerlik göstermektedir. Öğretmenin bazı

dönütleri daha kısa bir şekilde ifade etmeye başladığı görülmektedir. Bunun da önceki dönütler doğrultusunda öğretmen adayının öğretim becerilerini doğru bir şekilde uygulamaya başlamasının bir sonucu olduğu izlenimi edinilmektedir. Program uygulanmasının, öğretmenin öğretmen adayının ders sırasında uyguladığı öğretim becerilerini gözlemlemesini ve ayrıntılı olarak/derinlemesine dönüt vermesini sağladığı, dönütleri gerekçeleriyle birlikte verebilmesinde etkili olduğu sonucuna varılabilir.

4.2.3.3. Üçüncü Öğretmenin Karşılaştırmalı/Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlara Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü öğretmenin program öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında “karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavramlara” yönelik olarak verdiği, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç” temaları ile alt temalarına yönelik olarak seçilen yazılı ve sözel dönüt örnekleri açıklanarak yorumlara yer verilecektir.

4.2.3.3.1. Üçüncü Öğretmenin Program Öncesinde Karşılaştırmalı/ Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlara Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde öğretmenin doldurduğu yazılı dönütler incelendiğinde, öğretmen adayının sunuma yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “ses tonu iyi. Eğik tepkisini aldı” şeklinde dönüt yazdığı, üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise, dönüt yazmadığı görülmektedir.

Üçüncü öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde sunuma yönelik verdiği yanlış sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Sunun yine iyiydi, ses tonun aynı şekilde. Yine çok iyi anladılar, gayet iyiydi, çok da rahat anlattın gayet iyiydi.

Öğretmen, öğretmen adayının ses tonu ve sunusunun iyi olduğuna yönelik dönüt vermiştir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, az

gören öğrencilerle çalıştığı görülmektedir. Öğretmen adayı, az gören öğrencilerle kümeler halinde bir oturuş düzeni içinde ve grup halinde tepki almak yerine her bir öğrencinin önüne giderek bireysel olarak tepki almıştır. Öğretmen adayı, 2 olumlu- 2 olumsuz örnek verecek şekilde örneklerin dizilişine dikkat etmeden, her bir öğrencide farklı bir sıra izleyecek şekilde sunu yapmaya çalışmıştır. Bütün öğrencilere örnekleri tek tek gösterdikten sonra, yine bireysel olarak değerlendirme yapmaya başlamıştır. Değerlendirmeye başlarken yönerge vermiş, sonrasında sadece cetveli hareket ettirerek, soru sormadan öğrencinin tepkisini almaya çalışmıştır. Öğretmen adayı tarafından, kuruluş ilkesine uyulmuş (tek materyal kullanımı), sözlü sunum, aynılışma, farklılaşma, değerlendirme ilkelerinin hiçbirisine dikkat edilmemiştir. Öğretmen tarafından belirlenen ve dönüt olarak verilen “ses tonunun uygunluğu” doğru bir dönüt olarak kabul edilmiştir. Öğretmen buna yönelik olarak herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Grup halinde tepki alınmadığı ve sunu için gerekli ilkelere dikkat edilmediği için tempo düşmüş ve süre çok uzamıştır. Grup tepkisi alınmadığı için ipucu, duraklama ve işaretin de öğretmen adayı tarafından uygun olarak kullanılıp kullanılamayacağı bilinmemektedir. Öğrencilerin tepkileri/cevapları ders boyunca gözlenmemiş ve bireysel olarak tepki alınmaya çalışıldığı için, doğru cevap verip vermediğinden emin olunamayan öğrenci için grup tepkisinden sonra bireysel tepki alma da gerçekleşmemiştir. Dolayısıyla bireysel sıra izleme kuralı da yoktur. Bütün bu bilgiler ışığında öğretmen adayının sunusunda birçok yanlış olduğu gözlemlendiği için öğretmenin verdiği dönüt de yanlış olarak kabul edilmiştir.

4.2.3.3.2. Üçüncü Öğretmenin Program Sonrasında Karşılaştırmalı/ Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlara Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program sonrasında öğretmenin yazılı dönütleri incelendiğinde, sunuma yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “referans örneği verdin. 1 örnekle daha uzak ve daha yakın örnekleri verdin. Örneklerinde en az farklılaşan örneklerine dikkat ettin. Grup tepkisi aldın” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise öğretmen, “sözlü sunumda ifadeleri değiştirmeden sunmalısın ki tepkileri doğru alabilesin. Ses tonun tek tondaydı, vurgulamaya dikkat etmeliydin. İpucu ve işaretin aynı kalmalıydı. İpucun da sorun da aynı olmalı, hazır’ı

Temponu yükseltmek, düşürmek dersin gidişine göre değişebilir, yani tempon çok yavaştı, hızlandırdın, onu ayarlamak senin elinde ama bu çok hızlı bir tempoydu.

8 dakikayı geçmeyecek anlatacağın ders, değerlendirme ile birlikte, yani sırf sunu olarak düşünme, bunun ideal olanı bence 5 dakika filan olabilirdi, örneklerini çoğaltabilirdin (öğretmen aday: anladım) biraz daha yavaş, çünkü çok hızlı başladın, hemen bir örnek verdin, arasından öbür örneği söyledin vurgu yapmadığın için de çok hızlı geçtiğini düşünüyorum. Oralarda sesinde alçaltma ve yükselmeler yapsaydın, ses oyunları yapsaydın yine de öyle oldu diye düşünüyorum belki tempon daha iyi olabilirdi. Dediğim gibi genel olarak iyiydi.

Öğrencilerin Tepkilerini/Cevaplarını Ders Boyunca Gözleme:

Daha sonra da tepki alırken şunu yaşadın, uzak dedi, yani öğrencilerin tepkilerinin hepsine dikkat etmedin aslında orada. Benim yanında oturduğum öğrenci hep “uzak” diyordu, aslında “daha uzak” ya da “daha yakın” demesi gerekiyordu, onları düzeltmedin. Hep “uzak” dedi öğrenci düzeltmedin, yani yönergeni tekrar vermeliydin, söylediğim örnek daha uzaksa daha uzak, daha yakınsa daha yakın diyeceksiniz, gerekirse gruba söyletecektin, “şimdi sorumu soruyorum”, örneğini okuyacaktın, “daha uzak” diye sen de belirtebilirdin, ne demeleri gerektiği konusunda hepsi aynı karara varsın. Genelde sağ tarafa odaklandın, yani benim bulunduğum gruptaki öğrenciler, özellikle Yunus hep “uzak-yakın” dedi, buradaki amaç uzak-yakını öğretmek değildi, “daha yakın”, “daha uzak” kavramını öğretmekti. O yüzden tepki alırken ona dikkat etmen gerekiyor. Yani sen tepkileri çok rahat yakalayabildin mi? Ben senin yakalayıp yakalayamadığından emin değildim o yüzden dedim ya “hepsi öğrendi mi?” diye. Ben birden şaşırdım, durdum (öğretmen aday: çünkü baktım hepsi doğru tepki veriyor tabii söylediğiniz doğru ilk başta Mert’e filan söyletmem gerekirdi, ilk dönütte çok uzun sürdü dendi o yüzden kısa olmak anlamında Şeyma’ya sorayım dedim)

Grup Tepkisinden Sonraki Bireysel Tepkiyi Uygun Alma:

Bireysel tepkiyi de grubun hepsinin söylediğine emin olduktan sonra söylediğinden emin olmadığın öğrenciler varsa, o zaman alırsın

Bireysel Değerlendirmede Sıra İzleme Kuralı:

Bireysel tepkide de performansı yüksek olan öğrenciden başlarsın, hiçbir zaman performansı düşük öğrenciyle başlamazsın. O zaman direkt etiketlersin onu. Önce performansı yüksek Mert’le ya da kimse ondan başlayacaktın, en az iki öğrenci, ondan sonra şüphelendiğin öğrenci varsa, ona soracaktın performansı düşük öğrenciye. Orada şunu güzel yaptın, sorunu sordun, “daha uzaksa, daha uzak, daha yakınsa daha yakın diyeceksin Şeyma” dedin. Olması gereken de oydu, o güzeldi.

Ders Planına ve İlkelerine Uygun Olarak Sunu Yapma: Öğretmen,

öğretmen adayının sunumda iyi başladığını söylemiş, referans örneğini belirleyip, iki kavramın aynı anda ve sözel olarak sunulduğu ileri uygulamaya göre öğretim yapıldığını belirleyip, örneklerin dizilişini vurgulamıştır. Değerlendirme örneklerinin sayısına dikkat etmiş, öğretmen adayının en az farklılaşma ilkesini

uygulamasına ilişkin örnekler vererek açıklamış ve ifadelerini değiştirdiği için sözlü sunum ilkesine uymadığını vurgulamıştır.

Ses Tonu Uygun Şekilde Sunu Yapma: Öğretmen, öğretmen adayının ses tonunun uygun olmadığını vurgulamış ve nasıl olması gerektiğine ilişkin dönüt vermiştir.

Hızı/Temposu Uygun Olarak Sunu Yapma (Süre): Temponun çok hızlı olduğuna ve nasıl olması gerektiğine dair süreyle bağlantısını kurarak açıklama yapmıştır.

İpucu/Duraklama/İşareti Uygun Verme: Öğretmen, grup tepkisi alırken öğretmen adayının ipucu ve işaretini değiştirmesi nedeniyle problem olduğunu açıklamıştır ve nasıl olması gerektiğini uygulamalı olarak göstermiştir.

Öğrencilerin Tepkilerini/Cevaplarını Ders Boyunca Gözleme: Video kayıtları incelendiğinde, öğretmen adayının öğrencilerin tepkilerini gözlemlemediği görülmektedir. Öğretmen, bunu gözlemleyerek, doğru olarak dönüt vermiştir.

Grup Tepkisinden Sonraki Bireysel Tepkiyi Uygun Alma: Öğretmen, bireysel tepkiyi ne zaman alması gerektiğini vurgulamıştır.

Bireysel Değerlendirmede Sıra İzleme Kuralı: Öğretmen, bireysel değerlendirmede sıra izleme kuralının nasıl gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamanın yanı sıra performansı düşük öğrenciye söz hakkı vermenin o öğrencinin etiketlenmesine neden olacağını vurgulamıştır.

4.2.3.3. Üçüncü Öğretmenin İzleme Aşamasında Karşılaştırmalı/Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlara Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenin izleme aşamasında doldurduğu yazılı dönütler incelendiğinde, sunuma yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “Ses tonun iyiydi. Kuruluş ilkesine göre tek materyalin vardı. Süre iyiydi. Değerlendirmeye olumlu örnekle başladın. Sunu sırasında bireysel tepki aldığı için işarete gerek yoktu” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise öğretmen, “sözlü

sunum ilkesine dikkat et. 3 olumlu-2 olumsuz örnekle sunu yapmalısın tüm öğrencilere. Her öğrenciye farklı sayıda sunu yaptın. Aynılaşıma ilkesi hiç yoktu. Değerlendirmeye ve olumludan olumsuz örneğe geçerken farklılaşmaya dikkat et. Değerlendirmede tahmin edilebilir bir sıra ile ve olumlu sayısına dikkat etmedin. Yaptığın sunuyla değerlendirmeye başladın. Değerlendirme örnek sayın her öğrencide farklı idi. Değerlendirmede farklılaşmaya dikkat etmedin. Materyalin az görenler için uygun değil. Sorunu unuttun: ‘ne oldu?’. Sunu esnasında görme engelli öğrenciye konumu tam olarak incelet, yönergeyi tam ver” şeklinde dönüt yazmıştır. Öğretmenin doldurduğu yazılı dönütler, ses tonu, ilkeler gibi alt temaları kapsayacak şekilde ve doğru olarak verilmiştir.

Üçüncü öğretmenin izleme aşamasında sunuma yönelik olarak verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Ders Planına ve İlkelere Uygun Olarak Sunu Yapma:

Kuruluş ilkesi: Kuruluş ilkesine dikkat ettin yani aynı cetveli kullandın, materyalin aynıydı. Kuruluş ilkesinde tek materyale dikkat etmişsin ama bu koyu renkli bir materyal olsaydı belki kuruluş ilkesinde hiçbir sorun çıkmayabilirdi.

Bireysel tepki: Öğrencilerden total olduğu için bireysel tepki aldın o da iyiydi.

Sözlü sunum: Şimdi sözlü sunum ilkesine dikkat etmedin şimdi sunuyu her öğrenciye farklı farklı yaptın. Hepsinde farklı oldu.

Örneklerin dizilişi: Sayılar değişti. Olumlu sayısı değişti, olumsuz sayısı değişti, 4 tane olumlu verdin 1 tane olumsuz verdin. Değerlendirmeye başladın, hepsinde değişik oldu, son iki öğrenciye 3-2 yaptın son ikisinde topladın olması gereken eğer olumlu ile başladıysan 3 olumlu “eğik, eğik, eğik, eğik değil, eğik değil” bu şekilde olabilirdi.

Aynılaşıma ilkesi: Aynılaşımaya hiç dikkat etmedin, hep aynı tarafta çalıştın “eğik, eğik, eğik, eğik değil, eğik değil” (öğretmen adayı: Ben şöyle düşünüyordum farklılaşmayı) bu aynılaşıma (öğretmen adayı: “Böyle olacağını düşünemedim” diyerek cetvelle gösterdi) ona dikkat etmedin.

Farklılaşma ilkesi: Farklılaşmalara dikkat etmedin. Eğik, eğik, eğik, eğik değil, eğik değil (sunumu gösterdi) yani çok az bir değişiklik ile sunumu yapıp ondan sonra geçiyorsun. Bu materyalle de uygun olur mu bilmiyorum ama (deyip nasıl yapılması gerektiğini gösterdi) işte bu farklılaşma, ufak farklarla geçişleri yapıyorsun, sonra farkı büyütebiliyorsun. Yani senin az önce anlatmak istediğim o (öğretmen adayına farklılaşmayı nasıl yapması gerektiğini gösterdi). Ufak farklarla geçişleri yapıyorsun, sonra farkı büyütebiliyorsun. Olumludan olumsuza geçerken bir de değerlendirmeye geçerken farklılaşmaya dikkat etmen gerekiyordu. Diyelim ki “eğik değilde durdun ikinci olumsuz örneğimizle değerlendirecektin” deyip ne yapılması gerektiğini gösterdi. Farklılaşmada bunları kaçırdın. Bunları kaçırdığın için de öğrencilerin bir kaçından tam cevap alamadın yani tam bağımsızlığa ulaşmadan diğerine geçtin.

İnceleme ve sunu: Çocuklara çok iyi inceletmedin. “Eğik, eğik değil” derken şurayı boydan boya, tamamen inceletmeliydin ki eğik kavramı total bir öğrencide yerleşsin. “İncele” diyorsun sadece şurayı tutup inceledi (cetvelin üstünü gösterdi), orada işte düzeltmen gerekiyordu, çocuğun bir eliyle tutup inceletecektin (öğretmen adayının elinden tutup materyalini göstererek inceletiyor) eğik, eğik, eğik gibi, pek inceletmedin. Az gören öğrencilerle çalışıyor olmanın etkisi var sanırım. İnceletmediğin için de biraz sıkıntı yaşadın gibi geldi bana. Dediğim gibi az gören öğrenciler için materyalin hiç uygun değildi.

Değerlendirme: Değerlendirmelere olumlu örneklerle başladın bunları kaçırmadın. Değerlendirmeleri sunumla yaptın (sadece bir tarafa eğik örneklerini gösterecek şekilde) sunuda da aynı şekilde yapmıştın, sunuyla aynı şekilde değerlendirdin. O yüzden çocuk çok rahat tahmin etti.

Ses Tonu Uygun Şekilde Sunu Yapma:

Sunuda ses tonun iyiydi.

Hızı/Temposu Uygun Olarak Sunu Yapma (Süre):

Süren iyiydi bireysel tepki aldığın için.

Grup Tepkisi

İpucu/Duraklama/İşareti Uygun Verme:

(Öğrencilerle bireysel olarak çalışıldığı için öğretmen adayı sadece çerçeve çizmede işaret sistemini kullanmış ve öğretmen de buna yönelik olarak dönüt vermiştir)

Sunu sırasında bireysel tepki aldın ama işarete gerek olmadığı için sorunu unuttun, “ne oldu” demedin ama işarete gerek yoktu. Sunu esnasında “ne oldu” demeyi unuttun. Çok önemliydi yani sunu esnasında sorunu unuttun.

Öğrencilerin Tepkilerini/Cevaplarını Ders Boyunca Gözleme:

Çerçeve çizmede grup halinde cevap alırken öğrencileri gözlediğini gördüm, bu güzeldi.

Ders Planına ve İlkelerine Uygun Olarak Sunu Yapma: Öğretmen, öğretimin karşılaştırmalı olmayan bir kavram olduğunu belirleyip, tek cetvel kullandığı için kuruluş ilkesine uyulduğunu belirtmiştir. Görme algısı olmayan öğrencilerde sürekli çevrime göre sunu yaparken bir örnekten diğerine olan değişikliği öğrencilerin gözlemlemesi için, öğretmen adayının bireysel tepki alması gerekmektedir. Sözlü sunum ilkesi, öğrencilerin sunuya odaklanmaları açısından son derece önemlidir ve öğretmen de bu durumu doğru şekilde belirleyerek dönüt vermiştir. Öğretmen, sürekli çevrime göre öğretim yapılırken olumlu ve olumsuz örneklerin sayısını, örneklerin dizilişini de doğru şekilde gözlemlemiş ve nasıl olması gerektiğine dair uygulamalı olarak göstererek öğretmen adayına dönüt vermiştir. Öğretmen, aynılışma ve farklılaşma ilkelerine yönelik olarak da örnekleri dikkatlice izlemiş ve uygulamalı olarak, olumlu ve olumsuz örnekler arasındaki

farklılaşmanın nasıl olması gerektiğini ve aynılaşıma ilkesine yönelik olarak farklı olumlu örneklerin (öğretmen adayının hep bir tarafta örneklerini gösterdiğini) kullanılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Dokunsal öğrencilerle çalışıldığı için öğrencinin sürekli çevrimin farkına varabilmesini sağlamak amacıyla bütün örneklerini (cetvelin eğik ve yatay konumunu) inceletmesi gerektiğini belirtmiştir. Değerlendirme ilkesine göre, olumlu ve olumsuz örneklerin dizilişinin tahmin edilebilir bir sıra izlememesi gerekmektedir. Öğretmen, öğretmen adayının değerlendirmede kullandığı örneklerin, sunu sırasına göre verilmesi nedeniyle tahmin edilebilir bir sıra izlediğini, ilkelere dikkat etmediği için bazı öğrencilerde amacı gerçekleştiremediğini vurgulamıştır.

İpucu/Duraklama/İşareti Uygun Verme: Öğretmen, öğrencilerle bireysel olarak çalışıldığı için işarete gerek olmadığını belirtmekle birlikte her seferinde öğretmen adayının sorusunu unuttuğunu vurgulamaktadır. Öğretmen çerçeve çizmede işaret sistemini kullanmaya yönelik dönüt vermiştir.

Ses Tonu Uygun Şekilde Sunu Yapma: Öğretmen, öğretmen adayının ses tonunun iyi olduğunu belirtmektedir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, verilen dönütler doğrultusunda ses tonunun uygun olduğu görülmektedir.

Hızı/Temposu Uygun Olarak Sunu Yapma (Süre): Sürekli çevrime göre öğretim gerçekleştiği için öğrencilerle bireysel olarak çalışılmasına rağmen hızlı bir şekilde öğretim gerçekleştirilmiştir. Öğretmen de sürenin iyi olduğunu belirtmiştir ve öğretmenin verdiği bu dönüt doğru bir dönüttür.

Öğrencilerin Tepkilerini/Cevaplarını Ders Boyunca Gözleme: Öğretmen özellikle çerçeve çizmede grup tepkisi alınırken öğretmen adayının öğrencileri gözlemlediğini ifade etmiştir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, grup tepkisi aldığı çerçeve çizmede öğrencilerden tepki alırken, hepsini gözlemleyecek bir pozisyonda durduğu ve öğrencileri gözlemlediği görülmektedir.

Öğretmenin, “Grup Tepkisinden Sonraki Bireysel Tepkiyi Uygun Alma, Bireysel Değerlendirmede Sıra İzleme Kuralı” basamaklarına yönelik olarak

dönüt vermediği görülmektedir. Bunun nedeni, öğretmen adayının sürekli çevrime göre karşılaştırmalı kavram öğretimi yaparken, kör öğrencinin her örneğe dokunmasını sağlayacak şekilde bireysel olarak çalışmasıdır.

Üçüncü öğretmenin, karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavramlara yönelik anlatılan derslerde, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önce, sonra ve izleme aşamalarında yazılı/sözel dönütleri incelendiğinde, program öncesinde bir doğru dönütü bulunurken, program sonrası ve izleme aşamalarında bütün öğretim becerilerini gözlemleyerek doğru dönütler verdiği, öğretmen adayına öğretim becerilerini uygulamalı olarak gösterdiği gözlenmektedir. Program uygulanmasının, karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavramlara yönelik anlatılan derslerde öğretmenin, ders sırasında uygulanan öğretim becerilerini gözlemlemesini, ayrıntılı dönüt vermesini sağladığı sonucuna varılabilir.

4.2.3.4. Dördüncü Öğretmenin Karşılaştırmalı/Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlara Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dördüncü öğretmenin program öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında “karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavramlara” yönelik olarak verdiği, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç” temaları ile alt temalarına yönelik olarak seçilen yazılı ve sözel dönüt örnekleri açıklanarak yorumlara yer verilecektir.

4.2.3.4.1. Dördüncü Öğretmenin Program Öncesinde Karşılaştırmalı/ Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlara Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde öğretmenin yazılı dönütleri incelendiğinde, öğretmen adayının hazırlığa yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “materyaller hazırlanmış ve uyarlanmış” şeklinde, üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise “mavinin öğretimi yapılırken kırmızı performanslarıydı” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir.

Öğretmenin, program öncesinde hazırlığa ilişkin tema ve alt temaları içerecek şekilde yazılı dönüt vermediği görülmektedir.

Dördüncü öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde hazırlığa yönelik verdiği yanlış sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Tebrik ederim, materyal her şey güzel bir şekilde hazırlanmış, ayarlanmış ve uyarlanmış. Kırmızı performansları mıydı? (öğretmen adayına sordu), performanslarıydı hı, dedim nereden çıktı bu ya. Öğretime başlarken çerçeveyi filan belirledin. Öğrencilerin uyacağı kuralları doğru bir şekilde söyledin.

Öğretmen, materyalin güzel bir şekilde hazırlandığına dair dönüt vermiş ve sunudan yola çıkarak olumsuz örneğin ne olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Öğretmen, öğretmen adayına çerçeve çizmeye ve kurallara ilişkin dönüt vermiştir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, az gören öğrenciler için materyalde uyarlama yaptığı fakat tüm materyallerini amaca uygun olarak hazırlamadığı görülmektedir. Resimlerin öğretmen adayının elinde olduğu ve örnekleri sürekli olarak tekrarladığı video kayıtlarında gözlenmektedir. Öğretmen adayının öğrencilerin etiketleyebildiği bir nesnenin resmi olduğu için şapka resmi kullandığı, hata düzeltme için ek materyallerinin bulunmadığı ve oturmuş düzenine bakıldığında grup halinde tepki alınması ve bütün öğrencilerin tepkilerinin/cevaplarının ders boyunca gözlenmesinin mümkün olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin oturmuş düzeni “U” şeklinde ve yanlarda kalan öğrencilerin tepkilerinin görülemeyeceği bir düzenleme olduğu, öğretmen adayının materyalleri elinde tutarak göstermesi nedeniyle materyalleri yerleştirmesine gerek olmadığı gözlenmiştir. Öğretmen adayı, çerçeve çizmeyle ilgili olarak, kuralları söylemiş, “1-2-3 diye sayacağım siz de sorduğum sorulara cevap vereceksiniz” şeklinde ipucunu belirlemeye çalışmış ama yanlış ipucu kullanmış ve işaret belirlememiştir. Öğretmen adayı, kurallara uyanları pekiştirmiş, amacını açıkladıktan sonra, öğrencilere hep birlikte söyletmeye çalışmış fakat işaret sistemini belirlenmediği için, öğrencilerin bazıları önce, bazıları sonra amacı tekrarlamışlardır. Öğretmen adayı amacı bir kez daha tekrarlattıktan sonra pekiştirip, sunuya geçmiştir. Bütün bu bilgiler ışığında, öğretmenin temaları gözlemleyemediği için yanlış dönütler verdiği söylenebilir.

4.2.3.4.2. Dördüncü Öğretmenin Program Sonrasında Karşılaştırmalı/ Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlara Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program sonrasında öğretmenin yazılı dönütleri incelendiğinde, hazırlığa yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “az görenler için uyarlama uygundu. Materyaller amaca uygundu, yeşilin tonlarını kullandın. Şapkayı etiketlediklerinden dolayı sadece şapka resimleri kullandın, kuruluş ilkesine dikkat ettin. Bu şekilde öğrencilerin ilişkili nitelik olan yeşile odaklanmasını sağladın. Bildikleri renk kırmızı olduğu için bunu da olumsuz örnek olarak yapmışsın. Materyaller grup tepkisi için yeterli. Materyallere kolayca ulaşabiliyordun. Çerçeve çizme uygundu, amaçta, neye dikkat edeceklerinde grup tepkisi aldın” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Öğretmen adayının üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise öğretmen, “ek materyal yoktu, sağlamlaştırma (3-4), paralel sunu (ayrı set). Çerçeve çizmede dikkat çekme kısmını uzattın” şeklinde ayrıntılı ve doğru olarak dönüt yazmıştır.

Dördüncü öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı sonrasında hazırlığa yönelik olarak verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Az gören Öğrenciler İçin Materyallerde Uyarlama Yapma:

Karşılaştırmalı olmayan bir kavram sundun yeşil kavramını, yeşil. Şimdi, az gören öğrencileri değerlendirdiğini göz önünde bulundurarak materyalini uygun bir şekilde yapmışsın.

Tüm Materyallerini Amaca Uygun Hazırlama:

Materyalin amacına uygundu. Şapkayı etiketlediklerinden dolayı sadece şapka resmini kullanmışsın bu olumluydu. Kuruluş ilkesine uygun olarak yapmışsın. Yeşilin değişik tonlarını kullanmışsın bu da güzel yani yeşilin farklı tonlarını kullanmışsın çünkü bu da yeşil, bu da yeşil, hepsi yeşil. Olumsuz örnek kırmızıda da aynı şekilde değişik tonlarını kullanmışsın bu da olumluydu. En az farklılaşmaya (tonları açısından söylüyor) dikkat etmişsin yani bu ilkelere dikkat etmişsin. Bu şekilde öğrencilerin ilişkili nitelikleri yani sadece şapkayı kullanarak yeşile odaklanmalarını sağlamış oluyorsun yani başka bir şekilde resmi kullansaydın o zaman ne olurdu? Şekle dikkat kayardı bu da yeşile olmazdı yani renge uymazdı. Daha önce bildikleri renk kırmızı olduğu için olumsuz örnek olarak kırmızıyı kullanmışsın güzel.

Materyalleri Grup Halinde Tepki Almak İçin Yeterli Sayıda Hazırlama:

Materyallerin grup tepkisi için yeterlidir.

Hata Düzeltme İçin Ek Örnekler/Materyaller:

Ek materyalin yoktu. Bireysel ve grup hatası yaptıkları zaman ne yapacaktın. Sağlamaştırma için 3-4 tane resim paralel sunum için de ayrı bir setiniz olacaktı.

Öğrencilerin Oturuş Düzenini Uygun Hale Getirme:

Oturuş düzeni bütün öğrencileri görebilecek şekildeydi, uygundu.

Materyalleri Yerleştirme:

Materyallerini kolayca ulaşabileceğin bir yere koymuşsun.

Uygun Olarak Çerçeve Çizme:

Çerçeve çizmen olumluydu. Amacını söyledin neye dikkat edeceklerini söyledin grup tepkisi aldın ama çerçeve çizme ve dikkat çekme kısmını çok uzatmışsın sadece dikkat çekme kısmını çok uzattın. Buna gerek yoktu. Sadece çocuklara güzel bir çalışma yapacağız diye başladın bakalım kimler çalışmaya hazır deyip hemen çocukları betimleyerek pekiştirip sonra bugün sizlerle yeşili öğreneceğiz neyi öğreneceğiz? Bugün sizlerle yeşili öğreneceğiz. Çocuklara söyleyip pekiştirdim amacımı. Neye dikkat edeceksiniz resimlerdeki şapka resimlerine dikkat edeceksiniz. “Neye dikkat edeceksiniz?” deyip “şapka resimlerine” demelerini sen söyleyip grup olarak tepkileri alacaktın. Bu şekilde devam edecektin. Yani sadece dikkat çekme kısmını fazla uzattın. Diğerlerini yaptın. Amacını söyledin söyledirdin, grup olarak tepki aldın bunlar olumluydu.

Azgören Öğrenciler İçin Materyallerde Uyarılama Yapma:

Öğretmen aday, önceki dönütleri dikkate alarak, öğrencilerin görme durumlarını dikkate alarak materyalini büyük ve renkli hazırladığı için öğretmenin dönütü de olumlu yönde olmuştur. Video kayıtları incelendiğinde öğretmenin dönütünün doğru olduğu görülmektedir.

Tüm Materyallerini Amaca Uygun Hazırlama:

Materyalin amaca uygunluğunu vurgulayarak, özellikle kuruluş ilkesine dikkat ederek tek materyalin kullanıldığını belirtmesi ve bunun nedenini de vurgulaması açısından öğretmenin verdiği dönüt son derece önemlidir. Öğrencilerin değişen materyallere odaklanmaları yerine, ilişkili niteliğe odaklanmaları için hep şapka resimlerinin kullanılması gerekmektedir. Etiketledikleri bir nesnenin resmini kullandığını özellikle belirtmiştir. Öğretmen öğrencilerin şapkayı etiketleyip, etiketlemediklerini belirlemek için, derse başlamadan önce şapka resmini gösterip öğrencilere ne olduğunu sormuştur. Olumsuz örnek olarak öğrencilerin etiketledikleri “kırmızı” rengini kullandığını belirtmekle birlikte, açıklık ve koyuluğu açısından da öğretmen adayının en az farklılaşmaya ve aynılışma ilkesine uygun olacak şekilde üç yeşil örneğine dikkat ettiğini vurgulamaktadır. Öğretmen, neden bu ilkelere dikkat

edilmesi gerektiğini de öğretmen adayına doğru bir şekilde anlatarak dönüt vermiştir.

Materyalleri, Grup Halinde Tepki Almak İçin Yeterli Sayıda Hazırlama: Öğretmen adayı, az gören öğrencilerle grup halinde tepki alabilmek için tek bir set hazırlamıştır. Öğretmen bunun uygun olduğunun da dönütünü vermiştir.

Hata Düzeltme İçin Ek Örnekler/Materyaller: Öğretmen, bir defaya özgü ve birden fazla tekrarlanan hataları düzeltmek için gerekli olan ek materyalleri vurgulamaktadır. Bir defaya özgü hataları düzeltmede sağlamlaştırma yapabilmek için 3-4 tane daha resim ve paralel kavram sunusu için de ayrı bir setinin olması gerektiğinin dönütünü vermiştir. Öğretmenin verdiği bu dönüt doğru bir dönüttür.

Öğrencilerin Oturuş Düzenini Uygun Hale Getirme: Öğretmen, öğretmen adayının grup halinde tepki alabilmek için önceki dönütleri dikkate alarak, gerekli olan oturuş düzenini gerçekleştirdiğini görmüş ve buna yönelik olarak dönüt vermiştir.

Materyalleri Yerleştirme: Öğretmen adayı, materyallerini sıraların yanına bir başka sıra çekerek kendisine yakın olacak şekilde koymuştur.

Uygun Olarak Çerçeve Çizme: Öğretmen, çerçeve çizmeye ilişkin basamakları uygun bir şekilde gerçekleştirilenler ve gerçekleştirilmeyen basamakların nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin ayrıntılı bir şekilde dönüt vermiştir. Özellikle bu sunumda öğrencilerin dikkatini resimlere çekmek son derece önemli olduğu için, öğretmen de dönütünde bunu vurgulamaktadır. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, öğretmenin dönüt verdiği basamakların doğru olduğu görülmektedir.

4.2.3.4.3. Dördüncü Öğretmenin İzleme Aşamasında Karşılaştırmalı/Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlara Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenin izleme aşamasında doldurduğu yazılı dönütler incelendiğinde, hazırlığa yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “materyallerde uyarlamalar

yapılmış. Öğrencilerin oturuş düzenini rahatlıkla tepki ve hareketlerini görebilecek şekilde yapmıştın. Materyalleri kendine yakın yere uygun şekilde yerleştirmiştin. Çerçeveyi belirlerken iyi başladın. Amacı açıkladın, çocuklara söyledin. Neye dikkat edeceklerini söyledin” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise öğretmen, “sarı renk ve tonlarındaki materyaller (olumlu) çeşitlilik göstermeliydi. Hata düzeltme için sağlamlaştırma ve paralel sunu için de olumlu örneklerin çoğunlukta ve çeşitli olduğu materyaller hazırlanabilirdi. Sağlamlaştırma için örnekler yoktu. Çerçeveyi belirlerken iyi başladın öğrencilerle iletişime geçtiğinde hata yaptın. Dersin sonunda ne olacağını yeterince açıklayamadın. Öğrencilerin dikkati yoğunlaşmadan sunuya geçtin” şeklinde dönüt yazmıştır. Öğretmen, Yazılı Dönüt Formu’nda temalara ilişkin doğru şekilde yazılı dönütler vermiştir.

Dördüncü öğretmenin izleme aşamasında hazırlığa yönelik olarak verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Az gören Öğrenciler İçin Materyallerde Uyarılama Yapma:

Sarı rengi anlattın, karşılaştırmalı olmayan kavram sunusu yaptın. Materyallerinde uyarlamalarını yapmışsın. Materyalleri az gören çocuklarını düşünerek ona göre uyarlamalarını yapmışsın (materyalleri gösterdi).

Tüm Materyallerini Amaca Uygun Hazırlama:

Sarı renk ve tonlarındaki materyaller ve çeşitlilikler olması gerekiyordu. Olumlu örneklerin, sarı ve tonları şeklinde daha çeşitli olsaydı iyi olurdu, materyalleri o şekilde düzenlesen daha iyi olurdu. Sarı renk olumlu örnekler ve tonları şeklinde düzenlenmeliydi, o şekilde materyallerini hazırlayabilirdin, daha çeşitli ve olumlu örneklerin çoğunlukta olduğu şekilde hazırlayabilirdin. Karşılaştırmalı olmayan kavram sunusu olduğundan 3 olumlu, 2 olumsuz örnek var, bunu 2 olumsuz, 3 olumlu şeklinde de yapabilirdin, sen 3 olumlu, 2 olumsuz şeklinde yaptın doğru. Değerlendirme örneklerin olumlu örneklerle başlayacak şekilde. Aynı materyalleri kullanarak kuruluş ilkesine uydun (materyalleri işaret etti) Değerlendirmede olumlu örnekler fazlaydı, bu olumluydu. Materyaller en az farklılaşma ilkesine uymamış, yani ne yapmak gerekiyor, bir olumlu ya da olumsuz örnek verdikten sonra, ondan sonraki olumlu ya da olumsuz örnek o tona yakın örnek olmalıdır (öğretmen adayı: önceki derslerde mavi, kırmızı renklerini öğrettim ve sarı öğretimine başlamadan önce bireysel olarak sordum ve olumlu tepkiler aldım. Derse başlamadan önce Sümeyye hasta olduğunu söyledi, diğerleri de “şimdi kahvaltı yapalım” dediler, yani çocuklardan kaynaklanan bir şey vardı), yok, onlardan kaynaklanan bir şey yoktu, şimdi en az farklılaşma ilkesinde (ayağa kalktı ve materyallerden sarı ile kırmızıyı eline aldı. (Sarıyı gösterdi) şu olumlu örnek, (kırmızıyı göstererek) bu da olumsuz örnek (öğretmen adayı: evet), şimdi bundan sonra asıl buna yakın tondaki rengi (açık maviyi göstererek) maviyi kullanabilirdin. Tam net bir şekilde ortaya çıkmadı (yerinden kalktı ve materyalleri yerine koydu). Kırmızı ve maviyi biliyorlar. Peki kırmızı ve mavinin tonlarını da biliyorlar mı? (öğretmen adayı: evet, öğretimini

yapmıştım) her şeyi de biliyorlar yani (öğretmen adayı: Evet çünkü ben öğretim yaparken mavi ve mavinin tonları, kırmızı ve kırmızının tonları şeklinde tekrar gözden geçirme yapmıştım) Tamam, neyse açıklamaya gelince söylerim. Materyaller yeterince kontrol edilemiyor. Birisi arkaya düştü. Çocuk kalktı baktı. Materyal şeridi biraz daha küçük olabilirdi (öğretmen ayağa kalktı) onu bir alayım dedi (pencereli büyük kartı aldı). Şimdi bu biraz daha küçük olabilirdi. Hatta bunun yarısı kadar yapabilirdin şeridi. Yani eline sığsın ve şurası biraz daha geniş olabilirdi (diyerek şeridin enini gösterdi). Daha rahat gidip gelirdi. Şimdi sen çocuğa gösterirken şu şekilde gösterdiğin anda (kırmızı renk çoğunlukta, mavinin de çok az bir kısmını gösterdi) kırmızı ve mavi de orada gözüktüyor. Acaba o farklı tepkiler oradan mı çıktı? Sen öğretimini yapmıştın ya. Çocukların bildikleri örnekler. Şimdi çocuklar bakıyor ondan. Çünkü az gören çocuklar bunlar. Bazılarının görüşü nokta, yandan görüş yapabilirler. Yani tam görüş alanı içerisine (Mavinin çok az kısmını göstererek) şu gelseydi acaba şu mavi. Sen, bu hangi renk? Diye soruyorsun çocuklar mavi diyor. Bunun olması sıkıntı yarattı. Yani onlar kırmızı- mavi bildikleri renkler diyorsan o zaman oradaki materyalde bir sıkıntı vardır. Çünkü çocuk onu gördü. Baktı aynı anda orada sarı ile kırmızı görünüyordu. Şimdi bazıları sarı dedi. Bazıları kırmızı dedi. Çocuklar haklı burada. Çünkü orada onu gördüler, ne gördüyse odur. Materyaller arasında mesafe biraz daha fazla olabilirdi. Yani şu mesafe (yerinden kalktı, şeridi eline alarak iki resmin arasını gösterdi). Biraz daha fazla olacak ki yanlardan gözükmessin. Yani bunu küçültmek gerekiyor. Yarısına kadar küçültebilirdin. Çünkü çocukların önlerinde gezdireceksin ya, gezdirdiğin anda hemen görürler. Çocuklar bir örneğin yanında diğer örnekleri de görüyor. Bu da kafa karışıklığına yol açıyor. Sarı demeleri gerekirken, yanlardan gördükleri diğer renkleri söylediler.

Materyalleri Grup Halinde Tepki Almak İçin Yeterli Sayıda Hazırlama:

Az gören oldukları için tek materyal seti hazırlamışsın bu uygun.

Hata Düzeltme İçin Ek Örnekler/Materyaller:

Hata düzeltme için sağlamlaştırma ve paralel sunum için de olumlu örneklerin yine çoğunlukta ve çeşitli olmalıydı. Sağlamlaştırma için yeterince örneğin yoktu.

Öğrencilerin Oturuş Düzenini Uygun Hale Getirme:

Oturuş düzenini rahatlıkla tüm öğrencilerin tepkilerini, hareketlerini görebilecek şekilde düzenlemişsin. Tek sıra halinde, onların karşısında olacak şekilde ayarlamışsın.

Materyalleri Yerleştirme:

Kendine yakın yere uygun yere materyalleri düzenlemişsin. Bu da güzeldi, olumluydu.

Uygun Olarak Çerçeve Çizme:

Sunuma geçmeden önce çerçeveyi iyi belirledin. Amacı açıkladın, çocuklara söyledin. Neye dikkat edeceklerini söyledin. Fakat sonrası gelecek. Çerçeveyi belirlerken iyi başladın. Öğrencilerle iletişim haline geçtiğin anda hata yaptın, ilk hata orada başladı. Kuralları söyledin, amacını açıkladın, bu güzel. Çocuklara söylediğin anda işaret hataları ortaya çıkmaya başladı. Senin ses tonun da değişti ve hata yapmaya başladın. Bu dersin sonunda çocukların neyi öğrenecekleri kafalarında netleşmeden sunuya geçmiş oldun, dersin sonunda çocuklar ne öğrenecekler, (öğretmen adayı: “ne öğreneceğiz” dedim, “sarı” dediler), “sarı” dedi, tepkiler tam net gelmedi. Sonra iki-üç kez söyledin

ama işaret hatası tam olarak düzeltilemediğinden dolayı olmadı. Bu dersin sonunda ne öğreneceklerinin tekrarlatılması gerekiyordu, yani çocukların “sarı” deyip, herkesten o enerjiyi aldıktan sonra sunuya geçseydin daha güzel olacaktı. Dersin sonunda ne olacağını yeterince açıklayamadığından dolayı, öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştıramadın, sunuya geçmeden öğrencilerin dikkatini sunuya yoğunlaştırman gerekiyor. “Benim söyleyeceklerime dikkat edin” dedin, daha sonrası gelmedi. Orada işaret hatası yaptılar.

Az gören Öğrenciler İçin Materyallerde Uyarılama Yapma: Öğretmen öğretim yapılan kavramın nasıl bir kavram olduğunu belirterek, dönüt vermeye başlamıştır. Öğretmen, materyallerin az gören öğrenciler için uygun olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, materyallerin bütün öğrencilerin görebileceği büyüklükte olduğu görülmektedir. Öğretmen adayı, öğretmenin daha önceden verdiği dönütler doğrultusunda, dersten önce öğrencilerin görüp görmediklerini değerlendirmiş ve dönüt sırasında da bunu ifade etmiştir.

Tüm Materyallerini Amaca Uygun Hazırlama: Öğretmen, materyallerle bağlantılı olarak, sunudaki olumlu ve olumsuz örnekler ile değerlendirme örneklerinin dizilişini gözlemiş ve olumlu örneklerin sayısının daha fazla olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen, ilkelere dikkat edilecek şekilde düzenleme yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin etiketledikleri örneklerin kullanıldığını ve kullandığı materyal yüzünden yanlış tepki verdiklerini ve materyalin zaman kaybına neden olduğunu açıklamıştır. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde materyal yüzünden öğrencilerin yanlış tepki verdikleri görülmektedir. Bu açıdan materyalin amaca uygun olarak hazırlanmadığı söylenebilir. Öğretmenin verdiği dönüt doğrudur.

Materyalleri Grup Halinde Tepki Almak İçin Yeterli Sayıda Hazırlama: Öğretmen, az görenlerle çalışılması nedeniyle öğretmen adayının tek materyal seti hazırlamasının uygunluğunu belirtmiştir. Öğretmenin verdiği bu dönüt doğrudur.

Hata Düzeltme İçin Ek Örnekler/Materyaller: Kavram hatalarının düzeltilebilmesi için öğretmen adayının bir defaya özgü hataları düzeltirken sağlamlaştırma (3-4 örnek), birden fazla tekrarlanan hataları düzeltirken de paralel kavram sunusunun olması gerekmektedir. Öğretmen her iki durum için de ek materyallerin hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmen, öğretmen adayının kullanacağı materyalleri dikkatlice incelemiş ve doğru bir şekilde dönüt vermiştir.

Öğrencilerin Oturuş Düzenini Uygun Hale Getirme: Öğretmen, oturuş düzenine yönelik olarak, öğrencilerin tepkilerini, hareketlerini görebilecek şekilde doğru düzenleme yapıldığını vurgulamıştır. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, öğrencilerin oturuş düzeninin grup tepkisi alırken bütün öğrencilerin tepkilerini görebilecek şekilde olduğu görülmektedir. Öğretmen adayı daha önceki derslerde verilen dönütleri dikkate alarak düzenleme yapmıştır. Bu açılardan öğretmenin verdiği dönüt doğrudur.

Materyalleri Yerleştirme: Materyallerin kolay ulaşılabilecek bir yerde durması zaman kazanma açısından son derece önemlidir. Öğretmen verdiği dönütte, öğretmen adayının materyallerini kendisine yakın bir yere yerleştirdiğini ifade etmiştir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, materyallerin öğrencilerin sırasına yaklaştırılmış bir sıranın üzerinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenin doğru şekilde dönüt verdiği söylenebilir.

Uygun Olarak Çerçeve Çizme: Öğretmen, çerçeve çizmeye yönelik olarak gerçekleştirdiği basamakları ve yaptığı hataları içerecek şekilde öğretmen adayına dönüt vermiştir. Dersin video kaydında öğretmen adayının gerçekleştirdiği basamaklarla, öğretmenin verdiği dönüt karşılaştırıldığında birbirleriyle tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Dördüncü öğretmenin, karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavramlara yönelik anlatılan derslerde, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önce, sonra ve izleme aşamalarında yazılı/sözel dönütleri incelendiğinde, program öncesinde doğru dönütü bulunmazken, program uygulandıktan hemen sonra ve izleme aşamalarında öğretmenin, bütün öğretim becerilerini gözlemleyerek doğru dönütler verdiği, öğretmen adayına öğretim becerilerini uygulamalı olarak gösterdiği gözlenmektedir. Program uygulandıktan hemen sonra ve izleme aşamalarında, öğretmenin bütün öğretim becerilerini gözlemleyerek ayrıntılı dönüt vermesini sağlaması nedenleriyle, programın etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

4.2.3.5. Beşinci Öğretmenin Karşılaştırmalı/Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlara Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Beşinci öğretmenin program öncesi ve sonrasında “karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavramlara” yönelik olarak verdiği, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç” temaları ile alt temalarına yönelik olarak seçilen yazılı ve sözel dönüt örnekleri açıklanarak yorumlara yer verilecektir.

4.2.3.5.1. Beşinci Öğretmenin Program Öncesinde Karşılaştırmalı/ Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlara Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenin program öncesinde yazılı dönütleri incelendiğinde, öğretmen adayının sunuma yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “Ses tonu iyi idi. Kuralların hatırlatılması ve başta öğrencilerin pekiştirilmesi iyi idi. Öğretmen çalışırken öğrenciler kurallarla ilgili çok sıkıntı çekmediler. Kavramla ilgili çalışmayı istekli yaptılar” şeklinde, öğretmen adayının üzerinde çalışması gerekenler bölümünde ise, “Pekiştirmelerle ilgili olarak daha etkili olabilirdi. Kavramla ilgili çerçeve çizilebilirdi. Farklı materyaller kullanılabilirdi örnek olacak şekilde. Kurallara uymasıyla ilgili süreklilik gerekli” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Sunuma yönelik olarak, sadece ses tonu ile ilgili dönüt vermiştir. Verdiği diğer dönütler farklı temaların alt temalarına yönelik dönütlerdir.

Beşinci öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde sunuma yönelik verdiği yanlış sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

“Ses tonun iyiydi, evet.”

Öğretmen, öğretmen adayına sunuma yönelik verdiği dönütte sadece ses tonunun iyi olduğunu belirtmektedir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, öğrencilerin karşılıklı iki sırada oturdukları, grup tepkisi almak için uygun bir düzenleme olmadığı görülmektedir. Video kayıtlarında

öğretmen adayının, dersin başında grup tepkisi alması gerektiği halde, dersin başından sonuna kadar öğrencilerden grup halinde tepki almadığı gözlenmektedir. Öğretmen adayının ders anlattığı sınıftaki öğrencilerin görme algısı olmadığı için bireysel olarak çalışılması gerekmektedir. Fakat öğretmen adayı sunuyu gerçekleştirirken çok sayıda hata yapmıştır. Öğrencilerin her birine 3 olumlu- 1 olumsuz örnekle sunu yapıp, sonra tekrar ilk öğrenciye geri dönüp, değerlendirme yapmaya çalışmıştır. Örneklerin dizilişi, 3 olumlu- 2 olumsuz ve değerlendirmeye olumlu örnekle başlayacak şekilde olması gerekirken, her bir öğrencide farklı örneklerin dizilişiyle sunu yapmaya çalışmıştır. Öğrencilerin etiketleyebildiği olumsuz örnekler kullanılmıştır fakat bir öğrenci olumsuz örneği etiketlerken şaşırmıştır. Öğretmen adayı, olumsuz örneklerden olumlu örneklere ya da olumlu örneklerden olumsuz örneklere geçiş sırasında en az farklılaşma ve olumlu örnekleri sunarken ise aynılaşıma ilkelerine dikkat etmemiştir. Sununun hatalı yapılmasının sonucu olarak, dersin temposu düşmüş ve süre uzamıştır. Öğretmen adayı, grup tepkisi alması gereken durumlarda ipucu, duraklama ve işareti kullanmamıştır. Grup tepkisi alınmadığı için, öğrencilerin tepkileri/ cevapları gözlenmemiş, öğrencilerden bireysel olarak cevap alındığı için bireysel tepkiyi uygun alma ve sıra izleme kuralına gerek kalmamıştır. Öğretmen adayının ses tonu uygun olmadığı için öğretmenin verdiği dönüt yanlış olarak kabul edilmiştir. Bütün bu bilgiler ışığında öğretmenin, belirtilen durumları gözlemleyip doğru dönüt veremediği görülmektedir.

4.2.3.5.2. Beşinci Öğretmenin Program Sonrasında Karşılaştırmalı/ Karşılaştırmalı Olmayan Kavramlara Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program sonrasında öğretmenin yazılı dönütleri incelendiğinde, sunuma yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “3 olumlu örnekle + 2 olumsuz örnekle başladı bu doğrudur. Hepsi materyale dokunamadığı için 2’ye ayırarak yapmaya çalıştı. Hemen uyarılama yapması güzeldi ama daha sonra bununla ilgili sorunlar çıktı. Ses tonu iyiydi” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise öğretmen, “sunuyu topluca tepki alacak şekilde hazırlayıp daha sonra bunun zor olduğunu anlayınca öğretim tamamen sekteye uğradı. Daha iyi bir planlama ve materyal seçimi olmalıydı. Sunumda işaretini tam vermeliydi bütün öğrencilerin aynı anda cevap vermesi için. I. gruba sunum yaptı, değerlendirme

yapmadan 2. gruba geçti. Tabii bunun doğrusu bütün grupla birlikte olmalıydı. 3 olumlu, 2 olumsuz sunudan sonra, olumlu örnek olmalı. Aynışma ve en az farklılaşma ilkesine dikkat ederek sunuyu yapması gerekirdi. İşaretini tam verip cevap almalıydı (yönerge, ipucu, duraklama, işaret). Grubun hepsinin aynı anda söyleyip etiketleme yapmamayı ve süre kazanmayı sağlayacaktık bu sayede. Eğer ki, öğrencileri 2'ye bölüp yaptıysa, sunumu, değerlendirmeyi de yaptıktan sonra 2. gruba geçmeliydi. Tempoyu mutlaka iyi ayarlamalıydı. Değerlendirmede olumlu örneklerin sayısı olumsuz örneklerin sayısından fazla olmalı” şeklinde dönüt yazmıştır. Öğretmen, dikkatli bir gözlem sonucunda dönüt vermesi gereken tema, alt temalara ilişkin olarak ayrıntılı ve doğru olarak dönüt vermiştir.

Beşinci öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı sonrasında sunuma yönelik olarak verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Ders Planına ve İlkelerine Uygun Olarak Sunu Yapma:

Kullandığın materyal (topa eline aldı) top olduğu için topu da bütün hepsinin tutamadığını fark ettin, o yüzden gelip sunumu değiştirdin, normalde sunuda grupla birlikte yapmayı kafanda tasarlamıştın ama baktın ki olmuyor bu sefer sunumu değiştirmek zorunda kaldın. Sunumu değiştirince zincirleme olarak peş peşe tabii sıkıntılar yaşanmaya başladı. Ne yapmamız gerekiyordu, çocukların tutabileceği büyüklükte, tahtadan ya da başka bir materyalin olmuş olsaydı, biraz daha yüksek ve geniş bir su kabın olmuş olsaydı (elleriyle nasıl olması gerektiğini tarif ediyor) çocukların hepsini o masanın etrafına toplayıp, hepsinden aynı anda tepki alabilmen mümkün olabilecekti. Ama sunuda ne yaptın ona biraz sonra devam edeceğiz.

Şimdi ders esnasında sunu yaparken sunuda çocuklarla çalışırken bununla her birlikte çalıştığımızı düşünelim (leğeni sıranın üzerine koydu) ortada sehpa, bu sırayı bile kullanabilirdik aslında biliyor musun? (sırayı ortaya çekti) iki çocuğu buraya (sıranın iki uzun kenarını gösteriyor) iki çocuğu buraya, sen de yanda durup veyahut şu tarafa geçip (diğer tarafına gitti) yanda durup hepsiyle birlikte dördünün eli üzerinde kendi elinle de tutabilecek şekilde en azından böyle bir düzenlemeyle dördüyle birlikte yapabilirsin,

Sözlü sunum ilkesi: İfadelerin aynıydı, bu güzeldi.

Aynışma ilkesi: (Bu sırada topu tutup, leğenin içinde hareket ettirerek süreci gösteriyor) yüzdü, yüzdü, yüzdü (farklı yerlerde yüzdü örneklerini gösterdi) ne yaptık ilk başta sunumuzda üç olumlu örneğimizi söyledik sen bunu yaptın ama bununla ilgili işte

En az farklılaşma ilkesi: (bir önceki örnekle bağlantılı) Sonra battı (aynı yerde materyali aşağıya doğru bastırdı, sonra leğenin diğer tarafına götürerek) battı. Burada dikkat etmemiz gereken bir şey var, en az farklılaşma ilkesi dediğimiz ilkeye dikkat etmemiz gerekiyor. Ne yapıyoruz? (topu leğenin içinde eliyle tutup) “yüzdü, yüzdü, yüzdü” (tekrar süreci göstererek en az farklılaşmayı gösteriyor) sonrasında “battı” ne yaptık buradayken (top suyun üstündeyken

aynı hizada aşağıya doğru batırdı) aşağı aldık. Sonrasında yine ne yaptık? (topu leğenin diğer tarafında göstererek) “battı” burada en az farklılaşma ilkesine göre nerede olması gerekiyor? Sunumuzu yaptın değerlendirmeye neyle başlayacağız? (öğretmen adayına sorarak cevap almaya çalışıyor) Olumluyla başlayacağız değil mi? Olumluyla başladığımızda ne yapmamız lazım, hemen yukarı çıkarıp (topu aynı hizada yukarıya doğru çıkararak olumsuzla en az farklılaşan olumlu örneği gösterdi) yüzdü, hem değerlendirmede hem de sunuda en az farklılaşma ilkesine dikkat edilmeyen noktalar oldu. Ona dikkat etmemiz gerekiyor bizim.

Sunuda davranış problemlerinin ortaya çıkması ve ortadan kaldırmak için yapılacaklar: Çocuklara belki şu şeyi söylemem gerekiyor ders başında, derse geçmeden önce materyallerini inceleyebilirsin, işte “bunlarla çalışacağız” çocukların merakını gidermiş olurdun. Dersin başından itibaren sunuya geçtiğimizde “aaa bu ne, bunlar ne, ne oldu” dediler. Bunu düşünmek gerekiyor öğrencileri tanıdıktan sonra, bazı öğrencileri özellikle. Daha sonraki süreçte bunu bilip ona göre hareket edersen daha iyi olur diye düşünüyorum.

Değerlendirme: Değerlendirme aşamasında (sıranın önüne giderek topu tuttu) (bir defaya özgü hata düzeltmeyi gösterdi) tamam sonrasında devam ediyorsun değerlendirmeye, grupla birlikte, yine grupla hep birlikte yapmamız gerekiyor. Değerlendirme boyutu, burada sunu yaptın (birinci grubu gösterdi), sonra burada sunu yaptın (ikinci grubu gösterdi), sonra tekrar buraya geldin (birinci grubu göstererek) burada değerlendirmeye başladın, ne yaptın? Yine en az farklılaşma ilkesine dikkat etmedik, aynılaşma ilkesine dikkat etmedik çünkü yarıda kesilmiş oldu ama madem burada yaptın sunuyu hemen buradaki çocukları değerlendir, sonra diğer tarafa geç diğer çocuklara sunu yapıp değerlendir, sonra bireysel olarak değerlendir. Orada sunuyu da bölmüş olmasaydın, sunu ve değerlendirmeyi beraber yapmış olsaydın iki öğrenciyle yine işi kotarabilirdik diye düşünüyorum, bir parça da olsa. Zaman kaybı oldu.

Ses Tonu Uygun Şekilde Sunu Yapma:

Başka (kontrol listesine ve dönüt formuna bakıyor) sunum esnasında ses tonun ilk başta çok yüksekti, geçen sefer biraz düşüktü şimdi çok yüksekti biraz daha yumuşak ama tempolu ol.

Öğrencilerin Tepkilerini/Cevaplarını Ders Boyunca Gözleme:

Öğrencilerin hepsinin ne söylediklerine dikkat etmedin. Grupla söyletirken kontrol etmelisin.

Hızı/Temposu Uygun Olarak Sunu Yapma (Süre):

Temposu, kurallarla ilgili şunu söylüyorsun ya, onu hızlıca söyleyip sonrasında çocukları pekiştirip amacını açıklarken bunu biraz daha tempolu yapabilirsek daha iyi olacak çünkü araya zaman giriyor işte (öğretmen adayının söylediği gibi araya uzun duraklamalar katarak, yaptığına örnek veriyor) “bugün (es) şu çalışmayı yapacağız (es) yerine, “bugün şu çalışmayı yapacağız” (daha tempolu söyledi) araya zaman giriyor düşünüyorsun belki sonrasında ne söyleyeceğini kafanda tasarlıyorsun, biraz daha pratik olup, tempoyu arttırsak çocuklar için daha iyi olur. “Yüzdü, yüzdü, yüzdü, battı, battı” gibi tempolu olursa (hızlı bir şekilde sunuyu gösterdi havada) daha iyi olur diye düşünüyorum. Ses tonu ile ilgili onu söyledik süreyle ilgili tabii ki uygulamayla ilgili sıkıntı çıktığı için süre de biraz daha uzamış oldu, normalden biraz daha fazla olmuş oldu.

Grup Tepkisi

İpucu/Duraklama/İşareti Uygun Verme:

İşaret sistemi ve sunumun uygulaması (örneklerin dizilişi de var): İpucuyla ilgili yine sıkıntımız var, grupla birlikte tepki almak istiyorsun dersin başında grupla birlikte tepki almak istiyorsun, “bugün ki çalışmamızda şunu çalışacağız, neyi çalışacağız?” işaret yok. “Hazıııııııı” (elini çırpı), “yüzme ve batma” aynı anda tepki almak için mutlaka işaret (elini çırpı tekrar) kullanacağız. İşaret grupla birlikte çalışırken yüzme ve batmada da aynı şekilde (sıranın üzerinde materyallerle göstererek) “yüzdü, yüzdü, yüzdü, battı, battı” “ne oldu hazırıııııııı” (tek eli materyalin üzerinde olduğu için parmağını şıklattı) “ne oldu hazırıııııııı” (işaret) çocukların duyabileceği şekilde mutlaka hep birlikte tepki almak önemli. Ne oldu aynı anda söylemiyorlar niye çünkü “ne oldu?” diye soruyorsun çocuklar direkt tepkilerini aynı anda verecekler ama performansı düşük olan öğrencide (parmağını şıklattı) o oldu aynı anda cevap verme işi sıkıntıya girdi. O yüzden performansı iyi olan öğrenci de, kötü olan öğrenci de (parmağını şıklattı) şu hareketi bekleyecektir, ondan sonra cevap verecektir. Doğru ya da yanlış ama aynı anda cevap verecekler. İşaretle ilgili mutlaka uygun şekilde işaretimizi vermemiz gerekiyor. Ne yapıyoruz işte, “yüzdüyse, yüzdü battıysa battı diyeceksiniz” dedik değil mi? (topu tuttu) “ne oldu hazırıııııııı” (1 sn durakladı, parmağını şıklatarak işaretini verdi) 1 sn bekledik, parmağımızı şıklattık, aynı anda söylediler eğer parmağını şıklatmak zor geliyorsa “hazıııııııı” (bir eliyle sıraya vurdu) bu işaretle yani sesi duyabilecekleri şekilde çünkü görme algıları olmadığı için mutlaka belirli bir ses (parmağını şıklattı) işaretin olması lazım. Çocuklarla ilgili işaretle hata yaptın, tepkide de bir takım sıkıntılarımız oldu.

Grup tepkisi: Sunum zaten ilk başta grup olarak hazırlanmış, grup öğretimi olarak hazırlanmış ama sonrasında çıkan sıkıntıdan dolayı da ne bireysel oldu, ne grup oldu, ikisinin ortası oldu. Burada başka bir şey daha var, ne var? Şimdi sen iki iki öğretim yapmaya çalıştın değil mi?

Grup Tepkisinden Sonraki Bireysel Tepkiyi Uygun Alma ve Bireysel Değerlendirmede Sıra İzleme Kuralı:

Bireysel değerlendirme yaptın bireysel değerlendirme yaparken tabii ki çocukların performanslarıyla ilgili iyi olan çocuklara söyledin, ama burada birlikte olmuş olsaydı daha net olurdu yani hepsi dokundu (göstererek) şimdi “yüzdü mü battı mı sen söyle Zübeyde”, hepsinin elleri materyalde. Onlar da kendilerini değerlendirmiş oluyorlar onlar söylemiyorlar ama anlatabildim mi? Bir bakıma onlara yine ipucu veriyorsun. O sıkıntı yaratır mı yaratmaz mı onu bilmiyorum onu bilmiyorum onu söyleyeyim (güldü). Performansı düşük olan öğrenciye fazladan sunu yapmış oluyorsun diye düşünürdüm ben.

Ders Planına ve İlkelerine Uygun Olarak Sunu Yapma: Öğretmen, kullanılan materyallerin ve yerleştirilmesinin hatalı olmasından dolayı sunu sırasında çıkan problemleri dile getirip, grup tepkisi alınabilmesi için bunlarla ilgili öneriler geliştirmiştir. Öğretmen adayının sözlü sunum ilkesine uymasına yönelik olarak, ifadelerinin aynı kaldığını belirtmiştir. Öğretmen, örneklerin dizilişi (üç olumlu- 2 olumsuz ve değerlendirmeye olumlu örnekle başlayacak şekilde) ve aynılışma ilkesini uygulamalı olarak gösterdikten sonra en az farklılaşan örneklerin

hem sunuda, hem de değerlendirmeye başlarken nasıl kullanıldığını öğretmen adayına uygulamalı olarak göstermiştir. Öğretmen, sunuda davranış problemlerinin ortaya çıkmasının nedenini ve bunu ortadan kaldırmak için yapılacakları belirtmiş, değerlendirmenin de yine grup halinde yapılması gerektiğini açıklamıştır.

Ses Tonu Uygun Şekilde Sunu Yapma: Öğretmen, öğretmen adayının ses tonunun derse başlarken çok yüksek, sonra düşük olduğunu belirtmiş ve nasıl olması gerektiğine ilişkin dönüt vermiştir.

Hızı/Temposu Uygun Olarak Sunu Yapma (Süre): Grup halinde tepki alırken öğrencilerin sadece değişen özelliklere odaklanmalarını sağlamak için tempo son derece önemlidir. Öğretmen, tempoyla ilgili olarak, nasıl hareket ettiğini öğretmen adayına göstermiş, zaman kaybı oluştuğunu ifade ederek, daha tempolu bir dersin nasıl işleneceğini de uygulamalı olarak göstermiştir.

İpucu/Duraklama/İşareti Uygun Verme: Öğretmen, işaret sisteminin hatalı kullanıldığını ve ayrıntılı bir şekilde nasıl olması gerektiğini açıklamıştır.

Öğrencilerin Tepkilerini/Cevaplarını Ders Boyunca Gözleme: Öğretmen verdiği dönütte, grup tepkisi alırken bütün öğrencilerin cevaplarına dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Grup Tepkisinden Sonraki Bireysel Tepkiyi Uygun Alma ve Bireysel Değerlendirmede Sıra İzleme Kuralı: Öğretmen, öğretmen adayının bireysel değerlendirme yaptığını ve sıra izleme kuralına uygun olarak söz hakkı verdiğini belirtmiştir. Özellikle öğretmen, öğrencilerin görme algısı olmadığı için, bireysel değerlendirme yaparken öğrencilerin hepsinin ellerinin materyalin üzerinde olmasının, daha fazla sayıda örnekle çalışma yapmalarını sağlaması açısından önemli olduğunu belirtmiştir.

Beşinci öğretmenin, karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavramlara ilişkin anlatılan derslerde, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önceki ve sonraki yazılı/sözel dönütleri incelendiğinde, program öncesinde bir doğru dönütü bulunurken, program uygulandıktan sonra bütün öğretim becerilerini gözlemleyerek doğru dönütler verdiği, öğretmen adayına öğretim becerilerini uygulamalı olarak gösterdiği görülmektedir. Program

uygulanmasının, karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavramlara yönelik anlatılan derslerde öğretmenin, ders sırasında uygulanan öğretim becerilerini gözlemlemesini ve ayrıntılı dönüt vermesini sağladığı sonucuna varılabilir.

4.2.4. Öğretmenlerin İsim Öğretimine Yönelik Olarak Verdikleri Yazılı/ Sözel Dönütlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “İsim” öğretimine yönelik olarak gözlenen derslerde, program öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında verdikleri dönütler doğru/yanlış olma durumuna göre Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin İsim Öğretimine Yönelik Gözlenen Derslerde Program Öncesi, Sonrası ve İzleme Aşamalarındaki Doğru/Yanlış Dönütleri

Temalar ve Alt Temalar				Birinci Öğretmen				İkinci Öğretmen				Üçüncü Öğretmen				Dördüncü Öğretmen				Beşinci Öğretmen						
				Program Öncesi		Program Sonrası		Program Öncesi		Program Sonrası		Program Öncesi		Program Sonrası		Program Öncesi		Program Sonrası		Program Öncesi		Program Sonrası				
				D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y			
Hazırlık	Alt temalar	Materyal	Azgörenlere Uyarılama																							
				0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	-	1	0	1	0			
				-	-	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	-	1	0	1	0		
				-	-	2	0	-	-	2	0	1	0	-	-	2	0	-	-	2	0	-	1	0	1	
				-	-	1	0	0	1	1	0	1	0	-	-	1	0	0	1	1	0	-	1	0	1	
		Düzenleme	Materyalleri yerleştirme																							
	-			-	1	0	-	-	1	0	1	0	-	-	1	0	-	-	1	0	1	0	1			
	0			1	6	0	0	1	5	0	6	0	-	-	6	0	0	1	5	0	1	0	5	0		
		Alt temalar	Ses tonu	Ders planı ve ilkelere uygunluk	0	1	4	0	0	1	4	0	4	0	0	1	3	0	0	1	4	0	-	4	0	3
	0				1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	-	-	1	0	1	0	1	0	
-	-				1	0	0	1	1	0	1	0	-	-	1	0	-	-	1	0	-	1	0	1	0	
-	-				1	0	0	1	1	0	1	0	-	-	1	0	-	-	1	0	-	1	0	1	0	
-	-				1	0	0	1	1	0	1	0	-	-	1	0	0	1	1	0	-	1	0	1	0	
	Alt temalar	İpucu	Materyalleri uygun dağıtıp/toplama	-	-	1	0	0	1	1	0	1	0	-	-	1	0	0	1	1	0	-	1	0	1	
-				-	1	0	0	1	1	0	1	0	-	-	1	0	0	1	1	0	-	1	0	1	0	
-				-	1	0	0	1	1	0	1	0	-	-	1	0	1	1	0	-	1	0	-	1	0	1
-				-	1	0	0	1	1	0	1	0	-	-	1	0	1	1	0	-	1	0	-	1	0	1
-				-	1	0	0	1	1	0	1	0	-	-	1	0	1	1	0	-	1	0	-	1	0	1
	Alt temalar	Duraklama	İşaret	0	1	1	0	-	-	1	0	1	0	1	0	-	-	1	0	1	0	-	1	0	1	
-				-	1	0	-	-	1	0	1	0	-	-	1	0	-	-	1	0	-	1	0	1	0	
-				-	1	0	0	1	1	0	1	0	-	-	1	0	-	-	1	0	-	1	0	1	0	
-				-	1	0	0	1	1	0	1	0	-	-	1	0	-	-	1	0	-	1	0	1	0	
-				-	1	0	-	-	1	0																
	Alt temalar	Tepkileri gözlem	Bireysel tepki	-	-	1	0	0	1	1	0	1	0	-	-	1	0	-	-	1	0	-	1	0	1	
-				-	1	0	-	-	1	0																
-				-	1	0	-	-	1	0																
-				-	1	0	-	-	1	0																
-				-	1	0	-	-	1	0																
	Alt temalar	Sıra izleme		-	-	1	0	-	-																	
-				-	1	0	-	-																		
-				-	1	0	-	-																		
-				-	1	0	-	-																		
-				-	1	0	-	-																		

Alt temalar	İşaret	Hata Düzeltme																				
		Tepki																				
Yönerge	Tekrar	-	-	1	0	0	1	0	0	-	-	-	-	1	0	0	-	-	1	0	1	0
	Bir defaya özgü hata düzeltme:																					
	Model olma	-	-	1	0	0	1	0	0	1	0	-	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0
	Değerlendirme	-	-	1	0	0	1	0	0	-	-	-	-	-	1	0	0	-	-	1	0	1
	Sağlamlaştırma	-	-	1	0	0	1	0	0	-	-	-	-	-	1	0	0	-	-	1	0	-
Birden fazla tekrarlanan hata düzeltme:																						
	(Bir defaya özgü hata düzeltmeye ek olarak) paralel kavram sunusu	-	-	1	0	0	1	0	0	-	-	-	-	1	0	0	-	-	-	-	-	-
		0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	-	-	1	0	0	0	1	1	0	1	0
		-	-	1	0	0	1	0	0	1	0	-	-	1	0	0	-	-	1	0	1	0
		-	-	1	0	0	1	0	0	1	0	-	-	1	0	0	-	-	1	0	1	0
Alt temalar	Özel																					
	Genel																					
Pekiştirme																						

* (-) Öğretmenin dönüt vermediği temalar ile alt temaları göstermektedir. Farklı renkle gösterilmiş olan bölümler, öğretmenlerin dönüt vermeleri gerekmeyen yerleri göstermektedir.

D: Doğru Sayısı, Y: Yanlış Sayısı

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin program öncesinde öğretmen adayının dersini izledikten sonra verdikleri sözel dönütler incelendiğinde, birinci, ikinci öğretmenlerin “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolüne ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç” temaları ile alt temalara yönelik hiçbir doğru dönütünün bulunmadığı, üçüncü öğretmenin 2, dördüncü ve beşinci öğretmenlerin 1 doğru dönüt verdiği görülmektedir. Program öncesinde öğretmenlerin verdikleri yanlış dönütler incelendiğinde, birinci öğretmenin 6, ikinci öğretmenin 12, üçüncü öğretmenin 2, dördüncü öğretmenin 7 ve beşinci öğretmenin 3 yanlış dönüt verdiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin program sonrasında sözel dönütleri incelendiğinde, öğretmen adaylarına verdikleri herhangi bir yanlış dönütün bulunmadığı, temaların ve alt temaların hepsini kapsayacak şekilde doğru dönüt sayıları incelendiğinde, birinci, üçüncü ve dördüncü öğretmenin 33, ikinci öğretmenin 31 ve beşinci öğretmenin 30 doğru dönüt verdiği görülmektedir. İzleme aşamasında verilen dönütler incelendiğinde, iki öğretmenin de yanlış dönütlerinin bulunmadığı, ikinci öğretmenin doğru dönüt sayısının 26, beşinci öğretmenin doğru dönüt sayısının 27 olduğu belirlenmiştir.

4.2.4.1. Birinci Öğretmenin İsim Öğretimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birinci öğretmenin program öncesi ve program sonrasında “isim” öğretimine yönelik olarak verdiği, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç” temaları ile alt temalarına yönelik olarak seçilen yazılı ve sözel dönüt örnekleri açıklanarak, yorumlara yer verilecektir.

4.2.4.1.1. Birinci Öğretmenin Program Öncesinde İsim Öğretimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde öğretmenin yazılı dönütleri incelendiğinde, öğretmen adayının hazırlığa yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “materyaller özenli

olarak hazırlanmış” şeklinde dönüt yazdığı, üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde hiçbir dönüt yazmadığı görülmektedir.

Birinci öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde hazırlığa yönelik verdiği yanlış sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Işınla ilgili materyallerini çok beğendim, çok güzellerdi, öğrenciler için çok uygundu ve özenle hazırlandığı belli oluyordu zaten. Amacını belirtirken çok net ve güzel bir ifadeyle belirttin, o çok açıklayıcı oldu öğrenciler için, güzeldi.

Öğretmenin program uygulanmadan önce verdiği dönütler incelendiğinde, materyaller ve dersin amacına ilişkin olduğu görülmektedir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, az gören öğrenciler için materyallerde uyarılama yapılmadığı (hepsi koyu renkti), ışın örneklerinin çok kalın ve uçlarındaki sınırlı olduğunu gösteren noktaların, daireyi andıracak kadar büyük bir şekilde oluşturulduğu görülmektedir. Olumsuz örnek olarak öğrencilerin etiketlediği örneklerin seçildiği fakat olumlu ve olumsuz örnekler arasında benzerliğe dikkat edilmediği gözlenmektedir. Materyaller grup halinde tepki alabilmek için çok sayıda hazırlanmış, hata düzeltmeye yönelik olarak ek materyaller hazırlanmamıştır. Oturuş düzeni incelendiğinde, her öğrencinin tek bir sırada ve aralarında mesafe olacak şekilde birbirlerine çok uzak oturdukları görülmektedir. Bu nedenle grup tepkisi almak için öğrencilerin gözlemlenebilmesi mümkün değildir. Materyallerin öğretmen masasına yerleştirildiği, öğrencilerin sırasından çok uzak bir yerde durduğu görülmektedir. Öğretmen adayının sıralara yakın olacak şekilde materyallerini yerleştirmesi zaman kaybını azaltmak, tempoyu düşürmemek açısından son derece önemlidir. Öğretmen adayı tarafından, materyallerin sunu sırasına göre yerleştirilmediği, olumlu örnekler önde, olumsuz örnekler arkada olacak şekilde yerleştirildiği görülmektedir. Materyallerin bu şekilde yerleştirilmesinin, öğretmen adayının sunu sırasında örneklerin dizilişini karıştırmasına ve zaman kaybına neden olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adayı çerçeve çizmeyle ilgili olarak, amacını açıklamış, öğrencilerin inceleyeceklerini söylemiş, “tamam mı?” diye sorarak bazı öğrencilerin “tamam” demelerinden sonra sunuya geçmiştir. Bütün bu bilgiler ışığında öğretmenin, hazırlıkla ilgili öğretmen

adayının gerçekleştirdiği ya da gerçekleştiremediği öğretim becerilerine ilişkin yazılı ve sözel dönüt veremediği görülmektedir.

4.2.4.1.2. Birinci Öğretmenin Program Sonrasında İsim Öğretimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program sonrasında öğretmenin yazılı dönütleri incelendiğinde, hazırlığa yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “3 olumlu örnek var. Kuralları söyledin, amacını açıkladın. Neye dikkat edeceklerini söyledin, öğrencilere söyledin. Değerlendirmede etiketleyebildikleri geometrik şekil kullandın” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise öğretmen, “hata düzeltme için farklı nesnelerden oluşan bir set hazırla. Sıraları birleştirip öğrencileri daha sık oturt. Materyaller için bir sıra çek, koşuşturmanı önler, zaman kazandırır. Materyalleri sunum sırasına göre diz oradan alarak kullan. Çerçeve çizerken tekrarlanmaların zaman kaybettirdi. İşaretini öğrenci sırasına vurarak ya da alkışla verirsen masaya dönmen gerekmez” şeklinde dönüt yazmıştır. Öğretmenin yazılı olarak verdiği dönütler incelendiğinde, öğretmen adayının olumlu ve olumsuz öğretim becerilerini doğru şekilde gözlemlediği ve ayrıntılı olarak dönüt yazdığı görülmektedir.

Birinci öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı sonrasında hazırlığa yönelik olarak verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Tüm Materyalleri Amaçlara Uygun Olarak Hazırlama:

Tebrik ediyorum tekrar seni diyerek başlıyorum, önce materyallerimizden başlıyoruz. Sunuya üç olumlu örnekle başlaman güzeldi, üç küre örneğiyle başladın. Onun dışında olumlu olarak söyleyeceğimiz, örnek sayının fazlalığı güzeldi, olumlu örnek sayının fazlalığı güzeldi. Öğrencilerin etiketlediği olumsuz örnekler kullanılmıştı. Farklılaşmada en az farklılık gösteren örnekler sunmamız gerekiyor, ona pek dikkat etmediğini gözlemledim, mesela bilyeden sonra deri üçgen koymuşsun, olumlu örnekten sonra olumsuz örneğe geçerken ya da olumsuz örnekten olumlu örneğe geçerken en az farklılık gösteren örnek sunacaksın (öğretmen adayı: ne vermem gerekiyor?), bilyeydi arkasından daire örneği verebilirdin, tamam bilye cam, yuvarlak, cam üçgen veremezdin ama yine en az farklılık gösteren bilyeye benzeyen daire şekli olabilirdi ya da işte plastik toptan, karton daire değil, plastik daireye geçebilirdin. Hani materyal eğer az gören öğrenci olsalardı renk işte mesela beyaz top, beyaz daire. Burada da aynı şeyi görmeyenler için yapacağız, deri

üçgense küreye geçeceksin deri top mesela, malzemesi aynı olacak. İşte toptan tekrar daire örneği verebilirdin, burada malzemeyi devreye sokacaksın, diyelim plastik topsa plastik daire, karton yine işte aynı materyal, deriden deriye gibi onunla ilgili bir materyal düzenlemesi yapabilirsek iyi olacak. Örnek sayın yeterliydi.

Materyalleri, Grup Halinde Tepki Almak İçin Yeterli Sayıda Hazırlama:

Her öğrenci için materyalin vardı.

Hata Düzeltme İçin Ek Materyaller:

Hata düzeltmek için eğer hata olsaydı burada ek materyallerimiz de olması gerekirdi, devreye girmesi gerekirdi sunum dışında. Sunu materyallerin olacak, pinpon topu, bilye, plastik top-tenis topu diyelim, öbür tarafta başka küre örneklerinin de olduğu başka bir sunum için materyallerinin daha olması gerekiyordu. Her şeye rağmen onu bulundur yanında (öğretmen aday: aslında bulundururum da ben, seviyesini bildiğim için çocukların) oldu diyelim bir hata oldu (öğretmen aday: Adem olsaydı hazırlardım, onu düşünmüştüm).

Öğrencilerin Oturuş Düzenini Uygun Hale Getirme:

Oturuş düzeniyle ilgili olarak şunu söyleyebilirim, öğrencileri daha sıklaştırp, koşturmazdın mesela diyelim şu iki sırayı (ayağa kalktı, sıraların yanına gitti), kaç öğrencimiz vardı, beş öğrencimiz vardı, iki sırayı şöyle dizdik (sıraları yerleştirdi) tamam mı, beş öğrenciyi yan yana çünkü çok aralıklı oturmalarına gerek yok, beş öğrenciyi yan yana dizdik.

Materyalleri Yerleştirme:

Bu sırayı da çektik kenara (boştaki sırayı diğer sıraların yanına dik olacak şekilde yerleştirdi) materyallerimizi de buraya dizdik, böylece ne olacaktı, şu mesafeyi aşmayacaktın, git gel, git gel (masanın önünden sıralara doğru gitti), onun yerine (yan taraftaki yaklaştırılmış sıranın üzerinde geometrik şekiller varmış ve alıyormuş gibi yaparak) buradan hemen alacaktın, tak tak dağıtacaktın, tekrar toplayacaktın (nasıl olacağını gösterdi), bu sana zaman kazandıracaktı. Materyallerin yuvarlanmayacaktı, çocuklar hani oynamayacaktı, zaman kaybı olmayacaktı. Sıra düzenlemesini bu tür nesnelerle çalışırken bu şekilde yapabilirsen daha uygun olurdu.

Uygun Olarak Çerçeve Çizme:

Derse başlarken çerçeve çizmede bu kez biraz süre kaybettin, kuralları söylerken birden amacını devreye soktun, tekrar kurallara döndün, oturuşla ilgili kuralları, neye dikkat edeceklerini söyledin, tekrar amacına döndün orada bir süre kaybettirdi sana. Mesela dersin yedi dakika sürdü ama dört dakika filan sürebilirdi diye düşünüyorum, bu koşturma ve bu çerçeve çizmedeki zaman kaybının dışında amacını söyledin, sonra tekrar öğrencilere neyi öğreneceğiz diyerek öğrencilere söyledin, zaten neye dikkat edeceklerini, işte onlarla çalışırken, materyalleri dağıtırken dikkatlice dinleyeceklerini söyledin onlar güzeldi. Tekrar öğrencilere söyletebilirdin, işte “bundan sonraki derslerde küreyi tek başınıza gösterebileceksiniz”, “kürenin ne olduğunu öğreneceksiniz”, “küre şeklini öğreneceksiniz”, “kendi başınıza söyleyebileceksiniz” gibi dersin sonunda ulaşılabilecek amaç olan genel amacı belirtebilirdin. İşaret verirken masaya vurmak yerine alkış kullansaydın masaya vurmak için tekrar masaya dönmen gerekmecekti, döndün (öğretmen aday: elimi kullanamıyorum, o yüzden) hı evet ondan (parmaklarını şıklatarak) yapabiliydin (öğretmen aday: onu da çocuklar duymuyorlar, geçen ders sonunda da ben yine masayı

kullanmıştım) sırayı orada kullanabilirdin, yakındaki bir sırayı kullanabilirdin (öğretmen adayı: o sıra, evet mantıklı). Hı hı evet o işareti o şekilde verebiliriz.

Öğretmen adayı, sınıfta az gören öğrenci bulunmadığını düşünerek materyal uyarlaması yapmamıştır ancak yine de öğrencilerin renkleri algılayabilecekleri düşünülerek öğretmen tarafından materyaller, renklerin benzerliğine göre de değerlendirilerek dönüt verilmiştir.

Tüm Materyalleri Amaçlara Uygun Olarak Hazırlama: Öğretmen, sunuda kullanılacak olan üç olumlu örneği belirtmektedir. Olumlu örneklerin sayısının fazlalığını ve etiketlediği örneklerin olumsuz örnek olarak kullanıldığını ve örnekler arasında benzerlik gösterecek şekilde (materyal, şekil vb.) oluşturulması gerektiğini ayrıntılı olarak açıklamıştır.

Materyalleri, Grup Halinde Tepki Almak İçin Yeterli Sayıda Hazırlama: Öğretmen, öğretmen adayının materyallerini her öğrenci için hazırladığını söylemiştir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, öğretmen adayının her öğrenci için ayrı ayrı materyal setleri hazırladığı ve daha önceki dönütler doğrultusunda sunu sırasında bu materyalleri grup halinde tepki almak için kullandığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmenin dönütü doğru bir dönüttür.

Hata Düzeltme İçin Ek Materyaller: Bir defaya özgü hata için sağlamlaştırma örneklerini ve birden fazla tekrarlanan hatalar için kullanılacak olan paralel kavram sunusuna ilişkin materyallerin hazırlanması gerektiğini örneklerle açıklamıştır.

Öğrencilerin Oturuş Düzenini Uygun Hale Getirme: Öğretmen, materyal kullanılan bir ders olduğu için zaman kaybının önüne geçilebilmesi için nasıl düzenleme yapılabileceğine dair öğretmen adayına dönüt vermiştir.

Materyalleri Yerleştirme: Öğretmen, zaman kaybını ortadan kaldıracak şekilde tempolu bir sunu gerçekleştirebilmek için materyallerin nasıl yerleştirileceğini ve hızlı bir şekilde nasıl dağıtılacağını uygulamalı olarak göstermiştir.

Uygun Olarak Çerçeve Çizme: Öğretmen, öğretmen adayının çerçeve çizerken gerçekleştirmesi gereken basamakları (dikkati çekme, amacı açıklama, işaretin kullanımı vb.) süre kaybı yaşamadan nasıl uygulaması gerektiğini vurgulamıştır.

Birinci öğretmenin, isim öğretimi yapılan derslerde, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önceki ve sonraki yazılı/sözel dönütleri incelendiğinde, program öncesinde doğru dönütü bulunmazken, program uygulandıktan sonra bütün öğretim becerilerini gözlemleyerek doğru dönütler verdiği, öğretmen adayına öğretim becerilerini uygulamalı olarak gösterdiği gözlenmektedir. Program uygulanmasının, isim öğretiminde öğretmenin, ders sırasında uygulanan öğretim becerilerini gözlemlemesini ve ayrıntılı dönüt vermesini sağladığı sonucuna varılabilir.

4.2.4.2. İkinci Öğretmenin İsim Öğretimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İkinci öğretmenin program öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında “isim” öğretimine yönelik olarak verdiği, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç” temaları ile alt temalarına yönelik olarak seçilen yazılı ve sözel dönüt örnekleri açıklanarak, yorumlara yer verilecektir.

4.2.4.2.1. İkinci Öğretmenin Program Öncesinde İsim Öğretimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenin program öncesinde doldurduğu yazılı dönütler incelendiğinde, öğretmen adayının hazırlığına yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “materyaller amaca uygun hazırlanmıştı. Materyallerin sayısı yeterliydi” şeklinde dönüt yazdığı, üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde dönüt yazmadığı görülmektedir.

İkinci öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde hazırlığa yönelik verdiği yanlış sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Öncelikle hazırlığınla ilgili bence materyallerin amacına uygundu silindir konusuyla ilgili zaten hepsi. Yeterli sayıda olduğunu düşünüyorum ben materyallerinin. Materyallerini de ona göre hazırlamıştın. Derse başlamadan önce öğrencilerin oturuş düzenlerini ayarladın, onları pekiştirdin zaten. Hangi konuyla ilgili anlatacağını anlattın çocuklara konunun çerçevesini belirledin.

Öğretmen verdiği yazılı ve sözel dönütte materyalin amaca uygun olduğunu ve yeterli sayıda olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, olumlu ve olumsuz örnekler arasında benzerliklere dikkat edilmediği, örnek dizilişinin “dört olumlu, iki olumsuz” şeklinde olması nedeniyle tüm materyallerin amaca uygun olmadığı görülmektedir. Öğretmen adayının materyalleri grup halinde tepki almak için yeterli sayıda hazırlamadığı, bir öğrencinin materyallerini de unuttuğu video kayıtlarında görülmektedir. Bu nedenlerle öğretmenin verdiği dönüt yanlıştır.

Öğretmen, öğretmen adayının derse başlarken oturuş düzenini ayarladığına yönelik olarak dönüt vermiştir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, sıraların aralıklı ve öğrencilerin birbirlerinden uzakta oturdukları görülmektedir. Bu durum hem zaman kaybına neden olmakta, hem de grup halinde tepki alırken bütün öğrencilerin tepkilerinin/cevaplarının gözlenmesini engellemektedir.

Öğretmen verdiği dönütte, öğretmen adayının çerçeve çizdiğini belirtmiştir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, çerçeve çizmenin basamaklarını gerçekleştiremediği görülmektedir. Öğretmen adayı, amacını açıkladıktan sonra, kurallarını söylemiş, ‘bugün size neyi anlatacakmışım? Ne gösterecekmişim?’ diye sormuştur. Bireysel olarak cevap almış ve “silindiri anlatırken önünüze bazı nesneler koyacağım bu nesneleri incelemenizi istiyorum” diyerek bireysel olarak sormuştur. Her sorusundan sonra “değil mi?” gibi ifadeler kullanmış, “oturmanıza bakayım, aferin size” diyerek pekiştirmiştir. Grup tepkisi almak için işaret sistemini açıklamamış ve öğrencilerden grup tepkisi almamıştır.

Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, hata düzeltme için ek materyallerin (bir defaya özgü hata düzeltme için, 3-4 tane sağlamlaştırma örneği ve birden fazla tekrarlanan hataları düzeltmek için paralel kavram sunusu) hazırlanmadığı ve materyallerin yerleşimine bakıldığında, sunu sırasına göre düzenlenmediği, uzakta olan öğretmen masasına yerleştirildiği görülmektedir. Program öncesinde, hazırlık için son derece büyük önem taşıyan bu basamaklar öğretmen tarafından görülememiştir.

4.2.4.2.2. İkinci Öğretmenin Program Sonrasında İsim Öğretimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program sonrasında öğretmenin doldurduğu yazılı dönütler incelendiğinde, hazırlığa yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “her öğrenci için tek materyal kullandın, her öğrenci için materyal vardı. Amacına uygundu. Öğrencileri karşına aldın. Hepsini görebildin. Araları uzak değildi. Amacını açıkladın. İşaretinin ne olduğunu söyledin. Dikkat çektin (ama başta değildi çerçevenin ortasında)” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Öğretmen, üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise, “hata düzeltme için ek materyaller yoktu (bir sunu daha yapman gerekebilirdi). Materyaller uzakta kaldı. Daha yakın olsaydı zaman kazanırdın. Daha az gidip gelmek durumunda olurdun. Amacını açıkladıktan sonra dikkati çektin. Amacını açıkladıktan sonra öğrencilere söyletmedin. İşaretini açıkladığında tek tek ne yapacağını söylettin, grup halinde söyletseydin daha uygun olacaktı” şeklinde dönüt yazmıştır. Öğretmenin hazırlığa yönelik olarak, bütün alt temaları kapsayacak şekilde dönüt yazdığı görülmektedir.

İkinci öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı sonrasında hazırlığa yönelik olarak verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Tüm Materyalleri Amaçlara Uygun Olarak Hazırlama:

H., dersini izledik, küreyle ilgili. Onunla ilgili bazı şeyler söyleyeceğim sana. Özellikle hazırlığınla ilgili bir şeyler söylemek istiyorum. Materyallerin amacına uygundu yani küreyi anlayabilecekleri bir şekildeydi, olumlu örneklerin, olumsuz örneklerin uygundu bence. Çocuklar olumsuz örneklerin hepsini etiketlediler. Bu olumsuz örnekleri olumlu örnekten geçerken birbirlerine benzeyen örnekleri kullanmışsın ikisi de cam, birbirlerine benzeyen

örnekler güzel. Daha sonra işte değerlendirme sırasında, sekiz tane değerlendirme sorusu kullandın. Bunların sırasına baktığımda zaten birbirlerini takip etmiyor, olumlu olumsuz, olumlu olumsuz, olumlu olumsuz diye değil mesela sonunda iki olumlu peşpeşe gelmiş yani çocuk için tahmin edilebilir bir sıra yok burada, o iyi. İşte değerlendirmedeki o geçiş cam örneği iyi dedim zaten, daha sonra işte kullandığında plastik bir olumlu örnek kullandın, ondan sonra kullandığın olumsuz örnek de plastikti, bu da güzel, yani birbirine en yakın farklı örnek kullandın. Daha sonra işte daire örneği kullandın (hala materyallere bakıp, göstererek konuşuyor). Daireden sonra küre örneklerin renkli renkli, dairelerin de renkliydi, o da güzeldi.

Materyalleri, Grup Halinde Tepki Almak İçin Yeterli Sayıda Hazırlama:

Her öğrenci için, zaten öğrenci sayımız azdı, her öğrenci için tek tek materyallerini hazırlamıştın, o güzel, hepsine birer tane materyal verdin.

Hata Düzeltme İçin Ek Materyaller:

Öncelikle materyalleri inceledim. Sunum için yeterli fakat hata yaptıkları zaman öğrenciler o durumda 3-4 materyalin ve ek bir sunuma ihtiyacın olabilecek, paralel bir sunum yapman gerekebilirdi. Onun için bir materyal setinin daha olması gerekirdi, bu yoktu.

Öğrencilerin Oturuş Düzenini Uygun Hale Getirme:

Ders anlatırken öğrencileri karşına aldın, tam karşına geliyordu öğrenciler. Hepsinin yüzünü görebiliyordun, hepsinin ağız hareketlerini görebilecek yerde duruyordun, bunlar güzel.

Materyalleri Yerleştirme:

Materyallerinle sunum yaptığın yer arasında mesafe vardı, aslında o materyalleri yan sıraya koysaydın ya da yanına bir şey olsaydı ya da sıraların önünde olsaydı zaman kaybetmeyecektin, arada gidip gelmeler olmayacaktı daha yakın olsaydı daha iyi olurdu.

Uygun Olarak Çerçeve Çizme:

Dersin başında amacını açıkladın, ne öğreneceklerini söyledin çocuklara, bu da iyiydi. Bir işaret kullandın ders sırasında o da iyiydi. Dikkat çekmeye çalıştın, dikkat çektin iyiydi fakat onunla ilgili de daha sonra zaten söyleyeceğim. Bunlar güzeldi hazırlık aşamasında, yalnız dikkat etmen gereken bazı şeyler var hazırlık aşamasında dersten önce. Tabii amacını açıkladın dedim o iyiydi, fakat amacını açıkladıktan sonra bir dikkat çekmek için toparlayıp söyledin aslında en başta söyleseydin onu, “şimdi beni dikkatle dinliyorsunuz, bugün şunu öğreneceğiz” gibi en başta olsaydı daha iyi olacaktı (öğretmen adayı: hangi en başta olacaktı?) “şimdi beni dikkatle dinliyorsunuz” u söyleyip öğrencilerin dikkatini toplayıp sonra, “bugün şunu öğreneceğiz” deseydin daha iyi olacaktı. Amacını söyledin “küreyi öğreneceğiz” diye ama öğrencilerin hepsinden birden tepki alman gerekirdi, tek tek aldın, hepsinden birden alman gerekirdi. İşaretini tanıttın o iyiydi. İşaretini de öğrencilere tek tek söyledin işte neden sonra dikkat edeceğiz diye, bunu da grup olarak söyletseydin iyi olurdu. Bir de ders sonunda neyi öğreneceklerini, neyi tanıyabileceklerini çocuklara grup olarak söyletseydin ders sonunda ne elde edebileceklerini fark ederlerdi, yani “ders sonunda küreyi öğrenmiş olacağız, küreyi tanıyacağız, ders sonunda ne yapacağımız? Neyi söyleyebilecekmişiz” gibi bir ifadeyle ders sonunda ne yapabileceklerini de söyleyen iyi olurdu.

Öğretmen az görenler için materyal uyarlamasına ilişkin dönüt vermemiştir. Bunun nedeni dersin anlatıldığı sınıfta az gören öğrenci bulunmamasıdır.

Tüm Materyalleri Amaçlara Uygun Olarak Hazırlama: Öğretmen hazırlanan materyallerin amaca uygunluğuna yönelik olarak, malzeme olarak birbiriyle benzerlik gösteren örneklerin arka arkaya gelecek şekilde dizilmesini, örneklerin dizilişini (3 olumlu örnek), değerlendirme için örneklerin tahmin edilebilir bir sıra izlememesini vurgulamış ve örnekler üzerinde göstererek dönüt vermiştir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtlarında öğretmen adayının hazırladığı materyallerle öğretmenin verdiği dönütün tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir.

Materyalleri, Grup Halinde Tepki Almak İçin Yeterli Sayıda Hazırlama: Görme algısı olmayan öğrencilerde grup halinde tepki alınabilmesi için, her öğrencinin eline bir materyal verilmesi gerekmektedir. Öğretmen de hepsine birer tane materyal verildiğini verdiği dönütte vurgulamaktadır.

Hata Düzeltme İçin Ek Materyaller: Öğretmen, öğrencilerin hata yapması durumunda gerekli olan iki tür hata düzeltmeye yönelik olarak da materyallerin olmadığını vurgulamaktadır. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, hata düzeltme için ek materyallerin öğretmen adayı tarafından hazırlanmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin Oturuş Düzenini Uygun Hale Getirme: Öğretmen, grup halinde tepki alınırken, öğrencilerin hepsinin tepkilerinin gözlemlenebileceği bir oturuş düzeni oluşturulduğunu vurgulamaktadır. Video kayıtlar incelendiğinde, öğretmenin dönütünün doğru olduğu ve öğretmen adayının önceki verilen dönütler doğrultusunda oturuş düzenini uygun hale getirdiği görülmektedir.

Materyalleri Yerleştirme: Öğretmen materyallerin yerleştirilebileceği yerle ilgili olarak dönüt verirken, sıraların önünde ya da sıralara yakın duran bir başka sıraya yerleştirilmesinin zaman kaybını engellemek açısından önemli olduğunu vurgulamıştır.

Uygun Olarak Çerçeve Çizme: Öğretmen, çerçeve çizmeye yönelik olarak öğretmen adayı tarafından gerçekleştirilen (amacı açıklama, dikkat çekme vb.) ve

gerçekleştirilmeyen basamakları (grup tepkisini vb) dikkatlice izlemiş ve dönüt vermiştir.

4.2.4.2.3. İkinci Öğretmenin İzleme Aşamasında İsim Öğretimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenin izleme aşamasında doldurduğu yazılı dönütler incelendiğinde, sunuma yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “örnek sıralaman doğrudu. 3+ değerlendirme: 1+, 2+ (cam) (1 ve 2 sunuda kullandığı), 3- (cam), 4+ (plastik) 5- (plastik), 6- (kırmızı), 7+ (kırmızı), 8+ (renkli), 9- (renkli). Olumlular fazla, farklılaşmaya dikkat edilmiş. İfadelerin aynıydı. Grup tepkilerini uygun aldın” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Öğretmenin (+) olarak işaretlediği örnekler olumlu örnekleri, (-) olarak işaretlediği örnekler de olumsuz örnekleri simgelemektedir. Öğretmen adayına dönüt verebilmek için olumlu, olumsuz örneklerin dizilişini, örneklerin benzerliğini vurgulamak amacıyla yazdığı görülmektedir. Üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise, öğretmen dönüt yazmamıştır. Anlatılan dersin video kaydı incelendiğinde, öğretmenin daha önceki derslerde verdiği bütün dönütlerin (işaret sistemi kullanılarak grup halinde tepki alınması vb.) dikkate alınarak, öğretim becerilerin doğru şekilde uygulandığı ve bu nedenle de üzerinde çalışması gerekenlerin bulunmadığı görülmektedir. Öğretim becerilerinin uygun kullanılması sonucunda, görme engelli öğrencilerin de geometrik şekli kısa sürede öğrendikleri gözlenmiştir.

İkinci öğretmenin izleme aşamasında sunuma yönelik olarak verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Tüm Materyalleri Amaçlara Uygun Olarak Hazırlama:

(Öğretmen ve öğretmen adayı karşılıklı ayakta dersin işlendiği ortamdadırlar, materyaller dönüt sırasında öğretimi yapılırkenki şeklinde masanın üzerine dizildi)

Dersini izledim. Öncelikle materyallerinle ilgili konuşmak istiyorum (materyalleri göstererek) materyallerini incelediğim zaman olumlu ve olumsuz örnek sayısını ben yeterli olarak gördüm. Sunumda materyallerin üçünü kullandın, olumlu örnek olarak, değerlendirmede ikisini kullandın sunuda kullandıklarının ve diğerlerinin sayısına baktım yeterliydi. Olumlu örneklerin sayısı olumsuzlardan daha fazlaydı. (Materyalleri göstererek) olumsuz örneğe geçerken en az farklılaşan örnek olmasına dikkat etmişsin. Cam ve cam yine olumlu örneğe geçerken beyaz ve plastik benzeşmesi var, bu iyiydi. Yine

olumsuz örneğe geçerken plastikten plastiğe geçtin. Olumlu örneğe geçerken renklerine dikkat ettin. Yine olumlu örneklerle olumsuz arasında renk benzeşmesi vardı. Örneklerinle ilgili söyleyeceklerim bu kadar. Bence gayet iyiydi bu aşama. Beş tane olumlu örnek, dört tane olumsuz örnek var.

Materyalleri, Grup Halinde Tepki Almak İçin Yeterli Sayıda Hazırlama:

Her öğrenci için materyalin vardı.

Hata Düzeltme İçin Ek Materyaller:

Ek materyallerin var (ek materyallere bakarak) ek materyallere gerek kalmadı ama ek materyallerin sayısı yeterliydi.

Öğrencilerin Oturuş Düzenini Uygun Hale Getirme:

Öğrencilerin oturuş düzeni uygundu. Hepsini görebileceğin şekilde oturtun (oturulan sıraları işaret ederek). Hepsini aynı anda görebilecek bir yerdeydin.

Materyalleri Yerleştirme:

Materyallerini uygun bir şekilde yerleştirdin. (materyallerin üstünde olduğu) masanın yakın olması, materyalleri alıp geri koymada sana zaman kazandırdı, bu iyiydi.

Uygun Olarak Çerçeve Çizme:

Derse başlarken çerçeveyi uygun şekilde çizdin. Ne öğreneceklerini söyledin çocuklara. Hangi derslerle ilgili olduğunu söyledin (elindeki notlara bakarak) dikkatlerini çektin ondan önce dersin amacını çocuklara söyledin. Çocukların neye dikkat edeceğini söyledin. Onlara söyledin ve dersin sonunda ne öğreneceklerini söyledin. Bunlar gayet iyiydi. Çocuklardan uygun şekilde tepki aldın. İpuçlarını, işaretlerini uygun kullandın.

Tüm Materyalleri Amaçlara Uygun Olarak Hazırlama: Öğretmen materyallerin amaca uygunluğuna yönelik olarak, örneklerin dizilişi, olumlu örnek sayısını (3 olumlu), olumlu ve olumsuz örnek sayısının yeterliliğini, ardı ardına gelen örneklerin materyal açısından benzerliğini örnek vererek göstermiştir, bu nedenle öğretmenin dönütü doğrudur.

Materyalleri, Grup Halinde Tepki Almak İçin Yeterli Sayıda Hazırlama: Grup halinde tepki alınabilmesi için dokunsal öğrencilerde her öğrenciye bir materyalin verilmesi gerekmektedir ve öğretmen bu durumu dönüt olarak vermiştir.

Hata Düzeltme İçin Ek Materyaller: Öğretmen, ek materyallerin hazır olduğunu ve yeterli sayıda olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, öğretmenin isim öğretime yönelik olarak

verdiği dönütü dikkate alarak hata düzeltme için gerekli olan ek materyalleri hazırladığı görülmektedir.

Öğrencilerin Oturuş Düzenini Uygun Hale Getirme: Öğretmen, sınıfta grup tepkisi alınırken, bütün öğrencilerin tepkilerinin görülebileceği şekilde oturuş düzeni oluşturulduğunu belirtmiştir. Video kayıtlar incelendiğinde, öğretmen adayının öğrencileri sık bir şekilde, öğretmenin daha önceki verdiği dönütleri doğrultusunda yerleştirdiği ve bu nedenle de, öğrencilerin tepkilerini daha iyi gözlemlediği görülmektedir.

Materyalleri Yerleştirme: Öğretmen, materyallerin uygun şekilde yerleştirildiğini ve bunun sonucu olarak; materyalleri daha kolay dağıtıp, toplamada zaman kazandığını öğretmen adayına açıklamıştır. Öğretmenin önceki isim sunusunda verdiği dönüt doğrultusunda, öğretmen adayının materyalleri doğru şekilde yerleştirdiği görülmektedir.

Uygun Olarak Çerçeve Çizme: Öğretmen, öğretmen adayının çerçeve çizmeye yönelik olarak gerçekleştirdiği basamakları tek tek dönüt olarak vermiştir. Öğretmen adayı önceki isim sunusunda verilen dönütleri dikkate alarak, çerçeve çizmeyi uygun bir şekilde gerçekleştirmiştir.

İkinci öğretmenin, isim öğretimi yapılan derslerde, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önce, sonra ve izleme aşamalarında yazılı/sözel dönütleri incelendiğinde, program öncesinde doğru dönütü bulunmazken, program uygulandıktan hemen sonra ve izleme aşamalarında bütün öğretim becerilerini gözlemleyerek doğru dönütler verdiği, öğretmen adayına öğretim becerilerini uygulamalı olarak gösterdiği gözlenmektedir. Program uygulanmasının, isim öğretiminde öğretmenin, ders sırasında uygulanan öğretim becerilerini gözlemlemesini ve ayrıntılı dönüt vermesini sağladığı sonucuna varılabilir.

4.2.4.3. Üçüncü Öğretmenin İsim Öğretimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü öğretmenin program öncesi ve sonrasında “isim” öğretimine yönelik olarak verdiği, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç” temaları ile alt temalarına yönelik olarak seçilen yazılı ve sözel dönüt örnekleri açıklanarak, yorumlara yer verilecektir.

4.2.4.3.1. Üçüncü Öğretmenin Program Öncesinde İsim Öğretimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde öğretmenin yazılı dönütleri incelendiğinde, öğretmen adayının sunuma yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “sunum gayet iyi. Öğrenciler doğru tepki verdi. Düzeltmeler yaptı” şeklinde, üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise, “sunumu grup olarak düşünmüş. Hepsinin görmesi farklı, bazılarında inceletmeliydi” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir.

Üçüncü öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde sunuma yönelik verdiği yanlış sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

S., ben beğendim gayet iyi anlattığını düşünüyorum, sunu olarak iyiydi. Ses tonun yumuşak bir ses tonu ve vurguları iyi yaptın. Öğrencilerin tepkilerini doğru aldın zaten. Gayet iyiydi, sunu iyiydi çocuklar az gördüğü için rahattı, beğendim.

Öğretmen, öğretmen adayının sunusunun iyi olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, materyalleri öğrencilerin önlerinde her bir öğrenciye ayrı ayrı gösterdiği görülmektedir. Öğretmen adayının sözlü sunum ilkesine uymayarak sunu sırasında farklı ifadeler kullandığı kayıtlarda gözlenmektedir. Öğretmen adayı, materyalleri bir torbanın içine koyup, örneklerin sıralamasına dikkat etmeden eline hangi örnek gelirse onu gösterecek şekilde bir sunu yapmıştır. 6 tane olumlu örnek sunmuştur. Bütün öğrencilere bu şekilde öğretim yaptıktan sonra değerlendirme için öğrencilere rastgele materyal çektirip sormuş, değerlendirme ilkesine dikkat etmemiştir. İsim sunusunda öğretmen adayının, üç olumlu örnek sunup, daha sonra sunuda kullandığı iki olumlu örnekle

değerlendirmeye başlaması ve örneklerin dizilişine dikkat etmesi gerekmektedir. Öğretmen adayının değerlendirmede kullandığı olumsuz örnekler, öğrencilerin etiketleyebildikleri arasından seçilmiştir ancak değerlendirme örnekleri yeterli sayıda (olumlu örneklerin sayısı olumsuzlardan fazla olması gerekli) değildir. Öğretmen adayının grup halinde tepki alması zamanın iyi kullanılması açısından son derece önemlidir fakat ipucu, duraklama ve işaret öğretmen adayı tarafından kullanılmamış ve öğrencilerin tepkileri gözlenmemiştir. Bireysel tepki uygun şekilde alınmamıştır. Öğretmenin, sunu sırasında öğretmen adayının gerçekleştirdiği ya da gerçekleştiremediği öğretim becerilerini gözlemleyemediği söylenebilir. Öğretmen, bir tek öğretmen adayının ses tonuna ilişkin olarak doğru bir dönüt vermiştir.

4.2.4.3.2. Üçüncü Öğretmenin Program Sonrasında İsim Öğretimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program sonrasında öğretmenin yazılı dönütleri incelendiğinde, sunuma yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “grup tepkisi aldın. 3 olumlu örnekle başladın. Farklılaşmaya dikkat ettin. Değerlendirme örnek sayısı 10 tane idi. 7 olumlu 3 bildiği örnek. Performansı yüksekte bireysel tepki aldın. Tepkileri doğru aldın” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise öğretmen, “sunuda 3 olumlu örnekten sonra, sunudaki iki tane olumlu örnekle değerlendirmeye başlamalısın. Sözlü sunuda ifadeleri değiştirme. Materyalleri daha yakın göstermelisin. Sunu esnasında ‘hep beraber söylüyoruz’ a her seferinde gerek yok, sadece işaret hatalarında bu yönergeyi ver. Tepkileri alırken ipucunu değiştirmemelisin, soruyu ve hazırı unutma” şeklinde temaları ve alt temaları içerecek şekilde ayrıntılı ve doğru dönüt yazmıştır.

Üçüncü öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı sonrasında sunuma yönelik olarak verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Ders Planına ve İlkelere Uygun Olarak Sunu Yapma:

Örneklerin dizilişi: (Öğretmen materyalleri inceleyip, elini materyallere uzatarak) ben şunların dizilişini değiştirebilir miyim? (derken, dizilişini değiştirmeye başladı) birazdan ben yapacağım, onun için. Başlayalım? Suna bence bu öğretimin daha iyiydi. Çok fazla hata yoktu zaten, sen de fark ettin.

Materyallerde üç olumluyla başladın, o da güzeldi.

İsimde örneklerin benzerliği (en az farklılaşma ilkesi): Farklılaşmalara dikkat ettin, işte kırmızı daireden sonra kırmızı silindir yakın örnekler gibi. (Başka silindir ve olumsuz örneği göstererek) burada da aynı şekilde, renklerde yakınlar, belki plastik bir daire olabilirdi çeşitlendirmek için ama bunlar yeterliydi. (Dönüt formuna göz gezdirdi) arka arkaya örnekleri söyledim, sunuda üç olumlu örnekle başladın, çok güzel. Farklılaşmaya da dikkat ettiğini söyledim.

Değerlendirme: Sunudaki iki örnekle değerlendirmeye başlayacaktın tamam mı? On tane değerlendirme örneği hazırlamışsın, çocukların bildiği örnekleri işte, daireyi kullandın, küreyi kullandın, bunlar da iyiydi. Yedi tane olumlu, üç tane olumsuz örneğin vardı.

Grup Tepkisi

İpucu/Duraklama/İşareti Uygun Verme:

İşaret sistemi ve sunumun uygulaması: Tepkileri de doğru aldın, bunlarla ilgili problem yoktu ama sunuyu yaparken (eline silindiri aldı, ayağa kalktı ve sıraya doğru gitti) öğrenciler oturuyor sırada, yaklaştın “şimdi sizinle silindiri öğreneceğiz, neyi öğrenecekmışız? Hazıııııı” dedin alkışladın “silindiri” aldın. Daha yakından göstermeliydin, şunu yaptın (yukarıdan ve uzaktan silindir şeklini göstererek) “ne şeklinde” diye, çocukların göz hizasından gösterseydin daha rahat görebileceklerdi. Uzanıp, rahat göremediklerini hissettim ben. Daha yakından (silindiri daha yakın ve göz hizasında olacak şekilde ilk sıra- sonra arka sıraya gösterip) “şimdi daha dikkatli bakıyorsunuz” uzanıp hızlıca gösterip, (sıraya koydu) “hazıııııı” (1 sn durakladı, el çırpı), birinci olumlu örneğini gösterdin, ikinci olumlu örneğini aynı şekilde göstereceksin. (Sıranın önünde öğretmen adayına nasıl yapacağını gösteriyor), üçüncü olumlu örneğini gösterdin, buna dikkat et, üç tane olumlu örneğini gösterdin, değerlendirmeye, sunudaki örneğimle başlıyorum, “gösterdiğim şeklin ne şeklinde olduğunu siz söyleyeceksiniz” (silindir örneklerinden birisini aldı, öğrencilerle çalışmış gibi gösterdi) gösteriyorsun, “bu ne şeklinde, hazııııııı” (1 sn durakladı, el çırpı) “silindir şeklinde” diyorlar (öğretmen adayı: anladım). Sunudaki birinci olumlu örneğimi gösterdim, sunudaki ikinci örneği aldım yine gösterdim, sonra en az farklılaşan örnekle değerlendirmeme devam edebilirim. Burada bu yakın olduğu için bunu seçiyorum (siyah silindirin arkasından siyah dikdörtgeni kaldırdı), bu bir daire şeklinde de olabilirdi (daireyi göstererek) renk olarak yakın olsaydı. En az farklılaşan örnekle (silindiri sırada öğrenciler varmış gibi gösterdi) “şimdi dikkatle bakıyorsunuz, bu ne şeklinde hazıııııııı”, “silindir şeklinde”, en az farklılaşan örnekle, sonra sıralamana devam edebilirsin ama burada kaçırın,

Daha sonra, bir de şunu çok yaptın, “hep beraber söylüyoruz”u her seferinde söyledin, “hep beraber söylüyoruz” işaret hatası yaparsa çocuklar söylüyoruz. “Şimdi size gösteriyorum, dikkatli bakıyorsunuz” sorumu soruyorum “bu ne şeklinde?” (silindiri havaya kaldırdı) hazıııııııı (1 sn durakladı el çırpı) “silindir” ya da “daire”, “hep birlikte” diye her seferinde söylemeyecektik onu. Sanırım bir önceki şeyde ben onu farklı anlattım ondan dolayı her seferinde söyleme ihtiyacı duydun diye düşündüm, acaba farklı mı anlattım diye, onu sadece işaret hatası yaptıklarında yönergeyle düzeltiyorsun, tamam mı? Tepkileri alırken ipucunu değiştirme, “hazır”ı unutma, sorunu unutma, (eline silindiri aldı) “bu ne şeklinde” sorun bu, sadece bu, “bu ne şeklinde, hazıııııııı”, “bu ne şeklinde?”den sonra “hazır”ı unutup alkış yaparsan, o aradaki 1-2 saniyelik süre bile çocuklardan aynı anda tepki almanı engelleyebilir, çünkü “hazır”ı bekliyor çocuklar, “hazıııııııı” 1 saniye bekliyorsun,

alkış. Sınıfın durumu çok iyi olduğu için tepki hatası yapmadılar, yani ne işaretle, ne de tepkilerde hata yaptılar.

Öğrencilerin Tepkilerini/Cevaplarını Ders Boyunca Gözleme:

Öğrencilerin tepkilerini gözlemledin, doğru söyleyebiliyorlar mı diye, o güzeldi.

Ses Tonu Uygun Şekilde Sunu Yapma:

Ses tonun yüksekti, ne yüksek, ne öğrencilerin duyamayacağı kadar kısık olacak.

Hızı/Temposu Uygun Olarak Sunu Yapma (Süre):

Süreyi de iyi kullandın, iyiydi gayet işte. Ben bir önceki derse göre daha iyi buldum, çok da tempolu gitti ders.

Grup Tepkisinden Sonraki Bireysel Tepkiyi Uygun Alma ve Bireysel Değerlendirmede Sıra İzleme Kuralı:

Bireysel tepki aldın, yine performansı yüksekte başladı ondan sonra Şeyma'yla çok iyiydi.

Amaçların Kazanılması (Diğer):

Çocukların hepsi öğrendi, ben Şeyma'dan şüphelendim ama arkadaşlarından mı duyarak söyledi diye, ama sorduğunda onun da öğrendiğini gördüm. İyiydi.

Öğretmen sunuyla ilgili dönütü vermeye geçmeden önce, materyalleri (örnekleri) benzerliklerine göre sıralamıştır.

Ders Planına ve İlkelerine Uygun Olarak Sunu Yapma: Öğretmen uygulama yaparak öğretmen adayına gösterebilmek amacıyla, örneklerin dizilişini, üç tane olumlu örnek, arkasından değerlendirmeye sunuda kullandığı iki örnekle başlayacağını düşünerek, kullanacağı ikinci örnek benzerlik gösteren (renk, malzeme) olumsuz örneği belirleyerek arka arkaya gelecek şekilde yerleştirmiştir. Öğretmen, öğretmen adayının örneklerin dizilişini doğru yaptığını vurgulamakla birlikte, daha fazla benzerlik gösteren örnekleri ardı ardına gelecek şekilde materyalleri düzenlemiştir. Öğretmen, sözlü sunum ilkesine yönelik olarak dönüt vermemiş fakat bu dönütünü “sözlü sunuda ifadeleri değiştirme” şeklinde yazılı olarak ifade etmiştir. İsim öğretiminde gerekli olan üç olumlu örnekle sunuya başladığını, en az farklılaşmalara dikkat ettiğini fakat değerlendirmede farklılaşmaya daha fazla dikkat etmesi gerektiğini uygulayarak göstermiştir. Değerlendirmeye ilgili olarak, sunudaki iki örnekle değerlendirmeye başlayacağını belirtmiştir. Öğretmen adayının, sunudaki iki örnekle değerlendirmeye başlaması, öğrencilerin birden bire farklı örneklerle karşılaşarak yanlış tepki vermesini ortadan kaldırmak için son derece önemlidir. Öğretmen, değerlendirme için öğretmen adayının kaç

değerlendirme örneği hazırladığını belirtmiştir. Olumsuz örneklerin öğrencinin etiketleyebildikleri arasından seçildiğini söylemesi son derece önemlidir. Öğretmenin, yedi olumlu ve üç olumsuz örneğin kullanıldığını söyleyerek, olumlu örneklerin sayısının olumsuz örneklerden fazla olduğunu belirlediği dönütler doğrudur. Ayrıca, öğretmen, sunu sırasında öğrencilerin hepsinin daha iyi görebilmesini sağlamak için, öğretmen adayının materyalleri göstermesi ile ilgili olarak da ayrıntılı bir şekilde açıklama yapmış ve uygulamıştır.

Ses Tonu Uygun Şekilde Sunu Yapma: Öğretmen, öğretmen adayının ses tonunu yüksek olarak gözlemlemiştir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video çekimleri izlendiğinde, ses tonunun öğretmenin belirlediği gibi yüksek olduğu görülmektedir.

Hızı/Temposu Uygun Olarak Sunu Yapma (Süre): Öğretmen, öğretmen adayının temposunun uygun olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayı, öğretmenin daha önceden verdiği dönütler doğrultusunda sunuyu grup halinde yaparak temposu uygun bir sunu gerçekleştirmiştir.

İpucu/Duraklama/İşareti Uygun Verme: Öğretmen, işaret sisteminde yer alan ipucu, duraklama, işaret basamaklarını tek tek inceleyip, hangilerinde öğretmen adayının hata yaptığını belirlemiş ve nasıl olması gerektiğini uygulamalı olarak öğretmen adayına göstermiştir. Öğretmen adayı, işaretini verirken sık sık “hep beraber söylüyoruz” şeklinde yönerge verdiği için, öğretmen bu yönergenin sadece işaret hatası yapıldığında kullanılması gerektiğini de vurgulamıştır.

Öğrencilerin Tepkilerini/Cevaplarını Ders Boyunca Gözleme: Öğretmen, öğrencilerin tepkilerini ve öğretmen adayının tepkileri gözlemleyip, gözlemlemediğini kontrol ederek dönüt vermiştir.

Grup Tepkisinden Sonraki Bireysel Tepkiyi Uygun Alma ve Bireysel Değerlendirmede Sıra İzleme Kuralı: Öğretmen, öğretmen adayının bireysel tepkiyi uygun aldığını ve sıra izleme kuralına uygun olacak şekilde performansı yüksek olan öğrencilerden başladığını vurgulamış ve doğru bir dönüt vermiştir.

Amaçların Kazanılması (Diğer): Öğretmen, öğretmen adayının bütün öğrenciler üzerinde amaçların gerçekleştiğini belirtmiştir.

Üçüncü öğretmenin, isim öğretimi yapılan derslerde, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önceki ve sonraki yazılı/sözel dönütleri incelendiğinde, program öncesinde iki doğru dönütü bulunurken, program uygulandıktan hemen sonra, bütün öğretim becerilerini gözlemleyerek doğru dönütler verdiği, öğretmen adayına öğretim becerilerini uygulamalı olarak gösterdiği gözlenmektedir. Program uygulanmasının, isim öğretiminde öğretmenin, ders sırasında uygulanan öğretim becerilerini gözlemlemesini ve ayrıntılı dönüt vermesini sağladığı sonucuna varılabilir.

4.2.4.4. Dördüncü Öğretmenin İsim Öğretimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dördüncü öğretmenin program öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında “isim” öğretimine yönelik olarak verdiği, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç” temaları ile alt temalarına yönelik olarak seçilen yazılı ve sözel dönüt örnekleri açıklanarak, yorumlara yer verilecektir.

4.2.4.4.1. Dördüncü Öğretmenin Program Öncesinde İsim Öğretimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde öğretmenin doldurduğu yazılı dönütler incelendiğinde, öğretmen adayının hazırlığa yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “Materyaller uygun. Amaca uygun. Çerçeve belirledi. Oturuş düzenini söyledi” şeklinde dönüt yazdığı, üzerinde çalışılması gerekenler bölümüne dönüt yazmadığı görülmektedir.

Dördüncü öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde hazırlığa yönelik verdiği yanlış sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Yine aynı şekilde materyal uygun şekilde hazırlanmış, amaçlara uygundu ve yeterli sayıdaydı. Oturuş düzenini uygun hale getirip öyle derse başladın ve çerçeveyi belirledin bunlar güzeldi.

Öğretmen, yazılı ve sözel dönütlerinde materyalin uygun şekilde hazırlandığını, amaçlara uygun ve yeterli sayıda olduğunu belirtmektedir. Öğretmen

adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, materyallerin grup halinde tepki almak için yeterli sayıda olduğu fakat az görenler için materyallerde uyarlama yapılmadığı görülmektedir. Öğrencilerin etiketleyebildiği geometrik şekiller kullanıldığı fakat bir öğrencinin materyallerden birisini etiketleyemediği görülmektedir. Kullanılan örneklerde renklerin, malzemelerin benzerliği bulunmamaktadır ve değerlendirme materyalleri de yeterli sayıda değildir. Öğretmen adayı tarafından hata düzeltme materyalleri (bir defaya özgü hataları düzeltmek için, 3-4 tane sağlamlaştırma örneği ve birden fazla tekrarlanan hataları düzeltmek için, paralel kavram sunusu) hazırlanmamıştır. Öğretmen, öğretmen adayının oturuş düzenini uygun hale getirip, derse başladığını belirtmiştir. Video kayıtlardan öğrencilerin oturuş düzeni incelendiğinde, iki sıra halinde ve aralıklı olarak oturdukları, grup halinde tepki almak için uygun bir düzenleme yapılmadığı görülmektedir. Ayrıca video kayıtlarda öğretmen adayının materyalleri sunu sırasına göre düzenlenmediği de gözlenmektedir. Öğretmen verdiği dönütte, öğretmen adayının çerçeveyi belirlediğini söylemiştir. Video kayıtlar incelendiğinde, öğretmen adayının çerçeve çizmenin birçok basamağını gerçekleştirmediği, kuralları söyledikten sonra, “1-2-3 diye sayacağım daha sonra sorduğum sorulara cevap vereceksiniz” diyerek ipucu belirlemeye çalıştığı görülmektedir. Öğretmen adayı, kurallara uyanları pekiştirmiş, amacını açıkladıktan sonra hep birlikte söyletmeye çalışmış ama uygun olarak grup tepkisi alamamıştır. Bu nedenlerle, öğretmenin verdiği dönütler yanlıştır.

4.2.4.4.2. Dördüncü Öğretmenin Program Sonrasında İsim Öğretimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program sonrasında öğretmenin yazılı dönütleri incelendiğinde, hazırlığa yönelik olarak öğretmen adayının iyi yaptıkları bölümüne, “uyarlamaların az gören öğrenciler için uygundu. Materyaller grup tepkisi için yeterliydi. Öğrencilerin oturuş düzeni, hepsinin görüş alanında olması ve cevaplarını, tepkilerini kontrol etmen için uygundu. Materyallerin kolayca ulaşabileceğin yerdeydi. Çerçeve çizmeye olumlu başladın, dikkati çekme/amacı açıklama/betimleyerek pekiştirdin (Özel Pekiştireç)” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise öğretmen, “olumsuz örneği tüm öğrencilerin etiketleyebiliyor olması gerekir.

Yerine nesne kullanabilirdin. Olumlu örnek sayısı fazla olabilirdi. Hata düzeltme için ek materyaller yoktu (sağlamlaştırma, paralel sunu). Paralel sunu için farklı örneklerin olduğu set olmalıydı. Öğrencilerin neye dikkat edeceklerini söyle/söylet. Örn: materyale. Kendi başlarına neyi yapabileceklerini söyle” şeklinde ayrıntılı ve doğru şekilde ve doğru dönütler yazmıştır.

Dördüncü öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı sonrasında hazırlığa yönelik olarak verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Az gören Öğrenciler İçin Materyallerde Uyarlama Yapma:

Güzeldi, biraz eksikler oldu, eksik ve iyi olan tarafları konuşalım birlikte. Şimdi, uyarlamalar konusunda az gören çocukların görme durumlarına uygun olarak materyalleri uyarlayan konusunda bir şey yok, bunları uygun şekilde uyarlamışsın, çocukların görmesini değerlendirerek.

Tüm Materyalleri Amaçlara Uygun Olarak Hazırlama:

Olumsuz örneği tüm öğrencilerin etiketleyebiliyor olması gerekiyordu. Olumsuz örnek buydu (daireyi eline aldı) daire, hepsinin bunu söyleyebiliyor olması gerekiyordu. Bunu söyleyemiyorlarsa, bunun yerine bir nesne de kullanabilirdin. O zaman daha uygun olurdu, yani çocuklar, Gülsüm de mi takılma oldu, buna (elinde daireyi tutuyor) kare dedi, sonra farklı bir şey söyledi. Bunun yerine hepsinin ortak olarak bildikleri bir nesne kullanabilirdin. Olumlu örnek sayısı daha fazla olabilirdi. Kare örneklerinin daireden daha fazla olması, kare örneklerinin fazla olması gerekirdi.

Materyalleri, Grup Halinde Tepki Almak İçin Yeterli Sayıda Hazırlama:

Materyalleri grup tepkisi için yeterli düzeyde hazırlamışsın.

Hata Düzeltme İçin Ek Örnekler/Materyaller:

Hata düzeltmek için ek materyallerin yoktu. Çocuklar bir hata yaptıkları zaman o hatayı nasıl düzelteceksin? Bunun için ek materyallerinin olması gerekiyordu. Yani sağlamlaştırabilmen için, bir kere yanlış tepki verdiği zaman onu düzeltmen ve sağlamlaştırman gerekiyor. Eğer tekrar yanlış cevap verdiyse, ikinci kez hata yaptıysa, onun için ayrı bir setin olmalıydı ki paralel sunu yapacaktın, farklı örneklerle başka bir setin daha olacaktı, onunla sunum yapacaktın. İkisi de yoktu.

Öğrencilerin Oturuş Düzenini Uygun Hale Getirme:

Öğrencilerin oturuş düzeni uygundu, hepsi tam senin karşıındaydı. Hepsinin ağzını, ağzından çıkacak sözcükleri, tepkilerini ve davranışlarını uygun şekilde gözlemleyebiliyordun.

Materyalleri Yerleştirme:

Materyallerin kolayca ulaşabildiğin yerdeydi, tam önündeydi, rahat bir şekilde çocuklara, kolay bir şekilde gösterip, yerine koyabiliyordun.

Uygun Olarak Çerçeve Çizme:

Çerçeve çizmeye olumlu bir şekilde başladın, amacı açıkladın, betimleyerek pekiştirdin, özel pekiştirecini verdin bu şekilde. (Dönüt formuna göz gezdirerek) çerçeve çizmede amacı açıkladın dedim, öğrencilerin neye dikkat edeceklerini söylemen gerekiyordu. “Neye dikkat edeceksiniz? Benim gösterdiklerim şekillere dikkat edeceksiniz” (bir kez daha tekrarladı) Neye dikkat edeceksiniz? “gösterdiğiniz şekillere” diyecekler, gruba söylettireceksin. Bir de kendi başlarına ne yapabileceklerini söylemen gerekiyordu, bu şekilde derse giriş yapman gerekiyordu. Bu kısmı eksik oldu.

Az gören Öğrenciler İçin Materyallerde Uyarılama Yapma: Öğretmen, öğrencilerin görme durumlarını değerlendirerek, az gören öğrenciler için uyarılama yaptığına ilişkin öğretmen adayına dönüt vermiştir. Video kayıtlar incelendiğinde, öğretmen adayının hazırladığı materyallerin az gören öğrencilerin görmesini sağlayacak nitelikte olduğu görülmektedir. Bu açıdan öğretmenin verdiği dönüt doğrudur.

Tüm Materyalleri Amaçlara Uygun Olarak Hazırlama: Öğretmen, isim sunusunda özellikle öğrencilerin etiketleyebildiği olumsuz örneklerin seçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen, öğrencilerin hepsinin etiketleyebildiği olumsuz örneklerin olması gerektiğini, eğer etiketleyebildikleri geometrik şekil yoksa etiketleyebildikleri nesnelerin kullanılabileceğini ve olumlu örnek sayısının daha fazla olması gerektiğini de dönüt olarak vermiştir.

Materyalleri, Grup Halinde Tepki Almak İçin Yeterli Sayıda Hazırlama: Öğretmen, öğretmen adayı tarafından hazırlanmış olan materyallerin grup tepkisi için yeterli olduğunu belirtmektedir. Video kayıtlar incelendiğinde, materyallerin az gören öğrencilerde grup tepkisi almak için yeterli olduğu görülmektedir.

Hata Düzeltme İçin Ek Materyaller: Öğretmen, öğretmen adayına “bir defaya özgü ve birden fazla gerçekleşen hataları düzeltmek için” neler yapması gerektiğine ilişkin dönüt vermiştir. Öğretmen verdiği dönütte, öğrencilerin bir defaya özgü hatalarını düzeltmek amacıyla sağlamlaştırma, birden fazla gerçekleşen hataları düzeltebilmek amacıyla da paralel kavram sunusu için materyallerin hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin Oturuş Düzenini Uygun Hale Getirme: Öğretmen, öğretmen adayına öğrencilerin hepsinin ağzını, tepkilerini ve davranışlarını

gözlemleyebileceği uygun bir oturuş düzeni oluşturduğuna ilişkin dönüt vermiştir. Video kayıtlar incelendiğinde, sıraların düzenlenerek, öğrencilerin uygun bir oturuş düzeniyle oturtulduğu görülmektedir.

Materyalleri Yerleştirme: Öğretmen, materyallerin kolayca ulaşabilecek, öğrencilere rahat bir şekilde gösterilebilecek bir yerde olduğuna dair dönüt vermiştir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, sıraların önüne konulmuş bir masanın üzerinde, materyallerin sunu sırasına göre yerleştirildiği görülmektedir.

Uygun Olarak Çerçeve Çizme: Öğretmen, öğretmen adayının çerçeve çizmeyle ilgili olarak gerçekleştirdiği ve gerçekleştiremediği basamaklara ilişkin dönütler vererek uygulamalı olarak göstermiştir.

Dördüncü öğretmenin, isim öğretimi yapılan derslerde, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önceki ve sonraki yazılı/sözel dönütleri incelendiğinde, program öncesinde bir doğru dönütü bulunurken, program uygulandıktan hemen sonra bütün öğretim becerilerini gözlemleyerek doğru dönütler verdiği, öğretmen adayına öğretim becerilerini uygulamalı olarak gösterdiği gözlenmektedir. Program uygulanmasının, öğretmenin isim sunusunda uygulanan öğretim becerilerini gözlemlemesini ve ayrıntılı dönüt vermesini sağladığı sonucuna varılabilir.

4.2.4.5. Beşinci Öğretmenin İsim Öğretimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Beşinci öğretmenin program öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında “isim” öğretimine yönelik olarak verdiği, “hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştirici” temaları ile alt temalarına yönelik olarak seçilen yazılı ve sözel dönüt örnekleri açıklanarak, yorumlara yer verilecektir.

4.2.4.5.1. Beşinci Öğretmenin Program Öncesinde İsim Öğretimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program öncesinde öğretmenin yazılı dönütleri incelendiğinde, öğretmen adayının sunuma yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “kavram için tepki hatası yapıldığında düzeltme yapıldı. Sunum sırasında pekiştirmelere yer verildi. Öğrenciler kuralla ilgili çok zorlandılar. Kavramla ilgili dönütleri dikkate aldılar” şeklinde, üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise, “kavramla ilgili yapılan çalışmada geçişlerde kurallara uygun olarak davranış gösteren çocuklar pekiştirilebilirdi. Yine kurallarla ilgili olarak uygun davranış gösteren öğrenciler pekiştirilebilirdi” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Öğretmenin yazdığı dönütlerin, sunuma ilişkin alt temalara yönelik olmadığı, pekiştireçlere yönelik olduğu görülmektedir.

Beşinci öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde sunuma yönelik verdiği yanlış dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Ses tonun güzel, ses tonuyla ilgili sıkıntı yok ama ses tonunu daha etkili kullanabilirdin diye düşünüyorum.

Öğretmen, ders planına ve ilkelere uygun olarak sunu yapma, tempo, materyalleri dağıtıp, toplama, grup tepkisi- ipucu/duraklama/işareti uygun verme, öğrencilerin tepkilerini/cevaplarını ders boyunca gözleme, grup tepkisinden sonraki bireysel tepkiyi uygun alma ve sıra izleme kuralına uyma ile ilgili hiçbir dönüt vermediği, sadece ses tonuyla ilgili dönüt verdiği görülmektedir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, öğrencilerle tek tek bireysel olarak çalıştığı, üç olumlu örnek verip etiketledikten sonra yandaki öğrenciyle çalışmaya başladığı görülmektedir. Daha sonra öğrencilerin bireysel olarak değerlendirildiği ve bir öğrencinin olumsuz örneği etiketleyemediği gözlenmektedir. Öğretmen adayı, uzakta duran öğretmen masasının üzerindeki materyalleri rastgele seçip, değerlendirme yapmıştır. Olumlu örneklerinin sayısı yeterli değildir. Öğretmen adayının, ses tonu çok yavaştır ve vurgu yapmadan konuşmaktadır. Öğretmen adayının anlattığı derste tempo yoktur ve materyalleri uygun şekilde dağıtıp toplamamıştır. Grup tepkisi alınması gerekirken, bireysel değerlendirmeye yer

verildiği için ipucu, duraklama ve işaret de kullanılmamış, dolayısıyla grup tepkisinden sonra bireysel tepki ve sıra izleme kuralına uyulmamıştır. Öğretmen adayı grup tepkisi almadığı için öğrencilerin tepkileri/cevaplarını ders boyunca gözlemlene ihtiyacı duymamıştır.

4.2.4.5.2. Beşinci Öğretmenin Program Sonrasında İsim Öğretimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Program sonrasında öğretmenin yazılı dönütleri incelendiğinde, sunuma yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “Üç olumlu örnekle başladı. Etiketleyebildiği materyalleri seçti olumuz örnek oldu. Ses tonu iyiydi. İpuçlarını uygun verdi (daha iyi olabilirdi). İşaret verdi (daha iyi olabilirdi)” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise öğretmen, “Sunuda üç olumlu örnekten sonra değerlendirmeye geçerken sunuda kullandığımız iki olumlu örnekle değerlendirmeye başlayacağız, sonrasında karışık olarak değerlendirmeye geçeceğiz. Değerlendirmede olumlu örneklerin sayısı olumsuz örneklerin sayısından fazla olmalı. Sunumu ve değerlendirmeyi grupta birlikte yapmalıyız ve öğrencileri iyi takip etmeliyiz. Bireysel değerlendirme 2-3 örnekle yapılmalı. Öğrencileri iyi gözlemler. Grup tepkisinden sonra bireysel değerlendirmeye geç. İşaretle ilgili yönergeyi mutlaka tam ver. Tempoyu daha iyi ayarlamak gerekiyor, çok yavaş kalındı” şeklinde dönüt yazmıştır. Öğretmenin yazılı dönütleri, alt temaları içerecek şekilde ayrıntılı ve doğrudur.

Beşinci öğretmenin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı sonrasında sunuma yönelik olarak verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Ders Planına ve İlkelere Uygun Olarak Sunu Yapma:

Şimdi benim vereceğim materyalleri dikkatlice inceleyeceksiniz ben sorduktan sonra hep birlikte cevap vereceksiniz, evet şimdi inceliyorsunuz” (eline materyalleri aldı ve sırada öğrenciler varmış gibi dağıttı) incelediler, ellerine tutuşturduk “silindir” dedin hemen topladın, diğer materyalleri verdin (sıranın üzerinde tekrar dağıttı) “silindir” dedin etiketledin (topladı ve materyallerin bulunduğu sıraya koydu) yine verdin sonra hızlı bir şekilde materyallerini verdin. model oldun “silindir” dedin sonra ne yapacağız? Sunuma biraz sonra geçelim onunla ilgili ne yapacağımızı söyleyeceğim.

Sözlü sunum ilkesi: Sözlü sunum ilkesine dikkat ettin yani ifadelerini değiştirmedin, değiştirmemeye çalıştın o güzeldi.

Örneklerin benzerliği (en az farklılaşma): Farklılaşmayla ilgili en az farklılaşma ilkesine dikkat ederek materyallerde yapacağımız çalışma şu olacak, eğer bununla ilgili materyali hazırladıysan (metal kırmızı silindir sıranın üzerinde) en az farklılığı ne olabilir yine olumsuz örneğin metal olan bir daire ya da metal olan bilye olabilir. Ona dikkat etmemiz gerekiyor en az farklılaşma ilkesine dikkat etmeliyiz mutlaka.

Örneklerin dizilişi: Sunumu yaparken üç olumlu örneğimizi verdik, güzel, olumlu örneği verdikten sonra sunum yaptığımız materyallerin ikisiyle değerlendirmeye geçmemiz gerekiyordu (bir kez daha tekrarladı) ama ne yaptık biz direkt değerlendirme materyallerini kullanmaya çalıştık (öğretmen adayına dönük söylüyor, materyalleri gösteriyor) ona dikkat etmemiz gerekiyor yine. Sunumla ilgili başka ne söyleyecektim (dönüt kağıdına ve kontrol listesine baktı) bir bakayım, mutlaka olumlu örnek sayılarının fazla olması gerekiyor dedik.

Değerlendirme: Değerlendirmeyeyle ilgili bir sıkıntımız oldu, nasıl bir sıkıntımız oldu, bir önceki derste verdiğim dönütten etkilenmiş olmalısın ki, burada öyle bir şey yaptın. Değerlendirmeyi biz sunumu nasıl yapıyorsak, değerlendirmeyi de o şekilde yapacağız mutlaka. Dağıttık, sonrasında cevabımızı aldık, grupla birlikte söyledik (eline küreyi aldı) buna küre dediler, buna “daire” dediler, buna “silindir” dediler,

Uygulama:

(Öğretmen “uygulama yapalım” diyerek teklifte bulundu)

(Öğretmen materyallerin bulunduğu sıranın önüne durup, materyalleri göstererek) Kullanacağın materyaller, üç olumlu örnekle başlıyoruz, değerlendirmeye iki olumlu örnekle başlayacaksın, sunuda kullandığımız iki olumlu örnekle başlayacaksın. Daha sonra değerlendirme boyutunda neyi dikkate alacaksın, önemli olan ne? Olumlu örneklerin sayısı olumsuz örneklerden daha fazla olacak, (bir yandan da materyallerin sıralamasını değiştirerek, düzeltiyor ve öğretmen adayına sıralamayı gösteriyor) (şu olsun, şu olsun, şu olumsuz örnek olsun gibi sıralamayı tamamen düzelterek gösterdi, “başka” diyerek materyalleri saymaya başladı, “1-2-3-4” oldu bir tane daha silindir örneği koyalım, kenarda duran materyallerden seçim yapıp “şunu koyalım” dedi, “6’ya dört hatta 7’ye dört koyalım, şunu da koyabilirsin” diyerek materyali aldı, yerleştirdi ve böylece olumlu ve olumsuz örnek sayısını ayarladı, sıraya oturdu) tamam, değerlendirmeyi tahmin edilmeyecek bir sırayla yapacağız (Öğretmen öğrenci gibi sıraya oturdu) “ben çok rahatım şu anda” dedi. Öğretmen adayının nerede durması gerektiğini gösterdi “şuraya gel” diyerek, sıranın önünü gösterdi.

Öğretmen adayı sınıfa ders anlatıyormuş gibi: “bugünkü dersimizde çok güzel bir konu işleyeceğiz, bu dersimizde uymanız gereken kurallar, elleriniz masanın üzerinde, ayaklarınız yerde, dik bir şekilde oturacaksınız, beni sessizce dinleyeceksiniz, söyle dediğimde söyleyecek incele dediğimde inceleyeceksin” Öğretmen: devam et. Bugünkü dersimizde sizinle birlikte silindiri öğreneceğiz, neyi öğreneceğiz? Muammer öğretmen: silindir. Evet çok güzel silindiri öğreneceğiz. Dersimizin sonunda silindir şeklinde olanları kendi başınıza söyleyebiliyor olacaksınız. Şimdi dikkatlice beni izliyorsunuz ve size verdiğim materyalleri inceliyorsunuz (diyerek ilk örneğini muammer öğretmene verdi), incele, silindir şeklinde (diyerek aldı ve sıranın üzerine koydu, öğretmenin sıraladığı ikinci silindir örneğini aldı ve öğretmene verdi “silindir şeklinde”,

sıranın üzerine koyup, üçüncü örneği alıp, öğretmene verdi “incele, silindir şeklinde”, aferin, çok güzel. “şimdi önünüze koyduğum şekilleri inceleyeceksiniz ve bana ne şeklinde olduğunu işaretimi verdiğimde, yani ellerimi birbirine çarptığımda söyleyeceksiniz. (Öğretmen: grup halinde yaptığını düşünüp, bana söylüyorsun zaten, tamam). Öğretmen adayı: Materyali verdi ve “inceliyorsunuz, ne şeklinde hazırır” diyerek bir-iki sn durakladı ve elini çırparak işaretini verdi. (Öğretmen: “silindir şeklinde” dedi) evet, çok güzel (diyerek materyali aldı, sıraya yerleştirdi) diğer materyali verdi, “inceleyin, bu ne şeklinde hazırır” diyerek, elini çırparak işaretini verdi (diğer örneklerde de aynı şekilde süreci uyguladı). Öğretmen: Aynı anda söylemediği zaman, “benim işaretimle birlikte söyleyeceksiniz” diyeceksin, öğretmen adayı uyguladı, (diğer örneğe geçmeye kalkınca) öğretmen: “tekrar soracaksın, bu ne şeklinde, hazırır diye” (başka örneklerle de sürece devam edildi).

Ses Tonu Uygun Şekilde Sunu Yapma:

Ses tonun uygundu, bu sefer gayet iyiydi.

Hızı/Temposu Uygun Olarak Sunu Yapma (Süre):

Tempoyla ilgili sıkıntımız var yani tempoyu biraz daha arttırabilirsin, daha hızlı olursa çocukların kontrolünü daha iyi sağlarsın. O zaman kavrama odaklanırlar, çok fazla bekleme gerek yok mesela inceledikten sonra oynamaya başlıyorlar (materyali eline aldı) biraz zaman geçince, yuvarlıyor, işte ondan sonra ne bileyim bunu ediyor, “içinde ne var” diyor. Çok fazla beklediğin vakit bu sıkıntı oluyor o zaman ne yapmamız gerekiyor, direkt incelediler, “silindir” dedin geçtin, “silindir” dedin geçtin, sonrasında bunları etiketledikleri için (olumsuz örnek olan daireyi eline aldı) değerlendirme boyutunda, bunları etiketleme yapıyorlar ya, ellerine aldıkları an aslında biliyorlar, inceledi iki saniye eline verdin, incelettin “bu ne şeklinde?” diye soracaksın, “daire”. Zamanlamayla ilgili o şekilde sıkıntılar doğdu. Sen de yoruldun, onunla ilgili sıkıntılar da yansımış olabilir öğretme.

Materyalleri Uygun Şekilde Dağıtıp Toplama:

Materyali uygun şekilde dağıtma ile ilgili biraz daha hızlı olacağız. Bu biraz daha hızlı (materyali alıp koyma hareketi yaptı) cevap aldık hemen değiştir yani biraz önce olduğu gibi (sıranın önüne gidip materyallerle göstermeye başladı) dağıttık, “inceleyin” dedik, şimdi söyledi, incelettik söyledi (öğretmen adayı: dikkatleri dağılmasın diye) tabii tabii bu çok önemli süreden de kazanmak için ve kavrama odaklanmaları için çok önemli. Araya fazla zaman girmesin.

Grup Tepkisi

İpucu/Duraklama/İşareti Uygun Verme:

Bir de mutlaka ipuçları ve işaretleri doğru şekilde vermemiz gerekiyor. Duraklamalar yani hep birlikte söyletiyoruz ya, hep birlikte söyletirken (sıraya yaklaştı yine) “hazırır” (1 sn durakladı, elini çırpı) hazırdan sonra bir sn bir şey, çocuklar hazırlanıyorlar o sırada “hazırır” (1 sn durakladı, elini çırpı) onlardan tepki alıyoruz. Sorumuzu soruyoruz hazırır 1 sn bekleyip (elini çırpı) işaretimizi verip onlardan tepkimizi alıyoruz. Onu mesela nasıl yapabiliriz biraz önce verdiğimiz gibi dağıttık (sıraya yaklaşıp materyalleri sıraya yerleştirdi) “çocuklar inceleyin” incelediler, topladık, “bu ne şeklinde hazırır” (1 sn durakladı elini çırpı) çocuklar söyledi, diğerini dağıtıyoruz (uygulamalı gösterdi). Güzel, aferin, doğru vb diyoruz. Eğer az gören olmuş olsaydılar nasıl bir çalışma yapacaktık? Materyallerimizin bu kadar fazla olmasına gerek kalmazdı değil mi? Ne yapabiliydik (eline materyalleri tek tek almaya başladı)

çocukları kaldırırdık ya da çocukların önünde tutup işaretimizi farklı şekilde “dokunduğumda hep birlikte söyleyeceksiniz” diye söyleyip çocuklara renkleri orada en az farklılaşmaya dikkat ederek, hem renkleri hem de kullanılan malzemelere dikkat ederek hazırlamamız gerekiyordu. “dokunduğum anda cevap vereceksiniz” (materyali çocukların göz hizasında olduğunu düşündüğü bir yerde tutarak, uygulamalı gösteriyor) hazıııııııı (parmağını geriye çekip sonra dokundu) dokundum topluca cevap alacağız. Az görenlerde bu şekilde yapmış olurdun her birinden birer tane materyal olmuş olsaydı materyalleri azaltmış olurduk.

Mutlaka işarete dikkat ediyoruz demiştım. Bu grupla birlikte tepki almanın sebebini biliyorsun söylemişim, hem daha kısa süre, hem de çocukların etiketlenmesini önlemek için, olumsuz herhangi bir durumla karşılaşmamak için.

Öğrencilerin Tepkilerini/Cevaplarını Ders Boyunca Gözleme:

Çocukların gözlenmesinde kuralı tepkilerini gözlemledin, doğru mu söyledi, yanlış mı söyledi diye. Çocuklar genelde tepki hatası yapmadılar, hepsi doğru etiketledi diye düşündüm.

Grup Tepkisinden Sonraki Bireysel Tepkiyi Uygun Alma:

Grupla birlikte değerlendirme bittikten sonra, bireysel değerlendirme yapabilirsin. Yine elimizdeki olumlu örnekleri ve olumsuz örnekleri kullanarak, yapacağız tek bir tanesiyle değil. Ne yaptık bunu aldık (materyali eline aldı) “bu ne şeklinde Zübeyde?” “silindir” sonrasında “bu ne şeklinde Zübeyde?” inceledi “daire”, bu ne şeklinde Zübeyde?” inceledi “küre” ama burada neye dikkat etmemiz gerekiyor, grup olarak değerlendirirken de, bireysel olarak değerlendirirken de olumlu örneklerin sayısının fazla olması gerekiyor, bu önemli.

Bireysel Değerlendirmede Sıra İzleme Kuralı:

Performansı yüksek öğrencilere sorduktan sonra performansı düşük öğrenciye söyleteceksin buna dikkat et. Kafana takılan herhangi bir şey varsa sor onları da düzeltmeye çalışayım (öğretmen aday: hepsini söylediniz zaten) herhangi bir soru kalmadı değil mi onları cevaplayayım.

Ders Planına ve İlkelerine Uygun Olarak Sunu Yapma: Öğretmen, sunumdaki örneklerin dizilişini uygulamalı olarak göstererek dönüt vermiştir. Sözlü sunum ilkesi, ardı ardına gelen örneklerde benzerlik, örneklerin dizilişi, değerlendirmeye sunuda kullanılan iki olumlu örnekle başlanması gibi isim sunusunda çok önemli özellik gösteren öğretim becerilerine yönelik dönüt vermiştir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, öğretmenin verdiği dönütlerle tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmen, ayrıca öğretmen adayının hatalı kullandığı öğretim becerilerine ilişkin dönüt vererek, adaya uygulama yaptırmıştır.

Ses Tonu Uygun Şekilde Sunu Yapma: Öğretmen, ses tonunun uygunluğunu öğretmen adayına söylemiştir. Video kayıtlar incelendiğinde, öğretmenin verdiği bu dönütün doğru olduğu görülmektedir.

Hızı/Temposu Uygun Olarak Sunu Yapma (Süre): Öğretmen tempoya yönelik olarak, öğretmen adayının materyalleri inceletmesiyle tempo arasında bir bağlantı kurarak, bununla ilgili sıkıntı olduğunu belirterek, bu durumun öğrencilerde problem davranışların ortaya çıkmasına neden olduğunu belirtmiş ve uygulamalı olarak dönüt vermiştir. Dönütün içinde ayrıca sunuyla bağlantılı olarak, öğrencilerin etiketlediği geometrik şekillerin de olumsuz örnek olarak kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Materyalleri Uygun Şekilde Dağıtıp Toplama: Öğretmen, materyalleri daha hızlı dağıtıp toplamayla ilgili öğretmen adayına model olmuş ve bunun “süreden kazanmak ve öğrencilerin kavrama odaklanmalarını sağlamak” açısından önemli olduğunu belirterek dönüt vermiştir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, öğretmen adayının materyalleri dağıtıp toplarken araya çok fazla zaman girdiği görülmektedir.

İpucu/Duraklama/İşareti Uygun Verme: Öğretmen işaret sistemiyle ilgili olarak, ipucu, duraklama ve işareti vererek, öğretmen adayının sunuyu doğru şekilde uygulamasına yönelik dönüt vermiştir. Ayrıca öğretmen, ileride öğretmen adayının az gören öğrencilerle çalışabileceğini düşünerek farklı işaret sistemlerini de uygulamalı olarak göstermiş ve materyallerin benzerliğine dikkat etmesi gerektiğine yönelik olarak dönüt vermiştir. Grup tepkisi almanın, süre ve öğrencilerin etiketlenmemesi açılarından önemi ile ilgili de dönüt vermiştir.

Öğrencilerin Tepkilerini/Cevaplarını Ders Boyunca Gözleme: Öğretmen, hem öğrencilerin tepkilerini gözlemlemiş, hem de öğretmen adayının onların tepkilerini gözlemleyip gözlemediğini dikkatlice izlemiştir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, oturuş düzenini uygun hale getirdiği ve uygun pozisyonda durarak, öğrencilerin hepsinin tepkilerini gözlemlediği görülmektedir.

Grup Tepkisinden Sonraki Bireysel Tepkiyi Uygun Alma: Öğretmen, tepkisinden emin olamadığı öğrenciler için öğretmen adayının bireysel değerlendirme yapabileceğine ve bireysel değerlendirmeyi yaparken nasıl yapacağına yönelik olarak da uygulamalı olarak dönüt vermiştir.

Bireysel Değerlendirmede Sıra İzleme Kuralı: Öğretmen, sıra izleme kuralına uymak için önce performansı yüksek öğrenciye, daha sonra performansı düşük öğrenciye sorulması gerektiğini vurgulayarak dönüt vermiştir. Öğretmen adayının anlattığı dersin video kayıtları incelendiğinde, sıra izleme kuralına yer vermediği görülmektedir. Öğretmenin, öğretmen adayının gerçekleştiremediği öğretim becerisini doğru şekilde nasıl gerçekleştirebileceğine ilişkin olarak verdiği dönüt doğrudur.

4.2.4.5.3. Beşinci Öğretmenin İzleme Aşamasında İsim Öğretimine Yönelik Olarak Verdiği Yazılı/Sözel Dönütlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenin izleme aşamasında doldurduğu yazılı dönütler incelendiğinde, sunuma yönelik olarak iyi yaptıkları bölümünde, “üç olumlu örnekle sunuma başlandı. Sunumda kullandığı iki materyalle değerlendirmeye devam edildi. Değerlendirmede olumlu örneklerin sayısı fazlaydı. Sunumda grup tepkisi alman doğruydı. Böylece zamanı daha iyi kullandın. Uygun bir sürede sunumu gerçekleştirdin. Ses tonu iyiydi. Sunumda grup tepkisini alırken ipucunu, duraklamayı, işareti daha iyi kullandın. Öğrencilerin tepkilerini gözlemledin” şeklinde dönüt yazdığı görülmektedir. Üzerinde çalışılması gerekenler bölümünde ise, öğretmen “grup tepkisi alırken ipucu, duraklama ve işareti daha etkili kullanabilirdin. Materyalleri daha hızlı dağıtıp, daha seri bir şekilde toplamalı. Böylece sınıf kontrolü daha kolay sağlanırdı. Olumsuz örnek olan üçgen şeklindeki materyale silindir dediklerinde tepki hatasını düzeltmeliydin (üçgeni biliyorlar mı?)” şeklinde ayrıntılı ve alt temaları kapsayacak şekilde doğru dönütler yazmıştır.

Beşinci öğretmenin izleme aşamasında sunuma yönelik olarak verdiği doğru sözel dönüt örneği aşağıda verilmektedir:

Ders Planına ve İlkelere Uygun Olarak Sunu Yapma:

Sözlü sunum ilkesi: Bu süreç esnasında ifadelerin de değişti. İfadeler değişince de çocukların cevapları da değişti. Çocuklar ne söyleyeceklerini şaşırdılar. O yüzden ifadelerimiz net olmalı, ona göre de tepkilerimizi almamız gerekiyor.

Örneklerin dizilişi: Sunuma başlarken 3 olumlu örnekle başladın.

Değerlendirme: Değerlendirme sürecinde de yine sunumda kullandığın 3 olumlu örneğin ikisini kullanarak çocuklarla devam ettin, o da güzeldi. Grup tepkisi alman doğruydü. Böylece ne yapmış oluyoruz, hem zamanı etkili kullanmış oluyoruz, hem de bireysel yapmış olsaydın bu sefer diğer çocuklar boşta kalacağı için ne olacaktı, onlar kendi aralarında konuşacaktı, kavramdan uzaklaşacaktı. Öğretim süreci haliyle olumsuz etkilenecekti bu durumdan. Hepsiyle grup tepkisi alman çok daha doğru oldu. Olumsuz örnekle ilgili; üçgeni bildiklerini biliyorum ama o süreçte çocuklar aralarında biraz dağıldıkları için silindir diye bir cevap söylemeleri dikkatimi çekti. Üçgene silindir demeleri, topluca silindir demeleri, 3 kişi söyledi, bu çok enteresan. Bunu bilmeden yapacaklarına inanmıyorum. Tamamen dikkatlerinin dağıldığını düşünüyorum. O yüzden üçgene silindir dediler.

Ses Tonu Uygun Şekilde Sunu Yapma:

Ses tonun iyiydi.

Hızı/Temposu Uygun Olarak Sunu Yapma (Süre)/ Materyalleri Uygun Şekilde Dağıtım Toplama:

Sunumda ses tonun iyi olmasına rağmen tempoyla ilgili yine sıkıntımız vardı. Tempon sadece ses tonuyla ilgili değil aslında tempoyu hareketlerle de sağlamış oluyoruz. Nasıl? Materyallerin daha hızlı dağıtılıp daha hızlı toplanması hemen incelenmesi. Çünkü o süre biraz uzadığında materyallerle oynama vb. şeyler çıkıyor ortaya, o da dikkatlerini dağıtıyor, kavrama odaklanamıyorlar. Ben şimdi olumsuza geçmiş oldum.

Grup Tepkisi

İpucu/Duraklama/İşareti Uygun Verme:

Öncelikle işarete sıkıntı oldu. Sorunu sor, hazırır (el çırpı). Orada işte 1 sn bekliyoruz, onlara söyletiyoruz. Bunu yapmada sıkıntılarımız oldu. O süre için başlangıçta dağıldığı vakit de bir takım sıkıntılar peşlerinden devam ediyor. Çocukların kendi aralarında konuşmaları bu ilerleyen süreçte devam etmiş oluyor. Yani işaretini kullanmak için, ne yapıyoruz, ipucunu veriyoruz, verdikten sonra 1 sn duraklama yapıyoruz ondan sonra da işaretle birlikte hep birlikte söyleterek tepki alıyoruz, bunu yaparken de sıkıntılarımız oldu. İşareti mutlaka ama mutlaka doğru bir şekilde kullanmamız gerekiyor. Sunum esnasında ilk işareti daha iyi vermiş oldun. Grup tepkisini daha iyi almış oldun. İfaden değişmedi. Bu ne şeklinde hazır dedin (el çırpı), cevabını aldın. Onlar daha iyi grup tepkisini alırken mutlaka ipucu, duraklama ve işareti daha etkili kullanmak gerekiyor. Daha etkili kullanmak böylece çocuklara hani o süreci biraz hızlandırdığımız için onların dikkatlerinin dağılmasına engel olacak. Materyali hızlı dağıtım hızlı toplamak, (eline materyali aldı), her bir öğrencinin

önüne gelecek şekilde bir materyal koyarsın. Bu ne şekilde hazır deyip el çırpıp ve hızlı bir şekilde materyalleri toplarsın.

Öğrencilerin Tepkilerini/Cevaplarını Ders Boyunca Gözleme:

Öğrencilerin tepkilerin gözlemlediğini düşünüyorum.

Grup Tepkisinden Sonraki Bireysel Tepkiyi Uygun Alma:

Bireysel değerlendirme yapabiliydin. Hepsinden doğru tepki aldığından emin olmak için mutlaka bireysel tepki almamız gerekiyor.

Ders Planına ve İlkelerine Uygun Olarak Sunu Yapma: Öğretmen, öğretmen adayının ifadelerinin değişmesi nedeniyle öğrencilerin de yanlış tepkiler verdiklerini gözlemlemiştir. Öğretmenin, öğretmen adayının sunuda üç olumlu örnek sunduğunu ve sunuda kullanılan iki olumlu örnek değerlendirilmeye başladığını belirterek örneklerin dizilişine yönelik dönüt verdiği görülmektedir. Öğretmen, öğretmen adayının grup tepkisi aldığını belirtmekle birlikte, bireysel tepki alındığında sürecin etkili bir şekilde gerçekleşmeyeceğini ve diğer öğrenciler boşta kalacağı için davranış problemleri ortaya çıkabileceğini söylemiştir. Öğrencilerin olumsuz örnekleri etiketlediklerini fakat bir defa yanlış etiketlediklerini ve bunun da, öğretmen adayının sunusundaki hatalar yüzünden öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasının bir sonucu olduğunu açıklamıştır.

Ses Tonu Uygun Şekilde Sunu Yapma: Daha önceki isim sunusunda öğretmen, öğretmen adayının ses tonunun iyi olduğuna yönelik olarak dönüt vermiştir. Öğretmen, bu sunuda da öğretmen adayının ses tonunun iyi olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayının daha önceki dönütleri dikkate alarak, uygun bir ses tonuyla konuştuğu video kayıtlarda da görülmektedir.

Hızı/Temposu Uygun Olarak Sunu Yapma (Süre)/ Materyalleri Uygun Şekilde Dağıtıp Toplama: Öğretmen, öğretmen adayının anlattığı dersin temposunun uygun olmadığını söylemiştir. Öğretmen, materyallerin hızlı bir şekilde dağıtılıp toplanmasıyla öğretmen adayının temposu arasında ilişki kurarak dönüt vermiştir. Öğretmen, materyallerin yavaş şekilde dağıtılıp toplanmasının, temponun yavaş olmasının, süre kaybına ve öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına neden olduğunu, bunun sonucu olarak da problem davranışların ortaya çıktığını, öğrencilerin kavrama odaklanamadıklarını dönüt olarak vermiştir. Öğretim becerilerinin öğretmen adayı tarafından uygun şekilde gerçekleştirilmemesinin

sonuçlarını da ortaya koyması açısından öğretmenin verdiği dönüt doğru bir dönüttür.

İpucu/Duraklama/İşareti Uygun Verme: Öğretmen, işaret sistemini daha önceki isim sunusunda olduğu gibi ayrıntılı bir şekilde açıklayarak ve model olarak göstermiş, öğretmen adayının işareti uygun şekilde kullanamamasının yine süreci olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Öğretmen, işaret sisteminin doğru şekilde gerçekleştirilmesinin öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına engel olacağını vurgulayarak doğru bir dönüt vermiştir.

Öğrencilerin Tepkilerini/Cevaplarını Ders Boyunca Gözleme: Öğretmen verdiği dönütte öğretmen adayının, öğrencilerin tepkilerini gözlemlediğini belirtmiştir. Öğretmen adayının anlattığı isim öğretiminin video kaydı incelendiğinde, oturuş düzenini bütün öğrencilerin tepkilerini görebilecek şekilde düzenlediği ve ders boyunca hepsini görebilecek bir pozisyonda durarak, onları gözlemlediği görülmektedir.

Grup Tepkisinden Sonraki Bireysel Tepkiyi Uygun Alma: Öğretmen, öğrencilerin tepkilerinden emin olabilmek için bireysel tepki alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Beşinci öğretmenin, isim sunusuna yönelik anlatılan derslerde, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önce, sonra ve izleme aşamalarındaki yazılı/sözel dönütleri incelendiğinde, program öncesinde bir doğru dönütü bulunurken, program uygulandıktan hemen sonra bütün öğretim becerilerini gözlemleyerek doğru dönütler verdiği, öğretmen adayına öğretim becerilerini uygulamalı olarak gösterdiği gözlenmektedir. Program uygulanmasının, isim öğretiminde öğretmenin, ders sırasında uygulanan öğretim becerilerini gözlemlemesini ve ayrıntılı dönüt vermesini sağladığı sonucuna varılabilir. Öğretmenin izleme aşamasında, öğretmen adayının ve öğrencilerin performansı doğrultusunda benzer öğretim becerilerini doğru şekilde gözlemlemeye devam ettiği görülmektedir. Bu açılarından programın etkili olduğu söylenebilir.

4.2.5. Yazılı/Sözel Dönütlerin Genel Yorumları

Sonuç olarak, öğretmenlerin hepsinin, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önceki, sonraki ve izleme aşamalarındaki sözel bilgiler, kural ilişkisi, karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavram ile isime yönelik anlatılan derslerde verdikleri dönütlerinin nicel analizlerine bakıldığı zaman niceliğinin ve yapılan içerik analizi doğrultusunda da doğru dönüt sayısının arttığı görülmektedir.

Bütün öğretmenlerin bilgi biçimlerine göre yapılmış derslerde Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesindeki dönütlerinin yüzeysel olduğu görülmektedir. Program öncesindeki dönütlerde Öğretim Becerileri Kontrol Listesi'nde geçen kavramlara ilişkin yanlış kullanımlar (örneğin, kontrol listesinde bilgi biçimlerine göre ayrılan hata düzeltme basamağında sözel bilgilerdeki hata düzeltme basamağının işaretlenmesi gerekirken, hem sözel bilgiler, hem de kavrama ilişkin basamaklar işaretlenmiş ve öğretmen adaylarına yanlış dönüt verilmiştir) görülürken, program sonrasında ve izlemedeki dönütler incelendiğinde, öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri öğretim becerilerine ilişkin kavramların doğru kullanıldığı ve öğretmen adaylarının üzerinde çalışmaları gereken öğretim becerilerinin öğretmenler tarafından doğru ve derinlemesine incelendiği görülmektedir. Öğretmenlerin program uygulandıktan sonra ve izleme aşamasında verdikleri dönütler incelendiğinde, her bir dersin öğretim süreçlerini, örneklerin dizilişi vb. durumları dikkate alarak dönüt verdikleri görülmektedir. Kontrol listesinde az sayıda maddenin öğretmenler tarafından işaretlenmediği, sözel ve yazılı dönütler sırasında bunlara yönelik olarak doğru dönütler verildiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, ilgili maddelerin kontrol listesinde işaretlenmesinin unutulduğu düşünülmektedir. Program sonrasında ve izleme aşamasında, öğretmenlerin izledikleri bütün derslere ilişkin olarak, öğretmen adaylarının öğretim becerilerini doğru şekilde uygulamalarının gerekçelerini de ortaya koyacak şekilde ayrıntılı dönüt verdikleri görülmektedir.

Öğretmenler tarafından program sonrası ve izleme aşamalarında, öğretmen adayının öğretim becerilerindeki performansını yükseltebilmek için, öğretim becerilerine yönelik dönütlerin, uygulamalı olarak gösterildiği de görülmektedir.

Bütün öğretmenler dönütlerinin sonunda görme engelli öğrencilerin amaçları gerçekleştirip, gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler her dönütlerinin sonunda öğretmen adayının üzerinde çalışması gereken alanları kısaca özetlemişlerdir. Örneğin, öğretmen, “bence hata düzeltmeyle ilgili sürece biraz daha bakman gerekiyor, bir de çerçeve çizmede atladığın yerler vardı, onlara biraz daha bakman gerekiyor diye düşünüyorum. Sunum sırasındaki o en az farklılaşan örneğe de dikkat etmen gerekir diyorum ben” şeklinde özetlemiştir. Öğretmenler program sonrasındaki ilk derslerde daha ayrıntılı olarak (örneğin, oturma düzeninin iki çeşidini de göstermek, dokunsal öğrencilerle çalışılıyorsa, az gören çocuklarda işaretin nasıl olması gerektiği vb.) dönüt verirlerken, izleme aşamasındaki derslerde, dönüt verilen diğer derslerle ortak olan öğretim becerilerinde, öğretmen adaylarının performansı doğrultusunda daha genel ifadeler kullanmaya başlamışlardır. Öğretim becerileri doğru şekilde uygulanıyorsa genel şekilde, doğru şekilde uygulanmıyorsa, daha ayrıntılı olacak şekilde öğretmenler tarafından dönüt verildiği görülmektedir.

4.3. GÖZLEM SONUÇLARI

Araştırmacı ve öğretim elemanı tarafından tutulan notlar, “dersler sırasında öğretmenin sınıf içindeki konumu ve davranışları, öğretmenlerin sözel dönüt verirken Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ve Yazılı Dönüt Formları’nı kullanmaları, öğretmen adaylarının performansları ve tutumları” temalarına ayrılmıştır. Gözlem sonuçları aşağıda verilmektedir:

4.3.1. Dersler Sırasında Öğretmenin Sınıf İçindeki Konumu ve Davranışlarına Yönelik Gözlemler

Öğretmenin öğretim becerilerini gözlerken yerleştiği konum ve davranışlarına yönelik gözlemler, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesi ve sonrası/izleme aşaması olmak üzere iki aşamada ele alınmıştır. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesindeki dersler sırasında, öğretmenin öğretim becerilerini gözlerken yerleştiği konum ve davranışlarına ilişkin gözlem sonuçları aşağıda listelenmektedir:

- Öğretmenin program öncesinde izlediği derslerde sürekli öğretmen adayının tepkilerini (örneğin, materyalleri göstermesi, sunum vb.) ve

görme engelli öğrencilerin tepkilerini (örneğin, hepsinin cevap verip vermediğini, materyali görüp görmediğini vb.) rahat bir şekilde gözleyemeyeceği öğretmen masasında, öğretmen adayını arkadan görecektir şekilde oturduğu,

- Ders boyunca, Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ile Yazılı Dönüt Formunu incelediği, arada sırada başlarını kaldırarak öğretmen adayının öğretimini izlediği,
- Öğretmenlerin, Öğretim Becerileri Kontrol Listesi'nde yer alan bazı kavramları araştırmacıya sordukları (örneğin, üçüncü öğretmen program uygulanmadan önceki ilk derste, kontrol listesini incelerken, “ipucu, duraklama ve işareti anlamadım, bunlar ne demek?” diye sormuştur) gözlenmiştir.

Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı sonrası ve izleme aşamasındaki dersler sırasında, öğretmenin öğretim becerilerini gözlerken yerleştiği konum ve davranışlarına ilişkin gözlem sonuçları aşağıda listelenmektedir:

- Öğretmenlerin derse başlamadan önce bilgi biçimlerine göre, materyal kullanılacak bir ders izleyeceklerse, materyallerin yerleşimi, sıralaması, özellikleri, sağlamlaştırma ile paralel kavram sunusu için ek materyalleri, materyal kullanılmayacak bir ders izleyeceklerse ise, öğretim sürecinde hata düzeltme için (sağlamlaştırma) ek örneklerin yer alıp almadığını kontrol ettikleri ve kontrol listesine işaretleyip, ilgili basamaklara notlar yazdıkları,
- Öğretmen adayının bütün sınıftaki görme engelli öğrencilerin tepkilerini gözlemleyip, gözlemlemediği, materyalini göstermesi vb. durumları daha rahat görebilmek ve öğrencilerin tepkilerini duyabilmek için öğretmen adayını önden görecektir şekilde görme engelli öğrencilerin yakınındaki bir sıraya oturdukları,
- Öğretmen adaylarının biraz beklemesini söyleyip, öğretim süresini belirlemek için telefonlarının kronometrelerini çalıştırdıktan sonra derse başlamaları için öğretmen adaylarına işaret verdikleri,

- Öğretmen adayının bütün öğretim becerilerini gözlemlemeye çalışıp, Öğretim Becerileri Kontrol Listelerini doldurdıkları ve açıklama kısmına notlar yazdıkları gözlenmiştir.

4.3.2. Öğretmenlerin Sözel Dönüt Verirken Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ve Yazılı Dönüt Formlarını Kullanmalarına Yönelik Gözlemler

Öğretmenlerin, Öğretim Becerileri Kontrol Listelerini ve Yazılı Dönüt Formları'nı kullanmalarına ilişkin gözlemler; Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesi ve sonrası/izleme aşaması olmak üzere iki aşamada ele alınmıştır. Öğretmenlerin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde ve sonrasında sözel dönüt verirken, Öğretim Becerileri Kontrol Listeleri'ni ve Yazılı Dönüt Formları'nı kullanmalarına ilişkin gözlem sonuçları aşağıda verilmektedir:

- Program öncesinde öğretmenler sözel dönütlerini verirken, doldurdıkları Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ve Yazılı Dönüt Formu'na dönüt boyunca bakmışlar, formlara bağımlı kalmışlardır.
- Program sonrasında ve izleme aşamasında dönüt verirken ise, Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ve Yazılı Dönüt Formu'na sadece “atladığım bir yer var mı? Unuttuğum bir şey var mı?” diye kontrol etmek amacıyla takıldıkları yerlerde göz gezdirmişlerdir.

4.3.3. Öğretmen Adaylarının Performanslarına ve Tutumlarına Yönelik Gözlemler

Öğretmen adaylarının performanslarına ve tutumlarına yönelik gözlemler, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesi ve sonrası/izleme aşaması olmak üzere iki aşamada ele alınmıştır. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı öncesinde öğretmenler tarafından verilen dönütlerin, öğretmen adaylarının öğretim becerilerini kullanmalarındaki performanslarına ve tutumlarına etkisi aşağıda verilmektedir:

- Program öncesinde verilen dönütler doğrultusunda dersler anlatılırken, öğretmen adaylarının performanslarında bir değişiklik olmadığı gibi, öğretmenler tarafından verilen yanlış dönütler, ders sırasında yanlış örnekler vermelerine neden olmuştur. Örneğin, 4. öğretmen program uygulanmadan önce, “öğretim tekdüze kaldı, bir şekilde başlıyor o şekilde bitiyor, daha eğlenceli hale getirilemez mi? değişik değişik şeyler uygulanması veya başka bir değerlendirme yaparken kendi kıyafetleri üzerinde veya başka yerlerde bu mavi ve kırmızıyı bulabilirler mi değişik yerlerde? Bu daha eğlenceli hale gelebilirdi diye düşünüyorum. Sadece daha aktif hale getirebilirdin daha eğlenceli hale getirebilirdin, öğrenci zevk alsın” şeklinde dönüt vermesi, öğretmen adayının program uygulandıktan sonraki derste yanlış örnek vermesine neden olmuş, öğretmen, “nereden çıktığını anlamadım?” diyerek, bu şekilde kullanılmaması gerektiğini de öğretmen adayına gerekçeleriyle açıklamıştır.
- Program öncesinde yapılan derslerde öğretmen adayları görme engelli öğrenciler üzerinde amaçları gerçekleştiremedikleri için, sınıf içinde araştırmacıdan başka kimsenin bulunmamasına dikkat edilerek, bu sınıflarda öğrencilere konular anlatılmış ve amaçların gerçekleşmesi sağlanmıştır.
- Program öncesinde, öğretmen adaylarının verilen dönütlerle ilgili sorular sormadıkları, notlar tutmadıkları ve “çok iyi biliyorlarmış gibi” şeklinde söyleyerek, onları danışman olarak benimsemedikleri gözlenmiştir.

Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı sonrası ve izleme aşamasında öğretmenler tarafından verilen dönütlerin, öğretmen adaylarının öğretim becerilerini kullanmalarındaki performanslarına ve tutumlarına etkisi aşağıda verilmektedir:

- Öğretmenlerin program sonrasındaki dönütleri doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğretim becerilerini daha iyi kullanmaya başladıkları gözlenmiş, öğretmen adaylarının performanslarının değişmesi, daha sonraki verilen dönütlere de yansımış ve bazı dönütlerde uygun olarak gerçekleştirdikleri öğretim becerileriyle ilgili genel ifadeler kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin,

oturuş düzeni uygunsa, öğretmen tarafından verilen dönüt “oturuş düzenin çapraz şekildeydi, uygundu” şeklinde ifade edilmiştir.

- Öğretmenlerin dönütleri doğrultusunda, öğretmen adayları öğretim becerilerini daha iyi kullanır duruma geldikleri için, öğrenciler üzerinde amaçlar gerçekleşmiş ve araştırmacının tekrar görme engelli çocuklarla ders yapmasına gerek kalmamıştır.
- Öğretmen adayları program sonrasında öğretmenlerin verdikleri dönütlerden sonra, “sihirli bir değnek değmiş gibi” şeklinde şaşırdıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları, öğretmenlerin verdikleri dönütleri dikkatlice dinleyip notlar tutmuşlar, anlamadıkları yerlerde daha fazla açıklama yapmalarını istemişlerdir. Böylece, öğretmen adaylarının, öğretmenleri danışmanları olarak benimsedikleri gözlenmiştir.

4.4. GÖRÜŞMEYE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

Bu bölümde, görüşme yapılan öğretmen ve öğretmen adaylarının araştırma sorularına ilişkin verdikleri bilgilerden elde edilen tema ve her bir temanın alt temaları yer almaktadır.

4.4.1. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın, Öğretmenlerin Uygulamayı Anlamalarında Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın, öğretmenlerin uygulamayı anlamalarında yeterli olup olmadığına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Beşinci öğretmenin, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın uygulamayı anlamasında yeterli olup olmadığına ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Uygulamayı anlamamda yeterli olduğunu düşünüyorum. Bunu da şöyle açıklayayım. İlk başta, bu öğretim verilmeden önceki süreçte, öğretmen adaylarını izlediğimizde verdiğimiz dönütlerde ve bunu aldıktan sonraki süreçteki dönütleri kıyasladığımızda arada dağlar kadar fark olduğunu görüyoruz. Yani materyal hazırlanmasından tutun, derse hazırlanış, sınıf düzeni, materyallerin düzenlenmesi, sunum esnasında dikkat etmesi gereken şeyler, hatalarda yapılması gereken düzeltmelerin nasıl olması gerektiği, pekiştireçler bütün bunları düşündüğümüzde evet yeterli olduğunu düşünüyorum. Öğretim boyunca

da zaten hem uygulama, hem slaytlarla, daha önceden çekilen ve gösterilen videolarla birlikte daha rahat öğrendiğimizi düşünüyorum. Yine verdiğiniz yazılı materyallerde, sorduğunuz sorularla birlikte de yine dönütleri iyi alıp, onları iyi bir şekilde verdiğimizi ifade edebilirim.

Öğretmen, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı doğrultusunda kendilerine verilen modüllerin, gösterilen çekimlerin yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin hepsi Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın; "hazırlık, sunum, hata düzeltme ve sınıf kontrolüne ve doğru akademik tepkilere verilen pekiştireçler" temaları ve onların alt temalarına ilişkin olarak bütün öğretim becerilerini anlamalarında yeterli ve etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

4.4.1.1. Hazırlık

Beşinci öğretmenin, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın "hazırlık" temasını anlamasında yeterli olup olmadığına ilişkin görüşleri aşağıda verilmektedir:

İlk başta hazırlık aşamasında materyallerle ilgili, genelde bu öğretimde grupla tepki aldığımız için grup sayısına göre yeterli mi değil mi buna baktık, onun haricinde materyallerin az gören öğrenciye göre uygun bir şekilde hazırlanıp hazırlanmadığını, sınıf düzeni, grupların çalışılacak konuya göre oluşturulup oluşturulmadığını, materyallerin yine kullanılırken öğretmenin rahatlıkla alıp öğretimi yapabileceği, değiştirebileceği çünkü burada zaman da çok önemli sunu esnasında, bunu yapabilecek şekilde hazırlayıp hazırlamadığına bakmak, yine onun haricinde konuyu anlatırken, çerçeveyi çizerken, amacın açıklanması, grupla beraber tekrar edilmesi, grubun verdiği tepkilerin doğruluğuna, yanlışlığına göre dönütlerin verilmesi, hataların düzeltilmesiyle ilgili. Yine en başında özellikle ve özellikle ipucu ve işaretin hazırlık aşamasında çok iyi verilip, sunum esnasında çok iyi farkına vardırılıp, işaret hatasını çok fazla düşünmesi gerektiğini de görmüş olduk.

Öğretmen, hazırlıkta gerçekleştirilmesi gereken, çerçeve çizerken işaret sisteminin belirtilmesi, amacın açıklanarak grup olarak tepki alınması, çerçeve çizmede oluşacak hataların düzeltilmesi, materyallerin yerleştirilmesi ve oturma düzenine ilişkin bilgileri gördüklerini belirtmiştir. Diğer öğretmenlerin görüşleri de incelendiğinde, hazırlığın önemini vurguladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin hepsi, programın uygulanmasının hazırlığı anlamalarında yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Hazırlık temasına ilişkin olarak, öğretmenlerin Öğretim Becerileri Kontrol Listesi'nde işaretledikleri yerler, yazılı/sözel dönütler incelendiğinde, doğru ve ayrıntılı şekilde dönüt verdikleri görülmektedir. Öğretmenler sözel dönütlerinde,

uygun oturuş düzenini öğretmen adayına uygulamalı olarak göstermiş ve nedenini de ayrıntılı olarak açıklamışlardır. Bu açılardan öğretmenlerin görüşlerinin de, elde edilen diğer bulguları destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

4.4.1.2. Sunum

Dördüncü öğretmenin, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın “sunum” temasını anlamasında yeterli olup olmadığına ilişkin görüşleri aşağıda verilmektedir:

Bilgi biçimleri sözel bilgiler, kavramlar, kural ilişkisi bunların özelliğine göre öğretim süreçlerinin belirlenmesi açısından bize katkısı oldu. Bir isim sunusunda farklı öğretim süreci uyguluyorsun. Bir basit olgu ya da sözel zincirde farklı öğretim süreci uyguluyorsun. Bunların ayırt edilmesinin bize tabii ki katkısı oluyor. Her bilgi biçiminin kendisine göre örnek dizilişi vardır. Bu şekilde ayırt edilmesi öğretimi kolaylaştırır.

Üçüncü öğretmen, öğretilecek olan konunun bilgi biçimlerine göre ayırt edilmesi ve ona göre sunumun düzenlenmesinin yapılacak öğretimi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Görüşmeler incelendiğinde, diğer öğretmenlerin de benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin hepsi programın, öğrencilerden grup tepkisi almayı anlamalarında yeterli olduğunu belirtmişler. Bu açılardan programın uygulanmasının sunumu anlamalarında yeterli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin doldurduğu Öğretim Becerileri Kontrol Listeleri incelendiğinde, öğretmenlerin bilgi biçimlerine göre her bir öğretim aşamalarını ayrıntılı şekilde not ettikleri ve örneklerin dizilişini yazdıkları görülmektedir. Öğretmenlerin verdikleri yazılı ve sözel dönütlerde de bilgi biçimine uygun olacak şekilde uygulamalı olarak dönüt verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, elde edilen diğer bulguları da destekler niteliktedir.

4.4.1.3. Hata düzeltme

Üçüncü öğretmenin, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın “hata düzeltme” temasını anlamasında yeterli olup olmadığına yönelik görüşleri aşağıda verilmektedir:

Yeterli, yani eksiklik göremiyorum bu yöntemde ve yapılan çalışmada. Bu hata düzeltmelerin önemli olduğunu fark ettik. Hatalar oluştuğunda işte tekrar model olması gerektiğinin, paralel kavram sunusunun ve bunun gibi

aşamaların önemli olduğunu fark ettik, bazı sunularda işte farklılaşma, aynılaşmaya önem vermemiz gerekiyordu, onun ne kadar önemli olduğunu fark ettik, ufak olarak gözden kaçan şeylerin de çok önemli olduğunu fark ettik.

Öğretmen, programın uygulanmasının işaret ve tepki hatalarının nasıl düzeltilebileceğini anlamasında yeterli olduğunu ifade etmiştir. Diğer öğretmenler de programın, hata düzeltmenin aşamalarını anlamalarında yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin program öncesinde işaretledikleri Öğretim Becerileri Kontrol Listeleri incelendiğinde, işaret ve tepki hatası olduğu durumlarda bilgi biçimlerini ayırt edemedikleri için uygun yerleri işaretleyemedikleri, program sonrasında uygun yerleri, doğru şekilde işaretledikleri (örneğin, kavramla ilgili derste gerçekleşen bir defaya özgü kavram hatasının, öğretmen adayı tarafından doğru şekilde düzeltilip düzeltilmeme durumuna göre işaretlenmesi vb.) görülmektedir. Bütün öğretmenlerin sözel ve yazılı dönütleri incelendiğinde, “hata düzeltme” temasına yönelik olarak öğretmen adaylarını uygun şekilde gözlemleyip, onlara doğru dönüt vermelerini sağlaması açısından da programın uygulamayı anlamalarında yeterli olduğu görülmektedir. Görüşme sonucunda ortaya çıkan görüşler, elde edilen diğer bulguları desteklemektedir.

4.4.1.4. Sınıf Kontrolü ve Doğru Akademik Tepkilere İlişkin Pekiştireç

Öğretmenlerin hepsi, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireçlere yönelik olarak uygulamayı anlamalarında yeterli olup olmadığına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Birinci öğretmenin, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın “pekiştireç” temasını anlamasında yeterli olup olmadığına yönelik görüşleri aşağıda verilmektedir:

Onu çok sevdim (güldü). Önce çok fazla pekiştireç veriliyordu, zaman kaybettiriyordu, dikkat dağıtıyordu, dolayısıyla araya yine farklı sözcükler katılıyordu ama şimdi başta, arada, sonda veriliyor, aralarda doğru tepkilerden sonra genel pekiştireçler veriliyor.

Öğretmen programın, pekiştireçlerin ne zaman verilmesi gerektiğini anlamasında yeterli olduğunu, önceki uygulamaların zaman kaybına ve öğrencilerin dikkatinin dağılmasına neden olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin hepsi, programda gösterilen şekilde pekiştireçlerin verilmesinin zaman kazanma açısından

önemli olduğunu, programın sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireçlere yönelik olarak uygulamayı anlamalarında yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, sunum sırasında betimleyerek verilen özel pekiştireçlerin sıklıkla kullanılmasının, öğrencilerin kavrama odaklanmasını engellediğini ve sistemli şekilde kullanılması gerektiğini anladıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin tümünün kontrol listelerini doğru şekilde işaretledikleri, yazılı/sözel dönütleri incelendiğinde, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireçlere yönelik olarak doğru ve ayrıntılı olarak dönüt verdikleri görülmektedir. Görüşmelerden elde edilen bulgular da, diğer bulguları destekler niteliktedir.

4.4.2. Öğretmenlerin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı Uygulanmadan Önceki Dönütleriyle, Program Uygulandıktan Sonraki Dönütleri Arasındaki Farka İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin hepsi, program öncesindeki dönütlerle, sonrasındaki dönütlerini karşılaştırarak aralarındaki farkı belirtmişlerdir. Dördüncü öğretmenin program uygulanmadan önceki dönütleriyle, program sonrasındaki dönütleri arasındaki farka ilişkin görüşleri aşağıda verilmektedir:

Tamamen farklı çünkü geleneksel bir bakış açısıyla değerlendirme yaptık. İşaretin anlamını bilmedik çerçeve çizmenin anlamını bilemedik, hiç birinin anlamını bilmediğimiz için rastgele bir işaretleme biçimi oldu. Ama bu süreçten sonra, öğretimi aldıktan sonra sizden, çok güzel davranabiliriz. Teşekkür ediyoruz. Ondan sonra bize verdiğiniz kaynakları inceledikten sonra, daha sonraki süreçlerde daha çok gözlemledik. Daha kolay dönüt verdim. Daha gerçek, daha bilimsel dönüt verdim. Başta daha geleneksel bir bakış açısı vardı sonuçta işaret, çerçeve çizme budur gibi, bunların belli bir modele ve sisteme göre yapıldığını bilmiyorduk, daha sonra bunu öğrendik. Hazırlık sürecinde materyaller nasıldır, materyallerin dizilişi, öğretim süreci nasıldır, pekiştireçler nerede, nasıl kullanılır, hangisi özeldir, hangisi geneldir bunların hepsini birden öğrenmiş olduk. Çünkü biz sonuçta pekiştireçleri biliyorduk, lisansta aldığımız için ama bunun özel mi, genel mi işte, bunun özelin nerede kullanılması gerektiğini, genelin nerede kullanılması gerektiğini yaptığınız öğretimin içinde öğrendik. Verdiğiniz kaynaklarda, yani bir de masraf yapmışsınız, araştırmışsınız bunlardan öğrendik, bayağı da öğrendik, daha sonra neyi incelediğimizi bilmemiz çok daha edilgen oldu. Şunu inceledim, o anda öğretmene bakıyorum, a şunu yapmadı diyebiliyorum. İşaret hatasını yapmadı, şu tepki hatasını yanlış düzeltti diyebiliyorum. O da bir ilk başta tepki hatasını

düzeltilti diyorum. Tamam işaretliyorum, evet diyorum. Fakat daha sonra, programı öğrendikten sonra aynı şeyi gördüğümde hayır diyorum. Demek düzeltme o şekilde değilmiş.

Öğretmen, program öncesinde Öğretim Becerileri Kontrol Listesi'nde geçen kavramlara sahip olmadıkları için rastgele işaretlediklerini, programın uygulanmasının daha iyi gözlem yapmasını sağladığını belirtmenin yanı sıra program sonrasında verdikleri dönütlerin bilimselliğini vurgulamıştır.

Birinci öğretmenin program uygulanmadan önceki dönütle, program sonrasındaki dönütü arasındaki farka ilişkin görüşleri aşağıda verilmektedir:

Çok fark var, çok fark var (diyerek güldü) O zamanlar örnek sıralamasında şuna dikkat et diyemiyorduk çünkü işte biz de bilmiyorduk mesela, 3 olumlu 2 olumsuz. Biz karga tulumba veriyorduk. Arada olmuyordu tekrar dönüyorduk, öğrencinin kafası karışıyordu. Bizim kafamız karışıyordu, ne yaptık ne ettik derken. Burada daha standart olduğu için her şey, daha da oturmuş bir şekilde verebiliyoruz. Daha işte böyle insanı rahatlatan, daha böyle strese sokmadan öğretim yaptığımız bir sistem olmuş oluyor dolayısıyla. Yani hem kendime olan dönütlerim arttı daha en azından neyi yanlış yapıyorum, şurada yanlış yapıyorum, bu yüzden bu hata oldu diyebiliyorum. Hem uygulama öğrencisi açısından düşündüğümüzde ona da dönüt verirken mesela bireysel olarak öğrencilerimizle çalışıyorlardı, hataları olduğu zaman belki biz nerede hata yaptığını bu şekilde anlatamadığımız için karşılıklı bir anlaşmazlık oluyordu. Birçok şeyi öğrenmeden geçiyordu, düzeltmeden geçiliyordu ama şimdi dönütlerimiz daha standart, daha uygun dönütler veriyoruz gibi geliyor bana.

Öğretmen, program öncesinde öğretim becerilerini bilmediği için dönüt veremediğini belirtmiştir. Program sonrasında verdiği dönütlerin standart olduğunu, öğretimin daha kolay şekilde gerçekleştiğini de vurgulamıştır. Birinci öğretmen gibi, üçüncü ve dördüncü öğretmen de, programın standart dönütler vermelerini sağladığını belirtmiştir. Birinci öğretmen, öğretmen adayının araştırma dışında, öğrencilerle bireysel çalıştığı zamanlarda da programın etkisi olduğunu belirtmiştir. Bütün öğretmenler, program öncesinde ve sonrasında verdikleri dönütler arasında çok fark olduğunu, program sonrasında doğru dönütlerinin arttığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin, Öğretim Becerileri Kontrol Listesi'nde öğretim becerilerini doğru işaretledikleri, yazılı/sözel dönütlerinin de doğru ve bütün öğretim becerilerini içerecek şekilde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin program öncesindeki ve sonrasındaki dönütlerine ilişkin görüşleri de diğer bulguları destekler niteliktedir.

Öğretmen adayları, öğretmenlerin program öncesinde ve sonrasında verdikleri dönütleri karşılaştırarak, görüşlerini belirtmişlerdir. İkinci öğretmen adayının, öğretmenlerin program öncesi ve sonrası dönütlerine ilişkin görüşleri aşağıda verilmektedir:

İlk öğretimlerimizde yani siz öğretmenlere dönüt vermeden önceki öğretimlerimizde öğretmenler çoğu şeye biz hatalı da yapmış olsak “çok güzel” deyip geçebiliyorlardı veya onlara mantıklı gelebiliyordu bazı şeyler fakat sonradan bizi onlardan aldığımız dönütler, onların sizden aldığı dönütler doğrultusunda biz de kendimizi biraz düzelttik ama onlar da biraz ince eleyip sık dokumaya başladılar, yani olayın mantığını kavradılar nerede ne yapmamız gerektiğine dikkat etmeye başladılar ve dönüt formlarını daha ince ince, ayrıntılı bir şekilde doldurdular. Bu sefer bize verdikleri dönütler “iyiydi, güzeldi, devam et” gibi değil de, hani “şunu şöyle yapsan daha iyi olur, şu kural ilişkisine dikkat et, bundan sonra bu örneği getir, materyallerine dikkat et” gibi bunların hepsine dikkat ederek dönüt verdiler. Hazırlıkta önceden materyallerimizin arasındaki işte kaç tane materyal sayımız olduğuna, materyallerimizin arasındaki benzerliğe, farklılaşmaya sonra mesela ek materyallere özellikle bakılmıyordu. Fakat sonradan bunlara çok fazla dikkat edilmeye başlandı. Sizden dönüt aldıktan sonra, biz de onlardan aldığımız dönütlerle bunlara dikkat etmeye başladık. Sonra mesela çerçeve çizme konusunda, derse hazırlık yaparken, işaret belirtme konusunda özellikle işaretimizi tek bir ifadeyle belirtmemiz konusunda ve ders sırasında tek bir ifade kullanmamız gerektiğini sürekli ifadelerimizi değiştirmemiz konusunda. Onlar da güzel davrandı, ayrıntılı incelediler biz de o şekilde. Örneklerin dizilişiyle ardı ardına gelecek örneklerin benzeşmesiyle, ondan sonra ne bileyim işte, madde olarak renk olarak, boyut olarak bu şekilde benzeşmelere dikkat ettiler tabii. Bizim ilk başlarda dönüt almadan önce çok fazla işaret hatamız oluyordu, açıkçası mesela benim. Bir elimi çırpıyordum, bir parmağımı şıklatıyordum. Doğal olarak bu derste bir kaos oluşturunuyordu. Onlardan aldığım dönütlerle ben bunu düzelttim. Başta onlar çok ince eleyip sık dokudular yani sizden aldığı dönütlerle, sürekli değiştirmeyeceksin, tek bir ifade vereceksin, tek bir ifade kullanacaksın diyerek bize dönüt verdiler. Pekiştiricilerle ilgili şunları gözlemledim mesela özel pekiştiricileri biz genelde unutabiliyorduk yani betimleyerek yapamayabiliyorduk. Mesela ilk girişte oturushlarını pekiştirmeyi öğrendik, eğer incelenecek bir şey varsa, inceleme davranışlarını pekiştirmeyi öğrendik. Daha sonra arada bir sessiz bir şekilde dersin arasında dikkatlice dinlemelerini pekiştirmeyi öğrendik ve arada genel pekiştiriciler vermeyi de öğrendik. Özel pekiştiricilerin yanında bunların da önemli olduğunu öğrendik.

Öğretmen adayı, öğretmenlerin program sonrasında verdiği dönütlerin öğretim becerilerinin hepsini içerecek şekilde olduğunu açıklamıştır. Öğretmen adaylarının tümü, öğretmenlerin ilk verdikleri dönütlerinin yüzeysel olduğunu, öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri ya da gerçekleştiremedikleri öğretim becerilerini ayrıntılı olarak eleştirmek yerine, “güzel” diyerek geçtiklerini ifade etmişlerdir. Program sonrasında ise, öğretmenlerin verdikleri dönütlerin ayrıntılı hale geldiğini, hatalı ya da iyi uygulanan öğretim becerilerini iyi şekilde gözleyerek,

onlara ilişkin dönütler verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşleri de, öğretmenlerin görüşlerini destekler niteliktedir.

4.4.3. Yapılan Çalışmanın, Öğretmen Adaylarının Etkili Öğretim Becerilerini Kazanmalarına Katkı Sağlayıp Sağlamadığını Düşünmelerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin tümü, program sonrası dönütlerinin öğretmen adaylarının öğretim becerilerine katkısını açıklamışlardır. İkinci öğretmenin program sonrası dönütlerinin öğretmen adaylarının öğretim becerilerine katkısına yönelik görüşleri aşağıda verilmektedir:

Her aşama için katkı sağladığını düşünüyorum. Onları değiştirdiğini düşünüyorum. Çünkü daha sonraki izlediğimizle ilk izlediğimiz dersler birbirinden çok farklıydı. Onlar da kendilerini değiştirmişlerdi, söylediğimiz, yaptığımız eleştirilere göre çok şeyi değiştirmişlerdi. Sınıf düzeninden, ses tonlarına, zamanı kullanmaya, pekiştireçlere, materyallerine kadar pek çok şeyi onlar da değiştirmişlerdi. Onlar için etkili olduğunu düşünüyorum. Yani programdan sonra ilk izlediğimizde o aşamalarda bayağı bir eleştirilerde bulunmuştuk biz arkadaşlara. Çocukların yüzlerini görebilecekleri şekilde durmadıklarında bunu fark edememişlerdi ilk başta. Bizim eleştirilerimizden önce materyaller uzakta oluyordu, gidip geliyorlardı, çok zaman kaybediyorlardı. Çocukların hepsinin yüzünü görebilecekleri şekilde durmaları gerekiyordu. Hazırladıkları materyallerin sayısına, öğrencilerin sayısına göre dikkat etmeleri gerekiyordu. Hepsine yetecek kadar ya da işte çoksa, anlatacağı konuya göre bazen tek materyal üzerinden hepsinin birden incelemesi gerekiyordu, onlarda da değişme oldu. Olumlu şekilde dikkat ettiler. Sınıf düzenine uygun bir şekilde oldu. Bir kere öğrencilere yakın bir yerde materyallerini yerleştirdiler. Öğrencilerin hepsini görüyorlardı. Onlara daha çabuk ulaşabilecekleri bir şekilde düzenlemişlerdi. Yarım ay şeklinde ya da kalabalık sınıflar oluyorsa, işte hepsini görebilecek şekilde çapraz bir şekilde oturtuyorlardı, o konularda değişme oldu. Örneği hatırladım birden, kalın kavramını işliyorduk. Orada bayağı bir sıkıntı yaşamıştık. Daha sonra bizim yaptığımız eleştiriler sonunda onlarda değişmeler oldu. Yaptıkları sunumlarda, nasıl sunacak, nasıl rahat sunabilir, ne zaman, ne kullanabilir, nasıl grup tepkisi alacak, grup tepkisi almaları onlara ne kazandıracak onlara dikkat etmeye başladılar. Diğer sunumlarda da aynı şekilde. Sonuçta yaptıkları hataları eleştirdiğiniz zaman diğer derse daha uygun bir şekilde geliyorlardı. İlkinde ben tabii programı öğrenmediğimiz için bana çok güzel gelmişti ilk izlediğimde. İpucu ve diğer kavramlar çok anlamlı gelmemişti. Yapacağım eleştirilerde bana hiç katkısı olmamıştı oradaki ipucu ifadesinin ya da diğer ifadelerin ama programdan sonra oradaki her şeye dikkat ederek yaptık eleştirilerimizi. Nasıl dönüt alacak, nasıl söyletecek, öğrenci hata yaparsa nasıl düzeltecek, onların hepsini değiştirdik. İşaret verirken sıkıntıları olabiliyordu, daha dikkat etmeye başladılar çünkü biz daha sonra örnek verdik, şu şekilde verebilirsin, şu şekilde alabilirsin gibi. Öğrenciler aynı anda tepki vermedikleri zaman neye dikkat edeceklerini söyleyip tekrar alacaktı onları açıklamıştık. Yani ilk zamanlarda böyle şeylere pek dikkat etmiyorlardı. Grup tepkisi yoktu, hepsinde olmuyordu,

almaya çalışanlar oldu ama onlar da uygun şekilde olmadı. Öncesinde pek dikkate almadan geçiliyordu gibi geliyor bana, yani es geçiliyordu tepki hatası olduğu zaman. Sonrasında tepki hatalarını da uygun şekilde düzelttiler. Ek materyaller hazırды, ben ders başında hazırlıklarını incelediğim zaman ek materyalleri vardı, ona dikkat ettim. Zaten ilk izlediğimizde biz de programı almadan önce biz de dikkat etmemiştik onlara. Daha sonra programı aldıktan sonra materyalleri incelediğimizde, ikinci izlediğimiz derslerde onun hazırlanmış olduğunu gördük pek yoktu daha önce. Pekiştireçler ders sunumu sırasında çok fazla kullanıldığı zaman, bazen zaman kaybına yol açıyordu. Bir de dersin bölünmesine neden olabiliyordu. Gerektiği yerde kullanmalarını sağladı diyebilirim. Dersin başlangıcında, sonunda ve gereken bazı noktalarında kullanmaya özen göstermeye başladılar. İlk başta çocuk ne yaparsa o anda ağız alışkanlığı olarak söyleniyor gibi geliyordu bana. Programdan sonra diğer şeylerden sonra biraz daha dikkat edildi.

İkinci öğretmen, program sonrasında; hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolüne ve doğru akademik tepkileri destekleyen pekiştireçleri uygulamaya yönelik öğretim becerilerinde öğretmen adaylarının performanslarının olumlu yönde değiştiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin hepsi, yapılan çalışmanın öğretmen adaylarının etkili öğretim becerilerini kazanmalarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tümü program öncesi ve sonrasını karşılaştırarak, işaret sistemi kullanılarak grup halinde tepki alınması, öğretim aşamalarının doğru şekilde uygulanması, hata düzeltmelerde işaret hatası düzeltme vb. öğretim becerilerine yönelik olarak öğretmen adaylarının olumlu yönde geliştiğini örnekler vererek açıklamışlardır. Birinci ve ikinci öğretmen, birden fazla tekrarlanan kavram hatalar çok fazla gerçekleşmediği için düzeltmeye gerek kalmadığını vurgulamışlar ve eğer gerçekleşseydi verdikleri dönütler doğrultusunda, öğretmen adayları tarafından hataların doğru şekilde düzeltilip düzeltilemeyeceğini gözlemlemelerine fırsat sağlayacağını ifade etmişlerdir. Video kayıtlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının program öncesinde öğretim becerilerini doğru şekilde uygulamadıkları, program sonrasında öğretmenlerin verdikleri yazılı/sözel dönütler doğrultusunda öğretim becerilerini doğru şekilde uygular duruma geldikleri gözlenmektedir. Bu durumun da, öğretmenlerin ayrıntılı ve doğru şekilde verdikleri yazılı/sözel dönütlerinin sonucu olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin görüşleri de gözlem sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmen adayları da öğretmenlerin program sonrasında verdikleri dönütlerin, öğretim becerilerini uygularken nerelerde katkı sağladığını açıklamışlardır. Dördüncü öğretmen adayının, öğretmenlerin verdikleri dönütlerin onlara sağladığı katkılara ilişkin görüşleri aşağıda verilmektedir:

Evet katkı sağladığını düşünüyorum. Mesela ben 4 sınıfta öğretim yaparken öğrencilerin çok fazla oturuş düzenine dikkat etmemiştim. Ondan sonra hocalarımız dönüt verdikten sonra öğrencileri çapraz olacak şekilde veya yarım ay biçiminde oturarak öğretim yapılırsa daha iyi, daha etkili olacağını dönüt olarak aldığım için bir dahaki öğretimlerde onu yaptım. Oturuş düzeniyle ilgili, pekiştireçlerle ilgili genel pekiştireçler olunca nasıl oluyor özel pekiştireçler olunca nasıl oluyor, onlarla ilgili olarak katkı sağladığını düşünüyorum. Sonra zamana yayılma mesela zamanı bireysel olarak tek tek aldığım zaman çok daha zaman kaybı oluyordu ama grupla tepki alınca daha kısa, daha öz, bütün öğrencilerin ağızına bakarak kimin doğru kimin yanlış söylediğini de tespit edebiliyordum. Bu gibi katkılar da sağladı. Onun haricinde ipucu mesela çocuklara ipucu verme, o ipucunu daha sonra geri çekme konusunda katkı sağladı bana. İşaret hatası, bu çok güzel oldu. İşaret hatasına normalde ben dikkat etmiyordum. Çocukların bir tanesi önce bir tanesi sonra söylüyordu. Bunu önce ne olacak ne yapacağım diye çok tedirgindim. En başta zaten hocalarımız tam da bize dönüt vermediler ama daha sonraki öğretimlerimizde hocalar bir şeyleri gördü biz de gördük. Ondan sonra mesela çocuklardan bir tanesi önce veya sonra söyleyince direkt işaret hatasını hatırlatıyorum işte “benim el işaretimle birlikte, hep birlikte söyleyeceksiniz dedim. Çocukların hepsinden aynı anda cevap aldım ve önceden kimin önce kimin sonra tepki verdiğini kestiremiyordum ama şimdi grupça işaretle birlikte hepsinden aynı anda tepki alınca bana ne kadar etkili dönüt verdiklerini daha iyi kestirebiliyorum. Materyalleri önce öğretmen masasına hazırlıyordum ben. Öğretim sırasında gidiyordum oradan koşarak alıyordum hızlı bir şekilde yani onlarda çok zaman kaybı oluyordu ve birinci sınıfta ders yaptım, bu genelde birinci sınıfta yaşandı, çocukların dikkati çok çabuk dağılıyordu ben ama belli bir süre sonra dönütlerden sonra sıraların yanına materyallerimi hazırladım hemen yanımda olacak şekilde ve öğretimde kullanacağım sıra ya göre 3 olumlu 2 olumsuz değerlendirme örneklerim sırayla o şekilde düzenledim ve zaman kaydını önledi bu. Benim daha seri bir şekilde ve öğrencilerin daha etkili bir şekilde, derse araya bir boşluk girmeden etkili bir şekilde öğretimin devam etmesini sağladı. Önceden çok ayırt edemiyordum kavramları. Yani mesela sarı kavramını öğretiyordum ama bu acaba isim mi değil mi diye. Kavram dersini aldım ama üstünden çok öğretimlerimiz geçtiği için arada sırada karıştırdığım oluyordu. Ama bu öğretimleri yapınca şimdi mesela sarının karşılaştırmalı olmayan, bir özel isime gelen çekim eklerine ilişkin kural ilişkisi olduğunu bunların nasıl öğretim yöntemiyle öğretileceği, evet sözel bilginin hangi formata göre öğretileceğini, karşılaştırmalı olan, olmayanın ve bunların hata düzeltmesinde karşılaştırmalı olan ve olmayanın paralel kavram sunusunu nasıl hazırlayacağımı, en az farklılaşan örneğini, ondan sonra bir defa hata yaparsa öğrenciler nasıl hatayı düzelteceğimi iki veya daha fazla hata yaparlarsa paralel kavram sunusu ve onların materyallerini nasıl hazırlayacağımı, en az farklılaşan örneklerde, sunumlarda ne tür materyal kullanmam gerektiğini, olumlu örneklerimin mi çok, olumsuz örneklerimin mi çok onları nasıl ayarlayacağımı çok güzel öğrendim. Grup tepkisinde zamandan kazanım oldu hani daha kısa zamanda ve bütün öğrencilerin aynı anda cevap verdiklerini gördüm o açıdan katkı sağladı. Mesela unutan öğrenciler grup tepkisinde diğer arkadaşından duyarak bir daha ki sorduğum tepkiye doğru bir şekilde, daha kolay hatırlayarak cevap vermiş oldular benim tekrar öğretime model olmama gerek kalmadı. Bu açıdan katkı sağladı. Duraklamada öğrencilerin sorduğum soruya hatırlayarak acaba bu şu muydu diye zaman ve hani böyle ne söyleyeceklerini kafalarında tasarlıyorlar, hemen, ağızlarına ne gelirse çıkan şeyi söyleme değil de, biraz düşünerek soruyu gerçekten anlayarak cevap vermelerini sağlıyor o duraklama. Önceden ben duraklamaya dikkat etmiyordum. Hemen çocuklara söyletiyordum.

Çocuklar da böyle olunca tabii söylediğim gibi düşünmeden cevap verdikleri için, herkes farklı cevaplar verebiliyordu ama bir saniye veya öğretim sürecine göre iki saniye bekleyip de tepki aldıktan sonra daha işlevsel, daha etkili olduğunu gördüm. Mesela genel pekiştiricilerde hani harika çok güzel gibi genel ifadeler kullanıyordum. Bazen bir tane çocuğu pekiştiriyordum diğerlerini pekiştirmiyordum. Sanki sadece o doğru cevap verdi veya yaptığı etkinliği güzel yaptı anlamında sadece onu pekiştiriyordum ama hocalarımız bana bu çocuk doğru cevap verince diğerlerini de pekiştir yani bütün doğru cevap verenleri pekiştir deyince tabii bende dikkat etmeye başladım. Mesela bir öğretimde eksikliklerim çok oldu zaten ikincisinde bazen unuttum yani üçüncü ve dördüncü öğretimimden sonra artık düzelmeye başladı. Bireysel olarak tepki aldığım zaman mesela bir kavram sunusunda çocuklardan yanlış yaptığından tam doğru tepkiyi vermediklerinden emin olduğum zaman bireysel tepki almaya çalışıyorum. O zamanlarda da özel pekiştiriciler kullanıyorum. İşte “çok güzel bir şekilde sorduğum sorulara doğru cevap verdin” o aşamada kullandım, onun dışında düzgün oturmaları pekiştirdim özel pekiştiricilerle. Sorduğum soruya cevap vermelerini mesela işaretimle birlikte hep birlikte “bugün neyi öğreneceğiz” diye hepsinden cevap aldıktan sonra herkes söylüyordu ama ben yine o zamanda isimlerini söyleyerek Ali, Ayşe, Mehmet çok güzel sarı diye cevap verdiniz diyerek pekiştirebiliyordum. Çok sık değil. Zaten çok sık olunca da etkililiği kalmıyor, o yüzden yeri gelince her zaman değil, verilmesi gereken yerlerde, artık onu öğrendik.

Öğretmen adayı, öğretmenlerin verdiği dönütlerin öğretim becerilerinin uygulanmasına olan katkılarını örneklerle açıklamıştır. Öğretmen adaylarının tümü, öğretmenlerin verdiği dönütlerin, hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolü ve doğru akademik tepkileri destekleyen pekiştiricileri uygulamaya ilişkin katkı sağladığını açıklamışlardır.

4.4.4. Programın Uygulanmasının Diğer Durumlara Olan Etkisine İlişkin Ortaya Çıkan Görüşler

Öğretmen ve öğretmen adaylarının, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’na ilişkin araştırma soruları dışındaki görüşleri “diğer durumlar” olarak etiketlenmiştir.

4.4.4.1. Programın, Öğretim Süresine, Görme Engelli Öğrencilerin Performansına ve Motivasyona Etkisine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin tümü, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın; öğretim süresine, görme engelli öğrencilerin performansı ve motivasyon üzerindeki etkisine yönelik olarak görüşlerini

belirtmişlerdir. Üçüncü öğretmenin programın öğretim süresine, görme engelli öğrencilerin performansına ve motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri aşağıda verilmektedir:

Öğretim süreci olarak ne kadar hızlı öğretim yapıldığını ve doğru öğretim yapıldığında öğrencilerin ne kadar hızlı öğrendiğini fark etmemiz açısından uygundu. Öğrencilerin sundukları uygulamaların eksikleri vardı ama hatalar düzeltildiğinde amaca ulaşılmış olacağını düşünüyorum. Çerçeve çizme aşamasında, dikkat çekme öğrencilerin dikkatlerini zaten size, dönüt veriyor yani motivasyon ve dikkat tamamen öğretmende oluyor, sunuya geçildiğinde zaten, çerçeveyle sunu arasında çok vakit kaybedilmediği için çok hızlı bir şekilde geçiyor, dikkat dağılmıyor, süre de çok kısa olduğu için öğrendiklerini düşünüyorum ve doğrudan öğretim yönteminde bir sonraki derste yine az bir süreyle kontrol etme, üzerine ekleme olduğu için gerçekten kalıcı bir öğretim olabiliyor. Daha önceki yöntemi düşünüyorum, işte 45 dakika içinde biz onu hepsine bireysel tekrarlatı tekrarlatı ezberletmeye çalışıyorduk ama sonucunda belki birkaç gün sonra aynı şeyi alamıyorduk, geri dönütü alamıyorduk. Bunda daha kalıcı olduğunu, daha hızlı öğrendiklerini gördüm. Materyallerin çok yakın olmasının süreden nasıl kısalttığını, çocukların dikkatini, ne kadar daha motivasyonlarını artırdığı, dikkat dağınıklığını azalttığını fark ettim, ses tonunun, sürenin önemini. Süre kısaltıkça öğrenmelerin arttığını fark ettim. Yani süreyle öğrenmenin alakasının olmadığını, kısa sürede çok şey öğretebileceğimizi fark ettim. Grup tepkisinden daha önce bireysel hepsine tek tek söyletelim, belki öğrenmelerini sağlar diye düşünürdüm ama şu çelişki de hep vardı acaba ezberletiyor muyuz? Burada ezber olmadığını fark ettim yani bu uygulamanın ezberletmeden, farkına vardırarak öğrettiğini fark ettim. Yani ne öğretiyorsak, onun ne olduğunu öğretiyoruz, öğreniyor çocuk, yordayabiliyor sonunda, sebep sonuç ilişkisi kurabiliyor onunla bağlantılı diye düşünüyorum bu yöntemle öğrettiklerimizde. Sıkıcı olmadığını fark ettim, bir şeyi yetiştirmek zorunda değilsin. Parça parça ama üzerine ekleye ekleye diye sağlam bir şekilde öğretim yapabileceğimizi fark ettim. Çok da mantıklı geliyor, öğretip geçiyoruz, öbüründe öğretmeden geçiyorduk, bizim için söylemesi yeterliydi ama söyleliyordu, ezberliyordu ya da model oluyordu sadece.

Öğretmen, bireysel alınan tepkilerin öğrencilerin kendi cevaplarını vermek yerine ezbere söylemelerine, sürenin uzamasına neden olduğunu vurgulamıştır. Doğrudan Öğretim Modeli'ne göre verilen öğretim becerileri doğru uygulandığında, öğrencilerin öğrendiklerinde kalıcılığın sağlandığını, hızlı şekilde öğrenmenin gerçekleştiğini, dikkat dağınıklığının azaldığını vurgulaması açısından da öğretmenin görüşleri son derece önemlidir. Gözlemler sonucunda, görme engelli öğrencilerin teneffüslerde öğretmen adaylarının işaret sistemine benzerlik gösterecek şekilde diğer arkadaşlarından tepki almaya çalıştıkları, işaret hatası olduğunda onu düzeltmek için yönerge ve tekrar aşamalarına yer verdikleri görülmüştür. Bu açılardan da öğrencilerin motivasyonlarını arttıran bir çalışma olduğu düşünülebilir.

Üçüncü öğretmenin araştırmada yer almayan öğretmen adaylarından birisinin dersinde gözlemledikleriyle bağlantılı olarak, öğretim becerilerinin doğru şekilde uygulanmamasının öğretimin süresi üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri aşağıda verilmektedir:

Geçen gün stajyer öğrencim doğrudan öğretim yöntemine göre bir sunu yapmaya çalıştı, sanırım ışınla ilgili bir sunuydu. Materyallerin yerleri çok uzaktı, dikkat dağınıklığı oldu, düzenleme hatası vardı, oturuş hatası vardı, U şeklinde oturttu, doğrudan öğretim yöntemini bilmediğini söyledi, yalnız daha sonra ben ona, olması gereken oturuş düzeni ile ilgili, materyallerin yakın olması gerektiği ile ilgili bazı dönütler verdim ama öğretim süreci ile ilgili hataları vardı. Yani rehberli uygulamada hep şu şekilde hatayı yapıyordu: Önce kendi söylüyor, sonra söyletiyor. Birlikte söylemeyi değil, rehberli uygulamayı bu sanıyordu. Rehberli uygulamada ikisinin aynı anda söylemesi gerektiğini doğrudan öğretimde bilmiyordu, önce birkaç kez kendi söyledi, model olma aşaması doğrudan ama rehberli uygulama aşamasında hadi şimdi birlikte söylüyoruz diyordu bir iki cümle söylüyordu, işte tanıyı söyleyip dik açı şudur diye tekrarlıyordu, bunu rehberli uygulama olarak düşünüyordu. Bu da aynı anda tepki alamamasına sebep oldu. Çok hatalı, doğrudan öğretim yöntemine göre hatalı bir öğretimdi. dönüt almayan yani benim stajyerlerimden. Çalışma içinde olmayan bir öğretmen adayı. Baktılar tanıyı söyletemiyorlar bari tanıyı kendisi söyledi, nedir? “nedir”e çevirdi sorusunu. İşte dik açıdır diyerek dersi bitirmeyi tercih ettiler. Çünkü sıkıştılar. Öğretimi tam yapamadılar çok önemli olduğunu orada da fark ettim. Gerçekten doğrudan öğretim modelini bilmek, hazırlık aşamasını bilmek, nasıl öğreteceğini bilmek çok önemli ve ders belki 10 dakika içinde öğretilbilecek bir şeydi ama 45 dakikada öğretilemedi.

Öğretmen, araştırma içinde yer almayan başka derslerde de öğretmen adaylarını gözleyerek, oturuş düzeni, materyallerin yerleşimi, öğretim aşamalarının uygulanması gibi daha birçok basamakla ilgili dönüt verdiğini ifade etmiştir. Öğretmen hazırlık, sunum gibi basamakların içinde yer alan öğretim becerilerinin doğru şekilde uygulanmasının önemini, araştırma kapsamında yer almayan öğretmen adaylarından birisinin dersinde gözlemlediği hatalarla bağlantısını kurarak açıklamıştır. Öğretmen, öğretim becerilerinin doğru şekilde uygulanmamasının süreye olan etkisini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin hepsi programın, kısa sürede öğretimin gerçekleştirilmesinde, görme engelli öğrencilerin performans düzeylerini ve motivasyonunu arttırmada etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Video kayıtları incelendiğinde, program sonrası öğretmenlerin doğru ve ayrıntılı olarak verdikleri dönütler doğrultusunda, öğretmen adaylarının görme engelli öğrencilerin hepsinde amaçları gerçekleştirmelerine hizmet edecek şekilde, öğretim becerilerini doğru olarak uygulamaya başladıkları görülmekte ve dolayısıyla daha kısa sürede öğretim yaptıkları gözlenmektedir.

Görme engelli öğrencilerden grup tepkisi alınarak, öğrencilerin derse katılımlarının da arttığı gözlenmektedir.

4.4.4.2. Programın Uygulanmasının, Derslerin Sayısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşler

Birinci öğretmenin, programın uygulanmasının derslerin sayısı üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Geçen seneki stajyer öğrencileri, aday öğretmenleri düşündüğümde onların ders anlatımlarıyla bu çok farklı oluyor. Orada birçok konu ya bağımsızlığa kavuşmadan kalıyordu ya da işte teknikler orada çok farklı olduğu için nasıl anlatayım, uygulama öğrencileri şimdi daha rahat giriyor gibi geliyor, kendilerini daha rahat hissediyorlar, daha rahat dönüt alabiliyorlar öğrencilerden. Bu süreçte daha kesin, net çizgileri olduğu için daha rahat anlatıyorlar dersi. Daha az stres görüyorum uygulama öğrencilerinde. Doğrudan öğretimde anlattıkları derslerin sayısı daha fazla.

Görüşmeler sırasında sadece birinci öğretmen, derslerin sayısına yönelik olarak görüşlerini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen tarafından, öğrenciler üzerinde bütün amaçların gerçekleştirilmesinin ve derslerin rahat anlatılmasının sağlanması açısından da programın etkililiği vurgulanmıştır.

4.4.4.3. Programın Uygulanmasının, Öğretmen Adaylarının Denetlenmedikleri Diğer Dersleri Anlatmalarına Etkisine İlişkin Görüşler

Birinci öğretmenin, programın uygulanmasının öğretmen adaylarının denetlenmedikleri diğer dersleri anlatmalarındaki etkisine ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Normal çalışmaları sırasında da bunlara dikkat etmeye çalıştılar. Mesela biz dersi onlara kısa süreli olarak bıraktığımızda dönemlerde dikkat ettiğimizde bu yöntemi uyguluyorlar, bu yöntem onlara da işlemiş gibi bir şey oldu. O açıdan uygulama öğrencileri büyük farklılıklar gösteriyorlar, geçen senekilerle ya da bu çalışmaya katılanlarla katılmayanlar arasında fark var. Mesela benim staj sınıfımda sizin öğrenciniz var ve ... öğretmenin öğrencisi var. İkisinin ders anlatımlarını izlediğimizde çok farklı. Hatta ben şey yapmıştım, ... öğretmenin öğrencisi için, “niye siz de böyle yapmıyorsunuz, doğrudan öğretilimi niye kullanmıyorsunuz?” diye sordum çünkü çok uzun sürmüştü ders, öğrenciler sıkıldı dikkat dağıldı, aday öğretmen ne yapacağını şaşırdı. Büyük bir kargaşa, daha önceki plan daha karmaşık geliyor, kafalarında oturmuyor, o yüzden hakim olamıyorlar derse. Bu uygulamaya katılan aday öğretmenler çok daha hakim bir şekilde geliyor. En azından neye dikkat edeceklerini kesin, net

kafalarında biliyorlar. Şu kavramı vereceğim, şu yöntemle vereceğim diyorlar. Hata yaparlarsa şu şekilde düzeltereğim demeye çalışıyor, onu uygulamaya çalışıyor, dolayısıyla daha farklı ve daha olumlu yönde gelişme gözleniyor.

Öğretmen, araştırmaya katılan ve katılmayan öğretmen adaylarını öğretim becerilerini uygulamaları açısından karşılaştırmış, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının konuya hakim bir şekilde, karışıklık yaşamadan daha kısa sürede öğretim gerçekleştirdiklerini vurgulamıştır.

4.4.4.4. Programın Uygulanmasının, Öğretmenlerin Kendi Derslerini Anlatmalarındaki Katkısına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin tümü, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nda yer alan öğretim becerilerinin kendi derslerindeki uygulamalarına ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. İkinci öğretmenin, programın uygulanmasının kendi derslerine katkısına ilişkin görüşü aşağıda verilmektedir:

Biz de yavaş yavaş bunu katmaya başladık. Özellikle tepki alırken ipucunu, işaretleri kullanmaya başladık. Çocuklar da zaten bu süreç içerisinde dersleri izledikleri için hiç yabancılık çekmeden direkt hemen cevap veriyorlar. Hatta bir gün ne olduysa herhalde işaret tam duyulmadı ya da sessiz mi oldu tam hatırlamıyorum. Çok duyulamayan bir şeydi beklediler, “öğretmenim biz bekledik, işaret vereceksiniz diye” dediler. Çabuk uyum sağlıyorlar. Sorular dışında eklemek istediğim bazı şeyler var. Ben daha önceki zamanlarımı hatırlıyorum öğretmenliğe başladığım ya da staj aldığım dönemlerde işte kullandığım pekiştireçleri hatırlıyorum. Bana her zaman çok çok geliyordu ama hani öğreniyorsunuz demek ki bu işin doğrusu bu diye gidiyorduk biz her zaman ama buradaki pekiştireç kullanımı bana daha güzel ve mantıklı geldi yani daha kullanışlı geliyor bana bu pekiştireç sistemi. En azından dersi bölmüyorsunuz. Zamanı verimli kullanıyorsunuz. Daha önce bu pekiştireçleri kullandığımız zaman çok fazla zaman gidiyordu. Bu benim hoşuma gitti çünkü daha öncekiyle ilgili hep kafamda soru işaretleri oluyordu ama bu güzel. Grup tepkisi alması da hoşuma gitti yani hepsini birden alıyorsunuz gözlemliyorsunuz da orada çocukları. Hepsinin ağızını görüyorsunuz, söylüyor mu söylemiyor mu. Mesela 6 tane öğrenciniz var, ben Adem'in söylemediğini her zaman fark ediyorum çünkü hepsi karşımda, hepsinden aynı şekilde alıyorum ben grup tepkisini. O zaman öğrenciler de rahatsız olmuyor, tedirgin olmuyor. Bu da benim çok hoşuma gitmişti. Sınıfta öğrencilerin hepsini görecektir şekilde oturma sistemi güzeldi, o da çok mantıklı gelmişti çünkü ben sınıfta tam öyle bir şey uygulamıyordum daha önce ve gerçekten de bazı öğrencileri kaçıırıyordum. Onun dışında öğretim sırasında kullandığımız olumlu ve olumsuz örnekler o güzel. Ben kendimi düşündüğüm zaman ben kendim de bir şey öğrenirken olumlu örneklerin fazla olmasını ben kendi adıma kendim için isterdim yani daha çok yerleşmesi açısından. Ben bir şey öğrenirken öyle öğrenebilirim yani. Olumluların fazla olması ve bunun bu şekilde sıralanıyor olması, bunun bir sisteminin olması benim hoşuma gitti. Daha önceki örneğe dikkat ediyor, onun benzerliğine dikkat ediyor yani farklılaşma ilkesine dikkat ediyor, kuruluş ilkesine dikkat ediyor o hoşuma gitti benim. Bir sistemi varmış bunun diyorum

o kadar örnek içerisinde olumlu örneklerin fazla olması daha mantıklı geldi yani güzeldi diye düşünüyorum ben.

İkinci öğretmen, programda yer alan öğretim becerilerini kendi derslerinde kullandığını ifade etmiştir. Öğretmen, grup tepkisi alırken işaret sisteminin kullanımı, öğrencilerin tepkilerini gözleme, örnek sıralanışı, pekiştirici kullanımı, bunların süreye etkisi gibi durumları vurgulamıştır.

Birinci öğretmenin, programın uygulanmasının kendi derslerine katkısına ilişkin görüşleri aşağıda verilmektedir:

Ortamı zaten düzenlemeye çalışıyorduk ama bizim daha dikkatli olmamız gerektiği en azından daha belirginleşti. Sınıf ortamında biraz daha sonrasında da uygulamaya çalışıyoruz ama herhalde biraz okul ortamına girince farklı etkenler göz önünde bulundurulunca biraz savsaklıyorduk gibi. Şimdi en azından mesela, aslında o öğretilmişti bize U şeklinde düzenliyorduk ama her zaman onun faydalı olmadığını görmüş olduk. Öğrencilerin hepsini göremediğimiz zamanlar oluyordu, izleyemediğimiz zamanlar oluyordu. Toplu cevap alabileceğimizi göz önünde bulunduramıyorduk. Hep devamlı bireysel tepki alınca süreyi çok kaybediyorduk. Dersler çoğu zaman yetmiyor zaten, 45 dakikalık okul sürecindeki dersler yetmiyordu. Neden çünkü biz işi çok uzatıyormuşuz burada onu çözdük, çok fazla uzatıyormuşuz, çok fazla tekrar oluyormuş, çok fazla hem öğrenciyi hem kendimizi zorluyormuşuz. Yanlış teknikler belki de uyguluyormuşuz. Çünkü çok şey değişmiş bu öğretim süreçlerinde. Lisansta öğrendiğimiz çok şeyin değişmiş olduğunu, çok şeyin kalkıp yerine başka şeylerin gelmiş olduğunu gördük. Dolayısıyla daha çok zaman kazanıldı. Mesela biz burada anlatılan kavramı 10 dakikada anlatılıyorsa, belki biz onu 1 derse sığdıramıyorduk. Hem daha hızlı geçmesi öğrencilerin sıkılmasını engelledi, hem de bizim sıkılmamızı engelledi. Hem de dersi daha ana hatlarıyla vermiş olduk. O yönden mesela çerçeve çizmede yine bir önceki dersi tekrar etmeye çalışıyorduk. O yine ders 20 – 25 dakikasını alıyordu, bütün öğrencilere hatırlatma, şöyleydi böyleydi derken iş kopup gidiyordu. Şimdi mesela çerçeve çiziyorsunuz, amacınızı kısaca söylüyorsunuz, çoğu zaman onları yapmıyorduk aslında biraz da dürüst davranmak gerekirse. Konumuz bu, haydi bakalım açın kitaplarınızı diyorduk. Şimdi en azından ne vereceğiz, kuralları her seferinde en azından dersin başında hatırlatmış oluyoruz. Bazı sınıflar için geçerli olamayabilir ama gerekli olduğunu da görmüş olduk. Öğretim süresince mesela kavramları verirken örnek sıralaması filan biz hiç öyle bir şey görmediğimiz için çok da dikkat etmiyorduk, yani yaptığımız birçok şey yanlışmış. Dolayısıyla bu o yönden çok faydalı oldu, artık biz de kendi programımızı hazırlarken, çünkü bize verilen Milli Eğitim müfredatı buna izin vermiyor aslında. Müfettişler geldiğinde bunları bilmedikleri için çok da sıkıntı oluyordu. Biz standart, o kitaplardaki uzun uzadıya anlatılan yerleri anlatıyorduk aman nereyi anlatacaztık diye arıyorduk. Bir gün önceden akşamdan internetten indirmeye çalışıyorduk falan. O yüzden bu uygulamaya kolaylık getiriyor, gerçekten çok kolaylık getiriyor.

Birinci öğretmen, kendi derslerinde de sürenin yetmediğini ama grup tepkisinin süreyi kısalttığını ve örnek sıralamasını vurgulayarak öğretim becerilerinin kolayca uygulanabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin hepsi, Doğrudan Öğretim

Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulandıktan sonra, öğrendikleri öğretim becerilerini kendi derslerinde uygulamaya başladıklarını ve bunların yararlarını ayrıntılı şekilde açıklamışlardır.

Öğretmen adaylarından öğretmenlerini gözleme şansı olan öğretmen adayları kendi öğretmenlerinin yaptığı uygulamalardan, gözlemlene şansı olmayan öğretmen adayları da (farklı sınıfta olan öğretmen adayları) araştırmada yer almayan arkadaşlarının gözlemlerini açıklamışlardır. Birinci öğretmen adayının, birinci öğretmenin anlattığı dersteki gözlemlerini içeren görüşleri aşağıda verilmektedir:

Mesela benim staj yaptığım öğretmen sizin çalışmanıza katılan bir öğretmen. ... öğretmen normalde çok başarılı bir öğretmen tamam kabul ediyorum ama hani ilk başlarda, sizin çalışmanızın başlamadığı dönemlerde ders böyle sıradan, mesela en basitinden bir şey anlatıyor performansı yüksek olan öğrenci parmak kaldırıyor, performansı yüksek olan öğrenci derse katılıyor, performansı düşük olan öğrenci derse katılmıyor mesela. Ama öğretimler sonrasında parmak kaldırırsa da kaldırmasa da ... öğretmenin şu sırayı izlediğine dikkat ettim. Performansı yüksek öğrenciye söz hakkı veriyor, performansı düşük olan öğrenciye daha sonra söz hakkı veriyor. Onu derse katarken özellikle grup tepkisi almaya başladı, kesinlikle bu yoktu yani eğitimden önceki dönemlerde. Grup tepkisi almaya başladı ve grup tepkisi alırken de hani bütün çocukların katılması gerekiyor, artık o çocuk da derse katılır vaziyete geldi, normalde hiç derse katılmayan öğrenci sizin eğitimleriniz sonrasında, grup tepkisi alma sayesinde derse katılır oldu ve çoğu sözel bilgiyi de öğrenmeye başladı çocuk, bunu gözlemledim. Onun dışında mesela 40 dakikalık bir öğretim vardı. Biz normalde buna 40 dakika rahat, hatta 2 saat bile ayırabiliyorduk, işte soyut, somut isim bir sürü alt başlığı var. Geçen ... öğretmende ben bunu gözlemledim ve çok hayret ettim yani, ben bunun analizini yapsam, öğretim sürecini hazırlasam 2 saatte anca anlatırım ama G. öğretmen yönergelerini, ipuçlarını, işaretlerini o kadar güzel kullandı ki, çerçevesini çok güzel çizdi, küçücük bir tepki hatasında, işaret hatasında düzeltmeleri yani sizin öğrettiğiniz şeyleri galiba çok güzel şekilde kullandı ki, 10 dakika içinde isimle bağlantılı çocuklara anlatacak bir şey kalmadı. Grup tepkisi aldığı için de performansı düşük öğrencide de hani o zaten performansı düşük, onunla ilgilendi bireysel tepki alırken de, grup tepkisi alırken de. Grup tepkisi alırken de sadece öğretmenden değil, diğer arkadaşlarından da duyduğu ve daha çok tekrar olduğu için çocuk da öğrenmiş oldu. Yani mesela bu çok büyük bir şey, daha önce böyle bir şey kesinlikle uygulanmazdı çok büyük bir süre kaybı olurdu ve ben şunu fark ettim yani öğretimler sonrasında acaba diyorum ben öğretmen olsaydım grup tepkisi almasaydım kaç yıl harcardım. Gerçekten çünkü her çocuğa bireysel bireysel öğrettirdim daha sonra bireysel tepki alırdım, bireysel tepki alırdım ama ben mesela bunu 40 dakikada öğrettirdim mesela ama bu öğretimler sonrasında ben neyi anladım grup tepkisi alarak, yönergeleri, sözel ipuçlarını, işaretleri doğru kullandığınız zaman çocuklar bu benim 40 dakika harcayacağım dersi bu ilkelere uygun öğrettiğimde 10 dakikada öğreniyorlar bunu kesinlikle.

Öğretmen adayı, öğretmenin öğretim becerilerini uygun şekilde uyguladığı derse ilişkin gözlemlerini açıklamıştır. Öğretmenin; çerçeve çizme, bilgi biçimine

uygun olacak şekilde öğretim gerçekleştirme, grup tepkisi alma, işaret ve tepki hatası düzeltme gibi daha birçok öğretim becerisini uygun şekilde gerçekleştirerek, daha kısa sürede öğretimi gerçekleştirdiğini açıklamıştır. Üçüncü öğretmen adayı, araştırmaya katılmamış öğretmen adayının anlattığı derste sınıfta bulunan ikinci öğretmenin, öğretmen adayının kulağına sunu boyunca, öğretmen adayının uygulaması gerekenleri “keşke şunu daha önce söyleseydi, çocuklar çok daha dikkat ederek izlerdi, sıraları daha yakın tutsaydı daha iyi olurdu” şeklinde söylediğini açıklamıştır.

4.4.4.4.1. Öğretmenlerin Kendi Derslerinde Grup Tepkisi Almalarının ve Grup Olarak Hata Düzeltmelerinin Performansı Düşük Öğrencilerin Etiketlenmemesi Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin hepsi, grup tepkisi alma üzerine düşüncelerini belirtmiş ve grup olarak hata düzeltme sonucunda performansı düşük öğrencilerin etiketlenmesinin önüne geçildiğini belirtmişlerdir. Üçüncü öğretmenin, kendi derslerinde grup tepkisi alma ve performansı düşük öğrencilerin etiketlenmesinin önüne geçilmesi üzerine görüşleri aşağıda verilmektedir:

Kendi derslerimde de uyguluyorum, sunuda en çok hoşuma giden sürenin kısa olması, kullanılan materyallerin tüm öğrencilere uygun olarak seçilip ve hızlı bir şekilde hiç dikkat dağılmadan, kopmadan ve sunu aşamasında şu da hoşuma gidiyor hiçbir öğrenciyi etiketlemiyoruz, öğrencilerin etiketlenmemesi yani tüm öğrencilerden aynı anda tepki alıyoruz. Öğrenciler kimin düzeyinin daha düşük olduğunu fark etmedikleri için etiketlememiş oluyoruz o çok güzel ve hepsine aynı anda öğretilabiliyor. Şunlar da başımıza geldi daha önceki dönemlerde mesela performansı yüksek olan öğrenciden başlayıp, performansı düşüğe doğru zaten hep bu şekilde yapıyorduk eğitimi ama performansı düşük olan öğrenci söyleyemediğinde haydi bakalım biz tekrar model olmaya çalışıyorduk. Grup etkinliği yapıldığında bu sefer etiketlememiş oluyoruz. Öğrenciler şunu da diyordu bazen, “o söyleyemez ki öğretmenim” dediği tepkiler de oluyordu. Bu öğretim yöntemine bu sene başladım ben sizinle, eğitim aldığımdan beri hiç öyle tepkiler almıyorum. Hepsi aynı anda, fark etmiyorlar bile kimin neyi, ne kadar söyleyebildiğini fark etmiyorlar. Ben kendi uygulamalarımda hepsini uygulayamıyorum müfredat gereği ama uyguladıklarım da başarı alıyorum. Hatta öğrencilerime bile uygulatabiliyorum. Hazııııı, alkışla hepsine söyletme gibi, eğlenceli de oluyor, dikkatleri de dağılmıyor. Öğrenciler bireysel tepki alırken davranış problemleri daha fazla ortaya çıkıyordu, daha önceki öğretimlerde onu fark ediyorum, o yüzden hep pekiştirmemiz gerekiyordu, laf kalabalığı yapıyorduk ama grup tepkisinde hepsi hazır yarış atı gibi, yani hepsi aynı şeyi söylemek için hiç motivasyonları, dikkatleri dağılmadan tepkiyi vermeye çalışıyorlar. Hata yapmış bile olsalar

dinliyorlar diğer arkadaşlarını işte model göstermeye gerek olmuyor, etiketlemeye gerek yok. Hep birlikte, aynı şeyi söyler duruma gelebiliyorlar o güzeldi.

Üçüncü öğretmen, kendi tecrübeleri doğrultusunda da sınıfında grup halinde aldığı tepkiler sonucunda, öğrencilerin etiketlenmesinin engellendiğini açıklamaktadır. Program öncesinde sözel bilgiler bilgi biçimine yönelik olarak anlatılan derslerin video kayıtları incelendiğinde, performansı düşük öğrencilerin arkadaşları tarafından etiketlendiği gözlenmiş, program sonrasında verilen dönütler doğrultusunda öğretmen adaylarının grup tepkisini uygun şekilde almaya başlamaları ve grup halinde hata düzeltmeye yer vermeleri doğrultusunda diğer öğrencilerin performansı düşük öğrencinin söyleyip söylemediğini belirleyemedikleri için etiketlenmenin önüne geçildiği düşünülebilir. Öğretmen, programdan önceki uygulamalarında performansı düşük öğrencinin arkadaşları tarafından “o söyleyemez ki” şeklinde etiketlendiğini, program sonrasında ise, tepki hatasını grup halinde düzeltmeye başladıktan sonra öğrencilerin arkadaşlarını etiketlemeye yönelik ifadeler kullanmadıklarını gözlemiştir. Öğretmen, bireysel alınan tepkilerin bir sonucu olarak, davranış problemlerinin ortaya çıktığını, grup tepkisinin bu durumu ortadan kaldırdığını ve çok fazla pekiştirmeye gerek kalmadan öğretimin gerçekleştiğini açıklamıştır.

Beşinci öğretmenin, grup tepkisi alma ve performansı düşük öğrencilerin etiketlenmemesinin sağlanması üzerine görüşleri aşağıda verilmektedir:

Özellikle sunum esnasında biraz önce söylediğimiz gibi grupla birlikte tepki almamız gerekiyor. Bunu da şunun için yapıyoruz: 1) Süreden kazanmış oluyoruz, 2) Grupla tepki aldığımız için çocukların hatalarının farkına vardığımızda direkt kişinin hatasını düzeltmek değil, grupla birlikte onun hatasının farkına varıp hem onun etiketlenmesini önliyoruz hem de grupla birlikte hatasını düzeltmesini sağlıyoruz. Başka ne vardı diye düşünüyorum şimdi, işaretle bağlantılı uygulamayı anlamamda tabii ki oldu, özellikle niçin işareti veriyoruz? Grup olarak aynı anda tepkiyi alıp çocukların cevaplarını kontrol ediyoruz, ağızlarını takip ediyoruz. Eğer herhangi birinde gecikme varsa veya yanlış söyleyen varsa o zaman ne yapıyoruz, işaret hem bizim için öğretmenler için önemli, hem de çocuklar için önemli. Bizim için; çocukların aynı anda cevaplarını kontrol etme, çocuklar için hepsini aynı anda kontrol ediyoruz ki yanlış veya doğru cevap verdiğini anlayalım ona göre dönüt tekrar verebilelim, düzeltebilelim diye.

Öğretmen, grup tepkisiyle süre bağlantısını kurarak, grup olarak hata düzeltmeye yer verildiği zaman, etiketlenmenin önüne geçildiğini ifade etmektedir. Dördüncü öğretmen, “çift yetersizliği olan grupla çalışıyorum, çift yetersizliği olan

öğrencilerin grupta tepki vermesi güvenini artırıyor, gruba katıldığını görüyor bu güzel” şeklinde motivasyona ilişkin görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin tümü, grup halinde tepki almanın yararlarından bahsetmiş, etiketlenmenin önüne geçilebilmesi için grup olarak hata düzeltilmenin gerekli olduklarını gözlemlediklerini söylemişlerdir.

4.4.4.5. Programın Uygulanmasının Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarına Model Olmalarına Yönelik Görüşleri

Birinci öğretmenin, öğretmen adaylarına model olmalarına yönelik görüşü aşağıda verilmektedir:

En azından şey de oluyor mesela aday öğretmenlere öğretmenler olarak sınıfta biz örnek olacağız, demek ki buna bakınca olamıyormuşuz çok da fazla, bir de kafaları karıştırıyormuşuz. Bir de onlara yardımcı olmak açısından da “nerelerde size yardımcı olabilirizi” de bize öğretmiş oldu. Biz şunu şöyle yap bunu böyle yap ya da hiç bir şey söylemiyorduk ama şimdi en azından şu şeye dikkat edelim beraber, şunu şöyle yapalım gibi, uygulama öğrencileri açısından daha faydalı olacak bu yöntem.

Öğretmen, kendi anlattıkları derslerde öğretim becerilerini uygulamalarının sonucu olarak, öğretmen adaylarına model olabileceklerini açıklamıştır.

Aynı öğretmenin, başka öğretmenlerin de öğretim becerilerini öğrenmesinin gerekliliğine ilişkin görüşleri aşağıda verilmektedir:

Bunu müfredata sokarsanız çok iyi olacak aslında. Bütün sınıf öğretmenlerin, bütün görme engelli okullarda çalışan öğretmenlerin öğrenmesi gerektiğini düşünüyorum. Çok etkili bir yöntem. Özellikle totallerin olduğu sınıflarda da etkili olduğunu düşünüyorum. Az görenlerde de etkili. Bizimkiler biraz daha etkinlik, materyal açısından zengin oldukları için etkili. Birçok öğretmenin birçok kavramı, bilgiyi nasıl vereceğini bilmesi gerekiyor bu yüzden ben kendimi şanslı kesimden hissediyorum, birçok öğretmeni dinliyorum bizim çözdüğümüz sıkıntıları onlar hala yaşıyorlar, onların da öğrenmesi gerekir.

Öğretmen adayları da araştırmaya katılmamış olan arkadaşlarından daha fazla konu anlattıklarını, arkadaşlarının ders anlatacakları zamanlarda onlara yardımcı olduklarını belirtmişler, öğretim becerilerinin belirgin olması nedeniyle, ne zaman olursa olsun çok rahat bir şekilde ders anlatabileceklerini, diğer öğretmen adayı arkadaşlarının da böyle bir çalışmaya katılmasını dilediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları ayrıca araştırmaya katılmamış arkadaşlarının derslerini izleyen,

başka öğretim elemanlarının da aynı öğretim becerilerini gözlemlemeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

4.5. SOSYAL GEÇERLİK

Araştırmacı, araştırmanın sonunda sosyal geçerlik ölçeğini öğretmenlere ve öğretmen adaylarına vermiş ve bireysel olarak doldurmalarını sağlamıştır. Uygulanan sosyal geçerlik verileri sonucunda öğretmen ve öğretmen adaylarının hepsinin ölçekteki, “Uygulama sınıf öğretmenlerinin, öğretmen adayının öğretim becerilerini gözlemleyerek, onları değerlendirme becerilerini geliştirmek için uygun bir yöntemdir”, “Bu uygulama öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmede etkilidir”, “Diğer öğretim elemanlarına ve sınıf öğretmenlerine bu uygulamanın kullanılmasını önerebilirim”, “Kendi sınıfımda, bu uygulamada kullanılan öğretim becerilerine ve sınıf düzenlemelerine göre dersimi anlatmak için istekliyim”, “Bu uygulama, öğretmen adayının kullanması için gerekli öğretim becerilerini tanımlamak/belirlemek için uygundur”, “Öğretim becerileri farklı öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinin kullanımı için uygundur”, “Bu uygulamada kullanılan prosedürlerden hoşlandım”, “Bu uygulama, sınıf öğretmenlerine yararlı olacaktır”, “Bu uygulama, öğretmen adaylarına yararlı olacaktır” maddelerine ilişkin olarak “kesinlikle katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ

Ülkemizde özel eğitim öğretmeni yetiştirmek amacıyla, son sınıfta iki dönem devam eden öğretmenlik uygulamasına yer verilmektedir. Öğretmenlik uygulamasının yürütülmesi sırasında, gözlenecek öğretim becerilerinde bir standardın sağlanamamış olması nedeniyle, öğretim becerilerinin gözleyenden gözleyene değişmesi ihtimali bulunmaktadır. Öğretim becerilerinde standardın sağlanamaması ve öğretmen adaylarının ders planlarını hazırlarken ölçütlerin belirgin olmaması, öğretim elemanlarından çok sayıda dönüt almaları sonucunu getirmiştir. Öğretim üyeleri gerek ders verme ve hizmet sorumlulukları, gerekse uygulamadaki yükleri nedeniyle, her bir öğretmen adayının sınırlı sayıda dersini izleyerek, kısa dönütler verip, öğrenciye destek hizmetler sunmada yetersiz kalabilmektedir (Erbaş ve Yücesoy, 2002-2003). Belirtilen güçlüklerin üstesinden gelebilmek için, öğretim becerilerinin ve bunların nasıl gözleneceğinin iyi tanımlandığı bir denetleme modeline ihtiyaç vardır. Doğrudan Öğretim Modeli'nin öğretmen adayları için oldukça ayrıntılı bir değerlendirme sistemi bulunmaktadır. Doğrudan Öğretim Modeli'ndeki değerlendirme sistemi, gözlenmek istenen davranışların alt alta dizilmesini değil, işlemsel olarak tanımlanmış olan öğretim becerilerinin, denetleyen herkes tarafından aynı şekilde gözlenmesini amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının denetlenmesinde Doğrudan Öğretim Modeli'nde tanımlanan öğretim becerilerinin dikkate alınması, öğretmenlik uygulamasına standart getirebilecektir. Ayrıca öğretmenlik uygulaması yürütülürken öğretmen adaylarının denetlenmesi için, üniversite öğretim elemanları, sınıf öğretmenleri ya da akran denetmenlerden yararlanılması, öğrencilerin izledikleri derslerin artması ve öğretmen adaylarına daha fazla dönüt sağlayabilmek açısından yararlı olacaktır.

Geliştirilmiş bir değerlendirme programı uygulanarak, sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarını değerlendirme ve dönüt verme becerilerini kazanmalarındaki etkisinin belirlendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, yurtdışında ve

Türkiye’deki Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda bu konuda yapılmış herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenlerle araştırma, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın, sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarını değerlendirme ve dönüt verme becerilerini kazanmalarındaki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma nitel araştırma tekniklerine uygun olarak desenlenmiştir. Araştırmanın deneklerini Özel Eğitim Bölümü Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’ndan lisans/yüksek lisans eğitimi almış ve Aydınlikevler ile Mitat Enç Görme Engelliler Okulu’nda öğretmenlik yapan 5 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmanın verilerinin toplanabilmesi için, Öğretim Becerileri Kontrol Listesi, Yazılı Dönüt Formu ve görüşme soruları geliştirilmiştir. Araştırmanın uygulanması için Öğretmen Adayını Değerlendirme Modüllerini içeren Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı oluşturulmuştur.

5.1.1. Öğretim Becerileri Kontrol Listesi’ne İlişkin Sonuçlar

Araştırmada Öğretim Becerileri Kontrol Listeleri’nden elde edilen veriler incelenmiş ve öğretmenlerin program öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında kontrol listelerini doğru olarak doldurma yüzdeleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin, öğretmen adaylarına verdikleri yazılı/sözel dönütler, yapılan gözlemler ve görüşmelerden (öğretmen ve öğretmen adayına yönelik) elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmada kontrol listelerinin analizi yoluyla elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Program öncesinde öğretmenlerin, Öğretim Becerileri Kontrol Listesi’nde “Hazırlık”, “Sunum”, “Hata Düzeltme” ve Sınıf Kurallarına Uygun Hareket Ettiğinde ve Akademik Tepkileri Destekleyen Davranışları Gösterdiğinde Uygun Şekilde Pekiştirme” bölümlerine yönelik olarak, maddeleri doğru işaretleme yüzdelerinin çok düşük olduğu, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı’nın uygulanmasından sonra ve izleme aşamalarında, öğretim becerilerini gözleyip, kontrol listesinde tamamına yakını doğru olarak işaretledikleri görülmektedir. Bu bulgu, Kent’in (2001) bulgularını

desteklemektedir. Kontrol listeleri incelendiğinde, öğretilen konuyla bağlantılı olarak, ayrıntılı notlar aldıkları görülmektedir.

5.1.2. Yazılı/Sözel Dönütlere İlişkin Sonuçlar

Bilgi biçimlerine göre hazırlanmış dersleri izleyen öğretmenler tarafından doldurulmuş olan kontrol listeleri ile sözel/yazılı dokümanlar karşılaştırılmış, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Program'ı öncesi, sonrası ve izleme aşamalarında verilen dönütler, doğru/yanlış olma durumlarına göre kodlanarak nicel veriler elde edilmiştir. Nicel verilerin yanı sıra yazılı ve sözel dönütlerin içerik analizi yapılmıştır. Yazılı ve sözel dönütler, temalar ve alt temalarına ayrılarak kodlanmıştır. Araştırmada yazılı ve sözel dönütlerden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin hepsinin, sözel bilgiler, kural ilişkileri, karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavram ve isim öğretimi amacıyla anlatılan derslerde, “Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı” uygulanmadan önceki, sonraki ve izleme aşamasındaki yazılı/sözel dönütleri analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerinin tümünün program öncesinde az sayıda doğru dönütü olduğu ve program sonrası ile izleme aşamalarındaki dönütlerinin hem doğru olduğu, hem de “Hazırlık, Sunum, Hata Düzeltme, Sınıf Kurallarına Uygun Hareket Ettiğinde ve Akademik Tepkileri Destekleyen Davranışları Gösterdiğinde Uygun Şekilde Pekiştirme” temalarına ve alt temalarına ilişkin derinlemesine gözlemler sonucunda ayrıntılı dönütler verdikleri görülmektedir.

2. Program uygulanmadan önce öğretmenlerin verdiği dönütlerde bu temalara ve alt temalara ilişkin öneriler bulunmazken, program sonrası ve izleme aşamalarındaki dönütlerde öneriler yer almakla birlikte, öğretim becerileri uygulamalı olarak gösterilmektedir. Bu açılardan programın uygulanmasının, öğretmenin sözel bilgilere, kural ilişkilerine, karşılaştırmalı/karşılaştırmalı olmayan kavramlara ve isimlere yönelik anlatılan derslerde, öğretmen adaylarının ders sırasında uyguladığı öğretim becerilerini gözlemelerini ve derinlemesine dönüt vermelerini sağladığı sonucuna varılabilir.

5.1.3. Gözlemlere İlişkin Sonuçlar

Yapılan çalışmada araştırmacı bizzat sınıfa girerek, 45 oturumda tamamlanmış olan çalışmada bulunmuştur. Öğretmen ve öğretmen adaylarının davranışlarına yönelik olarak araştırmacı tarafından yapılandırılmamış gözlemler yapılmış, notlar tutulmuştur. Daha sonra özel eğitim alanında uzman bir öğretim elemanı ile video kamera kayıtları tekrar incelenerek, öğretmen ve öğretmen adayının davranışlarına ilişkin ayrıntılı notlar yazılmıştır. Araştırmacı ve öğretim elemanı tarafından tutulan notlar, “öğretmenlerin konumu, program öncesi ve sonrasında sözel dönüt verirken kontrol listesi ve dönüt formlarını kullanmaları, program sonrası dönütlerin öğretmen adaylarının performanslarına ve tutumlarına etkisi” temalarına ayrılmıştır. Araştırmada gözlemlerden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Program öncesinde öğretmenlerin, uzak olan öğretmen masasında oturdukları, arada sırada öğretmen adayının uyguladığı öğretim becerilerini doğrudan gözlemledikleri, kavramları araştırmacıya sordukları gözlenmiştir. Öğretmenlerin program sonrasında ise, bilgi biçimlerine göre derse başlamadan önce, “hazırlık” için gerekli bütün basamakların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini kontrol ettikleri, öğretmen adayının “sunum, hata düzeltme, sınıf kurallarına uygun hareket ettiğinde ve akademik tepkileri destekleyen davranışları gösterdiğinde uygun şekilde pekiştirme”ye ilişkin öğretim becerilerini gerçekleştirmesini ve görme engelli öğrencilerin tepkilerini rahat izleyebilecek şekilde yerleştikleri, süreyi belirledikleri, öğretim becerileri için Öğretim Becerileri Kontrol Listesi’ne ayrıntılı notlar aldıkları görülmüştür.

2. Program öncesinde öğretmenlerin sözel dönüt verirken, kontrol listesinde geçen kavramları anladıkları şekliyle açıklamaya çalıştıkları ve sürekli dönüt formuna yazdıkları notlara baktıkları görülmüştür. Program sonrasında ise, öğretmen adayının öğretim becerileri ile birebir örtüşecek şekilde ayrıntılı olarak verdikleri dönütlerde arada sırada dönüt vermedikleri yer olup olmadığını kontrol etmek amacıyla kontrol listesi ve dönüt formlarına baktıkları görülmektedir.

3. Program öncesinde öğretmenlerin verdiği yanlış ve eksik dönütler, öğretmen adayının yanlış örnekler vermesine neden olmuş, amaçlar gerçekleşmediği için derslerden sonra sınıflara araştırmacı tarafından girilmiş ve görme engelli

öğrencilerle çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının program öncesinde öğretmenleri danışman olarak benimsemedikleri görülmüştür. Program sonrasında ise, verilen doğru ve ayrıntılı dönütler sayesinde öğretmen adayları her bir bilgi biçimine göre öğretim becerilerini doğru şekilde kullanabilir duruma geldikleri için amaçlar görme engelli öğrenciler üzerinde gerçekleşmiş ve araştırmacının tekrar sunum yapmasına gerek kalmamıştır. Öğretmen adaylarının program uygulandıktan sonra dönütlere ilişkin notlar tuttukları, anlamak amacıyla ek sorular sordukları, dolayısıyla öğretmenleri danışman olarak benimsedikleri görülmüştür.

5.1.4. Görüşmelere İlişkin Sonuçlar

Öğretmen ve öğretmen adaylarıyla birebir görüşmeler yapılmış ve yapılan görüşmeler video kameraya çekilmiştir. Görüşmelerin dökümleri incelererek, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın, “öğretmenlerin uygulamayı anlamadaki yeterliliğine, öğretmenlerin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanmadan önceki dönütleriyle, program uygulandıktan sonraki dönütleri arasındaki farka, yapılan çalışmanın, öğretmen adaylarının etkili öğretim becerilerini kazanmalarına katkı sağlayıp sağlamadığını düşünmelerine, diğer durumlara” etkisine ilişkin tema ve alt temalara ayrılmıştır.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın; “hazırlık, sunum, hata düzeltme ve sınıf kontrolüne ve doğru akademik tepkilere verilen pekiştireçler” temaları ve onların alt temalarına ilişkin olarak bütün öğretim becerilerini anlamada yeterli ve etkili olduğuna ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir.

2. Öğretmenlerin hepsi, program öncesinde ve sonrasında verdikleri dönütler arasında çok fark olduğunu, program sonrasında doğru dönütlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Birinci, üçüncü ve dördüncü öğretmen, program sonrasında verdikleri dönütlerin standart olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının tümü, program öncesinde ve sonrasında aldıkları dönütler arasında çok fark olduğunu belirterek, öğretmenlerin ilk verdikleri dönütlerin yüzeysel olduğunu, yapılan öğretimlerin olumlu ve olumsuz taraflarını ayrıntılı olarak eleştirmek yerine “güzel” diyerek geçtiklerini ifade etmektedir. Program sonrasında ise, öğretmenlerin verdikleri

dönütlerin ayrıntılı hale geldiğini, hatalı ya da iyi uygulanan öğretim becerilerini iyi şekilde gözleyerek, onlara yönelik dönütler verdiklerini belirtmişlerdir.

3. Öğretmenlerin hepsi, yapılan çalışmanın öğretmen adaylarının etkili öğretim becerilerini kazanmalarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tümü, öğretmen adaylarının program öncesi ve sonrasındaki performanslarını karşılaştırarak, işaret sistemi kullanılarak grup halinde tepki alınması, öğretim aşamalarının doğru şekilde uygulanması, hata düzeltmelerde işaret hatası düzeltme vb. öğretim becerilerine yönelik olarak öğretmen adaylarının olumlu yönde geliştiğini örnekler vererek açıklamışlardır. Öğretmen adaylarının tümünün görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin verdiği dönütlerin onlara; hazırlık, sunum, hata düzeltme, sınıf kontrolüne ve doğru akademik tepkileri destekleyen pekiştireçleri uygulamaya yönelik katkı sağladığını açıkladıkları görülmektedir.

4. Öğretim süresine, görme engelli öğrencilerin performansına ve motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin hepsi programın, kısa sürede öğretimin gerçekleştirilmesinde, görme engelli öğrencilerin performans düzeylerini ve motivasyonunu arttırmada etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, grup tepkisi alınmasının görme engelli öğrencilerin derse katılımını sağladığını belirtmişlerdir. Birinci öğretmen, programın uygulanmasının derslerin sayısına etki ettiğini, daha fazla sayıda ders izlenebildiğini ifade etmiştir. Kent (2001), yaptığı çalışmada, öğretmenlerin aldıkları kurs sonrasında süreci uygulamalarının, eğitim almamış öğretmenlere göre öğretmen adaylarının daha fazla sayıda dersini izlemelerini sağladığını gözlemiştir. Bu açıdan araştırmanın bulguları, Kent'in (2001) araştırmasının bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğretmen, öğrenciler üzerinde bütün amaçların gerçekleştirilmesini ve dersleri rahat anlatmalarını sağlaması açısından programın etkililiğini vurgulamıştır. Aynı öğretmen, araştırmaya katılan ve katılmayan öğretmen adaylarını öğretim becerilerini uygulamaları açısından karşılaştırmış, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının konuya hâkim bir şekilde, karışıklık yaşamadan daha kısa sürede öğretim gerçekleştirdiklerini vurgulamıştır. Öğretmenlerin hepsi, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulandıktan sonra öğrendikleri öğretim becerilerini kendi derslerinde uygulamaya başladıklarını ve bunların yararlarını ayrıntılı şekilde açıklamışlar, grup halinde tepki almanın yararlarından bahsedip,

etiketlenmenin önüne geçilebilmesi için grup olarak hata düzeltmenin gerekli olduğunu gözlemlediklerini söylemişlerdir. Birinci öğretmen, kendi derslerinde doğru şekilde uygulayacakları öğretim becerilerini öğretmen adayının görmesini sağlayarak, onlara model olabileceklerini de belirtmiştir.

Bu sonuçların dışında araştırmanın uygulanması sırasında, öğretmenlerin verdikleri dönütler doğrultusunda, öğretmen adaylarının uygun öğretim becerilerini geliştirdikleri gözlenmiştir. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulandıktan sonra, öğretmen adaylarını değerlendirme ve onlara dönüt verme performans düzeylerinin değişmeye başlamasıyla, öğretmen adaylarının süreç içindeki öğretim becerilerinin gelişmesinin doğru orantılı olarak arttığı gözlenmiştir.

Sonuç olarak, Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerine uygulanan Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerini kazanmalarında etkisi olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin bilgi biçimlerine göre izledikleri derslerde öğretmen adaylarını değerlendirme ve dönüt verme becerilerini kazanmalarında etkisi olduğunu belirlemiş olmakla birlikte, araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, ilkokul sınıflarında dersler birbirinden izole kavram öğretimi, kural ilişkisi öğretimi biçiminde yürütülmemektedir. Öğretmenler kendi derslerinde bunları başka bilgilerle birleştirerek stratejik bütünleştirme yapmaktadır. Bu nedenle de öğretmen adaylarının stratejik bütünleştirme yapmalarını sağlayacak şekilde çalışmanın genişletilmesine ihtiyaç vardır. Ayrıca, araştırma, okuduğunu anlama gibi yapılandırılmasında güçlük olan alanlarda da tekrarlanmalıdır. Bir diğer sınırlılık, araştırmaya beş özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırma bulgularının genellenebilmesi için daha geniş gruplarla tekrarlanmasına da ihtiyaç vardır.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak eğitime, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

Öğretmenlik uygulamasında, öğretmen adaylarının anlatacakları derslerin sayısını ve niteliğini arttırabilmek amacıyla, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı doğrultusunda çalışmaların yapılması uygun olacaktır.

Öğretmenlik uygulaması yürütülürken, derslerde yapılması gerekenlerin alt alta dizilerek maddeler halinde verildiği bir değerlendirme yerine, bu araştırmada yapıldığı biçimiyle becerilerin işlemsel olarak tanımlandığı Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ve Yazılı Dönüt Formunun kullanılabileceği düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı doğrultusunda öğretmen adaylarını değerlendirme ve onlara dönüt verme becerilerini kazanmaları amacıyla, Özel Eğitim Bölümü Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda okutulmakta olan lisans ya da yüksek lisans derslerinin içeriklerine geliştirilen programın dahil edilebileceği düşünülmektedir.

5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerine etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu sonucu, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın kullanıldığı aşağıdaki araştırmalar takip edebilir:

- Öğretmen adaylarının öğretim becerilerini ne ölçüde kazandıklarının belirlenmesine ilişkin çalışmalar yapılabilir,
- Bu araştırmada beş sınıf öğretmeniyle çalışılmıştır. Araştırma bulgularının genellenebilirliğini arttırmak amacıyla, aynı araştırma farklı araştırmacılar tarafından, farklı ortamlarda ve farklı deneklerle tekrarlanabilir,

- Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın akranların öğretmen adaylarını değerlendirme ve onlara dönüt verme becerilerine etkisi olup olmadığına bakılabilir,
- Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanan sınıf öğretmenleri ile akranların, öğretmen adaylarını değerlendirme ve dönüt verme becerilerinin karşılaştırıldığı bir çalışma planlanabilir,
- Program doğrultusunda eğitim alan sınıf öğretmenleri ile akranların değerlendirme ve dönüt vermeleri sonucunda, öğretmen adaylarının öğretim becerilerini ne ölçüde kazandıklarının karşılaştırıldığı bir çalışma yapılabilir,
- Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulanan öğretmen adaylarının, kendi kendilerini değerlendirmelerinin (kendi ders kayıtlarını izleyip, kontrol listelerini doldurarak), öğretim becerilerine etkisine bakılabilir,
- Stratejik bütünleştirme yapılacak şekilde geliştirilen Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulamasının etkilerinin incelendiği bir çalışma planlanabilir,
- Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı uygulamasının, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik tutumlarında değişikliğe neden olup olmadığını belirlemek amacıyla bir çalışma yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- AJAYI, L. J. and LEE, S. K. (2005). Perceptual Difference between Intern Teachers and University Supervisors on the Expectations and Preferences for the Fieldwork Program. **Education**, **126**(2). 259-274.
- AKÇAMETE, G. (1998). Türkiye’de Özel Eğitim. **Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı Kitabı**. Eripek, S. (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- AKÇAMETE, G. (2002). Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme ile İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri**. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- ALTUNYA, N. (2006). Gazi Eğitim Enstitüsü: Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980). Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını.
- AMBERGE, C. (2002). When Direct Instruction Doesn’t Work. **Direct Instruction News**.
- ARIKAN, R. (2000). **Araştırma Teknikleri ve Rapor Yazma**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- ATAMAN, A. (2003). “Görme Yetersizliğinin Çocuklar Üzerindeki Etkisi” **İşitme, Konuşma ve Görme Sorunları Olan Çocukların Eğitimi**. (Ed. Ü. Tüfekçioğlu) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- ATAMAN, A. (2004). Özel Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Genel Değerlendirilmesi ve Bir Yetiştirme Programı Önerisi. **XIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- ATAMAN, A. (2008). Özel Eğitime Öğretmen Yetiştirmede Bugünden Geleceğe Yönelik Politikalar: Özel Eğitimi Bekleyen Tehlike. **18. Ulusal Özel Eğitim Kongresi**. Konya.

- BALCI, A. (1995). **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler**. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- BESSELLIEU, F. B., KOZLOFF, M. A. and RICE, J. S. (2001). Teachers' Perceptions of Direct Instruction Teaching. **Direct Instruction News**.
- BİLGİN, N. (2006). **Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar**. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- BILLINGSLEY, B. S. and MCLESKEY, J. (2004). Critical Issues in Special Education Teacher Supply and Demand: An Overview. **Journal of Special Education**, 3, 2-4.
- BLAKELY, M. R. (2001). A Survey of Levels of Supervisory Support and Maintenance of Effects Reported by Educators Involved in Direct Instruction Implementations. **Journal of Direct Instruction**, 1(2), 73-83.
- BORICH, G. D. (1996). **Effective Teaching Methods**. (3rd ed). N.J: Prentice Hall
- BUCK, G., MORSINK C., GRIFFIN, C., HINES, T. and LENK, L. (1992). Preservice Training: The Role of Field-Based Experiences in the Preparation of Effective Special Educators. **Teacher Education and Special Education**, 15(2), 108-123.
- BULDUK, S. (2003). **Deneyisel Psikolojide Araştırma Yöntemleri**. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- BURDEN, P. R. and BYRD, D. M. (2003). **Methods for Effective Teaching**. (3rd ed). USA: Pearson Education, Inc.
- CARNINE, D. W., SILBERT, J., KAME'ENUI, E. J. and TARVER, S. G. (2004). **Direct Instruction Reading**. (4th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- CAVKAYTAR, A., ÖZEN, A. ve BATU, S. (2001). Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Programı Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Derslerinde Yer Alan Yeterliklere İlişkin Kendilerini Değerlendirmeleri. **10. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri**, Antakya - Hatay: İkiz Ofset.

- CAVKAYTAR, A. ve DİKEN, İ. H. (2005). **Özel Eğitime Giriş**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- CEGELKA, P. T., FITCH, S. and ALVARADO, J. L. (2001). The Coach-of-Coaches Model for Preparing Rural Special Education Teachers. **Educational Resources Information Center (ERIC)**. ED: 453 031.
- CLOWES, G. A. (2001). “If the Children Aren’t Learning, We’re Not Teaching” An Interview with Siegfried E. Engelmann. **Direct Instruction News**, 5(6).
- CONDERMAN, G.; MORIN, J. and STEPHENS, T. D. (2005). Special Education Student Teaching Practices. **Preventing School Failure**, 49(3), 5-10.
- 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), 21-25.
- CRAWFORD, D. and SNIDER, V. E. (2000). Effective Mathematics Instruction The Importance of Curriculum. **Education and Treatment of Children**, 23(2), 122-142.
- CRAWFORD, D. (2003). Top Ten Teaching Errors. **Direct Instruction News**.
- CRESWELL, J. W. (2003). **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. (2nd ed). US: Sage Publications.
- DICHIARA, L. E. (2001). The Power of One. **Direct Instruction News**.
- DICICCO-BLOOM, B. and CRABTREE, B. F. (2006). The Qualitative Research Interview. **Medical Education**, 40, 314- 321.
- DPT (1992). **Engelliler İçin Eğitim Modelleri Geliştirme Projesi. Nihai Çalışma Raporu Genel Değerlendirme**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- EKİZ, D. (2003). **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri**. Ankara: Anı Yayıncılık.

- ENÇ, M. (1972). **Görme Özürlüler Gelişim Uyum ve Eğitimleri**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- ENÇ, M., ÇAĞLAR, D. ve ÖZSOY, Y. (1987). **Özel Eğitime Giriş**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- ENGELMANN, S., BECKER, W. C., CARNINE, D. and GERSTEN, R. (1988). The Direct Instruction Follow Through Model: Design and Outcomes. **Education and Treatment of Children**, 11(4), 303-317.
- ENGELMANN, S. and CARNINE, D. (1991). **Theory of Instruction**. Eugene, OR: ADI Press.
- ENGELMANN, S. (2005). Achieving a Full-School, Full-Immersion Implementation of Direct Instruction. **Direct Instruction News**.
- ENGLERT, C. S. and SUGAI, G. (1983). Teacher Training: Improving Trainee Performance Through Peer Observation and Observation System Technology. **Teacher Education and Special Education**, 6, 7-17.
- ERBAŞ, D. ve YÜCESOY, Ş. (2002-2003). Özel Eğitim Öğretmenliği Programlarında Yer Alan Uygulama Derslerini Yürütürken Kullanılan İki Farklı Dönüt Verme Yönteminin Karşılaştırılması. **Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi**, 109-120.
- ERGENEKON, Y. (2004). İşe Yeni Başlayan Zihin Özürlüler Öğretmenlerinin Mesleksel Sorunlarının Belirlenmesi ve Bu Sorunları Gidermeye Yönelik Önerilerin Geliştirilmesi. Yayınlanmış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- ERİPEK, S. (1992). Engelliler ve Eğitimleri. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5(1-2), 79-94.
- ERRTHUM, T. (2003). The Failures of a Teacher Education Program: A Need for Change. **Direct Instruction News**.
- FALCONER, K. B. and LIGNUGARIS/KRAFT, B. (2002). A Qualitative Analysis of the Benefits and Limitations of Using Two-way Conferencing Technology

to Supervise Preservice Teachers in Remote Locations. **Teacher Education and Special Education**, **25**(4), 368–384.

FREDRICK, L. D., KEEL M. C. and NEEL, J. H. (2002). Making the Most of Instructional Time: Teaching Reading at an Accelerated Rate to Student at Risk. **Journal of Direct Instruction**, **2**(1), 57-63.

FREDRICK, L. D. and STEVENTON, C. (2004). Writing. **Introduction to Direct Instruction**. Marchand-Martella, E. N., Slocum, T. A. and Martella, R. C. (Editors), (p. 140- 177). Pearson Education, Inc.

GAJRIA, M., JITENDRA, A. K. and SACKS, G. (2007). Improving Comprehension of Expository Text in Students With LD: A Research Synthesis. **Journal of Learning Disabilities**, **40**(3), 210-225.

GASSMAN, W. G., LIGNUGARIS/KRAFT, B. and MARCHAND-MARTELLA, N. (1991). Field-Based Supervision: A Model for Integrating University, Cooperating Teacher, and Peer Supervisors. **The Teacher Educator**, **27**(2), 32–39.

GERSTEN, R., WOODWARD, J. and DARCH C. (1986). Direct Instruction: A Research – Based Approach to Curriculum Design and Teaching. **Exceptional Children**, **53**(1), 17-31.

GLEASON, M. M. and HALL, T. E. (1991). Focusing on Instructional Desing to Implement a Performance-Based Teacher Training Program. **Education and Treatment of Children**, **14**(4), 316–332.

GLIESSMAN, D. H., PUGH, R. C., BROWN, L. D., ARCHER, A. C. and SNYDER, S.J. (1989). Applying a Research-Based Model to Teacher Skill Training. **Journal of Educational Research**, **83**(2), 69-81.

GRIFFIN, A. (2002). 2002 Excellence in Education Awards. **Direct Instruction News**.

GROSSEN, B. J. (2002). The Big Accommodation Model: The Direct Instruction Model for Secondary Schools. **Journal of Education for Students Placed At Risk**, 7(2), 241-263.

GUNTER, M. A., ESTES, T. H. and SCHWAB, J. (2003). **Instruction: A Models Approach**. (4th ed). USA: Pearson Education, Inc.

HARNISS, M.; HOLLENBECK, K. and DICKSON, S. (2004). Content Areas. **Introduction to Direct Instruction**. Marchand-Martella, E. N., Slocum, T. A. and Martella, R. C. (Editors), (p. 246-279). Pearson Education, Inc.

HINDMAN, S. E. and POLSGROVE, L. (1988). Differential Effects of Feedback on Preservice Teacher Behavior. **Teacher Education and Special Education**, 11(1), 25-29.

HORNER, R. D. and BAER, D. M. (1978). Multiple-Probe Technique: A Variation of the Multiple Baseline. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 11(1), 189-196.

<<http://otmg.meb.gov.tr/Yayin.html>>

<<http://www.ef.sakarya.edu.tr>>

<<http://www.istanbul.edu.tr/hay>>

<http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/programlar_icerikler.htm>

HUDSON, P., MILLER, S., SALZBERG, C. and MORGAN, R. (1994). The Role of Peer Coaching in Teacher Education Programs. **Teacher Education and Special Education**, 17(4), 224-235.

JOYCE, B. and WEIL, M. (1996). **Models of Teaching**. (5th ed). US: Allyn & Bacon.

KARASAR, N. (1991). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 3. Basım. Ankara.

KARGIN, T. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında Özel Eğitim. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı: 160.

- KAMEENUI, E. J. and SIMMONS, D. C. (1990). **Designing Instructional Strategies**. Columbus, OH: Merrill Publishing Co.
- KAME'ENUI, E. J., CARNINE D. W., DIXON, R. C., SIMMONS, D. C. and COYNE, M. D. (2002). **Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners**. (2nd ed) Upper Saddle River, N.J: Pearson Education.
- KAPTAN, S. (1995). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara.
- KENNEDY BERG, M. (2004). How One Urban Elementary School Achieved Success with Direct Instruction. **Direct Instruction News**.
- KENT, I. S. (2001). Supervision of Student Teachers: Practices of Cooperating Teachers Prepared in a Clinical Supervision Course. **Journal of Curriculum and Supervision**, 16(3), 228-244.
- KINDER, D., KUBINA, R. and MARCHAND-MARTELLA, N. E. (2005). Special Education and Direct Instruction: An Effective Combination. **Journal of Direct Instruction**, 5(1), 1-36.
- KIRCAALİ-İFTAR G. ve TEKİN, E. (1997). **Tek Denekli Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- KIRCAALİ-İFTAR, G. (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş**. Ataman, A. (Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- KONROT, Ahmet (1991). Özel Eğitim Alanına Öğretmen Yetiştirmede Bir Uygulama. **Özel Eğitim Dergisi**, 1(1), 47-53.
- KOZLOFF, M. A., LANUNZIATA, L., COWARDIN, J. and BESSELLIEU, F. B. (2000-2001). Direct Instruction: Its Contributions to High School Achievement. **High School Journal**, 84(2), 18-54.
- KOZLOFF, M. A. (2003). Technical Proficiency, Direct Instruction, and Educational Excellence. **Direct Instruction News**.

- KOZLOFF, M. A. (2004). Direct Instruction is Applied Philosophy. **Direct Instruction News**.
- KÖK, M. (2002). Özel Eğitimde Personel Sorunu. **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4(1).
- KRAEMER, J., KRAMER, S., KOCH, H., MADIGAN, K. and STEELY, D. (2001). Using Direct Instruction Programs to Teach Comprehension and Language Skills to Deaf and Hard-of-Hearing Students: A Six-Year Study. **Direct Instruction News**.
- KUZU, A. (2005). Oluşturmacılığa Dayalı Çevrimiçi Destekli Öğretim: Bir Eylem Araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- LARSON, A. (2005). Preservice Teachers' Field Experience Surprises: Some Things Never Change. **Physical Educator**, 62(3), 154-163.
- LIGNUGARIS/KRAFT, B. and MARCHAND-MARTELLA, N. (1993). Evaluation of Preservice Teachers' Interactive Teaching Skills in a Direct Instruction Practicum Using Student Teacher as Supervisors. **Teacher Education and Special Education**, 16(4), 309-318.
- LIGNUGARIS/KRAFT, B., FINDLAY, P., MAJOR, J., GILBERTS, G. and HOFMEISTER, A. (2001). The Association Between a Home Reading Program and Young Children's Early Reading Skill. **Journal of Direct Instruction**, 1(2), 117-136.
- LIGNUGARIS/KRAFT, B. and MARCHAND-MARTELLA, N. E. (2002). **Direct Instruction Supervision System**. (Özel İletişim, Haziran, 2005).
- LINDSAY, J. (2008). Direct Instruction: The Most Successful Teaching Models. <http://www.jefflindsay.com/EducData.shtml> adresinden 21.04.2008 tarihinde alınmıştır.
- LUDLOW, B. L., FAIETA, J. C. and WIENKE, W. D. (1989). Training Teachers to Supervise Their Pers: A Pilot Practicum Project. **Teacher Education and Special Education**, 12(1-2), 27-32.

- MALIKAIL, J. S. (2001). Supervision of Student Teaching. **Education**, **91**(2).
- MALLETTE, B., MAHEADY, L. and HARPER, G. F. (1999). The Effect of Reciprocal Peer Coaching on Preservice General Educators' Instruction of Students with Special Learning Needs. **Teacher Education and Special Education**, **22**(4), 201-216.
- MARCHAND-MARTELLA, N. E. and LIGNUGARIS/KRAFT, B. (1997). Reliability of Observations Done by Cooperating Teacher Supervisors in a Direct Instruction Practicum. **Effective Shool Practices**, **16**(4), 46-57.
- MARCHAND-MARTELLA, E. N. and MARTELLA, R. C. (2001). Journey from Kindergarten to First Grade. **Direct Instruction News**.
- MARCHAND-MARTELLA, N. E., BLAKELY, M. and SCHAEFER, E. (2004). Aspects of Schoolwide Implementations. **Introduction to Direct Instruction**. Marchand-Martella, E. N., Slocum, T. A. and Martella, R. C. (Editors), (p. 304-334). USA: Pearson Education.
- MEB (1973). **Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.)**, Resmi Gazete.
- MEB (1991). **Milli Eğitim ve Gençlik Şuralarında, Kalkınma ve İcra Planlarında Özel Eğitim**. 1. Özel Eğitim Konseyi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2000). **Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2002). **Öğretmen Yeterlilikleri**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MELSER, N. A. (2004). The Shared Supervision of Student Teachers: Leadership, Listening, and Lessons Learned. **The Professional Educator**, **26**(2), 31-37.
- MILLER, S. P. (2002). **Validated Practices for Teaching Students with Diverse Needs and Abilities**. Allyn and Bacon.
- MILLS, P. E., COLE, K. N., JENKINS, J. R. and DALE, P. S. (2003). Early Exposure to Direct Instruction and Subsequent Juvenile Delinquency: A Prospective Examination. **Journal of Direct Instruction**, **3**(1), 51-63.

- MORGAN, R. L., R. MENLOVE, C. SALZBERG and HUDSON, P. (1994). Effects of Peer Coaching on the Acquisition of Direct Instruction Skills by Low-Performing Preservice Teachers. **Journal of Special Education**, 28(1), 445-462.
- MORTON, C. A. (2004). The Relationship Among Planning Activities, Peer Coaching Skills and Improved Instructional Effectiveness in Preservice Special Education Teacher. Ph. D. Thesis, **Texas A&M University**: ProQuest Information and Learning Company, UMI Microform 3132112.
- MUIJS, D. and REYNOLDS, D. (2001). **Effective Teaching: Evidence and Practice**. Paul Chapman Publishing.
- ÖZER, Z. (1995). Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programı'nın İçerik Ögesinin Mezun Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- ÖZGÜVEN, İ. E. (1992). **Görüşme İlke ve Teknikleri**. Ankara: Odak Ofset Matbaacılık.
- ÖZSOY, Y., ÖZYÜREK, M. ve ERİPEK, S. (1998). **Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Özel Eğitime Giriş**. Ankara: Karatepe Yayınları.
- ÖZYÜREK, M. (1984). Kavram Öğrenme ve Öğretme. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 16(2), 347-366.
- ÖZYÜREK, M. ve TUNCER, T. (2003). Gelişimciliğin Eğitim Uygulamaları Üzerindeki Etkileri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 1(1), 1-20.
- ÖZYÜREK, M. (2008). Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6(2), 189-226.
- PARSONS, J. L., MARCHAND-MARTELLA, N. E., WALDRON-SOLER, K. M., MARTELLA, R. C. and LIGNUGARIS/KRAFT, B. (2004). Effect of a High School-Based Peer-Delivered Corrective Mathematics Program. **Journal of Direct Instruction**, 4(1), 95-103.

- PECK, W. D., WILLIAMS, B. F., BARETTO, A. and LANE, J. (1997). The Effects of Simulation and Feedback on Preservice Teachers and Their Acquisition of Specific Direct Instruction Teaching Skills. **Effective School Practices**, **16**(4), 429-438.
- PELLETIER, C. M. (2000). **A Handbook of Techniques and Strategies for Coaching Student Teachers**. (2nd ed). Allyn and Bacon.
- PETERSON, S. K. and HUDSON, P. J. (1989). Coaching: A Strategy to Enhance Preservice Teacher Behaviors. **Teacher Education and Special Education**, **12**(1-2), 56-60.
- PHILLON, J., MILLER, C. P. and LEHMAN, J. D. (2005). Providing Field Experiences with Diverse Populations for Preservice Teachers: Using Technology to Bridge Distances and Cultures. **Multicultural Perspectives**, **7**(3), 3-9.
- PIERCE, T. and MILLER, S. P. (1994). Using Peer Coaching in Preservice Practice. **Teacher Education and Special Education**, **17**(4), 215-223.
- PRZYCHODZIN-HAVIS, A. M., MARCHAND-MARTELLA N. E. and MARTELLA Ronald, C. (2005). An Analysis of Corrective Reading Research. **Journal of Direct Instruction**, **5**(1), 37-65.
- PUNCH, K. F. (2005). **Sosyal Araştırmalara Giriş: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar**. (1. Baskı). İngilizceden Çevirenler: Dursun BAYRAK, H. Bader ARSLAN ve Zeynep AKYÜZ. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- ROSE, D. J. and CHURCH, J. R. (1988). Learning to Teach: The Acquisition and Maintenance of Teaching Skills. **Journal of Behavioral Education**, **8**(1), 5-35.
- RUSSELL, R. (2003). How to Achieve Excellence?. **Direct Instruction News**.
- SAĞ, R. (2007). Öğretmen Eğitiminde Uygulama Öğretmenliği Uygulamasının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- SARI, H. (2004). Türkiye’de Özel Eğitime Öğretmen Yetiştirmede Kalite ve Alanla İlgili YÖK Programı İçeriğinin Değerlendirilmesi. **XIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- SCHEELER, M. C. (2008). Generalizing Effective Teaching Skills: The Missing Link in Teacher Preparation. **Journal of Behavioral Education**, 17(2).
- SCARLATO, M. C. and BURR, W. A. (2002). Teaching Fractions to Middle-School Students. **Journal of Direct Instruction**, 2(1), 23-38.
- SILBERT, J. (2001). A Dozen Suggestions to Make DI Beginning Reading Implementations Produce More Student Learning. **Direct Instruction News**.
- SILBERT, J. (2005). Using Direct Instruction Programs as Intervention Programs in Grades K-3. **Direct Instruction News**.
- SIMONSEN, F. and GUNTER, L. (2001). Best Practices in Spelling Instruction: A Research Summary. **Journal of Direct Instruction**, 1(2), 97-105.
- SIMONSEN, F. and DIXON, R. (2004). Spelling. **Introduction to Direct Instruction**. Marchand-Martella, E. N., Slocum, T. A. and Martella, R. C. (Editors), (p. 178-205). Pearson Education, Inc.
- SLOCUM, T. A. (2003). Evaluation of Direct Instruction Implementations. **Journal of Direct Instruction**, 3(2), 111-137.
- SNIDER, V. and CRAWFORD, D. B. (1996). Action Research: Implementing Connecting Math Concepts. **Effective School Practice**, 15(2), 17-26.
- SNIDER, V. and CRAWFORD, D. B. (2004). Mathematics. **Introduction to Direct Instruction**. Marchand-Martella, E. N., Slocum, T. A. and Martella, R. C. (Editors), (p. 206-245). Pearson Education, Inc.
- SNIDER, V. E. (2004). A Comparison of Spiral Versus Strand Curriculum. **Journal of Direct Instruction**, 4(1), 29-39.

- SNIDER, V. E. and SCHUMITSCH, R. (2006). A Comparison of Teacher Attitudes and Beliefs About Issues in Education Across Conventional and Direct Instruction Schools. **Journal of Direct Instruction**, 6(1), 17-33.
- STEIN, M., SILBERT, J. and CARNINE D. (1997). **Designing Effective Mathematics Instruction: A Direct Instruction Approach**. (3rd ed) Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- STEIN, M., CARNINE, D. and DIXON, R. (1998). Direct Instruction: Integrating Curriculum Design and Effective Teaching Practice. **Intervention in School & Clinic**, 33(4), 227-237.
- STEIN, Marcy C. and DIXON, R. (2001). What Research Tells Us About Writing Instruction for Students in the Middle Grades. **Journal of Direct Instruction**, 1(2), 107-116.
- STEIN, M. C. and KINDER, D. (2004). Reading. **Introduction to Direct Instruction**. Marchand-Martella, E. N., Slocum, T. A. and Martella, R. C. (Editors), (p. 100-139). Pearson Education, Inc.
- STEIN, M. C., KINDER, D. and MILCHICK, S. (2004). Mathematics Curriculum Evaluation Framework. **Journal of Direct Instruction**, 4(1), 41-52.
- STEIN, M. C., KINDER, D., SILBERT, J. and CARNINE D. W. (2006). Designing Effective Mathematics Instruction: A Direct Instruction Approach-Chapter 1: Direct Instruction. **Direct Instruction News**.
- STEVENTON, C. E. and FREDRICK L. D. (2003). The Effects of Repeated Readings on Student Performance in the Corrective Reading Program. **Journal of Direct Instruction**, 3(1), 17-27.
- STOKKING, K., LEENDERS, F., JONG, J. D. and TARTWIJK, J. V. (2003). From Student to Teacher: Reducing Practice Shock and Dropout in the Teaching Profession. **European Journal of Teacher Education**, 26(3), 329- 350.
- TARVER, S. G. (2001). Much Ado About Testing: But the Real Story Is About Instruction. **Direct Instruction News**, 1(2).

- TARVER, S. G. (2003). Implementing DI Successfully. **Direct Instruction News**, 3(1).
- TARVER, S. G. (2005). What is “Direct Instruction”? **Direct Instruction News**, 5(1).
- T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (1999). **I. Özürlüler Şurası**. Ön Komisyon Raporları, Ankara.
- TEKİN, E. (2003). “Etkili Öğretim”. **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş** (Ed. A. Ataman). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- TEZBAŞARAN, A. A. (1996). **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- THOMPSON, J. (2001). How to Achieve Excellence. **Direct Instruction News**.
- TOBIN, K. G. (2003). The Effect of the Horizons Reading Program and Prior Phonological Awareness Training on the Reading Skills of First Graders. **Journal of Direct Instruction**, 3(1), 1-16.
- TUNCER, T. ve ALTUNAY, B. (2004). **Doğrudan Öğretim Modeli’nde Kavram Öğretimi**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- TUNCER, T. and ALTUNAY, B. (2006). The Effect of a Summarization-Based Cumulative Retelling Strategy on Listening Comprehension of College Students with Visual Impairments. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, 100(6), 353-365.
- TUNCER, T. (2003). Görme Yetersizliği Olan Çocuklar. **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş**. Ataman, A. (Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- VEENMAN, S., DENESSEN, E., OORD, I. and NAAFS, F. (2003). Direct and Activating Instruction: Evaluation of a Preservice Course. **The Journal of Experimental Education**, 71(3), 197-225.

- WALDRON-SOLER, K. M. and OSBORN, J. (2004). Language. **Introduction to Direct Instruction**. Marchand-Martella, E. N., Slocum, T. A. and Martella, R. C. (Editors), (p. 66-99). Pearson Education, Inc.
- WALKER, B., SHIPPEN M. E., ALBERTO P., HOUCHINS, D. E. and CIHAK D. F. (2006). Using the Expressive Writing Program to Improve the Writing Skills of High School Students With Learning Disabilities. **Journal of Direct Instruction**, 6(1), 35-47. **Learning Disabilities Research & Practice**, 20(3), 175-183.
- WATKINS, C. L. and SLOCUM, T. A. (2003). The Components of Direct Instruction. **Journal of Direct Instruction**, 3(2), 75-110.
- WATKINS, C. L. and SLOCUM, T. A. (2004). The Components of Direct Instruction. **Introduction to Direct Instruction**. Marchand-Martella, E. N., Slocum, T. A. and Martella, R. C. (Editors), (p. 28-65). Pearson Education, Inc.
- WELCH, M. and KUKIC, S. (1988). Utah's Response to Critical Issues and Needs: An Experimental Field-Based Preparation Program For Teachers of Mild to Moderately Handicapped Students. **Teacher Education and Special Education**, 11(4), 172-179.
- WILLIAMS, P. B. and CARNINE, D. W. (1981). Relationship between Range of Examples and of Instructions and Attention in Concept Attainment. **Journal of Educational Research**, 74(3), 144-148.
- WILLINGHAM, D. T. (2004). Practice Makes Perfect- But Only If You Practice Beyond the Point of Perfection. **Direct Instruction News**.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

ÖĞRETİM BECERİLERİ KONTROL LİSTESİ	289
YAZILI DÖNÜT FORMU	293
ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYI GÖRÜŞME SORULARI	298
ÖĞRETMEN TARAFINDAN DOLDURULMUŞ	
DÖNÜT FORMU ÖRNEKLERİ	300
SOSYAL GEÇERLİK ÖLÇEĞİ	307
ÖĞRETMEN ADAYINI DEĞERLENDİRME MODÜLLERİ	309

EK. 1**ÖĞRETİM BECERİLERİ KONTROL LİSTESİ**

ÖĞRETİM BECERİLERİ KONTROL LİSTESİ

Sınıf Öğretmenin Adı-Soyadı : _____
 Değerlendirme Tarihi: __/__/____
 Öğretmen Adayının Adı-Soyadı : _____
 Danışmanın Adı-Soyadı : _____
 Ders/Konu : _____
 Grup büyüklüğü (öğrenci sayısı) : _____

	<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>	<i>Açıklama</i>
HAZIRLIK			
<i>Ders Saatinden Önce:</i>			
Materyal			
1. Az gören öğrenciler için materyallerde uyarlama yapar			
2. Tüm materyallerini amaçlara uygun olarak hazırlar			
3. Materyalleri, grup halinde tepki almak için yeterli sayıda hazırlar			
4. Hata düzeltme için ek materyaller hazırlar			
Düzenleme			
5. Öğrencilerin oturuş düzenini uygun hale getirir			
6. Materyalleri yerleştirir			
<i>Derse başlarken:</i>			
7. Uygun olarak çerçeve çizer			

	<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>	<i>Açıklama</i>
ÖĞRETMENİN SUNUMU			
8. Ders planına ve ilkelere uygun olarak sunu yapar Hataları aşağıya yazınız: 			
9. Ses tonu uygun şekilde sunu yapar			
10. Hızı/temposu uygun olarak sunu yapar Zaman gözlemi: Sunu: _____			
11. Materyalleri uygun şekilde dağıtıp, toplar			
Grup Tepkisi/Bireysel Tepki			
12. Grup tepkisi alırken;			
12.1 İpuçlarını uygun şekilde verir			
12.2 Duraklamaları uygun kullanır			
12.3 İşaretleri uygun şekilde verir			
13. Öğrencilerin tepkilerini/cevaplarını ders boyunca gözler			
14. Grup tepkisinden sonraki bireysel tepkiyi uygun şekilde alır			
14.1 Sıra izleme kuralına uyar			

	<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>	<i>Açıklama</i>
HATA DÜZELTME			
İşaret:			
15. Öğrenciler işaret hatası yaparsa, düzeltir			
Tepki:			
16. Öğrenciler tepki hatası yaparsa, düzeltir:			
<i>16.1. Sözel bilgiler ve kural ilişkisi için tepki hatasını uygun şekilde düzeltir</i>			
<i>16.2. Kavram için tepki hatasını uygun şekilde düzeltir:</i>			
<i>16.2.1 Bir defaya özgü hataları düzeltir</i>			
<i>16.2.2 Birden fazla tekrarlanan hataları düzeltir</i>			
SINIF KONTROLÜNE VE DOĞRU AKADEMİK TEPKİLERE İLİŞKİN PEKİŞTİREÇ			
17. Sınıf kurallarına uygun hareket ettiğinde ve akademik tepkileri destekleyen davranışları gösterdiğinde öğrencileri uygun şekilde pekiştirir.			
<i>17.1 Uygun şekilde verilen özel pekiştireçleri alttaki kutucuklara işaretleyin</i> ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐			
<i>17.2 Uygun şekilde verilen genel pekiştireçleri alttaki kutucuklara işaretleyin</i> Grup tepkisi için; ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐			
Bireysel tepki için; ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐			

EK. 2**YAZILI DÖNÜT FORMU**

YAZILI DÖNÜT FORMU

Sınıf Öğretmeninin Adı-Soyadı	:	Değerlendirme Tarihi: ____ / ____ / ____
Uygulama Öğrencisinin Adı-Soyadı	:	
Öğretimi Yapılan Ders/Konu	:	
Hazırlık- İyi yaptıkları: (olumlu noktalar)		
Üzerinde çalışması gerekenler:		

Sunum- İyi yaptıkları: (olumlu noktalar)

Üzerinde çalışması gerekenler:

Hata Düzeltme - İyi yaptıkları:

Üzerinde çalışması gerekenler:

Sınıf Kontrolüne ve Doğru Akademik Tepkilere İlişkin Pekiştirme- İyi yaptıkları:

Üzerinde çalışması gerekenler:

Kontrol Listesinden Diğer Yorumlar:

Uygulama öğrencisi, diğer konulara geçmeden önce öğrenciden % 100 düzeyde doğru tepki aldı mı?

Evet / Hayır

Çalışılacak Temel Alanlar:

EK. 3

**ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYI GÖRÜŞME
SORULARI**

SINIF ÖĞRETMENLERİNE SORULAN GÖRÜŞME SORULARI:

1. Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı, uygulamayı anlamanızda yeterli oldu mu?
 - Hangi yönlerden yeterli oldu? Yeterli olmadıysa nelerin eklenmesini istediğinizi söyleyebilir misiniz?
2. Çalışmaya başlamadan önceki dönütlerinizle, çalışmadan sonraki dönütleriniz arasında ne fark buluyorsunuz?
3. Yapılan çalışmanın, öğretmen adaylarının etkili öğretim becerilerini kazanmalarına katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Eğer katkı sağladığını düşünüyorsanız, bu katkıların neler olduğunu açıklayabilir misiniz? (genel olarak neler gözlemlediniz?)
4. Yapılan çalışmada eksik bulduğunuz, olması gerektiğini düşündüğünüz katkılarınız/önerileriniz nelerdir?

ÖĞRETMEN ADAYLARINA SORULAN GÖRÜŞME SORULARI:

1. Yaptığınız öğretimlerde, öğretmenlerin denetlemeleri konusunda ne düşünüyorsunuz?
2. Öğretmenlerin ilk verdikleri dönütlerle, çalışmadan sonraki dönütleri arasında ne fark buluyorsunuz?
3. Sınıf öğretmenlerinin, programdan sonraki dönütlerinin, derslerinizdeki öğretim becerilerini uygulamakta katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Katkı sağladığını düşünüyorsanız, uygulama içindeki hangi öğelerde katkı sağladı?

EK. 4**ÖĞRETMEN TARAFINDAN DOLDURULMUŞ DÖNÜT
FORMU ÖRNEKLERİ**

**Öğretmen Tarafından “Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı
Değerlendirme Programı” Öncesi Doldurulan Yazılı Dönüt Formu Örneği**

DÖNÜT FORMU

Sınıf Öğretmeninin Adı-Soyadı :		Değerlendirme Tarihi: <u>7/12/2007</u>
Uygulama Öğrencisinin Adı-Soyadı :		
Öğretimi Yapılan Ders/Konu :	<u>KONİ</u>	
Hazırlık- İyi yaptıkları: (olumlu noktalar)		
<u>Materyaller uygun, Amaçlara uygun çerçeve belirledi. Oturum düzenini söyledi.</u>		
Üzerinde çalışması gerekenler:		

Sunum- İyi yaptıkları: (olumlu noktalar)		
<u>İşin içeriği ve gereklilikleri uygun verildi. Olumlu tepkileri pekiştirildi. Öğrencilere iyi bakıldı, tanındı. Yeterli süre tanındı. Öğrencilerin aktif olmasını sağlandı.</u>		
<u>Öğrenciler yeterli düzeyde doğru tepki verdiler.</u>		
Üzerinde çalışması gerekenler:		
<u>Değerlendirmede farklı uygulamalara yer verilebilirdi.</u>		

Hata Düzeltme - İyi yaptıkları:

Üzerinde çalışması gerekenler:

Sınıf Kontrolüne ve Doğru Akademik Tepkilere İlişkin Pekistireç- İyi yaptıkları:

Pekistireçler uygun yerde kullanıldı.

Üzerinde çalışması gerekenler:

Başarı sıraya kayan öğrencinin katılımını sağlamak için diğer öğrencilerin sand kuralına uygun oturmasını çok sık pekiştirilmeliydi.

Kontrol Listesinden Diğer Yorumlar:

Uygulama öğrencisi, diğer konulara geçmeden önce öğrenciden % 100 düzeyde doğru tepki aldı mı?

☒ Evet / Hayır

Çalışılacak Temel Alanlar:

Öğretmen Tarafından İzlemede Doldurulan Yazılı Dönüt Formu Örneği

DÖNÜT FORMU

30 of

Sınıf Öğretmeninin Adı-Soyadı : _____ Değerlendirme Tarihi: ____/____/____
 Uygulama Öğrencisinin Adı-Soyadı : _____
 Öğretimi Yapılan Ders/Konu : _____

Hazırlık- İyi yaptıkları: (olumlu noktalar)

[illegible]

Üzerinde çalışması gerekenler:

Sarı* renk ve toprakdaki maddeler (element) çeşitliliği göstermektedir. Hata düzeltme için sağlanacak ve paralel sunu içinde element örnekleri sunulmakta ve çeşitli olduğu maddeler belirtilmektedir. Sağlanacak için örnekler yalıtım sürecine katılmaları için belirtilmektedir. Örneğin elektrik hatları geçtikçe hata yaptırır. Diğer sunu da ne olacağını gösteren çizim yaparken öğretilen dilatasyon yapmadan sunu geçtin.

2

Sunum- İyi yaptıkları: (olumlu noktalar)

Korrelasyon almayan korreleli sorusu olduğundan 3 almalı 2 almayan
 soru ile de değerlendirilmeye almalı soru ile başladı. İki soru da aynı
 mantığı olan kullandı ki bu ilkeye uydun. Değerlendirmede almalı
 sorularla başladı.

Üzerinde çalışması gerekenler:

[illegible]

toprak his alınması G-L toprak cepheler gelmesi gerekir.
Grup toprak altın aynı anda cepheler verilmesi sağlanmalıdır.
İşlem ve ver, illele İlaçlar ver. Bıçaklar önce tırmaklar ver
Grup topraklarında sonra toprak toprak his alınması sıra illele alınması.

Hata Düzeltme - İyi yaptıkları:

✓

Üzerinde çalışması gerekenler:

Öğrenci 'icret hata' yapınca 'Yanlış' işareti (Bana), 'Dikkat' (U.S.) işaretleri
Tepki Hatası Pedalorse tepki Hatası oldu. Bir Hatası oldu. Bir Hatası oldu.
ayrı Hatası Hata yapınca Bana dikkat ediydim. Çünkü bu tepkilere göre
maddelerle ediliyor. Bir Hata oldu. Hata oldu. Doğ. 7-ly değerler ve sağlanabilir.
Bundan sonra Hatası oldu. 1. Tör ise 'Pavlov' Hatası' sürüyor. 2. Tör ise (ayrı Hatası) Hata yapınca Hata Hatası
Sınıf Kontrolüne ve Doğru Akademik Tepkilere İlişkin Pekistireç- İyi yaptıkları:

Öğrenciler pekistireç. Üst ve pedal Hatası Hatası

Üzerinde çalışması gerekenler:

Pekistireçlerin yerinde kullanılmayacak. Öğrenci Hatası Hatası
maddelerle Hatası Hatası Hatası Hatası Hatası Hatası Hatası Hatası Hatası Hatası
Tepki Hatası Hatası Hatası Hatası Hatası Hatası Hatası Hatası Hatası Hatası

Kontrol Listesinden Diğer Yorumlar:

Uygulama öğrencisi, diğer konulara geçmeden önce öğrenciden % 100 düzeyde doğru tepki aldı mı?

Evet / Hayır

Çalışılacak Temel Alanlar:

Matematik Hatası Hatası
Sıra
Hata Hatası
Sınıf Kontrolüne

EK. 5**SOSYAL GEÇERLİK ÖLÇEĞİ**

AÇIKLAMA

Bu ölçek Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın uygulanmasına ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Bu ölçekte 9 adet ifade bulunmaktadır.

Her bir ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı size verilen liste üzerinde ayrılan yere aşağıdaki örneğe uygun olarak işaretleyiniz.

Bir ifadeyi okuduktan sonra aklınıza ilk geleni işaretleyiniz. Her ifadeyi işaretleyiniz, işaretsiz ifade bırakmayınız.

Size verilen ölçek üzerine adınızı yazmayınız, kimliğinizi belirtecek her hangi bir işaret koymayınız.

Madde no:	Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra, bu ifadeye ne ölçüde katıldığınızı gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğun içine √ şeklinde işaretleyiniz.	Tamamen katılıyorum	Kararsızım	Kesinlikle katılmıyorum
1.	Uygulama sınıf öğretmenlerinin, öğretmen adayının öğretim becerilerini gözlemleyerek, onları değerlendirme becerilerini geliştirmek için uygun bir yöntemdir.			
2.	Bu uygulama öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmede etkilidir.			
3.	Diğer öğretim elemanlarına ve sınıf öğretmenlerine bu uygulamanın kullanılmasını önerebilirim.			
4.	Kendi sınıfımda, bu uygulamada kullanılan öğretim becerilerine ve sınıf düzenlemelerine göre dersimi anlatmak için istekliyim.			
5.	Bu uygulama, öğretmen adayının kullanması için gerekli öğretim becerilerini tanımlamak/belirlemek için uygundur.			
6.	Öğretim becerileri farklı öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinin kullanımı için uygundur.			
7.	Bu uygulamada kullanılan prosedürlerden hoşlandım.			
8.	Bu uygulama, sınıf öğretmenlerine yararlı olacaktır.			
9.	Bu uygulama, öğretmen adaylarına yararlı olacaktır.			

EK. 6**ÖĞRETMEN ADAYINI DEĞERLENDİRME MODÜLLERİ**

ÖĞRETMEN ADAYINI DEĞERLENDİRME MODÜLLERİ:

I. Modül

- Doğrudan Öğretim Modeline İlişkin Genel Bilgiler
- Bilgi biçimleri
 - Sözel bilgiler
 1. Basit olgular,
 2. Sözel zincirler,
 3. Ayırt etme.

II. Modül

- Kavramlar
 1. Karşılaştırmalı olmayan kavramlar,

III. Modül

2. Karşılaştırmalı kavramlar,

IV. Modül

3. İsimler.

V. Modül

- Kural İlişkileri

VI. Modül

Öğretmen Adayını Değerlendirme ve Dönüt Verme Süreci

- Öğretim Becerileri Kontrol Listesi

VII. Modül

- Yazılı Dönüt Formu

Modüllerin Genel Amacı: Sınıf öğretmenlerinin, öğretmen adaylarını değerlendirme ve onlara dönüt verme becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. Bu genel amaca ulaşabilmek için belirlenen **alt amaçlar** aşağıda verilmektedir:

1. Sınıf öğretmenleri, Doğrudan Öğretim Modeli'ne ilişkin bilgi biçimlerini söyler, sözel bilgi çeşitlerinin (basit olgular, sözel zincirler, ayırt etme) her birine ilişkin örnekler seçer, öğretim aşamalarını söyler, her bilgi çeşidine ilişkin öğretim süreci yazar.
2. Sınıf öğretmenleri, karşılaştırmalı olmayan kavramlar, karşılaştırmalı kavramlar ve isimlere ilişkin örnekler seçer, her birine ilişkin öğretim aşamalarını söyler, her kavram çeşidine ilişkin öğretim süreci yazar.
3. Sınıf öğretmenleri, kural ilişkisine yönelik örnekler seçer, öğretim aşamalarını söyler, her kural ilişkisi çeşidine ilişkin öğretim süreci yazar.
4. Sınıf öğretmenleri, kontrol listesinde yer alan; hazırlık, öğretmenin sunumu, hata düzeltme, sınıf kontrolüne ve doğru akademik tepkilere ilişkin pekiştireç bölümlerine yönelik örnekler verir, derslerin video gösteriminden sonra, Öğretim Becerileri Kontrol Listelerini ve Yazılı Dönüt Formlarını bağımsız olarak doldurur.

II. Modül

Açıklama: Bu bölüm, “Kavramlar”, “Kavram Sunusu İçin Örneklerin Seçilmesi ve Sıralanmasını Düzenleyen İlkeler”, “Karşılaştırmalı Olmayan Kavramların Tanımı, Örnekleri, Ders Kitaplarından Örnek Seçimi, Öğretim Aşamaları, Örnek Öğretim Süreçleri, Örnek Ders Gösterimi” ve “Değerlendirme Soruları” ve “Cevaplar” kısımlarından oluşmaktadır.

Öğretimsel Amaçlar:

1. Bu ders sonunda sınıf öğretmenleri, kavram sunusu için örneklerin seçilmesi ve sıralanmasını düzenleyen ilkeleri her defasında doğru olarak söyler,
2. Bu ders sonunda sınıf öğretmenleri, kavram sunusu için örneklerin seçilmesi ve sıralanmasını düzenleyen ilkeleri, kendilerine verilen öğretim süreçleri içinde her defasında doğru olarak işaretler ve söyler,
3. Bu ders sonunda sınıf öğretmenleri, karşılaştırmalı olmayan kavramların tanımını her defasında doğru olarak söyler,
4. Bu ders sonunda sınıf öğretmenleri, ders kitaplarından ya da verilen listeden karşılaştırmalı olmayan kavram örneklerini her defasında doğru olarak seçer,
5. Bu ders sonunda sınıf öğretmenleri, videodan izledikten sonra öğretim aşamalarını her defasında doğru olarak söyler,
6. Bu ders sonunda sınıf öğretmenleri, karşılaştırmalı olmayan kavramlara ilişkin örnek öğretim süreçlerini her defasında doğru olarak yazar.
7. Bu ders sonunda sınıf öğretmenleri, sürekli çevrimle yapılmayan kavram sunusu örneklerini her defasında doğru olarak seçer ve sürekli çevrim haline getirmek için materyal uyarlamasını söyler.

Kullanılacak Materyaller: Power point sunusu ve video gösterimi için, bilgisayar ve projektör, örneklerin seçimi için, farklı sınıf düzeylerinde hayat bilgisi, Türkçe, sosyal bilgiler, matematik kitapları ve örnek listeleri, Öğretmen Adayını Değerlendirme Modülü, not almaları için kalem.

Kullanılacak Öğretim Yöntemleri: Power point sunusu, video gösterimi, grupta tartışma ve demonstrasyon.

Süre: 2,5 saat

Uygulama:

Öğretmenlerin ev ödevlerinin değerlendirilmesi ve dönüt verilmesi: 15 dakika.

Sunu: 2 saat 15 dakika.

İçindekiler

KAVRAMLAR	3
KAVRAM SUNUSU İÇİN ÖRNEKLERİN SEÇİLMESİ VE SIRALANMASINI	
DÜZENLEYEN İLKELER	3
<i>(Power Point Sunusu ve Demonstrasyon)</i>	
SÜREKLİ ÇEVİRİM	7
<i>(Power Point Sunusu ve Demonstrasyon)</i>	
KARŞILAŞTIRMALI OLMAYAN KAVRAMLAR	7
TANIM	7
<i>(Power Point Sunusu)</i>	
ÖRNEKLER	7
<i>(Power Point Sunusu ve Modülden Gösterimi)</i>	
DERS KİTAPLARINDAN/LİSTEDEN ÖRNEK SEÇİMİ	8
<i>(Grupla Tartışma)</i>	
ÖĞRETİM AŞAMALARI.....	8
<i>(Video Gösterimi)</i>	
ÖRNEK ÖĞRETİM SÜREÇLERİ.....	9
<i>(Power Point Sunusu, Modülden Gösterimi ve Demonstrasyon)</i>	
OLUMLU ÖRNEKLE BAŞLAYAN ÖĞRETİM SÜREÇLERİ	9
OLUMSUZ ÖRNEKLE BAŞLAYAN ÖĞRETİM SÜREÇLERİ	12
SÜREKLİ ÇEVİRİMLE YAPILMAYAN KAVRAM SUNUSU	15
<i>(Power Point Sunusu, Modülden Gösterimi ve Demonstrasyon)</i>	
ÖRNEK DERS	16
<i>(Video Gösterimi)</i>	
DEĞERLENDİRME SORULARI	17
CEVAPLAR	20

KAVRAMLAR

Ortak tepkiye yol açan uyaranlar takımı olarak tanımlanmaktadır.

Kavram Sunusu İçin Örneklerin Seçilmesi ve Sıralanmasını Düzenleyen İlkeler

Sözlü sunum (Öğretmenin kavram örneklerini sunarken kullandığı dil):

Öğretmen, kavram örneklerini sunarken aynı cümlelerle sunmalıdır. Nedeni ise, öğrencinin değişen sunu cümleleri yerine, sunulan örneğin özelliklerine odaklanmasını sağlamaktır.

Örneğin; öğretmenin nesnenin “eğik” olan konumunu “eğik” olarak sunması, değerlendirme sorusunu sorarken ifadeyi değiştirmeden ve başka sözcükler katmadan “ne oldu?” diye sorması.

Kuruluş ilkesi: Bir kavramı öğretmek için gerekli örnek sayısını en aza indirmektir. Kavram öğretimi sırasında kavramın bütün örnekleri en fazla sayıda ortak özelliği paylaşacak şekilde seçilmelidir. Bunun nedeni, kavramı daha az örnekle öğretmenin yanı sıra, öğrencinin kavramın kritik özelliğine (ilişkili nitelik) odaklanması sağlanır. Eğer örnekler fazla sayıda ortak özelliği paylaşırsa, böylece öğrencinin kavramın ilişkili niteliklerini anlaması kolaylaşacaktır.

Örneğin, “eğik” kavramı öğretilirken tek bir materyalin (cetvel) kullanılması, öğrencinin sadece değişen pozisyona odaklanmasını sağlayacaktır.

Farklılaşma ilkesi: Kavram sunusunda yer alan olumlu ve olumsuz örnekler birbirlerinden çok az farklılık gösterdiklerinde, öğrenciye en fazla bilgiyi verirler. Örnekler ardı ardına geldiği zaman, örnekler arasındaki en az farklılık öğrenci tarafından daha kolay algılanacaktır.

Örnekler:

Üstünde değil



Üstünde



Eğik



Eğik değil

Farklı etiketlenen örnekler, ardı ardına sunulduğu zaman aralarındaki en az fark gösterilmiş olur. Öğrencinin yalnızca etiketin değişmesiyle oluşan farklılığa odaklanması sağlanır.

Aynılaşıma ilkesi: Kavram sunusunda aralarında büyük farklılıklar olan kavramın olumlu örnekleri, ilişkili niteliği vurgulamak için aynı etiketle etiketlenmelidir. Eğer “üstünde” kavramı kutu ve sıra kullanılarak gösterilecekse, bu iki nesne yardımıyla aralarında büyük farklılıklar olan birçok örnek sunulabilir. Bazı örneklerde kutu sıranın sağ kenarında, bazılarında sol kenarında, bazılarında ortasında gösterilebilir.



Üstünde



Üstünde



Üstünde

Örneklerde de görüldüğü gibi, üstünde kavramının olumlu örnekleri, “üstünde” konumunu her seferinde başka nesnelerle sunarak değil, aynı nesneleri farklı konumlarda göstererek, oluşturulmuştur. Böylece öğrencinin her seferinde yeni bir nesnenin özelliklerine odaklanması yerine, aynı nesnenin değişen konumlarına - üstünde olduğu durumlara- odaklanması sağlanmış olur.

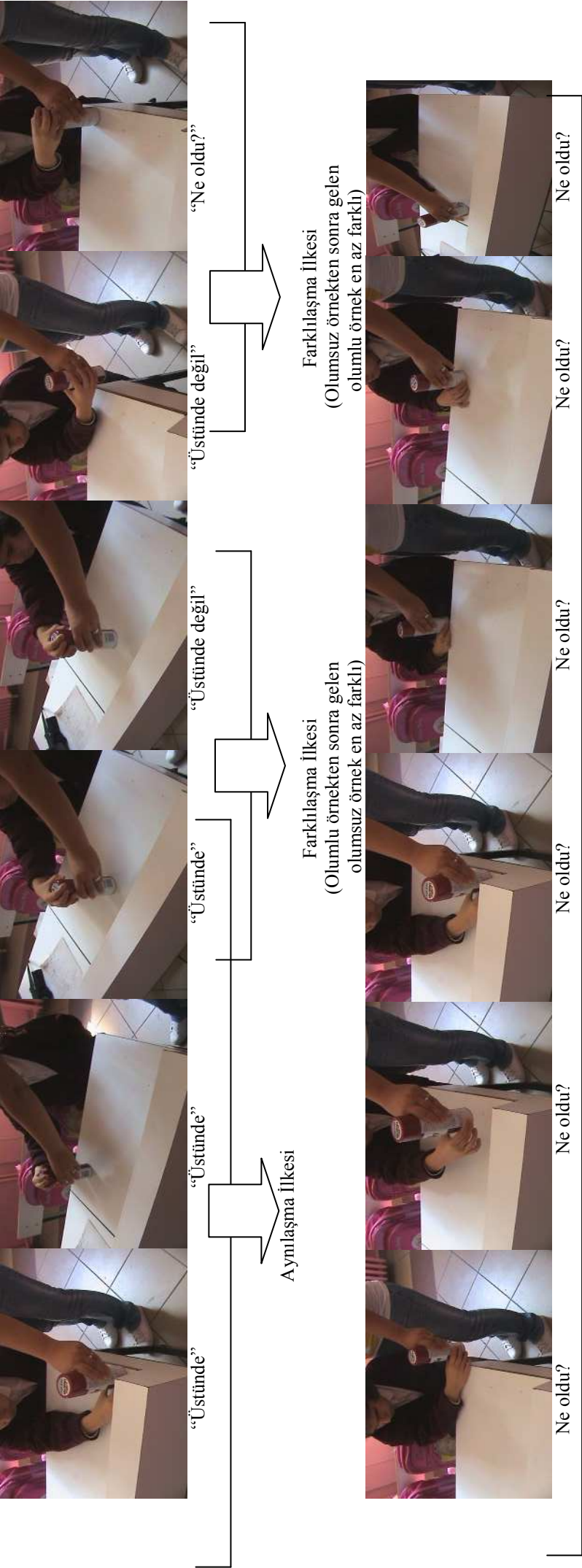
Değerlendirme İlkesi: Öğrencilerin kavramı kazanıp kazanmadığını belirlemek amacıyla değerlendirme soruları sorulur. Değerlendirme sununun hemen arkasından yapılmalıdır. Değerlendirme sırasında kullanılacak örneklerin oluşturulmasında da “kuruluş ilkesi” temel alınmalı, değerlendirmede kullanılan örnekler sunu sırasında kullanılan nesnelerle oluşturulmalıdır. Örneğin, “eğik” sunusu için kalem kullanıldıysa, değerlendirme örnekleri kalem kullanılarak oluşturulmalıdır.

Kavram öğretimi sırasında öğrenciyi değerlendirmek için kullanılan örnekler, öğrencilerin önceden tahmin edilebileceği bir sıra izlememelidir. Farklılaşma ilkesine göre kendisinden sonra gelecek örneğin en az farklı örnek olmasına dikkat edilmelidir. Değerlendirme örnekleri arasında, model olma aşamasında yer almayan olumlu örnekler de bulunmalıdır. Olumlu örneklerin sayısı olumsuz örneklerden fazla olmalıdır.

Bütün ilkeleri bir örnek üzerinde görelim:

Sunu:

Değerlendirme:



Açıklama:

- Öğretmen sözlü sunum ilkesine uygun olarak, bütün örnekleri aynı ifadelerle sunuyor, araya başka sözler katmıyor,
- Kuruluş ilkesine göre, sadece “sıra ve kutu” kullanarak, kutunun değişen pozisyonuna (ilişkili niteliğine) odaklanmasını sağlıyor,
- Farklılaşma ilkesine göre, olumlu örnekten sonra ya da olumsuz örnekten sonra gelen örneklerin en az farklılık gösterecek şekilde olmasına dikkat ediyor.
- Aynulaşma ilkesine göre, aralarında büyük farklılıklar bulunan olumlu örnekleri sunuyor (sıranın sol tarafında ileride- sıranın sağ tarafında öğrenciye yakın- sıranın ortasında).
- Değerlendirme ilkesine göre, sunuda kullanılmayan örnekler de kullanılmış. Örnekler önceden tahmin edilebilir bir sıra izlemiyor. Sözlü sunum ilkesine uyularak, hep aynı ifade kullanılmış. Örneklerden sonra gelen örneğin en az farklılık gösterecek şekilde olmasına dikkat edilmiş.

Sürekli Çevrim

Örneği sunarken, bir örneğin bir boyutunun değiştirilerek, yeni örnekler oluşturulması sürekli çevrimdir. Doğrudan Öğretim Modeli'nde kavram öğretimi yapılırken, kavramın olumlu ve olumsuz örnekleri sürekli çevrim ile yapılmaktadır. Örnek oluşturulduğunda, ardından gelen örnek bu örneği değiştirerek oluşturulduğu için öğrenci yalnızca değişiklik yapılan boyuta dikkat eder.

İlkeleri incelediğimiz örnek sürekli çevrime göre oluşturulmuş bir örnektir. Olumlu ve arkasından gelen olumsuz örneklerde sadece pozisyon değiştirilerek, öğrencinin bu değişen pozisyonlara odaklanması sağlanmıştır.

Kavramların üç farklı tipi vardır:

1. Karşılaştırmalı olmayan kavramlar,
2. Karşılaştırmalı kavramlar,
3. İsimler.

KARŞILAŞTIRMALI OLMAYAN KAVRAMLAR

Tanım

Örneklerini göstermeden ya da eş anlamlılarını kullanmaksızın kelimelerle anlatılamayan kavramlardır.

Örnekler

- ❖ Üstünde, yanında, arasında, altında,
- ❖ Koşmak, zıplamak,
- ❖ Dik, yatay, eğik,
- ❖ Kırmızı, mavi gibi kavramlardır.

Ders Kitaplarından/Listeden Örnek Seçimi

Öğretmenlerle birlikte *Hayat Bilgisi*, *Matematik*, *Sosyal Bilgiler*, *Türkçe* ders kitapları incelenerek ya da verilecek listede karşılaştırmalı olmayan kavram örnekleri belirlenecektir.

Öğretim Aşamaları

Karşılaştırmalı olmayan kavramların sunusunda iki temel örnek sıralaması vardır:

- Olumlu örneğin önce sunulduğu sıralama: **Üç olumlu örnek**, arkasından **iki olumsuz örnek** ve değerlendirmeye **olumlu örnek**le başlanır.
- Olumsuz örneğin önce sunulduğu sıralama: **İki olumsuz örnek**, arkasından **üç olumlu örnek** ve değerlendirmeye **olumsuz örnek**le başlanır.

Örnek Öğretim Süreçleri

Olumlu Örneklerle Başlayan Öğretim Süreçleri

Önünde Kavramı

Örnekler	Öğretmenin sunumu (3 olumlu örnek + 2 olumsuz örnek, değerlendirmeye olumlu örneklerle başlanır)	Değerlendirme devam	
	(1. Olumlu örnek) Önünde		(2. Değerlendirme sorusu) Ne oldu?
	(2. Olumlu örnek) Önünde		(3. Değerlendirme sorusu) Ne oldu?
	(3. Olumlu örnek) Önünde		(4. Değerlendirme sorusu) Ne oldu?
	(1. Olumsuz örnek) Önünde değil		(5. Değerlendirme sorusu) Ne oldu?
	(2. Olumsuz örnek) Önünde değil		(6. Değerlendirme sorusu) Ne oldu?
Değerlendirme	Önündeysen önünde değilse, önünde değil diyeceksin.		(7. Değerlendirme sorusu) Ne oldu?
	(1. Değerlendirme sorusu) Ne oldu?		(8. Değerlendirme sorusu) Ne oldu?

Üstünde Kavramı

Örnekler	Öğretmenin sunumu (3 olumlu örnek + 2 olumsuz örnek, değerlendirmeye olumlu örneklerle başlanır)	Değerlendirme:	Üstündeyse üstünde, üstünde değilse, üstünde değil diyeceksin.
	(1. Olumlu Örnek) Üstünde		(Olumlu Örnek) (1. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
	(2. Olumlu Örnek) Üstünde		(2. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
	(3. Olumlu Örnek) Üstünde		(3. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
	(1. Olumsuz Örnek) Üstünde değil		(4. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
	(2. Olumsuz Örnek) Üstünde değil		(5. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
			(6. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
			(7. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?

Üstünde Kavramı (Farklı Materyal)

Örnekler	Öğretmenin sunumu (3 olumlu örnek + 2 olumsuz örnek, değerlendirmeye olumlu örnekle başlanır)	Değerlendirme:	Üstüneyse üstünde, üstünde değilse üstünde değil diyeceksin.
	(1. <i>Olumlu Örnek</i>) Üstünde		(<i>Olumlu Örnek</i>) (1. <i>Değerlendirme Sorusu</i>) Ne oldu?
	(2. <i>Olumlu Örnek</i>) Üstünde		(2. <i>Değerlendirme Sorusu</i>) Ne oldu?
	(3. <i>Olumlu Örnek</i>) Üstünde		(3. <i>Değerlendirme Sorusu</i>) Ne oldu?
	(1. <i>Olumsuz Örnek</i>) Üstünde değil		(4. <i>Değerlendirme Sorusu</i>) Ne oldu?
	(2. <i>Olumsuz Örnek</i>) Üstünde değil		(5. <i>Değerlendirme Sorusu</i>) Ne oldu?
			(6. <i>Değerlendirme Sorusu</i>) Ne oldu?
			(7. <i>Değerlendirme Sorusu</i>) Ne oldu?

Olumsuz Örnekle Başlayan Öğretim Süreçleri
Üstünde Kavramı

Örnekler	Öğretmenin sunumu (2 olumsuz örnek + 3 olumlu örnek, değerlendirmeye olumsuz örneklerle başlanır)	Değerlendirme:	Üstündeyse üstünde, üstünde değilse üstünde değil diyeceksin.
	(1. Olumsuz Örnek) Üstünde değil		(Olumsuz Örnek) (1. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
	(2. Olumsuz Örnek) Üstünde değil		(2. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
	(1. Olumlu Örnek) Üstünde		(3. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
	(2. Olumlu Örnek) Üstünde		(4. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
	(3. Olumsuz Örnek) Üstünde		(5. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
			(6. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
			(7. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?

Önünde Kavramı

Örnekler	Öğretmenin sunumu (2 olumsuz örnek + 3 olumlu örnek, değerlendirmeye olumsuz örneklerle başlanır)	Değerlendirme:	Önündeyseniz önünde, önünde değilse önünde değil diyeceksiniz.
	(1. Olumsuz Örnek) Önünde değil		(Olumsuz örnek) (1. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
	(2. Olumsuz Örnek) Önünde değil		(2. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
	(1. Olumlu Örnek) Önünde		(3. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
	(2. Olumlu Örnek) Önünde		(4. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
	(3. Olumlu Örnek) Önünde		(5. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
			(6. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
			(7. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
			(8. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
			(9. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?

Üstünde Kavramına Sahip Öğrenci İçin, Altında Kavramı

Örnekler	Öğretmenin sunumu (2 olumsuz örnek + 3 olumlu örnek, değerlendirmeye olumsuz örneklerle başlanır)	Değerlendirme:	Altındaysa altında, üstündeyse üstünde diyeceksin.
	<i>(1.Olumsuz örnek)</i> Üstünde		(Olumsuz Örnek) <i>(1.Değerlendirme sorusu)</i> Ne oldu?
	<i>(2.Olumsuz örnek)</i> Üstünde		<i>(2.Değerlendirme sorusu)</i> Ne oldu?
	<i>(1.Olumlu örnek)</i> Altında		<i>(3.Değerlendirme sorusu)</i> Ne oldu?
	<i>(2. Olumlu örnek)</i> Altında		<i>(4.Değerlendirme sorusu)</i> Ne oldu?
	<i>(3.Olumlu örnek)</i> Altında		<i>(5.Değerlendirme sorusu)</i> Ne oldu?
			<i>(6.Değerlendirme sorusu)</i> Ne oldu?
			<i>(7.Değerlendirme sorusu)</i> Ne oldu?

Sürekli Çevrimle Yapılmayan Kavram Sunusu

Karşılaştırmalı olmayan kavramların bazılarının sürekli çevrimle sunulması mümkün olmaz. Resimli sunuların yapılması gerekebilir. Resimli sunularda bir resimden diğerine hızlı bir değişiklik yapmak mümkün olmayacağı için, resimli sunuları sürekli çevrim haline getirmek için üç yol izlenmektedir:

1. Resmin parçalarını kapatıp açarak,
2. Hareketli resimler yaratarak, resmin çeşitli parçalarını takıp, çıkararak,
3. Resmin çeşitli bölümlerini işaret ederek.

Karşılaştırmalı olmayan “yeşil” kavramının sunusunda, kavramın olumlu ve olumsuz örnekleri bir şerit üzerinde sıralanabilir. Şeridin üzerine geçirilecek pencereli başka bir kartonla “yeşil” kavramının olumlu ve olumsuz örnekleri sürekli çevrimle sunulabilir. Aşağıda pencereli karton örnekleri gösterilmektedir:



Aşağıda örneğini gördüğümüz, her bir örneğin kapanmasını sağlayacak kartlarla (flip-chart) da “yeşil” kavramının olumlu ve olumsuz örnekleri sürekli çevrimle sunulabilir.



Renklerden İlk Öğrendiği Rengin “Kırmızı” Olduğu ve Olumlu Örneğin Önce Geldiği Sunu

Öğretmen: Şimdi başlıyoruz.

Örnekler													
Öğretmenin sunusu	Kırmızı	Kırmızı	Kırmızı	Kırmızı değil	Kırmızı değil	Kırmızı değil	Kırmızıysa kırmızı değilse kırmızı değil diyeceksiniz	Kırmızı mı değil mi?	Kırmızı mı değil mi?	Kırmızı mı değil mi?	Kırmızı mı değil mi?	Kırmızı mı değil mi?	Kırmızı mı değil mi?
Öğrencilerin tepkisi								Kırmızı değil	Kırmızı	Kırmızı	Kırmızı değil	Kırmızı	Kırmızı değil

Öğrencinin Önceden Bildiği Kırmızı Kavramının Olumsuz Örnek Olarak Etiketlendiği Sunu

Öğretmen: “Şimdi çorabın yeşil mi, kırmızı mı olduğunu söyleyeceğim”													
													
Yeşil	Yeşil	Yeşil	Kırmızı	Kırmızı mı yeşil mi söyle	Kırmızı mı yeşil mi söyle	Kırmızı mı yeşil mi söyle	Kırmızı mı yeşil mi söyle	Kırmızı mı yeşil mi söyle	Kırmızı mı yeşil mi söyle	Kırmızı mı yeşil mi söyle	Kırmızı mı yeşil mi söyle	Kırmızı mı yeşil mi söyle	Kırmızı mı yeşil mi söyle

Örnek Ders

Öğretmenler, karşılaştırmalı olmayan kavramlara ilişkin derslerin video kayıtlarını izleyerek, öğretimi uygulamalı olarak görürler.

Değerlendirme Soruları

Açıklama: Aşağıdaki sorular bu bölümde yer alan “Kavramlar”, “Kavram Sunusu İçin Örneklerin Seçilmesi ve Sıralanmasını Düzenleyen İlkeler”, “Sürekli Çevrim”, “Karşılaştırmalı Olmayan Kavramların Tanımı, Örnekleri, Öğretim Aşamaları, Öğretim Süreçleri”, “Sürekli Çevrimle Yapılmayan Kavram Sunusu” ile ilgili bildiklerinizi belirlemek için desenlenmiştir. Her bir soru cümlesini dikkatlice okuyunuz ve her sorunun altında yer alan seçeneklerden en fazla doğru bulduğunuz, soruların yanındaki harfi daire içine alınız.

1. Aşağıdakilerden hangisi “karşılaştırmalı olmayan kavram” örneği değildir?

a) Kare,	20 numaralı sayfayı okuyunuz.
b) İçinde,	23 numaralı sayfayı okuyunuz.
c) Arasında,	21 numaralı sayfayı okuyunuz.
d) Kırmızı.	22 numaralı sayfayı okuyunuz.

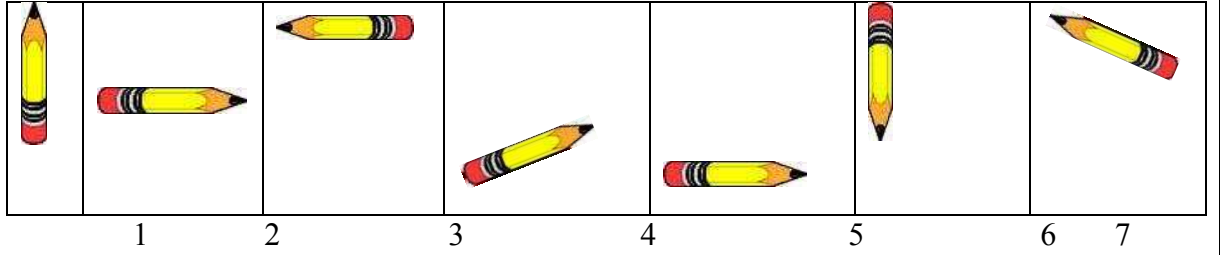
2. Aşağıdakilerden hangisinde “olumlu örnekle başlayan” sununun örnek sıralaması doğru olarak verilmektedir?

a) 2 olumlu örnek- 2 olumsuz örnek- değerlendirme olumsuz örnekle başlar,	24 numaralı sayfayı okuyunuz.
b) 3 olumlu örnek- 3 olumsuz örnek- değerlendirme olumsuz örnekle başlar,	27 numaralı sayfayı okuyunuz.
c) 3 olumlu örnek- 2 olumsuz örnek- değerlendirme olumlu örnekle başlar,	25 numaralı sayfayı okuyunuz.
d) 2 olumlu örnek- 3 olumsuz örnek- değerlendirme olumlu örnekle başlar.	26 numaralı sayfayı okuyunuz.

		Öğretmen:
		Bak, kalem eğik duruyor
		Eğik oldu
		Yine eğik
		Şimdi dikkatlice incele, eğik değil
		Şimdi de kalem eğik değil
		“Eğikse, eğik, eğik değilse eğik değil diyeceksin.” Şimdi kalem ne oldu?
		Ne oldu?
		Ne oldu söyle bakalım?
		Bu sefer ne oldu?

3. Yukarıdaki öğretim sürecinde dikkat edilmeyen ilkeler aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

a) Sözlü sunum – Kuruluş – Farklılaşma – Aynılaştırma,	28 numaralı sayfayı okuyunuz.
b) Farklılaşma – Sözlü Sunum - Değerlendirme,	31 numaralı sayfayı okuyunuz.
c) Kuruluş – Aynılaştırma- Değerlendirme,	29 numaralı sayfayı okuyunuz.
d) Sözlü sunum – Aynılaştırma – Değerlendirme.	30 numaralı sayfayı okuyunuz.



4. Yukarıdaki “yatay kavramı” öğretim sürecini *olumsuz örnekle başlayacak* şekilde oluşturursak, doğru sıralama aşağıdakilerden hangisi olur?

a) 1 – 4 – 5 – 2 – 3 – 7 – 6	32 numaralı sayfayı okuyunuz.
b) 2 – 6 – 3 – 5 – 4 – 1 – 7	34 numaralı sayfayı okuyunuz.
c) 7 – 2 – 4 – 5 – 1 – 3 – 6	33 numaralı sayfayı okuyunuz.
d) 4 – 5 – 1 – 2 – 6 – 7 – 3	35 numaralı sayfayı okuyunuz.

5. Aşağıdakilerden hangisi karşılaştırmalı olmayan kavram örneğidir?

a) Silindir,	37 numaralı sayfayı okuyunuz
b) Çorap,	36 numaralı sayfayı okuyunuz
c) Daha uzun,	38 numaralı sayfayı okuyunuz
d) Yanında.	39 numaralı sayfayı okuyunuz

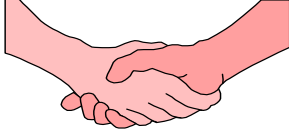
6. Aşağıdakilerden hangisi sürekli çevrimle yapılmayan kavramların sürekli çevrim haline getirilmesini sağlamak için izlenecek yollardan değildir?

a) Örneğin kapanmasını sağlayan kartonlarla sunu yapmak (Flip chart),	40 numaralı sayfayı okuyunuz
b) Pencere karton kullanarak sunu yapmak,	41 numaralı sayfayı okuyunuz
c) Resmin çeşitli parçalarını takıp çıkararak sunu yapmak,	43 numaralı sayfayı okuyunuz
d) Gerçek nesneyle sunu yapmak.	42 numaralı sayfayı okuyunuz

7. Sonraki derse getirmek üzere, aşağıdaki karşılaştırmalı olmayan kavram çeşitlerine yönelik olarak öğretim süreci hazırlayınız:

a) İki tane <i>olumlu örnekle</i> başlayan öğretim süreci,
b) İki tane <i>olumsuz örnekle</i> başlayan öğretim süreci.
Diğer dersin başında öğretim süreçleri tartışılacaktır.
Sorular bitti! 😊

Cevaplar



Harikasınız, doğru cevabı buldunuz. Verilen kavramların üçü karşılaştırmalı olmayan kavram örneğidir, “kare” karşılaştırmalı olmayan kavram örneği değildir. Kare kavramının hangi grupta yer alacağını daha sonraki modüllerde göreceğiz.



Üzgünüm, doğru cevap bu değil. “Arasında” kavramı karşılaştırmalı olmayan bir kavramdır. Lütfen 7. sayfadan karşılaştırmalı olmayan kavram tanımını ve örneklerini okuduktan sonra, yeni bir seçenekte bulunun.



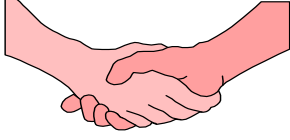
Yanlış cevap. “Kırmızı” kavramı karşılaştırmalı olmayan bir kavramdır. Lütfen 7. sayfadan karşılaştırmalı olmayan kavram tanımını ve örneklerini okuduktan sonra, yeni bir seçenekte bulunun.



Ne yazık ki, doğru cevap bu olamaz. “İçinde” kavramı karşılaştırmalı olmayan bir kavramdır. Lütfen 7. sayfadan karşılaştırmalı olmayan kavram tanımını ve örnekleri okuduktan sonra, yeni bir seçenekte bulunun.



Üzgünüm, doğru cevap bu değil. Karşılaştırmalı olmayan kavram sunusunda “2 olumlu örnek- 2 olumsuz örnek- değerlendirme olumsuz örnekle başlar” şeklinde örnek sıralaması yoktur. Lütfen 8. sayfadaki öğretim aşamalarını okuyup, 9. sayfadan 11. sayfaya kadar yer alan olumlu örnekle başlayan kavram sunularına göz gezdirdikten sonra, yeni bir seçenekte bulunun.



Çok güzel, işte doğru cevap. Olumlu örnekle başlayan kavram sunusunda 3 olumlu, 2 olumsuz örnek ve daha sonrasında değerlendirmeye de olumlu örnekle başlanır. Diğer sorulara geçebilirsiniz.



Üzgünüm, doğru cevap bu değil. Karşılaştırmalı olmayan kavram sunusunda, “2 olumlu örnek- 3 olumsuz örnek- değerlendirme olumlu örnekle başlar” şeklinde örnek sıralaması yoktur. Lütfen 8. sayfadaki öğretim aşamalarını okuyup, 9. sayfadan 11. sayfaya kadar yer alan olumlu örnekle başlayan kavram sunularına inceledikten sonra, yeni bir seçenekte bulunun.



Üzgünüm, doğru cevap bu değil. Karşılaştırmalı olmayan kavram sunusunda, “3 olumlu örnek- 3 olumsuz örnek- değerlendirme olumsuz örnekle başlar” şeklinde örnek sıralaması yoktur. Lütfen 8. sayfadaki öğretim aşamalarını okuyup, 9. sayfadan 11. sayfaya kadar yer alan olumlu örnekle başlayan kavram sunularına göz gezdirdikten sonra, yeni bir seçenekte bulunun.



Üzgünüm, maalesef yanlış cevap. Bu örnekte sözlü sunum ilkesine dikkat edilmemiş çünkü ifadeler sürekli değişmiş, farklılaşma ilkesine dikkat edilmemiş fakat eğik kavramının öğretimi için kuruluş ilkesine uygun olarak, aynı materyal kullanılarak, örneklerin sıralamasına dikkat edilmiş ve aynılışma ilkesine dikkat edilmiştir. Lütfen 3., 4., 5. sayfada yer alan ilkelerin açıklamalarını ve 6. sayfada yer alan örnek üzerinde gösterimini okuduktan sonra, yeni bir seçenekte bulunun.



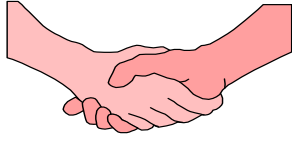
Üzgünüm, doğru cevap bu değil. Bu örnekte eğik kavramının öğretimi için kuruluş ilkesine uygun olarak, aynı materyal kullanılarak, örneklerin sıralamasına dikkat edilmiş ve farklı örnek çeşitlemeleri gösterildiği için aynılaşma ilkesine dikkat edilmiş, değerlendirmede hem sözlü sunum ilkesine, hem farklılaşma ilkesine dikkat edilmediği gibi, olumlu örneklerin sayısı olumsuzlar kadar verilmiş ve değerlendirme örnekleri yeterli sayıda olmadığı için değerlendirme ilkesine dikkat edilmemiştir. Lütfen 3., 4., 5. sayfada yer alan ilkelerin açıklamalarını ve 6. sayfada yer alan örnek üzerinde gösterimini okuduktan sonra, yeni bir seçenekte bulunun.



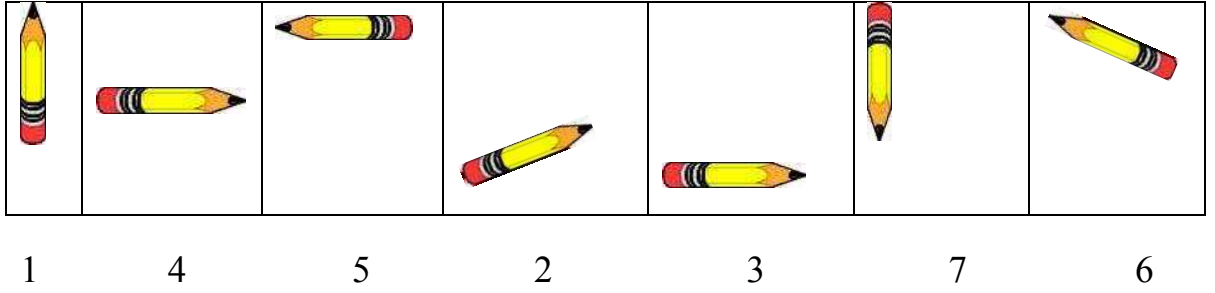
Maalesef yanlış cevap. Bu örnekte sözlü sunum ilkesine dikkat edilmemiş çünkü ifadeler sürekli değişmiş, farklı örnek çeşitlendirmeleri gösterildiği için aynılışma ilkesine dikkat edilmiş, değerlendirmede hem sözlü sunum ilkesine, hem farklılaşma ilkesine dikkat edilmediği gibi, olumlu örneklerin sayısı olumsuzlar kadar verilmiş ve değerlendirme örnekleri yeterli sayıda olmadığı için değerlendirme ilkesine dikkat edilmemiştir. Lütfen 3., 4., 5. sayfada yer alan ilkelerin açıklamalarını ve 6. sayfada yer alan örnek üzerinde gösterimini okuduktan sonra, yeni bir seçenekte bulunun.



İşte doğru cevap, ne kadar kolaymış değil mi? Sunuda kullanılan üçüncü olumlu örnekle, hemen arkasından verilen olumsuz örnek arasında en az farklılık olacak şekilde sunu gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca sunuda verilen ikinci olumsuz örnekle de hemen arkasından verilen değerlendirmenin ilk örneği arasında en az farklılığa dikkat edilmediği için farklılaşma ilkesi göz ardı edilmiştir. İfadeler sürekli değiştiği için, öğrencinin sürekli değişen ifadelere odaklanma ihtimali yüzünden sözlü sunum ilkesine de dikkat edilmemiştir. Değerlendirmede de hem sözlü sunum ilkesine, hem farklılaşma ilkesine dikkat edilmediği gibi, olumlu örneklerin sayısı olumsuzlar kadar verilmiş ve değerlendirme örnekleri yeterli sayıda olmadığı için değerlendirme ilkesine de dikkat edilmemiştir.

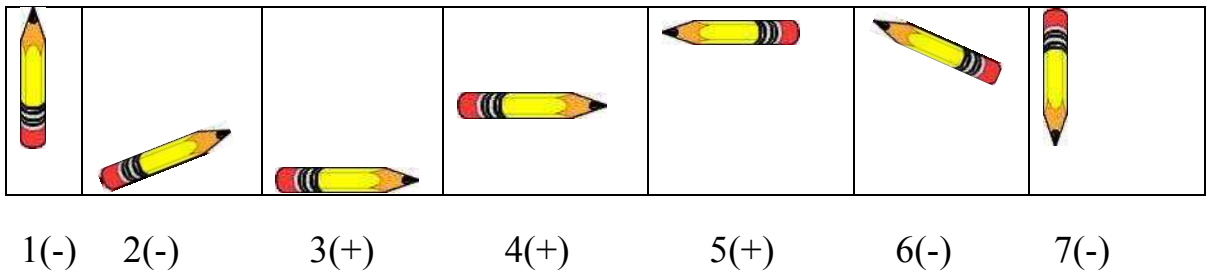


Doğru cevabı buldunuz, çok güzel. Bütün ilkelere dikkat ederek örnekleri sıraladığımızda olumsuz örnekle başlayan doğru sıralama 1-4-5-2-3-7-6 sıralamasıdır. İki olumsuz örnekten sonra en az farklılaşan olumlu örnek ve arkasından iki olumlu örnek daha (toplam 3 olumlu örnek) ve sonuncu olumlu örnekle ilk değerlendirme örneği arasında en az farklılaşmaya dikkat edilerek sıralanmıştır. Değerlendirmede sonuncu verilen örnek olumlu da olumsuz da olabilir.



Doğru sıralama:

Açıklama: (-) ile gösterilenler olumsuz örnek, (+) ile gösterilenler olumlu örnek.





Üzgünüm, doğru cevap bu değil. Bütün ilkelere dikkat ederek örnekleri sıraladığımızda olumsuz örneklerle başlayan doğru sıralama “7 – 2 – 4 – 5 – 1 – 3 – 6” sıralaması değildir. İki olumsuz örnekten sonra en az farklılaşan olumlu örnek ve arkasından iki olumlu örnek daha (toplam 3 olumlu örnek) ve sonuncu olumlu örneklerle ilk değerlendirme örneği arasında en az farklılaşmaya dikkat edilerek sıralanması gerekir. Değerlendirmede sonuncu verilen örnek olumlu da olumsuz da olabilir. 8. sayfada yer alan “olumsuz örneğin önce sunulduğu sıralama” ile 12. sayfadan- 14. sayfaya kadar yer alan olumsuz örneklerle başlayan sunuları inceledikten sonra, lütfen yeni bir seçenekte bulunun.



Maalesef yanlış cevap. Bütün ilkelere dikkat ederek örnekleri sıraladığımızda olumsuz örneklerle başlayan doğru sıralama “2 – 6 – 3 – 5 – 4 – 1 – 7” sıralaması değildir. İki olumsuz örnekten sonra en az farklılaşan olumlu örnek ve arkasından iki olumlu örnek daha (toplam 3 olumlu örnek) ve sonuncu olumlu örnek ile ilk değerlendirme örneği arasında en az farklılaşmaya dikkat edilerek sıralanması gerekir. Değerlendirmede sonuncu verilen örnek olumlu da olumsuz da olabilir. 8. sayfada yer alan “olumsuz örneğin önce sunulduğu sıralama” ile 12. sayfadan- 14. sayfaya kadar yer alan olumsuz örneklerle başlayan sunuları inceledikten sonra, lütfen yeni bir seçenekte bulunun.



Üzgünüm, doğru cevap bu değil. Bütün ilkelere dikkat ederek örnekleri sıraladığımızda olumsuz örneklerle başlayan doğru sıralama “4 – 5 – 1 – 2 – 6 – 7 – 3” sıralaması değildir. İki olumsuz örnekten sonra en az farklılaşan olumlu örnek ve arkasından iki olumlu örnek daha (toplam 3 olumlu örnek) ve sonuncu olumlu örneklerle ilk değerlendirme örneği arasında en az farklılaşmaya dikkat edilerek sıralanması gerekir. Değerlendirmede sonuncu verilen örnek olumlu da olumsuz da olabilir. 8. sayfada yer alan “olumsuz örneğin önce sunulduğu sıralama” ile 12. sayfadan- 14. sayfaya kadar yer alan olumsuz örneklerle başlayan sunuları inceledikten sonra, lütfen yeni bir seçenekte bulunun.



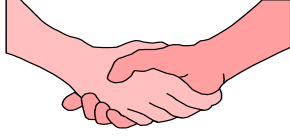
Üzgünüm, yanlış cevap. Çorap karşılaştırmalı olmayan kavramlar arasında değildir. “Çorap” kavramının hangi grupta yer alacağını daha sonra öğreneceğiz. Lütfen, 7. sayfada yer alan karşılaştırmalı olmayan kavram tanımını ve örnekleri okuduktan sonra yeni bir seçenekte bulunun.



Üzgünüm, doğru cevap bu değil. “Silindir” karşılaştırmalı olmayan kavramlar arasında değildir. Silindirin hangi grupta yer alacağını daha sonra öğreneceğiz. Lütfen, 7. sayfada yer alan karşılaştırmalı olmayan kavram tanımını ve örnekleri okuduktan sonra yeni bir seçenekte bulunun.



Üzgünüm, doğru cevap bu değil. “Daha uzun” karşılaştırmalı olmayan kavramlar arasında değildir. “Daha uzun” kavramının hangi grupta yer alacağını daha sonra öğreneceğiz. Lütfen, 7. sayfada yer alan karşılaştırmalı olmayan kavram tanımını ve örnekleri okuduktan sonra yeni bir seçenekte bulunun.



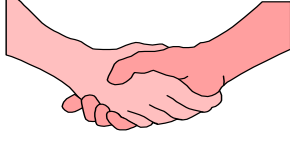
Harikasınız, doğru cevabı buldunuz. “Yanında” kavramı karşılaştırmalı olmayan kavramlardandır, çünkü örneklerini göstermeden ya da eş anlamlılarını kullanmaksızın kelimelerle anlatılamaz.



Üzgünüm, yanlış cevap. “Örneğin kapanmasını sağlayan kartonlarla sunu yapmak”, sürekli çevrimle yapılmayan kavram sunusunun, sürekli çevrim haline getirilmesini sağlamak için izlenecek yollardandır. Lütfen, 15. sayfayı okuduktan sonra yeni bir seçenekte bulunun.



Üzgünüm, yanlış cevap. “pencereli karton kullanarak sunu yapmak”, sürekli çevrimle yapılmayan kavram sunusunun sürekli çevrim haline getirilmesini sağlamak için izlenecek yollardandır. Lütfen, 15. sayfayı okuduktan sonra yeni bir seçenekte bulunun.



Çok güzel, sizi tebrik ediyorum. Sürekli çevrimle yapılmayan kavramların sürekli çevrim haline getirilmesini sağlamak için izlenecek yollardan değildir, çünkü zaten resimlerle değil, nesneyle sunu yapılabiliriyorsa sürekli çevrime göre sunu yapılmış demektir.



Maalesef, yanlış cevap. “Resmin çeşitli parçalarını takip çıkarmak”, sürekli çevrimle yapılmayan kavramların, sürekli çevrime uygun sunu yapılmasını sağlamak için izlenecek yollardandır. Lütfen, 15. sayfayı okuduktan sonra yeni bir seçenekte bulunun.

III. Modül

Açıklama: Bu bölüm, Karşılaştırmalı Kavramların, “Tanımı”, “Örnekler”, “Örnek Seçimi”, “Öğretim Aşamaları”, “Karşılaştırmalı Kavramların Sürekli Çevrimle Sunulma İlkeleri”, “Örnek Öğretim Süreçleri”, “İleri Uygulamalar”, “Doğrudan Olmayan Sunu”, “Karşılaştırmalı Olmayan Kavramların Karşılaştırmalı Kavram Haline Dönüştürülmesi”, “Örnek Ders” ve “Değerlendirme Soruları” ile “Cevaplar” kısımlarından oluşmaktadır.

Öğretimsel Amaçlar:

1. Bu ders sonunda sınıf öğretmenleri, karşılaştırmalı kavramların tanımını her defasında doğru olarak söyler,
2. Bu ders sonunda sınıf öğretmenleri, ders kitaplarından ya da verilen listeden karşılaştırmalı kavram örneklerini her defasında doğru olarak seçer,
3. Bu ders sonunda sınıf öğretmenleri, videodan izledikten sonra öğretim aşamalarını her defasında doğru olarak söyler,
4. Bu ders sonunda sınıf öğretmenleri, karşılaştırmalı kavramlara ilişkin örnek öğretim süreçlerini her defasında doğru olarak yazar.

Kullanılacak Materyaller: Power point sunusu ve video gösterimi için, bilgisayar ve projektör, örneklerin seçimi için, farklı sınıf düzeylerinde hayat bilgisi, Türkçe, sosyal bilgiler, matematik kitapları ve örnek listeleri, Doğrudan Öğretim Modeli Öğretmen Eğitimi ve Değerlendirme Materyali, not almaları için kalem.

Kullanılacak Öğretim Yöntemleri: Power point sunusu, video gösterimi, grupla tartışma ve demonstrasyon.

Süre: 2 saat

Uygulama:

Öğretmenlerin ev ödevlerinin değerlendirilmesi ve dönüt verilmesi: 15 dakika.

Sunu: 1 saat 45 dk.

İçindekiler

KARŞILAŞTIRMALI KAVRAMLAR	3
TANIM.....	3
<i>(Power Point Sunusu)</i>	
ÖRNEKLER	3
<i>(Power Point Sunusu ve Modülden Gösterimi)</i>	
DERS KİTAPLARINDAN/LİSTEDEN ÖRNEK SEÇİMİ.....	3
<i>(Grupla Tartışma)</i>	
ÖĞRETİM AŞAMALARI	3
<i>(Video Gösterimi)</i>	
KARŞILAŞTIRMALI KAVRAMLARIN SÜREKLİ ÇEVİRİMLE SUNULMA	
İLKELERİ.....	4
<i>(Power Point Sunusu, Modülden Gösterimi ve Demonstrasyon)</i>	
ÖRNEK ÖĞRETİM SÜREÇLERİ	7
<i>(Power Point Sunusu, Modülden Gösterimi ve Demonstrasyon)</i>	
OLUMLU ÖRNEKLE BAŞLAYAN ÖĞRETİM SÜREÇLERİ.....	7
OLUMSUZ ÖRNEKLE BAŞLAYAN ÖĞRETİM SÜREÇLERİ.....	9
İLERİ UYGULAMALAR.....	11
<i>(Power Point Sunusu, Modülden Gösterimi ve Demonstrasyon)</i>	
KARŞILAŞTIRMALI OLMAYAN KAVRAMLARIN KARŞILAŞTIRMALI	
KAVRAM HALİNE	
DÖNÜŞTÜRÜLMESİ.....	15
<i>(Power Point Sunusu, Modülden Gösterimi ve Demonstrasyon)</i>	
ÖRNEK DERS	16
<i>(Video Gösterimi)</i>	
DEĞERLENDİRME SORULARI.....	17
CEVAPLAR.....	20

KARŞILAŞTIRMALI KAVRAMLAR

Tanım

Karşılaştırmalı kavramlar göreceli kavramlardır. Bir nesnenin tek başına “büyük”, tek başına “uzun”, tek başına “yakın” olması mümkün değildir. Bir nesnenin büyüklüğü, uzunluğu ya da yakınlığı ancak başka bir nesneyle karşılaştırıldığında ortaya çıkabilir.

Örnekler

- ❖ Daha büyük/daha küçük
- ❖ Daha ince/daha kalın
- ❖ Daha koyu kırmızı
- ❖ Daha uzun/daha kısa
- ❖ Daha çok/daha az
- ❖ Daha sıcak/daha soğuk

Ders Kitaplarından/Listeden Örnek Seçimi

Öğretmenlerle birlikte *Hayat Bilgisi*, *Matematik*, *Sosyal Bilgiler*, *Türkçe* ders kitapları incelenerek ya da verilecek listede karşılaştırmalı kavram örnekleri belirlenecektir.

Öğretim Aşamaları

Karşılaştırmalı kavramlar tek boyutlu kavramlar oldukları için sürekli çevrimle sunulabilirler. Karşılaştırmalı kavramların olumlu örnekleriyle olumsuz örnekleri arasında kesin bir sınır olduğu için kavram sunusunda en az farklı olumsuz örnekler de yer almalıdır. Karşılaştırmalı kavramların sunusunda da karşılaştırmalı olmayan kavram sunusundaki örnek sıralaması kullanılmaktadır:

- Olumlu örneğin önce sunulduğu sıralama: *Üç olumlu örnek*, arkasından *iki olumsuz örnek* ve değerlendirmeye *olumlu örneklerle* başlanır.
- Olumsuz örneğin önce sunulduğu sıralama: *İki olumsuz örnek*, arkasından *üç olumlu örnek* ve değerlendirmeye *olumsuz örneklerle* başlanır.

Karşılaştırmalı olmayan kavramların sunusunda bir durum etiketlenir, karşılaştırmalı kavramların sunusunda ise, bir durumdan diğerine olan değişiklik etiketlenir.

Karşılaştırmalı olmayan kavram sunusundaki ilkelere benzer ilkeler dikkate alınarak sunu düzenlenir. İlkelerde farklı olan durumlar aşağıda verilmektedir:

Karşılaştırmalı Kavramların Sürekli Çevrimle Sunulma İlkeleri

1. Sunu ve değerlendirmede kullanılan nesneler, kuruluş ilkesi dikkate alınarak, rengi ve malzemesi aynı nesneler olmalıdır. Böylece öğrencinin, değişen renk ve malzemeye odaklanması yerine durumdaki değişikliğe (değişen özelliğe) odaklanması sağlanmış olur.

Örnek:

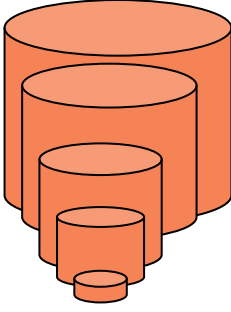


Fasulyeler

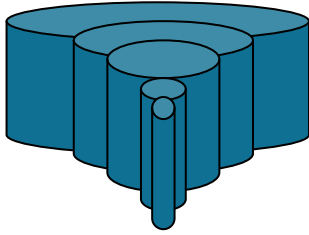
eklenip çıkarılarak örneklerin oluşturulması



Sunu boyunca öğretmenin elinin kullanılması



Daha büyük kavramı için İç içe geçebilen, aynı renk ve malzemede farklı büyüklükte silindirlerin kullanılması.



Daha kalın kavramı için, iç içe geçmiş, aynı renk ve malzemede, uzunlukları aynı, kalınlıkları farklı olan nesnelerin kullanılması.

2. Karşılaştırmalı kavramların sunusuna bir referans noktasıyla başlanmaktadır. Bu örnek kavramın ne olumlu, ne de olumsuz örnektir.

Örnek:



Ellerime bak

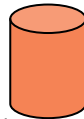
Daha yakın

(Referans noktası)

“Daha yakın” kavramının sunusuna başlarken öğretmenin elleriyle oluşturduğu mesafe referans noktasıdır.



Buna bak



Daha büyük

(Referans noktası)

Bir referans noktası çok yüksek seçilirse, ilk olumlu örneklerde çeşitleme yapılamaz. Eğer referans noktası çok küçük olursa, bu kez de en az farklılık gösterilemez.

Örnek:

Referans noktası çok yüksekte başlarsa, “daha yüksekte” kavramının olumlu örneklerini oluşturmak mümkün olmaz. Bu nedenle ikinci örnek uygun bir referans noktasıdır.



“Daha dolu” kavramının sunusuna ilk örnekle başlarsak, bardağın çoğu dolu olduğu için yine olumlu örnekleri çeşitlendirmekte zorluk çekilir. Bu nedenle, yarıya kadar doldurulmuş bardağın bulunduğu ikinci örnek uygun bir referans noktasıdır.

3. Her olumlu ve olumsuz örnek kendinden önce gelen örnekle karşılaştırılmaktadır,

Örnek:

Ellerime bak

Daha yakın

Daha yakın

Daha yakın

4. Bir örnekten sonra verilen diğer örnekteki meydana gelen değişiklik, örneğin “olumlu mu, olumsuz mu?” olduğunu belirler,

5. Karşılaştırmalı kavramların öğretiminde en az farklı olumsuz örnekler iki tiptir:

a) En az farklı olumsuz örnek,



Daha yakın

Daha yakın değil

b) Hiç fark olmayan (aynı kalan) olumsuz örnek.



Daha yakın

Daha yakın değil

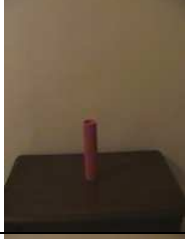
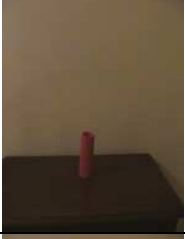
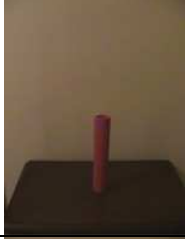
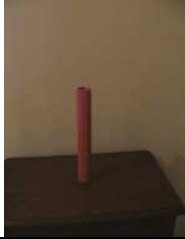
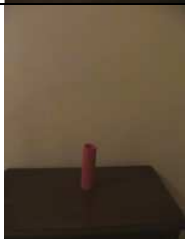
Örnek Öğretim Süreçleri

Olumlu Örnekle Başlayan Öğretim Süreçleri

“Daha Uzakta” Kavramı Olumlu Örnekle Başlayan Sunu

Örnekler	Öğretmenin sunumu (3 Olumlu+2 Olumsuz Örnek, Değerlendirmeye olumlu örneklerle başlanır)	Değerlendirme:	“Daha uzaktaysa daha uzakta, daha uzakta değilse, daha uzakta değil diyeceksin”
Referans: Bu örnek kavramın örneği değil, bir sonraki örnekle karşılaştırabilmesi için referans örneğidir. 	“Elimi dikkatlice izle, şimdi daha uzakta olup olmadığını söyleyeceğim.”		(1. Değerlendirme Sorusu) (Olumlu Örnek) Ne oldu?
	(1. Olumlu Örnek) Daha uzakta		(2. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
	(2. Olumlu Örnek) Daha uzakta		(3. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
	(3. Olumlu Örnek) Daha uzakta		(4. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
	(1. Olumsuz Örnek) Daha uzakta değil (aynı kalan örnek)		(5. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
	(2. Olumsuz Örnek) Daha uzakta değil		(6. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
			(7. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?

“Daha Uzun” Kavramı Olumlu Örnekle Başlayan Sunu

Çerçeve çizme:					
Örnekler	Öğretmenin Sunumu (3 Olumlu+2 Olumsuz Örnek, Değerlendirmeye olumlu örneklerle başlanır)				Değerlendirme (1. Değerlendirme sorusu)(Olumlu) Daha uzunsa daha uzun, daha uzun değilse daha uzun değil diyeceksiniz. Ne oldu?
	(Referans) (bütün materyallerin kalınlıkları, renkleri ve malzemeleri aynı) Buna bakın. Size daha uzun olup olmadığını söyleyeceğim.				(2. Değerlendirme sorusu) Ne oldu?
	(1. Olumlu örnek) Daha uzun				(3. Değerlendirme sorusu) Ne oldu?
	(2. Olumlu örnek) Daha uzun				(4. Değerlendirme sorusu)(Aynı kalan olumsuz örnek) Ne oldu?
	(3. Olumlu örnek) Daha uzun				(5. Değerlendirme sorusu) Ne oldu?
	(1. Olumsuz örnek)(Aynı kalan örnek) Daha uzun değil				(6. Değerlendirme sorusu) Ne oldu?
	(2. Olumsuz örnek) Daha uzun değil				(7. Değerlendirme sorusu) Ne oldu?

Olumsuz Örnekle Başlayan Öğretim Süreçleri

Daha Yüksekte Kavramı Olumsuz Örnekle Başlayan Örnek Öğretim Süreci:

Örnekler	Öğretmenin sunumu (2 Olumsuz+ 3 Olumlu Örnek, Değerlendirmeye olumsuz örnekle başlanır)	Değerlendirme:	Daha yüksekteyse daha yüksekte, daha yüksekte değilse daha yüksekte değil diyeceksin
Referans 	Elimi dikkatlice izle, daha yüksekte olup olmadığını söyleyeceğim		(1. Değerlendirme sorusu)(Olumsuz) Ne oldu?
	(1. Olumsuz örnek)(Aynı kalan örnek) Daha yüksekte değil		(2. Değerlendirme sorusu) Ne oldu?
	(2. Olumsuz örnek) Daha yüksekte değil		(3. Değerlendirme sorusu) Ne oldu?
	(1. Olumlu örnek) Daha yüksekte		(4. Değerlendirme sorusu) Ne oldu?
	(2. Olumlu örnek) Daha yüksekte		(5. Değerlendirme sorusu) Ne oldu?
	(3. Olumlu örnek) Daha yüksekte		(6. Değerlendirme sorusu) Ne oldu?
			(7. Değerlendirme sorusu) Ne oldu?
			(8. Değerlendirme sorusu) Ne oldu?
			(9. Değerlendirme sorusu) Ne oldu?

“Daha Çok” Kavramının Olumsuz Örnekle Başlayan Sunusu

Çerçeve çizme:			
Örnekler	Öğretmenin Sunumu (2 olumsuz+3 olumlu Örnek, değerlendirmeye olumsuzla başlanır)		Değerlendirme: Daha çoksa, daha çok, daha çok değilse daha çok değil diyeceksin. (1. Değerlendirme Sorusu)(Aynı Kalan Olumsuz Örnek) Ne oldu?
Referans 	Fasulyeleri incele, daha çok olup olmadığını söyleyeceğim.		(2. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
	(1. Olumsuz Örnek)(Aynı Kalan Örnek) Daha çok değil		(3. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
	(2. Olumsuz Örnek) Daha çok değil		(4. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
	(1. Olumlu Örnek) Daha çok		(5. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
	(2. Olumlu Örnek) Daha çok		(6. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
	(3. Olumlu Örnek) Daha çok		(7. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
			(8. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
			(9. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
			(10. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?
			(11. Değerlendirme Sorusu) Ne oldu?

İleri Uygulamalar

Öğrencilere karşılaştırmalı kavramlar öğretilirken, *iki seçenekli sunu*, *daha az örnekle sunu* ve *sözel açıklama yapma* gibi çeşitlemeler yapılabilmektedir.

- ❖ İki seçenekli sunu: Öğrenmede sorunu olmayan öğrencilere, iki kavram aynı anda sunulabilir. Öğretmen birer örnekle model olduktan sonra, değerlendirmede “*ne oldu?*” sorusuna, öğrencinin “*daha büyük-daha küçük*” biçiminde tepkide bulunması sağlanabilir.
- ❖ Daha az örnekle sunu: Öğrenmede sorunu olmayan, performansı yüksek öğrenciler için sunuda 2-3 örnek ve geri kalanı değerlendirmede kullanılmak üzere toplam 6-8 örnek kullanmak yeterli olabilir.
- ❖ Sözel açıklama: Örneklerin sunusuna geçmeden önce, çok ayrıntılı olmayacak şekilde sözel açıklama yapılabilir.

1. Örnek

Öğretmen: “Bir şey daha geçirgen olduğunda sıvılar ondan daha hızlı geçer” Daha sonra öğretmen öğrencilere bir hortumun ucundaki ayarlanabilir filtreyi gösterir. İlk olarak su 3 hızında akıtılır.			
Örnek	Su akış hızı	Öğretmen sunusu	Öğrenci tepkisi
Başlangıç noktası:	3	Filtreden suyun geçişini izleyin size ne olduğunu söyleyeceğim	
1	6	Filtre daha geçirgen oldu	
2	5	Filtre daha az geçirgen oldu Şimdi sıra sizde: filtre daha geçirgen mi, daha az geçirgen mi olacak?	
3	7	Ne oldu?	<i>Daha geçirgen oldu</i>
4	3	Ne oldu?	<i>Daha az geçirgen oldu</i>
5	7	Ne oldu?	<i>Daha geçirgen oldu</i>
6	9	Ne oldu?	<i>Daha geçirgen oldu</i>

2. Örnek

“Daha Çok- Daha Az” Kavramlarının Sunusu

Örnekler	Öğretmenin Sunumu	Değerlendirmenin devamı:	
	Dikkatlice incele, daha çok ve daha az olan durumları göstereceğim.		Ne oldu?
	Daha çok		Ne oldu?
	Daha az		Ne oldu?
	Değerlendirme: Daha çoksa daha çok, daha azsa, daha az diyeceksiniz. Ne oldu?		
	Ne oldu?		
	Ne oldu?		

Doğrudan Olmayan Sunu

Bu sunuda örneklerin duysal özellikleri yerine niteliklerin sayılarla temsil edildiği bir sunu ile yapılır. Öğrenmede sorunu olan öğrencilere uygulanmamalıdır.

Örneğin, “daha dolu” kavramını öğretmek için, sıvı ölçü birimlerine sahipse, dokunma ya da görme duyusu yerine ölçü birimleri verilerek öğretmek mümkündür.

Daha Dolu Kavramı Doğrudan Olmayan Örnek Öğretim Süreci

Öğretmenin Sunusu	Öğrencinin Tepkisi
Bidon 1 litre su dolu.	
2 litre oldu, daha dolu oldu.	
1 litre oldu, daha dolu olmadı.	
Şimdi sıra sizde. Söyleyeceğim ölçüleri dinleyip, daha doluyorsa daha dolu, daha dolu değilse daha dolu değil diyeceksiniz.	
Bidonda 5 litre su vardı, 6 litre oldu, ne oldu?	Daha dolu
Bidonda 5 litre su vardı, 7 litre oldu, ne oldu?	Daha dolu
Bidonda 7 litre su vardı, 6 litre oldu, ne oldu?	Daha dolu değil
Bidonda 10 litre su vardı, 11 litre oldu, ne oldu?	Daha dolu
Bidonda 10 litre su vardı, 9 litre oldu, ne oldu?	Daha dolu değil
Bidonda 9 litre su vardı, 10 litre oldu, ne oldu?	Daha dolu
Bidonda 10 litre su vardı, 8 litre oldu, ne oldu?	Daha dolu değil

Olumsuz örneklerle başlayan sunu

Örnekler											
Öğretmenin sunusu	Çorap resmine bak (Referans)	Daha koyu yeşil değil	Daha koyu yeşil değil	Daha koyu yeşil	Daha koyu yeşil	Daha koyu yeşil	Daha koyu yeşil, daha koyu yeşil değilse; daha koyu yeşil değil	Ne oldu?	Ne oldu?	Ne oldu?	Ne oldu?
Öğrencinin tepkisi								Daha koyu yeşil değil	Daha koyu yeşil değil	Daha koyu yeşil değil	Daha koyu yeşil

Örnek Ders

Öğretmenler karşılaştırmalı kavramlara ilişkin derslerin video kayıtlarını izleyerek, öğretimi uygulamalı olarak görürler.

Değerlendirme Soruları

Açıklama: Aşağıdaki sorular bu bölümde yer alan “Karşılaştırmalı Kavramların Tanımı”, “Örnekleri”, Öğretim Aşamaları”, Karşılaştırmalı Kavramların Sürekli Çevrimle Sunulma İlkeleri”, “Öğretim Süreçleri”, “İleri Uygulamalar”, “Karşılaştırmalı Olmayan Kavramların Karşılaştırmalı Kavram Haline Dönüştürülmesi” ile ilgili bildiklerinizi belirlemek için desenlenmiştir. Her bir soru cümlesini dikkatlice okuyunuz ve her sorunun altında yer alan seçeneklerden en fazla doğru bulduğunuz, soruların yanındaki harfi daire içine alınız.

1. Aşağıdakilerden hangisi “karşılaştırmalı kavram” örneğidir?	
a) Altında,	20 numaralı sayfayı okuyunuz.
b) Birinci,	22 numaralı sayfayı okuyunuz.
c) Daha uzun,	21 numaralı sayfayı okuyunuz.
d) Mavi.	23 numaralı sayfayı okuyunuz.
Örnekler	Öğretmenin sunumu
	Buna bak.
	Daha kalın
	Daha kalın
	Daha kalın

	Daha kalın değil
	Daha kalın değil
	Ne oldu?

2. Yukarıda verilen öğretim sürecinde, öğretmenin yaptığı hata nedir?

a) Sözlü sunum ilkesine uymamıştır,	25 numaralı sayfayı okuyunuz.
b) Kuruluş ilkesine uymamıştır,	24 numaralı sayfayı okuyunuz.
c) En az farklılaşmaya dikkat etmemiştir,	26 numaralı sayfayı okuyunuz.

3. Karşılaştırmalı kavram sunusu ile ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

a) Olumsuz örneklerle başlayan sunuda 2 olumsuz örnekten sonra, 3 olumlu örnek kullanılır,	27 numaralı sayfayı okuyunuz.
b) Olumlu örneklerle başlayan sunuda 2 olumlu örnekten sonra, 3 olumsuz örnek kullanılır,	29 numaralı sayfayı okuyunuz.
c) Olumlu örneklerle başlayan sunuda 3 olumlu örnekten sonra, 2 olumsuz örnek kullanılır.	28 numaralı sayfayı okuyunuz.

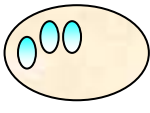
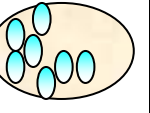
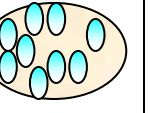
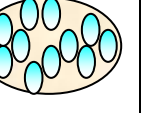
4. Karşılaştırmalı kavramlar için aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

a) Karşılaştırmalı kavram sunusunda örnekler bir önceki örnekle karşılaştırılır,	31 numaralı sayfayı okuyunuz.
b) Aynı kalan olumsuz örnekler vardır,	30 numaralı sayfayı okuyunuz.

c) Karşılaştırmalı kavram sunusuna başlarken referans örneği vardır,	32 numaralı sayfayı okuyunuz.
d) Bir örnekten diğer örneğe geçerken farklı yeni nesneler kullanılır.	33 numaralı sayfayı okuyunuz.

5. Aşağıdaki örneklerden hangisinde karşılaştırmalı olmayan kavram, karşılaştırmalı kavram haline dönüştürülmüştür?

a) Daha büyük,	36 numaralı sayfayı okuyunuz.
b) Daha uzun,	35 numaralı sayfayı okuyunuz.
c) Daha koyu yeşil,	34 numaralı sayfayı okuyunuz.
d) Daha ince.	37 numaralı sayfayı okuyunuz.

Referans	1.	2.	3.	4.	5.	6.
						

6. Yukarıdaki “daha çok kavramı” öğretim sürecini referans örneğine dikkat ederek, *olumlu örnekle başlayacak* şekilde oluşturursak, doğru sıralama aşağıdakilerden hangisi olur?

a) 2 – 4 – 1 – 5 – 3 – 6	38 numaralı sayfayı okuyunuz.
b) 1 – 2 – 4 – 5 – 3 – 6	40 numaralı sayfayı okuyunuz.
c) 6 – 5 – 2 – 3 – 4 – 1	39 numaralı sayfayı okuyunuz.
d) 2 – 4 – 3 – 6 – 5 – 1	41 numaralı sayfayı okuyunuz.

7. Sonraki derse getirmek üzere, aşağıdaki karşılaştırmalı kavram çeşitlerine yönelik olarak öğretim süreci hazırlayınız:

a) İki tane *olumlu örnekle* başlayan öğretim süreci,

b) İki tane *olumsuz örnekle* başlayan öğretim süreci,

Diğer dersin başında öğretim süreçleri tartışılacaktır.

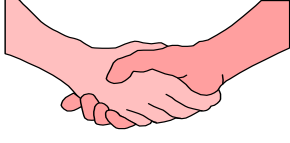
Sorular bitti!



Cevaplar



Üzgünüm doğru cevap bu değil, “altında” kavramı karşılaştırmalı olmayan bir kavramdır. Lütfen II. Modül’de 7. sayfada yer alan karşılaştırmalı olmayan kavram tanımını, örnekleri ve III. Modül’de, 3. sayfadaki karşılaştırmalı kavram tanımı ile örnekleri okuduktan sonra yeni bir seçenekte bulunun.



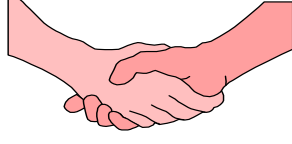
Harikasınız, doğru cevabı buldunuz. Bir nesnenin daha uzun olduğu, ancak başka bir örnekle karşılaştırıldığında ortaya çıkabilir. Bu nedenle de “daha uzun” kavramı karşılaştırmalı bir kavramdır.



Üzgünüm doğru cevap bu değil, “birinci” kavramı karşılaştırmalı olmayan bir kavramdır. Lütfen II. Modül’de 7. sayfada yer alan karşılaştırmalı olmayan kavram tanımını, örnekleri ve III. Modül’de, 3. sayfadaki karşılaştırmalı kavram tanımını ile örnekleri okuduktan sonra yeni bir seçenekte bulunun.



Üzgünüm yanlış cevap, “mavi” kavramı karşılaştırmalı olmayan bir kavramdır. Lütfen II. Modül’de 7. sayfada yer alan karşılaştırmalı olmayan kavram tanımını, örnekleri ve bu III. Modül’de, 3. sayfadaki karşılaştırmalı kavram tanımı ile örnekleri okuduktan sonra yeni bir seçenekte bulunun.



İşte doğru cevap, çok güzel. Verilen öğretim sürecinde nesnelerin, malzeme ve renkleri değiştiği için kuruluş ilkesine uyulmamıştır. Öğretim sürecinin başından sonuna kadar aynı malzemeden yapılmış ve aynı renkte nesneler kullanılmalıydı. Öğrenci sürekli değişen malzeme ve renge odaklanacağı için kavram sunusundaki değişen özelliğe (ilişkili niteliğe) odaklanamayacaktır.



Üzgünüm doğru cevap bu değil. İfadeler aynı tutulduğu için sözlü sunum ilkesine dikkat edilmiştir. Lütfen II. Modül’de, 3., 4., 5. ve 6. sayfalarda yer alan kavram sunusu için örneklerin seçilmesi ve sıralanmasını düzenleyen ilkeler ile III. Modül’de 4. - 6. sayfalar arasında yer alan “karşılaştırmalı kavramların sürekli çevrimle sunulma ilkeleri”ni okuduktan sonra, yeni bir seçenekte bulunun.



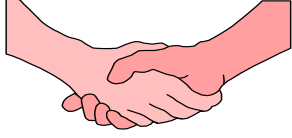
Üzgünüm doğru cevap bu değil. Aynı kalan ve çok az farklı örnekler sunulduğu için en az farklılaşma ilkesine dikkat edilmiştir. Lütfen II. Modül’de, 3., 4., 5. ve 6. sayfalarda yer alan kavram sunusu için örneklerin seçilmesi ve sıralanmasını düzenleyen ilkeler ile III. Modül’de 4. - 6. sayfalar arasında yer alan “karşılaştırmalı kavramların sürekli çevrimle sunulma ilkeleri”ni okuduktan sonra, yeni bir seçenekte bulunun.



Olumsuz örnekle başlayan kavram sunusunda 2 olumsuz ve 3 olumlu örneğin sunulması doğru bir sıralamadır. 3. sayfada yer alan öğretim aşamalarına ve 7. sayfa ile 9. sayfalar arasında yer alan öğretim süreçlerine göz gezdirdikten sonra, lütfen başka bir seçenekte bulunun.



Olumlu örnekle başlayan kavram sunusunda 3 olumlu ve 2 olumsuz örneğin sunulması doğru bir sıralamadır. 3. sayfada yer alan öğretim aşamalarına ve 7. sayfa ile 9. sayfalar arasında yer alan öğretim süreçlerine göz gezdirdikten sonra, lütfen başka bir seçenekte bulunun.



Tebrik ediyorum, örneklerin dizilişindeki yanlış olan sıralamayı buldunuz. Olumlu örnekle başlayan sunuda 2 olumlu örnekten sonra 3 olumsuz örnek şeklinde bir sıralama yoktur. Olumlu ile başlayan örnek sıralaması, 3 olumlu örnekten sonra 2 olumsuz örneğin sıralanması şeklindedir.



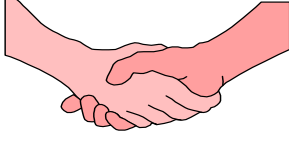
Üzgünüm yanlış olarak verilen seçeneği belirleyemediniz. “Aynı kalan olumsuz örnek vardır” doğru bir ifadedir. Lütfen 4., 5. ve 6. sayfalarda yer alan “karşılaştırmalı kavramların sürekli çevrimle sunulma ilkeleri”ni okuduktan sonra, başka bir seçenekte bulunun.



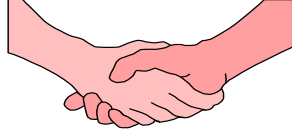
Üzgünüm yanlış olan seçeneği bulamadınız. “Karşılaştırmalı kavram sunusunda örnekler bir önceki örnekle karşılaştırılır” doğru bir ifadedir. Lütfen 4., 5. ve 6. sayfalarda yer alan “karşılaştırmalı kavramların sürekli çevrimle sunulma ilkeleri”ni okuduktan sonra, başka bir seçenekte bulunun.



Üzgünüm yanlış olan seçeneği belirleyemediniz. “Karşılaştırmalı kavram sunusuna başlarken referans örneği vardır” doğru bir ifadedir. Lütfen 4., 5. ve 6. sayfalarda yer alan “karşılaştırmalı kavramların sürekli çevrimle sunulma ilkeleri”ni okuduktan sonra, başka bir seçenekte bulunun.



Tebrikler, harikasınız. Yanlış olan seçeneği buldunuz. “Bir örnekten diğer örneğe geçerken farklı yeni nesneler kullanılır” ifadesi yanlıştır. Öğrencinin kavramın değişen özelliğine odaklanması yerine (ilişkili niteliğine), değişen nesneye odaklanacağı için kavramı öğrenmesinde sorunla karşılaşılacaktır.



Evet, doğru seçeneği buldunuz. “Yeşil” kavramı karşılaştırmalı olmayan kavramken, “daha koyu yeşil” kavramı karşılaştırmalı kavram haline dönüştürülmüştür.



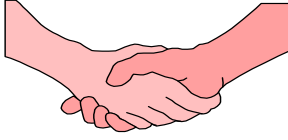
Üzgünüm, “daha uzun” kavramında, karşılaştırmalı olmayan kavram karşılaştırmalı kavram haline dönüştürülmemiştir. Lütfen 15. sayfada yer alan karşılaştırmalı olmayan kavramların karşılaştırılmalı kavram haline dönüştürülmesi ile ilgili bölümü okuduktan sonra yeni bir seçenekte bulunun.



Üzgünüm, “daha büyük” kavramında, karşılaştırmalı olmayan kavram karşılaştırmalı kavram haline dönüştürülmemiştir. Lütfen 15. sayfada yer alan karşılaştırmalı olmayan kavramların karşılaştırılmalı kavram haline dönüştürülmesi ile ilgili bölümü okuduktan sonra yeni bir seçenek belirleyin.



Maalesef, “daha ince” kavramında, karşılaştırmalı olmayan kavram karşılaştırmalı kavram haline dönüştürülmemiştir. Lütfen 15. sayfada yer alan karşılaştırmalı olmayan kavramların karşılaştırılmalı kavram haline dönüştürülmesi ile ilgili bölümü okuduktan sonra yeni bir seçenek belirleyin.



Tebrik ediyorum, doğru sıralamayı buldunuz. 2- 4- 1- 5- 3- 6

Referans	1.	2.	3.	4.	5.	6.

Olumlu örnekle başlayacak uygun sıralama aşağıdaki gibi olmalıdır:

Referans	2.	4.	1.	5.	3.	6.
	1. Olumlu Örnek	2. Olumlu Örnek	3. Olumlu Örnek	1. Olumsuz Örnek (aynı kalan)	2. Olumsuz Örnek	İlk değerlendirme sorusu (Olumlu Örnek)



Referans	1.	2.	3.	4.	5.	6.

Referans	1.	2.	3.	4.	5.	6.

Örneklerin, sizin belirlediğiniz sıralanışına baktığımız zaman, 1. örnek olumlu, 2. örnek olumsuz, 3. örnek olumsuz, 4. örnek olumlu, 5. örnek olumsuz ve 6. sırada yer alan değerlendirme örneği olumlu verilmiştir. Böyle bir sıralama karşılaştırmalı kavram sunusunda yoktur. Lütfen, 3. sayfadaki öğretim aşamaları ile 7. ve 8. sayfalarda yer alan, olumlu örnekle başlayan öğretim süreçlerine baktıktan sonra, başka bir seçenek belirleyin.



Üzgünüm, doğru sıralama, 1- 2- 4- 5- 3- 6 şeklinde olamaz.

Referans	1.	2.	3.	4.	5.	6.

Referans	1.	2.	3.	4.	5.	6.

Örneklerin, sizin belirlediğiniz sıralanışına baktığımız zaman, 1. örnek olumlu, 2. örnek olumsuz, 3. örnek olumlu, 4. örnek olumlu, 5. örnek olumsuz ve 6. sırada yer alan değerlendirme örneği olumlu verilmiştir. Böyle bir sıralama karşılaştırmalı kavram sunusunda yoktur.

Lütfen, 3. sayfadaki öğretim aşamaları ile 7. ve 8. sayfalarda yer alan, olumlu örnekle başlayan öğretim süreçlerine baktıktan sonra, başka bir seçenek belirleyin.



Maalesef, doğru sıralama, 2- 4- 3- 6- 5- 1 şeklinde olamaz.

Referans	1.	2.	3.	4.	5.	6.

Referans	1.	2.	3.	4.	5.	6.

Örneklerin, sizin belirlediğiniz sıralanışına baktığımız zaman, 1. örnek olumlu, 2. örnek olumlu, 3. örnek olumsuz, 4. örnek olumlu, 5. örnek olumsuz ve 6. sırada yer alan değerlendirme örneği olumlu verilmiştir. Böyle bir sıralama karşılaştırmalı kavram sunusunda yoktur.

Lütfen, 3. sayfadaki öğretim aşamaları ile 7. ve 8. sayfalarda yer alan, olumlu örnekle başlayan öğretim süreçlerine baktıktan sonra, başka bir seçenek belirleyin.

IV. Modül

Açıklama: Bu bölüm, “İsimlerin Tanımı, Örnekleri, Ders Kitaplarından/ Örnek Seçimi, Öğretim Aşamaları, Örnek Öğretim Süreçleri, Örnek Ders Gösterimi” ve “Değerlendirme Soruları” ile “Cevaplar” kısımlarından oluşmaktadır.

Öğretimsel Amaçlar:

1. Bu ders sonunda sınıf öğretmenleri, isimlerin tanımını her defasında doğru olarak söyler,
2. Bu ders sonunda sınıf öğretmenleri, ders kitaplarından ya da verilen listeden isim örneklerini her defasında doğru olarak seçer,
3. Bu ders sonunda sınıf öğretmenleri, videodan izledikten sonra öğretim aşamalarını her defasında doğru olarak söyler,
4. Bu ders sonunda sınıf öğretmenleri, isimlere ilişkin örnek öğretim süreçlerini her defasında doğru olarak yazar.

Kullanılacak Materyaller: Power point sunusu ve video gösterimi için, bilgisayar ve projektör, örneklerin seçimi için, farklı sınıf düzeylerinde hayat bilgisi, Türkçe, sosyal bilgiler, matematik kitapları ve örnek listeleri, Doğrudan Öğretim Modeli Öğretmen Eğitimi ve Değerlendirme Materyali, not almaları için kalem.

Kullanılacak Öğretim Yöntemleri: Power point sunusu, video gösterimi, grupla tartışma ve demonstrasyon.

Süre: 2 saat

Uygulama:

Öğretmenlerin ev ödevlerinin değerlendirilmesi ve dönüt verilmesi: 15 dakika.

Sunu: 1 saat 45 dakika

İçindekiler

İSİMLER	3
TANIM.....	3
(Power point Sunusu)	
ÖRNEKLER.....	3
(Power Point Sunusu ve Modülden Gösterimi)	
DERS KİTAPLARINDAN/LİSTEDEN ÖRNEK SEÇİMİ.....	4
(Grupla Tartışma)	
İSİM ÖĞRETİMİ İÇİN BAŞLANGIÇ AŞAMASINDA ÖĞRETİM SÜRECİ HAZIRLAMA..	4
(Power Point Sunusu)	
İSİMLERİN ÖĞRETİM AŞAMALARI.....	6
(Video Gösterimi)	
ÖRNEK ÖĞRETİM SÜREÇLERİ	7
(Power Point Sunusu, Modülden Gösterimi ve Demonstrasyon)	
HİYERARŞİK OLARAK ÜST DÜZEYDE İSİMLERİN ÖĞRETİMİ.....	13
HİYERARŞİK OLARAK ÜST DÜZEYDE İSİMLERİN ÖĞRETİM AŞAMALARI	
(ÖRNEKLERİN SIRALAMASI).....	13
(Power Point Sunusu, Modülden Gösterimi ve Demonstrasyon)	
ÖRNEK ÖĞRETİM SÜRECİ	14
(Power Point Sunusu, Modülden Gösterimi ve Demonstrasyon)	
ÖRNEK DERS	16
(Video Gösterimi)	
UYGULAMA ÇEŞİTLEMELERİ.....	16
UYGULAMA ÇEŞİTLEMELERİNE ÖRNEKLER.....	16
(Power Point Sunusu, Modülden Gösterimi ve Demonstrasyon)	
ÖRNEK DERS.....	17
(Video Gösterimi)	
DEĞERLENDİRME SORULARI.....	18
CEVAPLAR	23

İSİMLER

Tanım

İsimler nesne sınıflarının etiketleridir. Bazı isimler daha alt kategorileri içinde barındırırlar. Örneğin, giysi kavramının içinde; şort, pantolon gibi alt kategoriler yer alır. İsimler çok boyutlu kavramlardır. Örneğin, karşılaştırmalı olmayan kavramlarda ve karşılaştırmalı kavramlarda bir tek boyutu (“daha yakın” kavramı için elin konumunu ya da “eğik” kavramı için cetvelin pozisyonunu) değiştirmek mümkündür fakat isimlerde çok sayıda özellik olduğu için (örneğin, ayakkabı, kamyon, kazak, küre) bir boyutunu değiştirerek göstermek mümkün olmadığı gibi, o özelliklerin hepsi isim verilen nesneye ait olduğu için gereklidir.

Örnekler

- ❖ Kalem,
- ❖ Üçgen/kare/daire/küp/silindir/küre
- ❖ Kamyon,
- ❖ Telefon,
- ❖ Kedi,
- ❖ Ayakkabı,
- ❖ A harfi,
- ❖ 1 rakamı.

Hiyerarşik olarak üst düzeyde isimler;

- ❖ Taşıt,
- ❖ Hayvan,
- ❖ Mobilya,
- ❖ Çiçek,
- ❖ Giysi,
- ❖ Geometrik şekil.

İsimlerle çalışırken bir örnekten diğerine geçerken, bunlar arasında kesin çizgiler olmadığı için, sürekli çevrimin amacı ortadan kalkar. İsim sunusunda sürekli çevrim kullanılmaz. Karşılaştırmalı olmayan kavramlar tek boyut içerdikleri için, olumlu ve olumsuz örnekleri arasındaki en küçük farkı göstermek kolayken, isimler

birçok boyut içerdikleri için olumlu ve olumsuz örnekler arasında en küçük farkı göstermek pratik olmadığı gibi gerçekte mümkün de değildir. Çünkü birçok yetişkin bile yaygın olarak kullanılan pek çok ismin ilişkili nitelikleri konusunda fikir birliği içerisinde değildir.

Ders Kitaplarından/Listeden Örnek Seçimi

Öğretmenlerle birlikte *Hayat Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe* ders kitapları incelenerek ya da verilecek listede isim örnekleri belirlenecektir.

İsim Öğretimi İçin Başlangıç Aşamasında Öğretim Süreci

Hazırlama

İsmin yapısındaki farklılık, isimlerin öğretimini karşılaştırmalı olmayan kavramların öğretiminden farklı planlamayı gerektirir. İsim öğretiminin temel özellikleri aşağıda sıralanmaktadır:

1. İsimlerin verilen olumlu ve olumsuz örnekleri arasında kesin çizgiler olmadığı için, öğretimde en küçük farklılığı göstermek mümkün değildir. İsim sunusunda farklılaşma ilkesine uygun olarak, en küçük farklılık, öğrencinin etiketleyebildiklerine göre değişiklik gösterir.

*Hiyerarşik olarak üst düzeyde olan isimlerin (örneğin geometrik şekiller, hayvan, taşıt vb.) alt kategorileri (daire, küre, horoz, kamyon) öğretilirken, alt kategorilere ait başka etiketleyebildiklerinin **olduğu** durumlar için olumsuz örneklerin seçimi:*

Örneğin, “daire” sunumunda öğrencinin etiketleyebildiği geometrik şekiller varsa (kare, üçgen vb.), onlar seçilerek olumsuz örnek olarak kullanılır.



Horoz sunusu yapılırken, öğrenci tavuğu etiketleyebiliyorsa, değerlendirmede olumsuz örnek olarak tavuk resmi kullanılabilir. Etiketleyebildiği başka hayvanlar da olumsuz örnek olarak değerlendirmeye katılabilir. Örneğin, “kedi”.



Küre sunusu yapılırken, öğrenci silindiri etiketleyebiliyorsa, değerlendirmede olumsuz örnek olarak silindirin kullanılabilir. Etiketlediği başka geometrik şekiller de değerlendirmeye katılır. Örneğin, “küp” gibi.



Kamyon sunusu yapılırken, değerlendirmede olumsuz örnek olarak, öğrencinin etiketleyebildiği araba, uçak gibi taşıt resimleri kullanılabilir.



*Hiyerarşik olarak üst düzeyde olan isimlerin (örneğin geometrik şekiller, hayvan, taşıt vb.) alt kategorileri (daire, küre, horoz, kamyon) öğretilirken, alt kategorilere ait başka etiketleyebildiklerinin **olmadığı** durumlar için olumsuz örneklerin seçimi:*

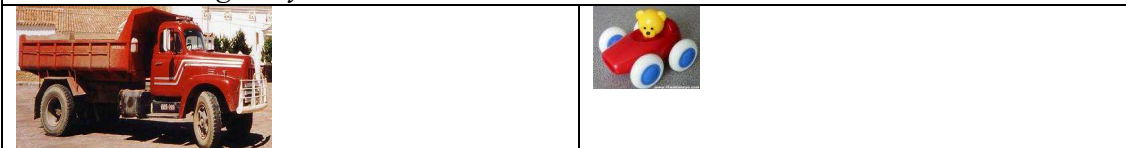
“Daire” öğretilcekse ve etiketleyebildiği geometrik şekiller yoksa, etiketleyebildiği nesneler ya da resimleri (kalem, defter, cetvel vb.) kullanılır. Bunlarda da, olumsuz örnekleri aynı renk ve malzemenin oluşturularak ya da aynı harfle başlayan nesneler seçilerek oluşturulabilir.



Kedi sunusu yapılırken, öğrencinin etiketleyebildiği başka bir hayvan yoksa, etiketleyebildiği hangi nesne resmiyse o kullanılabilir. Örneğin, şapka.



Kamyon sunusu yapılırken, öğrencinin etiketleyebildiği başka taşıt yoksa, değerlendirmede olumsuz örnek olarak, etiketleyebildiği hangi nesne varsa, o kullanılır. Örneğin, oyuncak araba resmi



Olumsuz örnekler öğrencinin şu anda bildiği isimlerle sınırlıdır. Öğrenci sunulan bütün olumsuz örnekleri etiketleyebilmelidir.

2. Öğrenci bütün olumlu ve olumsuz örnekleri isimlendirir. Örneğin, kürenin olumsuz örneği için; “**küre değil**” yerine daha önceden bildiği geometrik şekil kullanıldığı için, “**silindir**” demesi.

3. Öğrenci bütün olumlu ve olumsuz örnekleri isimlendirdiği için öğretimde en az farklı örnekler isim benzerliği ile yaratılır. Örneğin; “k” ve “g” harfleri şekil olarak birbirinden farklı olmasına rağmen ses olarak birbirine yakındır. “k” harfini bilen ve “g” harfini öğrenmekte olan öğrenci için “k” çok az farklı olumsuz örnektir.

Kamyon sunusunda öğrencinin etiketleyebildiği kazak (aynı harfle başlaması açısından) kullanılabilir.



4. İsim öğretiminde çeşitliliği gösterecek sayıda olumlu örnek ile olumlu örneklerle karıştırılabilecek olumsuz örnekler yeterlidir. Olumlu örneklerin sayısı, olumlu örneklerin çeşitlenmesine göre artar, olumsuz örneklerin sayısı da öğrencinin bildiği isimlere göre artar.

<i>Karşılaştırmalı olmayan kavramlar</i>	<i>İsimler</i>
<i>Olumsuz örnekler olumlulardan çok az farklılık gösterebilir.</i>	<i>Olumsuz örnekler olumlulardan çok az farklılık gösterecek şekilde seçilemez, fakat öğrenci tarafından hali hazırda bilinen isimlerle çok benzer olumsuz örnekler oluşturulabilir.</i>
<i>Genellikle öğrencinin olumsuz örneğe “değil” biçiminde tepki vermesini gerektirir.</i>	<i>Öğrencinin olumsuz örneği isimlendirmesini gerektirir.</i>
<i>Örnekler sürekli çevrimle sunulur.</i>	<i>Durağan örnekler sunulur, sürekli çevrim yaratılamaz.</i>
<i>Tüm olumsuz örneklere aynı tepki verilir.</i>	<i>Farklı olumsuz örneklere farklı tepkiler verilir. Çünkü her bir olumsuz örneğin ismi vardır.</i>

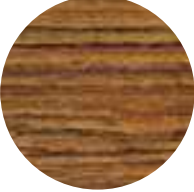
İsimlerin Öğretim Aşamaları

- ❖ *Üç olumlu örnek* sunulur, değerlendirmeye *sunuda kullanılan iki olumlu örnekle* başlanır.
- ❖ Olumlu örnekle başlanmasının nedeni, öğrencinin kavramın ilişkili nitelikleriyle ilgili bilgi almasını sağlamaktır.

Örnek Öğretim Süreçleri

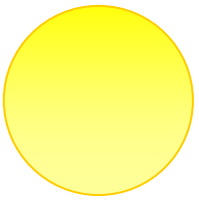
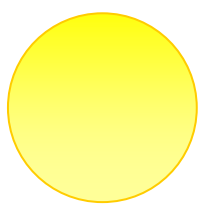
Performansı Yüksek Öğrenci İçin “Daire” Öğretimi

Aşağıda verilen “daire” öğretiminde, öğrencinin etiketleyebildiği geometrik şekiller olan, “kare ve üçgen” olumsuz örnek olarak kullanılmıştır.

Örnekler	Öğretmenin sunumu		
 (Plastik, mavi renkte 1,5 cm daire)	(1. olumlu örnek) Bu daire	 (Yeşil elışı kağıdı kaplı, 2,5 cm üçgen)	(4. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
 (Mukavva, 2,5 cm daire)	(2. olumlu örnek) Bu daire	 (Yeşil elışı kağıdı kaplı, 2,5 cm üçgen)	(5. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
 (Tahta, 4 cm daire)	(3. olumlu örnek) Bu daire	 (Mor karton, 3 cm daire)	(6. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
 (Plastik, mavi renkte 1,5 cm daire)	Değerlendirme (1. Değerlendirme sorusu) (Sunuda kullanılan örneklerden) Bu nedir?	 (Pembe oluklu mukavva, 2 cm, daire)	(7. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
 (Tahta, 3 cm. daire)	(2. Değerlendirme sorusu) (Sunuda kullanılan örneklerden) Bu nedir?	 (Pembe oluklu mukavva, 2 cm, daire)	(8. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
 (Tahta, 3 cm. kare)	(3. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?	 (Yeşil mukavva, 2 cm, üçgen)	(9. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?

Performansı Düşük Öğrenci İçin “Daire” Öğretimi

Aşağıda verilen “daire” öğretiminde, öğrencinin etikleyebildiği geometrik şekiller olmadığı için, “kalem ve makas” olumsuz örnek olarak kullanılmıştır.

Örnekler	Öğretmenin sunumu		
 (Plastik, mavi renkte 1,5 cm daire)	(1. olumlu örnek) Bu daire	 (Sarı oluklu mukavva, 2 cm, daire)	(4. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
 (Mukavva, 2,5 cm daire)	(2. olumlu örnek) Bu daire		(5. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
 (Sarı plastik, 3 cm daire)	(3. olumlu örnek) Bu daire	 (Mor karton, 3 cm daire)	(6. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
 (Plastik, mavi renkte 1,5 cm daire)	Değerlendirme (1. Değerlendirme sorusu)(Sunuda kullanılan örneklerden) Bu nedir?	 (Pembe oluklu mukavva, 2 cm, daire)	(7. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
 (Sarı plastik, 3 cm daire)	(2. Değerlendirme sorusu) (Sunuda kullanılan örneklerden) Bu nedir?	 (Tahta daire)	(8. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
 (Önceki örneklerle renkleri aynı ve her ikisi de plastik)	(3. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?	 (Kalem) (Tahta olmaları açısından önceki örneklerle benzerlik gösteriyor)	(9. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?

Performansı Yüksek Öğrenci İçin “Kedi” Öğretimi

Aşağıda verilen “kedi” öğretiminde, öğrencinin etiketleyebildiği hayvanlardan, “köpek ve tavşan” olumsuz örnek olarak kullanılmıştır.

Örnekler	Öğretmenin sunumu	Değerlendirme devam	
	(1. olumlu örnek) Bu kedi		(7. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	(2. olumlu örnek) Bu kedi		(8. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	(3. olumlu örnek) Bu kedi		(9. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	Değerlendirme (1. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?		(10. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	(2. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?		(11. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	(3. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?		(12. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	(4. Değerlendirme sorusu)		(13. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	(5. Değerlendirme sorusu)		(14. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	(6. Değerlendirme sorusu)		(15. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?

Performansı Düşük Öğrenci İçin “Kedi” Öğretimi

Aşağıda verilen “kedi” öğretiminde, öğrencinin etiketleyebildiği hayvan olmadığı için, etiketleyebildiği “makas, kazak ve şapka” olumsuz örnek olarak kullanılmıştır.

Örnekler	Öğretmenin sunumu	Değerlendirme devam	
	(1. olumlu örnek) Bu kedi		(7. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	(2. olumlu örnek) Bu kedi		(8. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	(3. olumlu örnek) Bu kedi		(9. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	Değerlendirme (1. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?		(10. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	(2. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?		(11. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	(3. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?		(12. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	(4. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?		(13. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	(5. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?		(14. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	(6. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?		(15. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?

Performansı Yüksek Öğrenci İçin “Ayakkabı” Öğretimi

Aşağıda verilen “ayakkabı” öğretiminde, öğrencinin etiketleyebildiği, “çorap ve terlik” olumsuz örnek olarak kullanılmıştır.

Çerçeve çizme:			
Örnekler	Öğretmenin sunumu	Değerlendirmenin devamı:	
	(1. olumlu örnek) Bu ayakkabı		(7. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	(2. olumlu örnek) Bu ayakkabı		(8. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	(3. olumlu örnek) Bu ayakkabı		(9. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	Değerlendirme (1. Değerlendirme sorusu)(Sunuda kullanılan örneklerden birisi) Bu nedir?		(10. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
			(11. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	(2. Değerlendirme sorusu) (Sunuda kullanılan örneklerden birisi) Bu nedir?		
	(3. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?		
	(4. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?		
	(5. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?		
	(6. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?		

Performansı Düşük Öğrenci İçin “Ayakkabı” Öğretimi

Aşağıda verilen “ayakkabı” öğretiminde, öğrencinin etiketleyebildiği “makas, kalem ve kazak” olumsuz örnek olarak kullanılmıştır.

Çerçeve çizme:			
Örnekler	Öğretmenin sunumu	Değerlendirmenin devamı:	
	(1. olumlu örnek) Bu ayakkabı		(5. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	(2. olumlu örnek) Bu ayakkabı		(6. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	(3. olumlu örnek) Bu ayakkabı		(7. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	Değerlendirme (1. Değerlendirme sorusu)(Sunuda kullanılan örneklerden birisi) Bu nedir?		(8. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	(2. Değerlendirme sorusu) (Sunuda kullanılan örneklerden birisi) Bu nedir?		(9. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	(3. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?		(10. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?
	(4. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?		(11. Değerlendirme sorusu) Bu nedir?

Hiyerarşik Olarak Üst Düzeyde İsimlerin Öğretimi

Hiyerarşik olarak üst düzeyde isimler daha alt isim tipleri içermektedir. Örneğin, geometrik şekil kavramı içinde üçgen, daire, dikdörtgen, küre, silindir gibi çok sayıda kavramı içermektedir.

Hiyerarşik olarak üst düzeyde olmayan bu isimlerin öğretiminde öğrencinin bütün olumsuz örnekleri isimlendirmesi (etiketlemesi) gerekir (örneğin, kamyonu “*kamyon*”, uçağı “*uçak*” olarak isimlendirerek gerekli ayırt etmeyi yaptığını görürüz).

Hiyerarşik olarak üst düzeyde isimlerde ise, ismini söylediğı olumsuz örnekleri olumlu örneklerle aynı sınıfa koyma tehlikesi bulunmaktadır.

Örneğin, “giysi” kavramı öğretilirken, öğrenci pantolonu, çorabı, hırkayı “*giysi*” olarak etiketledikten sonra, olumsuz örnek olan gözlüğü “*gözlük*” olarak etiketlediğinde, “giysi”leri başarılı bir şekilde ayırt ettiğine ilişkin bilgi vermeyecektir.

Öğrencinin olumsuz örnekleri giysi olmamasına göre sınıflayabilmesi gerekir. Öğrencinin giysi ve giysi olmayanları başarılı bir şekilde ayırt edebildiğini, giysi gördüğünde “*giysi*”, giysi olmayanları gördüğünde “*giysi değil*” biçiminde etiketleme yaptığında anlayabiliriz. Öğrenciler kavram sunusunda kullanılan örnekleri hiyerarşik olarak alt düzeyde isimleri etiketleme eğiliminde olurlarsa, (örneğin, “*kazak*” şeklinde etiketlerse), öğretmen “*bu bir giysi midir?*” biçiminde sorusunu yineleyebilir.

Hiyerarşik Olarak Üst Düzeyde İsimlerin Öğretim Aşamaları

(Örneklerin Sıralaması)

- ❖ Dört olumlu örnek etiketlenir (*bu giysi*),
- ❖ En az farklılık olacak şekilde iki olumsuz örnek verilir. Olumsuz örnekler, “... değil” biçiminde etiketlenir (*bu giysi değil*).



Olumlu örnek



Yakın olumsuz örnek

- ❖ Değerlendirme sorularına geçilir, olumlu ve olumsuz örnekler karışık bir şekilde verilerek öğrencinin giysi olanları “**giysi**”, giysi olmayanları “**giysi değil**” biçiminde etiketlemesi beklenir.

Örnek Öğretim Süreci

Hiyerarşik Olarak Üst Düzeyde Olan Giysi İsminin Öğretimi

Örnekler	Öğretmenin sunumu
	(1. olumlu örnek) Bu giysi
	(2. olumlu örnek) Bu giysi
	(3. olumlu örnek) Bu giysi
	(4. olumlu örnek) Bu giysi

	(1. olumsuz örnek) Bu giysi değil		
	(2. olumsuz örnek) Bu giysi değil		
	Değerlendirme Giysiyse giysi, giysi değilse giysi değil diyeceksiniz.	Değerlendirmenin devamı:	
	Bu giysi mi?		Bu giysi mi?
	Bu giysi mi?		Bu giysi mi?
	Bu giysi mi?		Bu giysi mi?
	Bu giysi mi?		Bu giysi mi?
	Bu giysi mi?		Bu giysi mi?
	Bu giysi mi?		Bu giysi mi?

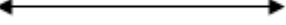
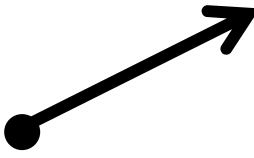
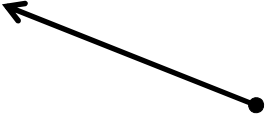
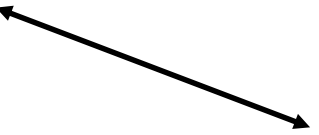
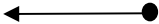
Uygulama Çeşitlemeleri

İsim sunusu, öğrencilerin özelliklerine bağlı olarak farklı şekillerde sunulabilir. Öğrencinin etiketleyebildiği kavramlar arttıkça, öğretmen sunusunda daha fazla sayıda kelime kullanabilir ve örneklerin sayısını azaltarak sunu yapabilir.

Öğrencinin etiketleyebildiği kavramların doğru ve doğru parçası olduğu bir sunu örneğinde kavram tanımlanır, olumlu örnek verildikten sonra, değerlendirme sorularına geçilir.

Uygulama Çeşitlemelerine Örnekler

Işın Kavramının Sunusu

Örnekler	Öğretmenin Sunumu	Öğrencinin tepkisi
	Bu bir ışın. Bir ucu sınırlı, diğer ucu sınırsızdır. Bu nedir?	Işın
	Bu nedir?	Doğru
	Bu nedir?	Işın
	Bu nedir?	Doğru parçası
	Bu nedir?	Işın
	Bu nedir?	Doğru
	Bu nedir?	Işın

Ayakkabı ve Çizme Arasında Ayırt Etme Yaptırmayı Amaçlayan İsim Sunusu

Örnekler	Öğretmenin Sunumu	Değerlendirme devam	
	“Eğer koncu ayak bileğimize yakınsa ayakkabı, dize yakınsa çizmedir”		
	Bu ayakkabı		Bu nedir?
	Bu çizme		Bu nedir?
	Bu nedir?		Bu nedir?

Örnek Ders

Öğretmenler isim öğretimine ilişkin derslerin video kayıtlarını izleyerek, öğretimi uygulamalı olarak görürler.

Değerlendirme Soruları

Açıklama: Aşağıdaki sorular bu bölümde yer alan “*isim öğretimi*” ile ilgili bildiklerinizi belirlemek için desenlenmiştir. Her bir soru cümlesini dikkatlice okuyunuz ve her sorunun altında yer alan seçeneklerden en fazla doğru bulduğunuz, soruların yanındaki harfi daire içine alınız.

1. Aşağıdakilerden hangisi “isim” örneğidir?

a) Dışında,	23 numaralı sayfayı okuyunuz.
b) Mavi,	25 numaralı sayfayı okuyunuz.
c) Daha kalın,	24 numaralı sayfayı okuyunuz.
d) Küp.	26 numaralı sayfayı okuyunuz.
Örnekler	Öğretmenin sunumu
	Bu köpek
	Bu köpek
	Bu köpek
	Değerlendirme Bu nedir?
	Bu nedir?

Öğrencinin sahip olduğu ön koşullar: Kedi, inek.

2. Yukarıda verilen köpek sunusunda öğretmen nerede hata yapmıştır?

a) Olumlu örnek seçiminde,	27 numaralı sayfayı okuyunuz.
b) Değerlendirmeye başlarken verdiği örneklerde	29 numaralı sayfayı okuyunuz.
c) Sunuda kullanılan örneklerin sayısında.	28 numaralı sayfayı okuyunuz.

3. İsim sunusunda aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

a) Öğrencinin etiketleyebildiği örnekler olumsuz örnek olarak kullanılır,	31 numaralı sayfayı okuyunuz.
b) Olumsuz örnekler "... değil" biçiminde etiketlenir,	30 numaralı sayfayı okuyunuz.
c) Değerlendirmeye, sunuda kullanılan iki örnekle başlanır,	33 numaralı sayfayı okuyunuz.
d) Sunuda üç olumlu örnek kullanılır.	32 numaralı sayfayı okuyunuz.

4. Aşağıdakilerden hangisi üst düzeyde hiyerarşik isimdir?

a) Kedi,	34 numaralı sayfayı okuyunuz.
b) Televizyon,	35 numaralı sayfayı okuyunuz.
c) Bitki,	37 numaralı sayfayı okuyunuz.
d) Işın.	36 numaralı sayfayı okuyunuz.

5. Üst düzeyde hiyerarşik isim öğretiminde aşağıdakilerden hangisi doğru olarak verilmiştir?

a) Sunuda dört olumlu örnek kullanılmalı,	39 numaralı sayfayı okuyunuz.
b) Öğrenci olumsuz örnekleri sunuda etiketlemeli,	40 numaralı sayfayı okuyunuz.
c) Değerlendirmeye olumsuz örneklerle başlanmalı,	41 numaralı sayfayı okuyunuz.
d) Öğrenci olumsuz örnekleri değerlendirmede etiketlemeli.	38 numaralı sayfayı okuyunuz.

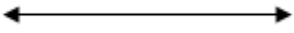
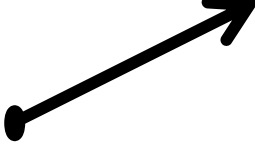
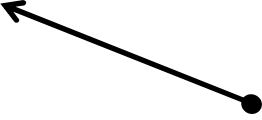
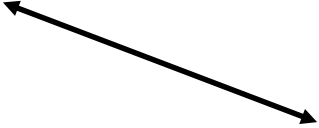
Örnekler	Öğretmenin sunumu
	Bu mobilya
	Bu mobilya
	Bu mobilya
	Bu mobilya
	Bu mobilya değil
	Bu mobilya değil

6. Yukarıda verilen hiyerarşik olarak üst düzeyde yer alan (mobilya) sunusunda öğretmenin yaptığı **hata** nedir?

a) Sunuda kullanılan olumsuz örnekleri “.... değil” biçiminde etiketlemiştir,	<i>43 numaralı sayfayı okuyunuz.</i>
b) Sunuda kullanılan olumlu örneklerin sayısına dikkat etmemiştir,	<i>42 numaralı sayfayı okuyunuz.</i>
c) En az farklı olumsuz örnekler kullanmamıştır.	<i>44 numaralı sayfayı okuyunuz.</i>

7. Hiyerarşik olarak üst düzeyde yer alan isim öğretiminin örnek sıralaması aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

a) 3 olumlu örnek- sunuda kullanılan 2 olumlu örnekle değerlendirmeye başlanır.	48 numaralı sayfayı okuyunuz.
b) 2 olumsuz örnek- 3 olumlu örnek- olumsuz örnekle değerlendirmeye başlanır,	47 numaralı sayfayı okuyunuz.
c) 3 olumlu örnek- 2 olumsuz örnek- olumlu örnekle değerlendirmeye başlanır,	45 numaralı sayfayı okuyunuz.
d) 4 olumlu örnek- 2 olumsuz örnek- olumlu örnekle değerlendirmeye başlanır,	46 numaralı sayfayı okuyunuz.

Örnekler	Öğretmenin Sunumu	Öğrencinin tepkisi
	Bu bir doğru parçası. İki ucu sınırlıdır.	
	Bu doğru. İki ucu sınırsızdır.	
	Bu ışın. Bir ucu sınırlı, diğer ucu sınırsızdır.	
	Doğru parçası mıdır?	Evet
	Doğru parçası mıdır?	Hayır
	Doğru parçası mıdır?	Hayır

Işın ve doğru kavramlarına sahip olan öğrenci için öğretim süreci planlanmıştır.

8. Yukarıda “doğru parçası” için verilen tanımla yapılan ileri uygulama sırasında aşağıdakilerden hangisi doğru olarak yapılmıştır?

a) Sunuda etiketleyebildiği yakın örnekler seçilmiştir,	49 numaralı sayfayı okuyunuz.
b) Sunuda olumsuz örnekler de tanımlanarak, etiketlenmiştir,	51 numaralı sayfayı okuyunuz.
c) Öğrencinin doğru parçasını “evet” ya da “hayır” biçiminde etiketlemesine yönelik soru sorulmuştur,	50 numaralı sayfayı okuyunuz.

9. Sonraki derse getirmek üzere aşağıda belirtilen isim öğretim süreçlerini hazırlayınız:

- a)** Bir tane İsim öğretim süreci,
- b)** Bir hiyerarşik üst düzeyde isim öğretim süreci,
- c)** Bir ileri uygulama örneği öğretim süreci.

Diğer dersin başında öğretim süreçleri tartışılacaktır.

Sorular bitti!



Cevaplar



Üzgünüm, “dışında” kavramı karşılaştırmalı olmayan kavramlardan. Lütfen isim tanımı ve örneklerinin yer aldığı 3. sayfayı okuduktan sonra başka bir seçenekte bulunun.



Üzgünüm, “daha kalın” kavramı karşılaştırmalı kavramlardan. Lütfen isim tanımı ve örneklerinin yer aldığı 3. sayfayı okuduktan sonra başka bir seçenekte bulunun.



Üzgünüm, “mavi” kavramı karşılaştırmalı olmayan kavramlardan. Lütfen isim tanımını ve örneklerinin yer aldığı 3. sayfayı okuduktan sonra başka bir seçenekte bulunun.



Harikasınız, “küp” isim grubunda yer alır. Geometrik şekil üst düzeyde hiyerarşik isminin içinde, alt bir kategori olarak yer alır.



Maalesef, “köpek” sunusunda yapılan hatayı bulamadınız. Farklı köpek çeşitleri verildiği için, olumlu örnek seçiminde hata yapılmamıştır. Lütfen 7. sayfadan başlayan örnek öğretim süreçlerini okuduktan sonra başka bir seçenekte bulununuz.

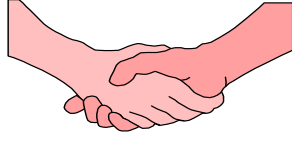


Üzgünüm, “köpek” sunusunda yapılan hatayı bulamadınız. İsim sunusunda üç örnek verildiği için, sunuda kullanılan örnek sayısında hata yapılmamıştır. Lütfen 7. sayfadan başlayan örnek öğretim süreçlerini okuduktan sonra başka bir seçenek belirleyiniz.



Harikasınız, “köpek” sunusunda öğretmenin yaptığı hatayı buldunuz. Değerlendirmeye başlarken verdiği örnekler olumsuz örneklerdir. Hâlbuki öğretmen sunuda kullandığı iki olumlu örnekle değerlendirmeye başlamalıydı. Böylelikle öğrenci birden bire farklı örneklerle karşılaşmak yerine değerlendirmeye başlarken, daha önceden gösterilerek etiketlenen örneklerle karşılaşacaktır.

Örnekler	Öğretmenin sunumu
	Bu köpek
	Bu köpek
	Bu köpek
	Değerlendirme Bu nedir?
	Bu nedir?



Evet, yanlış olan seçeneği buldunuz. İsim sunusunda olumsuz örnekler “...değil” biçiminde etiketlenmemeli. Nesnelere verilen isimler, o nesnelerin özellikleri dikkate alınarak verildiği için, hiçbir nesne başka bir nesnenin “... değil”i olamaz. Bu nedenle de olumsuz örnekler “...değil” biçiminde değil, öğrencinin etiketleyebildikleri arasından seçildikten sonra ismi söylenerek etiketlenmelidir.



Maalesef yanlış olan seçeneği bulamadınız. İsim sunusunda, “öğrencinin etiketleyebildiği örnekler olumsuz örnek olarak kullanılır” ifadesi doğrudur. Lütfen “İsim Öğretimi İçin Başlangıç Aşamasında Öğretim Süreci Hazırlama” başlığının bulunduğu 4., 5. ve 6. sayfaları okuduktan sonra başka bir seçenekte bulununuz.



Yanlış olan seçenek bu değil. İsim sunusunda “3 olumlu örnek kullanılır”, bu nedenle bu ifade doğru bir ifadedir. Lütfen, “İsimlerin Öğretim Aşamalarının” bulunduğu 6. sayfayı okuduktan sonra başka bir seçenekte bulununuz.



Üzgünüm, yanlış olan seçeneği bulamadınız. “Değerlendirmeye, sunuda kullanılan iki örnekle başlanır” ifadesi doğrudur. Lütfen “İsimlerin Öğretim Aşamalarının” bulunduğu 6. sayfayı okuduktan sonra başka bir seçenekte bulununuz.



Maalesef, doğru seçeneği bulamadınız. “Kedi” bir alt kategoride yer alan isim örneğidir. Üst düzeyde hiyerarşik isim olabilmesi için “hayvan” denmesi gerekirdi. Lütfen 3. sayfada yer alan örneklerle 13. sayfada, “Hiyerarşik Olarak Üst Düzeyde İsimlerin Öğretimi” başlığı altında yer alan örnekleri okuduktan sonra başka bir seçenekte bulununuz.



Maalesef, doğru seçeneği bulamadınız. “Televizyon” bir alt kategoride yer alan isim örneğidir. Lütfen 3. sayfada yer alan örneklerle 13. sayfada yer alan “Hiyerarşik Olarak Üst Düzeyde İsimlerin Öğretimi” başlığı altında yer alan örnekleri okuduktan sonra başka bir seçenekte bulununuz.



Üzgünüm, doğru seçenek bu değil. “Işın” bir alt kategoride yer alan isim örneğidir. Üst düzeyde hiyerarşik isim olabilmesi için “geometrik şekil” denmesi gerekirdi. Lütfen 3. sayfada yer alan örneklerle 13. sayfada yer alan “Hiyerarşik Olarak Üst Düzeyde İsimlerin Öğretimi” başlığı altında yer alan örnekleri okuduktan sonra başka bir seçenekte bulununuz.



Harika işte doğru cevap bu. “Bitki” hiyerarşik olarak üst düzeyde isim örneğidir. Bitki dediğimiz zaman onun alt kategorisinde yer alan çok sayıda örnekler bulunmaktadır.



Üzgünüm, hiyerarşik olarak üst düzeyde yer alan isim sunusunda “öğrenci olumsuz örnekleri değerlendirmede etiketlemeli” ifadesi yanlıştır. Lütfen 13. sayfada yer alan “Hiyerarşik Olarak Üst Düzeyde İsimlerin Öğretimi” başlığının altındaki bilgileri okuduktan sonra başka bir seçenekte bulununuz.



Doğru cevabı buldunuz, harikasınız. Hiyerarşik olarak üst düzeyde isimlerin sunusunda dört olumlu örnek kullanılmaktadır. Sizi kutluyorum.



Üzgünüm, hiyerarşik olarak üst düzeyde yer alan isim sunusunda “öğrenci olumsuz örnekleri sunuda etiketlemeli” yanlış bir ifadedir. Lütfen 13. sayfada yer alan “Hiyerarşik Olarak Üst Düzeyde İsimlerin Öğretimi” başlığının altındaki bilgileri okuduktan sonra başka bir seçenekte bulununuz.



Maalesef, hiyerarşik olarak üst düzeyde yer alan isim sunusunda değerlendirmeye olumsuz örnekle başlanmaz. Lütfen 13. sayfada yer alan “Hiyerarşik Olarak Üst Düzeyde İsimlerin Öğretimi” başlığının altındaki bilgileri okuduktan sonra başka bir seçenek belirleyiniz.



Maalesef öğretmenin hatasını belirten seçeneği bulamadınız. Sunuda kullanılan olumlu örneklerin sayısına dikkat edilmiştir. Dört farklı çeşit mobilya örneği kullanılarak “mobilya” biçiminde etiketlenmiştir ve doğrudur. Bu nedenle lütfen 13. ve 14. sayfada yer alan hiyerarşik olarak üst düzeyde isimlerin öğretimi ile öğretim aşamalarını okuduktan sonra başka bir seçenek belirleyiniz.



Maalesef hatayı belirten seçeneği bulamadınız. Sunuda kullanılan olumsuz örneklerin, “mobilya” grubunun alt kategorisinde yer alıp almadıklarının gösterilmesi için “...değil” biçiminde etiketlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle lütfen 13. ve 14. sayfada yer alan, hiyerarşik olarak üst düzeyde isimlerin öğretimi ile öğretim aşamalarını okuduktan sonra başka bir seçenek belirleyiniz.



Harikasınız, hiyerarşik olarak üst düzeyde yer alan isim sunularında da mutlaka olumlu örnekten sonra gelen olumsuz örneklerin benzer özellikler gösteren örnekler olmasına dikkat edilmelidir. Böylece olumlu örneklerin özelliklerine (ilişkili niteliklerine) daha fazla dikkati çekmiş oluruz. Lütfen burada çanta ve pantolon yerine kullanılabilecek yakın örnekleri düşünün.

Örnekler	Öğretmenin sunumu
	Bu mobilya
	Bu mobilya
	Bu mobilya
	Bu mobilya
	Bu mobilya değil
	Bu mobilya değil



Maalesef, hiyerarşik olarak üst düzeyde yer alan isim öğretiminin örnek sıralaması “3 olumlu, 2 olumsuz örnek ve olumlu örneklerle değerlendirmeye başlanır” şeklinde değildir. Lütfen 13. sayfada yer alan “Hiyerarşik Olarak Üst Düzeyde İsimlerin Öğretimi” başlığının altındaki bilgiler ile 14. sayfadaki öğretim aşamaları, örnek öğretim sürecini okuduktan sonra, başka bir seçenekte bulununuz.



Çok güzel işte doğru sıralamayı buldunuz. 4 olumlu örnek, 2 olumsuz örnek ve olumlu örnekle değerlendirmeye başlanmasına ilişkin verilen bu sıralama doğrudur.



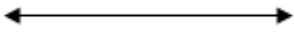
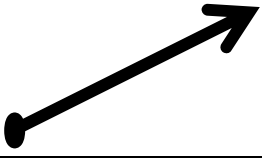
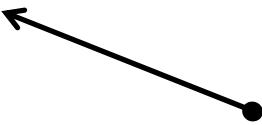
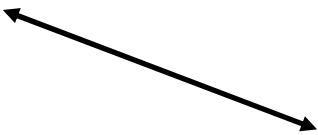
Üzgünüm, hiyerarşik olarak üst düzeyde yer alan isim öğretiminin örnek sıralaması “2 olumsuz, 3 olumlu örnek ve olumsuz örneklerle değerlendirmeye başlanır” şeklinde değildir. Lütfen 13. sayfada bulunan “Hiyerarşik Olarak Üst Düzeyde İsimlerin Öğretimi” başlığının altındaki bilgiler ile 14. sayfada yer alan öğretim aşamaları, örnek öğretim sürecini okuduktan sonra, başka bir seçenek belirleyiniz.



Maalesef doğru seçenek bu değil. Hiyerarşik olarak üst düzeyde yer alan isim öğretiminin örnek sıralaması “3 olumlu örnek, sunuda kullanılan iki olumlu örnekle değerlendirmeye başlanır” şeklinde değildir. Bu sıralama (kedi, üçgen gibi) alt düzeyde yer alan isimlerin sunusundaki sıralamadır. Lütfen 13. sayfada yer alan “Hiyerarşik Olarak Üst Düzeyde İsimlerin Öğretimi” başlığının altındaki bilgiler ile 14. sayfadaki öğretim aşamaları, örnek öğretim sürecini okuduktan sonra, başka bir seçenekte bulununuz.



İşte doğru cevabı buldunuz, çok güzel. “Doğru parçası” için verilen tanımla yapılan ileri uygulama sırasında doğru olarak yapılan, “sunuda etiketleyebildiği yakın örneklerin seçilmesi” seçeneğidir. Öğrencinin etiketleyebildiği örneklerden öğretilecek şekle yakın olan seçilmiştir, yani doğru ve ışın seçilmiştir. Doğru öğretim süreci aşağıdaki gibi olmalıdır:

Örnekler	Öğretmenin Sunumu	Öğrencinin tepkisi
	Bu bir doğru parçası. İki ucu sınırlıdır. Bu nedir?	Doğru parçası
	Bu nedir?	Doğru
	Bu nedir?	Işın
	Bu nedir?	Doğru parçası
	Bu nedir?	Işın
	Bu nedir?	Doğru



Maalesef doğru seçenek bu değil. Öğrencinin doğru parçasını “evet” ya da “hayır” biçiminde etiketlemesine yönelik soru sorulması doğru değildir. Bütün örnekleri etiketlemesine yönelik soru sorulmalıdır. Lütfen 16. sayfada bulunan “Uygulama Çeşitlemeleri”ni okuduktan sonra başka bir seçenek belirleyiniz.



Maalesef, “sunuda olumsuz örneklerin de tanımlanarak etiketlenmesi” yanlış bir uygulamadır. Öğrenci olumsuz örnekleri etiketlediği için, “bu nedir?” diye sorulması daha uygundur. Lütfen 16. sayfada bulunan “Uygulama Çeşitlemeleri”ni okuduktan sonra başka bir seçenekte bulununuz.