HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

HACETTEPE UNIVERSITY

JOURNAL OF EDUCATION

yıl | year

2020

cilt - sayı | volume - issue

35 (3)

e-ISSN: 2536-4758

e-ISSN: 2536-4758

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Temmuz 2020, Sayı: 35-3

Uluslararası hakemli bir eğitim dergisidir.
Yılda dört kez (Ocak, Nisan, Temmuz, Ekim) yayımlanır.

Yayın Dili: Türkçe ve İngilizce

Derginin Sahibi
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına
Ayhan **YILMAZ**, Eğitim Fakültesi Dekanı, **TÜRKİYE**

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü
Özgür **ÖZCAN**, *Hacettepe Üniversitesi*, **TÜRKİYE**

Eş Editörler
Ahmet İlhan **ŞEN**, *Hacettepe Üniversitesi*, **TÜRKİYE**
Hülya **KELECİOĞLU**, *Hacettepe Üniversitesi*, **TÜRKİYE**
Gökhan **DAĞHAN**, *Hacettepe Üniversitesi*, **TÜRKİYE**

Editör Yardımcısı
Şenol **ŞEN,** *Hacettepe Üniversitesi*, **TÜRKİYE**

Yayın Kurulu
Adam **BRANDT**, Newcastle Universitesi, **İNGİLTERE**
Aslı Özgün **KOCA**, Wayne Devlet Üniversitesi, **ABD**
Ayten **GENÇ**, Hacettepe Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Behzat **BEKTAŞLI**, Hacettepe Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Bülent **CAVAŞ**, Dokuz Eylül Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Cemil **AYDOĞDU**, Hacettepe Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Ceren **ÖZTEKİN**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Cindy M. **WALKER**, Duquesne Üniversitesi, **ABD**
David C. **BERLINER**, Arizona Devlet Üniversitesi, **ABD**
Deniz **GÜRÇAY**, Hacettepe Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Didem **KOŞAR**, Hacettepe Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Ece **KORKUT**, Hacettepe Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Elvan **ŞAHİN**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Esmahan **AĞAOĞLU**, Anadolu Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Güler **BOYRAZ**, Louisiana Teknik Üniversitesi, **ABD**
Hakan **TÜZÜN**, Hacettepe Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Hanh thi **NGUYEN**, Hawaii Pasifik Üniversitesi, **ABD**
Havu-Nuutinen **SARİ**, Doğu Finlandiya Üniversitesi, **FİNLANDİYA**
Huda **AYYASH-ABDO**, Lebanese American Üniversitesi, **LÜBNAN**
Homeyra **SADAGHIANI**, California State Polytechnic Üniversitesi, **ABD**
Karen Bjerg **PETERSEN**, Aarhus Üniversitesi, **DANİMARKA**
Lotte Rahbek **SCHOU**, Aarhus Üniversitesi, **DANİMARKA**
Marek **SKORŠEPA**, Matej Bel Üniversitesi, **SLOVAKYA**
Martin **BILEK**, Liberec Teknik Üniversitesi, **ÇEK CUMHURİYETİ**
Matthias **DUCCI**, Karlsruhe Eğitim Üniversitesi, **ALMANYA**
Melinda **DOOLY**, Barselona Özerk Üniversitesi, **İSPANYA**
Michael K. **THOMAS**, Illinois Üniversitesi, **ABD**
Mine Canan **DURMUŞOĞLU**, Hacettepe Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Nermin **YAZICI**, Hacettepe Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Nesrin **KALYONCU**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Nilüfer **DİDİŞ KÖRHASAN**, Bülent Ecevit Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Nurdan **KALAYCI**, Gazi Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Nuri **DOĞAN**, Hacettepe Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Olcay **SERT**, Mälardalen Üniversitesi, **İSVEÇ**
Ömer **GEBAN**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Özge **ÖZYALÇIN OSKAY**, Hacettepe Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Özlem **BAŞ,** Hacettepe Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Özlem **HASKAN AVCI**, Hacettepe Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Seray **OLÇAY**, Hacettepe Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Seval **FER,** Hacettepe Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Seval **KOÇAK**, Uşak Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Sevgi Sevim **ÇIKRIKÇI**, Duisburg-Essen Üniversitesi, **ALMANYA**
Sevinç **HATİPOĞLU**, İstanbul Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Steve **WALSH**, Newcastle Üniversitesi, **İNGİLTERE**
Şaduman **KAPUSUZOĞLU**, Hacettepe Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Şenay Yaşar **PURZEN**, Purdue Üniversitesi, **ABD**
Tutaleni I. **ASINO**, Oklahoma Devlet Üniversitesi, **ABD**
Türkan **DOĞAN**, Hacettepe Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Ufuk **BALAMAN,** Hacettepe Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Wolfgang **SCHMITZ**, Karlsruhe Eğitim Üniversitesi, **ALMANYA**
Zeynep Sonay **AY,** Hacettepe Üniversitesi, **TÜRKİYE**

e-ISSN: 2536-4758

Hacettepe University Journal of Education
July 2020, Issue: 35-3

is an international refereed journal of education. The journal publishes four issues in a year (January, April, July, October).

Publication Language: Turkish and English

Publisher
On Behalf of Hacettepe University Faculty of Education
Ayhan **YILMAZ**, Dean of the Faculty of Education, **TURKEY**

Responsible Managing Editor
Özgür **ÖZCAN**, *Hacettepe University*, **TURKEY**

Co-Editors
Ahmet İlhan **ŞEN**, *Hacettepe University*, **TURKEY**
Hülya **KELECİOĞLU**, *Hacettepe University*, **TURKEY**
Gökhan **DAĞHAN**, *Hacettepe University*, **TURKEY**

Assistant Editor
Şenol **ŞEN,** *Hacettepe University*, **TURKEY**

Editorial Board
Adam **BRANDT**, Newcastle University, **UK**
Aslı Özgün **KOCA**, Wayne State University, **USA**
Ayten **GENÇ**, Hacettepe University, **TURKEY**
Behzat **BEKTAŞLI**, Hacettepe University, **TURKEY**
Bülent **CAVAŞ**, Dokuz Eylül University, **TURKEY**
Cemil **AYDOĞDU**, Hacettepe University, **TURKEY**
Ceren **ÖZTEKİN**, Middle East Technical University, **TURKEY**
Cindy M. **WALKER**, Duquesne University, **USA**
David C. **BERLINER**, Arizona State Üniversitesi, **USA**
Deniz **GÜRÇAY**, Hacettepe University, **TURKEY**
Didem **KOŞAR**, Hacettepe University, **TURKEY**
Ece **KORKUT**, Hacettepe University, **TURKEY**
Elvan **ŞAHİN**, Middle East Technical University, **TURKEY**
Esmahan **AĞAOĞLU**, Anadolu University, **TURKEY**
Güler **BOYRAZ**, Louisiana Technical University, **USA**
Hakan **TÜZÜN**, Hacettepe University, **TURKEY**
Hanh thi **NGUYEN**, Hawaii Pacific University, **USA**
Havu-Nuutinen **SARİ**, University of Eastern Finland, **FINLAND**
Huda **AYYASH-ABDO**, Lebanese American University, **LEBANON**
Homeyra **SADAGHIANI**, California State Polytechnic University, **USA**
Karen Bjerg **PETERSEN**, Aarhus University, **DENMARK**
Lotte Rahbek **SCHOU**, Aarhus University, **DENMARK**
Marek **SKORŠEPA**, Matej Bel University, **SLOVAKIA**
Martin **BILEK**, Technical University of Liberec, **CZECH REPUBLIC**
Matthias **DUCCI**, University of Education Karlsruhe, **GERMANY**
Melinda **DOOLY**, The Autonomous University of Barcelona, **SPAIN**
Michael K. **THOMAS**, University of Illinois, **USA**
Mine Canan **DURMUŞOĞLU**, Hacettepe University, **TURKEY**
Nermin **YAZICI**, Hacettepe University, **TURKEY**
Nesrin **KALYONCU**, Abant İzzet Baysal University, **TURKEY**
Nilüfer **DİDİŞ KÖRHASAN**, Bülent Ecevit University, **TURKEY**
Nurdan **KALAYCI**, Gazi University, **TURKEY**
Nuri **DOĞAN**, Hacettepe University, **TURKEY**
Olcay **SERT**, Mälardalen University, **SWEDEN**
Ömer **GEBAN**, Middle East Technical University, **TURKEY**
Özge **ÖZYALÇIN OSKAY**, Hacettepe University, **TURKEY**
Özlem **BAŞ,** Hacettepe University, **TURKEY**
Özlem **HASKAN AVCI**, Hacettepe University, **TURKEY**
Seray **OLÇAY**, Hacettepe University, **TURKEY**
Seval **FER,** Hacettepe University, **TURKEY**
Seval **KOÇAK**, Uşak Üniversitesi, **TÜRKİYE**
Sevgi Sevim **ÇIKRIKÇI**, Duisburg-Essen University, **GERMANY**
Sevinç **HATİPOĞLU**, İstanbul University, **TURKEY**
Steve **WALSH**, Newcastle University, **UK**
Şaduman **KAPUSUZOĞLU**, Hacettepe University, **TURKEY**
Şenay Yaşar **PURZEN**, Purdue University, **USA**
Tutaleni I. **ASINO**, Oklahoma State University, **USA**
Türkan **DOĞAN**, Hacettepe University, **TURKEY**
Ufuk **BALAMAN,** Hacettepe University, **TURKEY**
Wolfgang **SCHMITZ**, University of Education Karlsruhe, **GERMANY**
Zeynep Sonay **AY,** Hacettepe University, **TURKEY**

Dizinlenme Bilgileri / Abstracting & Indexing
Emerging Sources Citation Index (ESCI), ERIH PLUS, SCOPUS, SOBİAD (Sosyal Bilimler Atıf Dizini), The Norwegian Register for Scientific Journals, Series and Publisher, TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı (SBVT)

İletişim Bilgileri / Contact Details
e-Posta/e-Mail: efdergi@hacettepe.edu.tr
e-Ağ/Web: http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr
Facebook: https://www.facebook.com/huefdergi
Twitter: https://twitter.com/huegitimdergi

Yabancı Dil Düzeltme / Language Editing
Ufuk BALAMAN, Ramazan YETKİN, Semih EKİN, Hilal GÜNEŞ, Fatma BADEM KORKMAZ, Berna ATABERK

Adres: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 06800, Beytepe - ÇANKAYA / ANKARA

Address: Hacettepe University Journal of Education, 06800, Beytepe - ÇANKAYA / ANKARA

Yayın Tarihi: 31 Temmuz 2020

Publication Date: July 31, 2020

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makaleleri / Research Articles

Sınıf Cevap Sistemleri için Oyunlaştırma Aracı: Kahoot!
The Gamification Tool for the Classroom Response Systems: Kahoot!
Abdullah Yasin GÜNDÜZ, Buket AKKOYUNLU.....**480**

Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersinde Basamaklı Öğretim Programının Etkililiğine Dair Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi
Mapping Students' Opinions on the Effectiveness of the Layered Curriculum in the 9th Grade English Lesson
Burhan ÜZÜM, Ata PESEN.....**489**

Öğretmenlerin Çatışma Yaşadıkları Durumlar ve Kullandıkları Çatışma Yönetim Stratejileri
Conflict Situations Teachers Experience and Their Use of Conflict Management Strategies
Ebru KÜLEKÇİ AKYAVUZ.....**511**

Ağır ve Çoklu Yetersizliği (AÇYE) Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmen Adaylarına Verilen Dönütün İşbirlikçi Çalışma Becerilerine Etkisi
The Effect of Feedback Provided to Preservice Teachers Working with Severe and Multiple Disabilities on Collaborative Working Skills
Eylem DAYI, Hatice Cansu BİLGİÇ, Merve ÖZDEMİR KILIÇ, Sümeyye OKYAR.....**526**

Araştırmaya Dayalı Öğrenme Stratejisinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması
The Effect of Inquiry-Based Learning Strategy on the Students' Academic Achievements: A Meta-Analysis Study
Kübranur SARI, Fatma ŞAŞMAZ ÖREN.....**540**

Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağ Sitelerini Kullanım Amaçları, Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Medya Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkiler
Relationships Between Pre-Service Teachers' Purpose of Social Network Sites Usage, Critical Thinking Tendencies, and Media Literacy
Hacer ULU, Özlem BAŞ.....**556**

Bir Öğretmen Değerlendirme Modeli Önerisi
A Proposal of Teacher Evaluation Model
İlkay Doğan TAŞ, Fatma BIKMAZ.....**575**

Öğretmen Adaylarının Öğretim Amaçlarını Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre Analiz Etme Becerilerinin İncelenmesi
Examining Prospective Teachers' Analysis Skills of Instructional Objectives according to Revised Bloom's Taxonomy
Mükerrem AKBULUT TAŞ, Ayşegül KARABAY TURAN.....**594**

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları: Kariyer Uyum Yetenekleri Açısından Bir İnceleme
School Counseling and Guidance Programs: Examination of Career Adaptabilities
Nurten KARACAN ÖZDEMİR, Ahmet AYAZ.....**613**

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İşsizlik Kaygısı Düzeyleri ile Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Investigation of the Relationship between Social Studies Teacher Candidate's Unemployment Worries and Their Attitudes toward Teaching Profession
Okan YETİŞENSOY, İbrahim Fevzi ŞAHİN.....**627**

Öğrencilerin Örüntülere İlişkin Matematiksel Anlamalarının Pirie-Kieren Modeli ile İncelenmesi
Examining Students' Mathematical Understanding of Patterns by Pirie-Kieren Model
Pınar GÜNER, Tuğba UYGUN.....**644**

Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kesir Problemleri Çözme Sürecinde Kullandıkları Üstbiliş Becerilerinin İncelenmesi
Analyzing Sixth-Grade Students' Metacognition Skills in Process of Solving Fraction Problems
Sevim SEVGİ, Melek ÇAĞLIKÖSE.....**662**

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fizik ve Fizik Problemine İlişkin Yaklaşımlarının Metaforlar Aracılığı ile Belirlenmesi
Determination of Preservice Science Teachers' Approaches Related with Physics and Physics Problem via Metaphors
Seyhan ERYILMAZ TOKSOY, Ali Rıza AKDENİZ.....**688**

Örgütsel Güven Düzeyi ve Toksik Liderlik Davranışları İlişkisinde Örgütsel Bağlılığın Aracı Etkisi
Intermediate Effect of Organizational Commitment in the Relationship between Organizational Trust and Toxic Leadership Behaviours
Süheyla BOZKURT, Ömür ÇOBAN, Mustafa Hilmi ÇOLAKOĞLU.....**704**

Türkiye'deki Öğrencilerin Fen Okuryazarlığını Etkileyen Faktörler Nelerdir? PISA 2015 Verisine Dayalı Bir Hiyerarşik Doğrusal Modelleme Çalışması
What are the Factors Affecting Turkish Students' Science Literacy? A Hierarchical Linear Modelling Study Using PISA 2015 Data
Ulaş ÜSTÜN, Ertuğrul ÖZDEMİR, Mustafa CANSIZ, Nurcan CANSIZ.....**720**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Hacettepe University Journal of Education

e-ISSN: 2536-4758



Ağır ve Çoklu Yetersizliği (AÇYE) Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmen Adaylarına Verilen Dönütün İşbirlikçi Çalışma Becerilerine Etkisi

Eylem DAYI[*], Hatice Cansu BİLGİÇ[**], Merve ÖZDEMİR KILIÇ[***], Sümeyye OKYAR[****]

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi:
13.02.2019

Kabul Tarihi:
05.08.2019

Erken Görünüm Tarihi:
08.08.2019

Basım Tarihi:
31.07.2020

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı ağır ve çoklu yetersizliği bulunan öğrencilerle çalışan öğretmen adaylarına verilen dönütün işbirlikçi çalışma becerilerine etkisini incelemektir. İşbirlikçi yaklaşımdan yola çıkan işbirlikçi çalışma becerileri, aynı sınıf ortamında çalışan iki eğitimcinin, bilgi, beceri ve sorumluluk paylaşım sürecini kapsamaktadır. Söz konusu beceri, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında edindiği deneyimler ve bu deneyimlerine verilen dönütler doğrultusunda gelişmeye başlamakta, sınıf içi uygulamaların sıklığı ile de pekişmektedir. Öğretmen adaylarına işbirlikçi çalışma becerilerini kazandırmak için verilen dönütün etkisini inceleyen bu araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde Ağır çoklu yetersizliği (AÇYE) olan öğrencilerin sınıflarında öğretmenlik uygulaması yapacak olan 12 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, deney öncesi desenlerden tek grup öntest-sontest modeline göre planlanmıştır. AÇYE olan öğrencilerle uygulama yapan öğretmen adaylarının sınıf ortamında partnerleriyle birlikte tamamladıkları ilk ders deneyimleri, öğretmen adayları tarafından kaydedilmiş sonrasında uygulama danışmanı tarafından izlenerek, hazırlanan kontrol listesi doldurulmuş ve bu doğrultuda her bir öğretmen adayına performansa dayalı dönüt verilmiştir. Dönütlerden sonra ikinci dersler de benzer şekilde puanlanmış ve sonuçlar araştırma yöntemine göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları öğretmen adaylarının işbirlikçi çalışma becerilerine dair performansa dayalı dönüt almadan önce ve aldıktan sonraki öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bulguları alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve uygulamalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ağır ve çoklu yetersizlik, işbirlikçi çalışma becerileri, performansa dayalı dönüt, öğretmen adayı, öğretmenlik uygulaması

The Effect of Feedback Provided to Preservice Teachers Working with Severe and Multiple Disabilities on Collaborative Working Skills

Article Information

Received:
13.02.2019

Accepted:
05.08.2019

Online First:
08.08.2019

Published:
31.07.2020

ABSTRACT

The general purpose of this study is to examine the effect of the feedback given to prospective teachers working with students with severe and multiple disabilities on collaborative working skills. Collaborative working skills, which are based on a collaborative approach, include the process of sharing knowledge, skills, and responsibility of two educators working in the same classroom environment. In order to develop collaborative working skills of the educators working together, they should work together in the planning and continuity of the whole teaching process. This skill starts to develop in accordance with the experiences of the prospective teachers in the real classroom environment and the feedback given to these experiences and consolidates with the frequency of in-class practices. This study, which examined the effect of the feedback given to prospective teachers to gain them cooperative working skills, was conducted with 12 prospective teachers who will teach in the classes of students with severe multiple disabilities (SMD) in Ankara province in the 2017-2018 academic year. The research was planned according to one-group pretest–posttest design, which is one of the pre-experimental designs. In this context, the first course practices of prospective teachers who practiced with students with severe multiple disabilities with their partners in the classroom environment were recorded by the prospective teachers; and after the records were watched by the practice advisor, the checklist was prepared and performance-based feedback was given to each prospective teacher. The second courses given after receiving the feedbacks were similarly scored and the results were analysed in accordance with the research method. Results show that there is a statistically significant difference between pre-test and post-test scores of prospective teachers before and after taking performance-based

[*] Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi A. B. D., Ankara-TÜRKİYE. e-posta: eylemd@gazi.edu.tr (ORCID: 0000-0003-1020-5846)

[**] Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Görme Engelliler Eğitimi A. B. D., Ankara-TÜRKİYE. e-posta: haticecansuyilmaz@gmail.com (ORCID: 0000-0002-6006-0000)

[***] Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Görme Engelliler Eğitimi A. B. D., Ankara-TÜRKİYE. e-posta: merveozdemir362@gmail.com (ORCID: 0000-0002-1768-0095)

[****] Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Görme Engelliler Eğitimi A. B. D., Ankara-TÜRKİYE. e-posta: sumeyye.kartal5@gmail.com (ORCID: 0000-0001-9712-8841)

feedback on collaborative working skills. The findings of the research were discussed within the framework of the literature and suggestions for practices were given.
Keywords: Severe and multiple disabilities, collaborative working skills, performance-based feedback, prospective teacher, teaching practice

doi: 10.16986/HUJE.2019054153 Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Dayı, E., Bilgiç, H. C., Özdemir Kılıç, M., & Okyar, S. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan öğrencilerle çalışan öğretmen adaylarına verilen dönütün işbirlikçi çalışma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(3), 526-539. doi: 10.16986/HUJE.2019054153

Citation Information: Dayı, E., Bilgiç, H. C., Özdemir Kılıç, M., & Okyar, S. (2020). The effect of feedback provided to preservice teachers working with severe and multiple disabilities on collaborative working skills. *Hacettepe University Journal of Education, 35*(3), 526-539. doi: 10.16986/HUJE.2019054153

1. GİRİŞ

Ağır yetersizlikten etkilenmiş bireyler, toplumsal yaşama uyum sağlayabilmek ve bağımsız yaşam becerilerini edinebilmek için yetersizlikten hafif düzeyde etkilenmiş bireylerin aksine geniş çaplı ve sürekli desteğe ihtiyacı olan bireyler olarak tanımlanmakta ve çoklu yetersizlik de ağır yetersizliğin altında yer alan bir durum olarak betimlenmekledir (Collins, 2007; Şafak, 2013; Westling ve Fox, 2009). Çoklu yetersizlikten etkilenmiş bireyler, birden fazla yetersizlik türünden etkilenmiş ve tek bir yetersizlik için geliştirilmiş eğitim-öğretim programından yeterli ölçüde faydalanamayan bireylerdir (Şafak, 2013). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireyler ise birden fazla yetersizlikten etkilenmiş, sürekli ve yoğun desteğe ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Şafak, 2013). Söz konusu bireyler, tek bir yetersizlik türü için hazırlanan özel eğitim programlarına yerleştirildikleri takdirde kendileri için hedeflenen düzeye gelmekte zorluk çekmektedirler. Çoklu yetersizliğe sahip bireylerin eğitimlerinin yeterlilikleri ve gereksinimleri doğrultusunda özelleştirilmesinin yanı sıra özel yetişmiş personel ve uyarlanmış öğretimsel materyallere gereksinimleri vardır (IDEA, 2011). AÇYE olan çocukların eğitimini de kapsayan özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin ve çalışacak öğretmen adaylarının, sınıflarında bulunan ve farklı gereksinimlere sahip öğrencilerin öğretim sürecine etkin katılımının sağlanması, hedeflenen amaçlara ulaşmak açısından önemlidir. Özellikle AÇYE olan öğrenciler, çevrelerindekileri anlamlandırabilmek için gerekli olan duyuları (görme, işitme vb.) sınırlı şekilde kullanmaları sebebiyle, okul yaşantılarında yoğun bir eğitsel desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Şafak, 2013). Bu destek çoğunlukla her öğrenci ile bir ders süresi boyunca birebir ilgilenmeyi gerektirmektedir. Bu sebeple, AÇYE olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin her bir öğrencinin eğitim ortamından eşit düzeyde faydalanabilmelerine yardımcı olması için işbirlikçi bir yaklaşımla çalışabilme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenler bu sayede, her öğrenci için gerekli öğretim ve materyal uyarlamaları yaparak, öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine yeterlilikleri doğrultusunda işlevsel katılımını sağlayabilir, akademik performanslarını ve sosyal becerilerini geliştirmede yardımcı olabilirler (Gürgür, 2005; Scruggs, Mastropieri ve McDuffie; 2007).

İşbirlikçi yaklaşımdan yola çıkan işbirlikçi öğretim, genel olarak sınıf öğretmenleri ile özel eğitim uzmanlarının aynı sınıf ortamında birlikte yürüttükleri öğretim sürecini temsil eden bir yöntemidir (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010; Solis, Vaughn, Swanson ve Mcculley, 2012). Aynı sınıf ortamında çalışan iki eğitimcinin, bilgi, beceri ve sorumluluk paylaşım sürecini çerçeveleyen söz konusu yöntemden, hem genel eğitim sınıflarında özel eğitime gereksinim duyan ya da risk grubunda olan öğrencilerle çalışan eğitimciler hem de özel eğitim sınıflarında eğitim gören ve farklı gereksinimlere ihtiyaç duyan AÇYE olan öğrencilerle çalışan eğitimciler aktif olarak faydalanabilmektedir (Villa, Thousand ve Nevin, 2008).

Birlikte çalışan eğitimcilerin işbirlikçi öğretimden faydalanabilmesi için tüm öğretim sürecinin planlanması ve sürdürülmesinde bir arada çalışmaları gerekmektedir (Gürgür, 2005). Eğitimciler bu sayede, farklı eğitim stratejilerini harmanlayarak standartlaştırılmış müfredatta yer alan kazanımları her bir çocuğun gelişim özelliklerine ve öğrenme yeterliliklerine göre uyarlayabilirler (Friend vd., 2010). Bu uyarlama sürecinde sınıfın fiziki yapısı, hedefler, öğretim için ayrılan zaman ve ortaya çıkabilecek olası problemler belirlenerek, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak farklı işbirlikçi modeller kullanılabilmektedir. Bu kapsamda geliştirilen işbirlikçi modeller; a) öğretim yapan/gözlemci öğretmen (one teaching, one observing, b) istasyon öğretimi (station teaching), c) paralel öğretim (parallel teaching), d) alternatif öğretim (alternative teaching), e) ekip öğretimi (teaming), f) öğretim yapan/yardımcı öğretmen (one teaching, one assistment) modelleridir (Gürgür, 2005; Sands, Kozleski ve French, 2000). İşbirlikçi öğretimin ana amacı, planlama ve öğretim aşamalarında eğitimcilerin eşit şekilde sorumluluk alması ve sundukları bakış açıları ile eğitim sürecinin zenginleşmesine katkı sunmalarıdır (Villa vd., 2008). Bununla birlikte yapılan çalışmalar, özel eğitim okullarında ve sınıflarında çalışan eğitimcilerin işbirlikçi yaklaşım kapsamında, sıklıkla paralel öğretim ve alternatif öğretim modellerinden faydalandığı ve bu sayede farklı gereksinimlere sahip olan öğrencilerini de sürece aktif olarak dâhil edebildiklerini ortaya koymuştur (Friend ve Cook, 2013, Murawski, 2009; Weiss ve Lloyd, 2012).

Özel eğitimcilerin faydalandığı modellerden biri olan paralel öğretim; eğitimcilerin planlama ve öğretim sorumluluğunu paylaşarak belirledikleri gruplara aynı anda, aynı konuda ayrı eğitim sunmasını içermektedir (Friend vd., 2010; Murawski, 2009). Bu model dâhilinde yapılacak olan işbirliğinde eğitimcilerin ikisinin de konu içeriğine ve kazanımlara hâkim olması ve anlatacakları grupların özelliklerine göre kullanacakları materyalleri ve öğretim yöntemlerini belirlemeleri gerekmektedir (Mastropieri vd., 2005). Model, öğrencilerin yeterliliklerine göre esnek hale getirilen bir öğretim sürecine olanak tanımaktadır.

Bununla birlikte, sınıf ortamında yapılacak fiziksel düzenlemelerle (sıra düzeni, öğrencilerin yerleşimi vb.) farklı yetersizlik grubuna sahip öğrencilerin eğitim gördüğü özel eğitim sınıflarında da kullanıma uygun niteliktedir. Bir diğer model olan alternatif öğretim; bir eğitimcinin büyük grup eğitimi yaptığı sırada eş zamanlı olarak diğer eğitimcinin desteğe gereksinim duyan daha küçük bir gruba dersin içeriğini kapsayacak şekilde sunduğu eğitimi kapsamaktadır (Friend ve Bursuck, 2012; Murawski, 2009). Genel amacı özel öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgi ya da becerileri öğrenebilmeleri için bireyselleştirilmiş alan sunmak olan alternatif öğretim, bu sayede hedeflenen konunun etkin öğretiminin sınıfın tamamını kapsayıcı nitelikte olmasını sağlamaktadır.

İşbirlikçi öğretim modellerinin temel aldığı işbirlikçi çalışma becerileri de genel anlamda öğretmenlerin ders süresince öğrencileri ortak şekilde yönlendirmesini kapsamaktadır. İşbirlikçi çalışma becerisi, sınıf ortamı ve öğrencilerin gereksinimlerine bağlı olarak en uygun işbirlikçi modeli seçmeyle başlayan bir süreçtir. Bu süreç, öğretmenlerin sınıfın ve öğrencilerin gereksinimlerine göre çalışmada kullanılacak materyallerin hızlı ve etkin şekilde öğrencilere tanıtılması için bir arada sunulması, öğretim sırasında problem davranışların önüne geçmek için öğrenciler ile birebir ya da küçük/büyük grup şeklinde çalışılması, bireysel desteğe gereksinim duyulan öğrencilerin belirlenerek, planlı şekilde birebir çalışılması, öğrencilerin o an ki gereksinimleri doğrultusunda partnerlerin birbirlerini hızlı şekilde yönlendirmeleri ile devam etmektedir. Sürecin sonunda öğretmenlerin birlikte yaptıkları çalışmaları değerlendirmeleri yer almaktadır (Friend ve Cook, 2013).

Alan yazına bakıldığında işbirliği ile öğretim yaklaşımına dair gerek uygulamaya gerek de durumu betimlemeye yönelik birçok çalışmanın yapıldığı ve bu çalışmaların da daha çok özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasını sağlamak amacıyla okulöncesi, ilköğretim, orta öğretim seviyelerinde genel eğitim ortamlarında gerçekleştirildiği görülmektedir. Salend ve Johansen (1997) tarafından yapılan araştırmada, ikinci kademde kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin işbirliğine yönelik deneyimlerinin ve görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Görüşmelere dayalı olarak yapılan çalışmada işbirliğinin öğretim sürecini daha eğlenceli hale getirdiği aynı zamanda yeni öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili deneyimlere fırsat sunulduğu belirtilmiştir. Wood (1998)' un işbirliği yaklaşımından faydalanan öğretmenlerin rollerini betimlediği araştırmasında, öğretmenlerin, işbirliğinin ilk zamanlarında görev ve sorumlulukların paylaşımında anlaşmazlığa düşseler de uygulamaya yönelik deneyimleri arttıkça rollerini daha net anlayarak birbirileri ile paylaşım içine girdiği sonucuna ulaşmıştır. Austin (2001) ise öğretmenlerin iş birliğiyle öğretim yapıldığında konunun daha iyi öğretildiğini ve öğrenciler arasında daha çok etkileşim fırsatları sağladığını ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Yurt dışında yapılan çalışmalarla birlikte ülkemizde de özel eğitim alanında çalışan ve çalışacak olan öğretmenlerin işbirliği yaklaşımına yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve uygulamalara yönelik çalışmalar yürütülmektedir. Gürgür (2005)'ün kaynaştırma uygulamasına dâhil olan bir ilköğretim sınıfında gerçekleştirdiği eylem araştırmasında özel eğitim öğretmeni ile işbirliği içinde çalışan sınıf öğretmenin kaynaştırma öğrencisi ile iletişim kurma, dönüt verme gibi öğretmen davranışlarında gelişmeler olduğu gözlenmiştir. Vuran, Bozkuş-Genç ve Sani-Bozkurt (2017) tarafından yapılan çalışmada da zihin engelliler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının işbirliği ile Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) geliştirmeleri ve bir ekiple birlikte çalışma becerilerini kazanmaları süreci ve sonuçları betimlenmiştir. Çalışma sonunda, öğretmen adaylarının işbirliği ile çalışma ve ekiple birlikte BEP hazırlama becerilerinin geliştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, hemen hemen hepsinin, işbirliği ile öğretim yaklaşımının hem öğretmenlerin mesleki gelişimlerine hem de öğrencilerin sınıf içi performanslarına olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur. Söz konusu işbirlikçi yaklaşımın benimsenmesi ve özel eğitim alanında sıklıkla kullanılan işbirlikçi modellerin içselleştirilmesi için, öğretmen adaylarının deneyim kazanması esastır. Çünkü iyi öğretmen yetiştirmeyi hedefleyen bir program, öğretmen adayını bilgi ve beceriyle donatmak kadar bu bilgi ve beceriyi en iyi şekilde sergileyebilir hale getirmeyi de amaçlamalıdır (Devrim Dayı, 2011; Gleason ve Hall 1991; Özyürek, 2008). Öğretmen adayları gerçek sınıf ortamında çalışırken uygun dersler ve materyallerin geliştirilmesi, sınıf davranışlarını yönetme ve öğretim yapma üzerine deneyimler kazanırlar. Bu deneyimler onlara üniversite sınıflarında öğrendikleri öğretmenlik becerilerini gerçek sınıflarda etkili bir şekilde uygulamalarına izin verir (Şafak, Yılmaz, Demiryürek ve Doğuş, 2016). Bu nedenle, öğretmen eğitiminin niteliğine göre sunulan deneyim kazandırma süreci de farklılık göstermektedir. Genel anlamda, sınıf öğretmeni ve üniversite danışmanı ile eş zamanlı yürütülen dönüt sürecinde, öğretmen adaylarının ulaştıkları amaçlar değerlendirilerek, eksik öğrenmelerin tamamlanması sağlanmaktadır. Öğretmen adayının performansının değerlendirilerek sunulan performans dönütü, öğretmenlik becerilerinin kazandırılmasına ve öğretmenlerin öğrendiklerini sınıflarında uygulayabilmelerine olanak sağlayan yöntemlerden biridir (Akalın, 2014). Yapılan çalışmalar, öğretmen yetiştirme sürecinde kullanılan performans dönütünün, özel eğitim öğretmeni yetiştirme kapsamında da sıklıkla tercih edildiğini göstermektedir (Akalın ve Sucuoğlu, 2015; Dayı, 2009; Erbaş ve Yücesoy, 2002; Gürgür, 2013; Toro Zambrana, 1996; Vuran, Ergenekon ve Ünlü, 2014).

Özel eğitim öğretmen adaylarının yetiştirilme süresince verilen eğitim daha çok öğretime yönelik stratejileri kazandırmaya yöneliktir. İşbirlikçi çalışmanın önemi, işbirlikçi çalışma stratejisinin öğretimine yönelik bir ders almayan öğretmen adayları, sınıf uygulamalarında başarılı öğretim süreçleri planlasalar bile kendi aralarında koordine olamamakta ve uygulama kısmında hedeflerine ulaşmakta zorluk çekmektedirler. Hizmet öncesi kazandırılan becerilerin içselleştirilmesi, öğretmenlerin hizmet içinde de bu becerileri aktif kullanmalarını sağlamaktadır (Greenwood, Mabeady; 2001). Bu bağlamda çıkış noktası, yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim ortamlarına dâhil edilmesi ve söz konusu öğrencilerin ihtiyaçlarına sistematik olarak cevap verilmesi olan işbirlikçi öğretim; genel anlamda, bütünleştirilmiş sınıflarda, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeninin belirledikleri iş bölümü dâhilinde bir arada çalışmasını hedeflemektedir (Madden ve Slavin, 1983; Yeşilyurt, 2000). Ulaşılmak istenen ana amaç, yetersizlikten etkilenen öğrencilerin hepsinin bütünleştirilmiş eğitim ortamlarında akranları ile bir arada

eğitim alması olsa da ülkemizdeki mevcut fiziki koşulların yetersizliği, özel eğitimde çalışan uzmanların sınırlı sayıda oluşu gibi etmenler özellikle AÇYE olan öğrencilere verilen eğitimin, özel eğitim okullarında devam etmesine neden olmaktadır (Şafak, 2013; Şafak ve Uyar, 2015). Bu nedenle aynı sınıf içinde AÇYE öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, sundukları eğitimi daha verimli hale getirmek için işbirliğine dayalı bir tutum oluşturması ve sürdürmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı da AÇYE olan öğrencilerle çalışan öğretmen adaylarına verilen performans dönütünün işbirlikçi çalışma becerilerine etkisini belirlemektir. Çalışmanın, AÇYE olan öğrencilerle çalışacak öğretmenlere işbirlikçi çalışma becerilerinin öğretilmesi kapsamında uygulamaya; özel eğitimde işbirlikçi çalışma becerilerinin kazandırılması kapsamında da alanyazına katkısı olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, araştırma grubunun kısıtlı sayıda olması nedeni ile deney öncesi desenlerden tek grup öntest-sontest modeline göre planlanmıştır (Karasar, 2013). Modelin sayıltısı, son test puanları, ön test puanlarından daha büyük ise bunun var olan bağımsız değişkenin etkisi olduğudur. Denenen değişkenin etkili olup olmadığı ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesi ile mümkündür. Araştırmanın bağımlı değişkeni, işbirlikçi çalışma becerileri; bağımsız değişkeni ise, öğretmen adaylarına verilen performans dönütüdür.

2.1. Araştırma Grubu

Amacı, AÇYE olan öğrencilerle çalışan öğretmen adaylarına verilen performans dönütünün işbirlikçi çalışma becerilerine etkisini belirlemek olan çalışmaya, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde AÇYE olan öğrencilerin sınıflarında öğretmenlik uygulaması yapacak olan 12 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya gönüllü katılan adayların tamamı özel eğitime yönelik derslerle (matematik öğretimi, Türkçe öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi vb.); öğretmenlik alan bilgisi dersleri olan özel öğretim yöntemleri, materyal geliştirme, sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri derslerinin yanı sıra "birden fazla yetersizliği olan çocukların eğitimi" dersini başarı ile tamamlamıştır. Adayların uygulama yaptığı sınıflarda bulunan öğrenciler; 6-14 yaş arası, AÇYE olan (görme yetersizliğine ek ağır ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan) öğrencilerdir. Ortalama iki kişilik olan (en az iki- en çok beş) sınıflarda en az bir öğrencinin sözel dil becerileri çok sınırlı ya da hiç gelişmemiştir (jest ve işaret dili ile iletişim kurabilmektedirler). Her sınıfta iki öğretmen adayının bulunduğu çalışma kapsamında, altı farklı sınıfta bulunan 12 öğretmen adayından veri toplanmıştır.

2.2. Uygulama Danışmanları

Söz konusu çalışmanın tüm araştırmacılarının çalışma alanları özel eğitimdir ve bir üniversitenin özel eğitim bölümünde uygulama danışmanlığı görevini de yürütmektedirler. Araştırmacılardan ilki yaklaşık 15 senedir zihin engelliler okullarında, diğer üçü ise beş senedir AÇYE sınıflarındaki öğretmenlik uygulamalarında danışmanlık yapmaktadır. Araştırma kapsamında performans dönütlerinin tamamı ikinci araştırmacı tarafından verilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri doğal sınıf ortamında çekilen video kayıtları üzerinden yapılan yapılandırılmış gözlemler üzerinden toplanmıştır. Gözlemlerin değerlendirebilmesi için İşbirlikçi Çalışma Becerileri Kontrol Listesi (İÇBKL) geliştirilmiştir.

2.3.1. İşbirlikçi çalışma becerileri kontrol listesinin geliştirilmesi

AÇYE olan öğrencilerle çalışan öğretmen adaylarına verilen performans dönütünün işbirlikçi çalışma becerilerine etkisini belirlemek için oluşturulan kontrol listesinin hazırlanmasında, araştırmacılar tarafından öncelikle ilgili alanda literatür taraması yapılmış ve örnek kontrol listeleri ile gözlem formları (Friend ve Cook, 2013; Murawski, 2009; Scruggs ve Mastropieri, 2017) incelenmiştir. Örnekler doğrultusunda kontrol listesinin maddelerini hazırlayan araştırmacılar, gözlemciler arası güvenirliğin sağlanması için her bir maddeyi ayrıntılı şekilde açıklamışlardır. Hazırlanan kontrol listesindeki ifadelerin anlaşılırlığı, kapsamı ve madde içerikleri ile ilgili olarak iki özel eğitim uzmanı ile iki ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak, kontrol listesine son hali verilmiştir (Ek 1).

2.4. Verilerin Toplanması

2017-2018 eğitim öğretim döneminde sürdürülen araştırmada, tek grup öntest-sontest modeline uygun olarak öncelikle, AÇYE olan öğrencilerle uygulama yapan öğretmen adaylarının aynı sınıf ortamında bir arada tamamladığı birinci dersler öntest verisi olarak video ile kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar alınmadan önce öğretmen adaylarının uygun şekilde video kaydı yapmaları için kamera açısının öğrencileri ve yapılan etkinlikleri net olarak görmesi, kameranın öğrencilerin dikkatini çekmeyecek şekilde yerleştirilmesi ve sesinin kontrol edilmesi gibi açıklamalar yapılmıştır. Cep telefonu ile kayıt altına alınan ilk dersler (ortalama 30 dakika) öğretmen adaylarının partnerleri ile sınıfta bir arada bulundukları ilk ders deneyimleridir. Her ders için dersi yürüten ve gözlemlenen öğretmen adayına eşlik eden öğretmen adayı "partner" olarak betimlenmiştir. Her sınıfta iki öğretmen adayı bulunduğu için her adaydan ayrı bir ders hazırlayarak grup öğretimi olacak şekilde anlatması istenmiştir. Öntest için

alınan kayıtlardan önce adaylara herhangi bir dönüt verilmemiş ve kayıtlar esnasında araştırmacılardan hiçbiri sınıf ortamında bulunmamıştır. Adayların birinci ders kayıtları tamamlandığında, belirlenen uygulama danışmanı tarafından izlenerek her bir öğretmen adayı için İÇBKL doldurulmuştur. Aynı danışman sonra her bir öğretmen adayının ilk derslerine işbirlikçi çalışma becerileri bağlamında birebir dönüt vermiştir. Bu dönütler sırasında öğretmen adayı ile birlikte birinci ders videosu izlenmiş ve doldurulan kontrol listesi üzerinden uygulama danışmanın odasında performansa dayalı dönüt verilmiştir.

Verilen dönütlerin ardından, sontest verileri için öğretmen adaylarının ikinci ders anlatımlarını kayıt altına almaları istenmiştir. İkinci ders anlatımları, staj takvimi dikkate alınarak oluşturulmuş ve verilen ilk dersin ardından 3 hafta sonra yapılmıştır. İkinci ders anlatımı kayıtları da birinci ders kayıtları gibi aynı uygulama danışmanı tarafından izlenerek her bir öğretmen adayı için İÇBKL doldurulmuştur. İkinci dersin ardından verilen dönütler ilk dönütlerde ilk ders anlatımına verilen dönütlerle aynı süreç izlenmiştir.

2.4.1. Performans dönütlerinin verilmesi

Her bir öğretmen adayının partneri ile sunduğu ilk derslerine ilişkin verilen dönütler, birebir dönütlerdir. Bu kapsamda uygulama danışmanı, öğretmen adayının birinci dersini izledikten sonra doldurduğu İÇBKL üzerinden, dönüt vermiştir. Dönütlerin tamamı danışmanın odasında verilmiştir. Danışman tarafından birebir olarak görüşmeye alınan her bir öğretmen adayının ilk ders videosu izlenerek, İÇBKL üzerinden yaptığı ve yapmadığı maddelere ilişkin örnekler izletilmiştir. Öğretmen adayının ders anlatım süresince işbirlikçi çalışma becerilerine dair olarak partneri ile birlikte gerçekleştirdiği maddeler betimlenerek pekiştirilirken (örneğin; "öğretim sırasında öğrencilerin gereksinimine ve sınıf ortamına bağlı olarak beş farklı işbirlikçi öğretim yaklaşımından birini seçerek kullanır." maddesini gerçekleştiren adaya, "tebrikler, burada öğretim sırasında partnerin ile işbirliği içinde çalışmışsın, bu yaptığın iş birliği "öğretimi yapan/yardımcı öğretmen modelini" kapsamakta denilerek öğrenim modelinin içeriği anlatılmıştır); yapmadığı maddelerin işbirlikçi çalışma becerileri süreci için önemi açıklanmıştır (örneğin; "öğretim sırasında yapılan etkinliklerde bireysel desteğe gereksinim duyan öğrenciyle ilgilenmesi için partnerini yönlendirir." maddesini gerçekleştirmemiş ve bu nedenle grup öğretimini yarıda keserek öğrenci ile birebir ilgilenmeye çalışmış bir adaya, partneri ile birlikte çalıştığı ve gerekli durumlarda öğrencilerle birebir ilgilenmesi için yönlendirdiği takdirde dersin akışını bozmayacağı açıklaması yapılmıştır). Hemen ardından, yapmadığı madde/maddeleri ders anlatımlarına nasıl ekleyebileceğine dair sözlü dönüt verilmiş (örneğin; "partnerini, öğretim sırasında yapılan etkinliklerde öğrencilere yardım etmesi için yönlendirir." maddesini fen öğretiminde, bitki dikme etkinliği sırasında uygulamamış bir adaya; her öğrencinin önüne materyalleri koyup, sıra ile çalışmanın, bekleyen öğrencilerde problem davranışlara yol açtığını (materyalleri yere atma, sıraya vurma vb.), bunun yerine partnerini diğer öğrencilere yardım etmek için yönlendirerek, bitki dikme etkinliğini paralel bir şekilde tamamlayabileceği belirtilmiştir) ve bu dönütlere uygun olarak ikinci ders hazırlıklarını yapmaları ve dersi anlatmaları istenmiştir. İkinci ders anlatımlarında öğretmen adaylarına işbirlikçi çalışma becerilerine dair herhangi bir birebir ya da grup dönütü verilmemiş, birinci ders anlatımlarındaki dönütlere dikkate alarak öğretimlerini tamamlamaları hedeflenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Yapılan araştırma sonucu elde edilen verilerin analizine geçilmeden önce verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığına bakılmıştır. Örneklem grubunun büyüklüğü 50'den küçük olduğu için verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek adına Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Shapiro-Wilk testi için elde edilen anlamlılık düzeyleri (p) incelendiğinde; bağımlı değişkenler için her iki gruptaki dağılımın p değerinin 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Bu durumda her iki grupta da normal dağılım göstermemektedir. Veriler normal dağılım göstermediği için ilişkili t- testinin parametrik olmayan karşılığı olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin uygulanmasına karar verilmiştir. (Balcı, 2007; Büyüköztürk, 2012). Verilerin çözümlenmesinde SPSS 21,0 istatistik paket programı kullanılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1.
Normallik testi

	Kolmogorov-Smirnov			**Shapiro-Wilk**		
	İstatistik	**sd**	**p.**	**İstatistik**	**sd**	**p.**
Öntest	.251	12	.036	.811	12	.012
Sontest	.241	12	.054	.830	12	.021

2.6. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Araştırmada, öncelikle her öğretmen adayı için kaydedilen birinci derslerin video kayıtları belirlenmiş ve üçüncü araştırmacı tarafından izlenerek her bir öğretmen adayı için İÇBKL doldurulmuştur. Birinci derslerde gözlemci güvenirliği hesaplandıktan sonra uygulama danışmanı dönütleri vermiş ve öğrencilerden ikinci derslerin videolarını çekmelerini istemiştir. İkinci derslerin videolarının tamamı da üçüncü araştırmacı tarafından izlenmiş ve her bir öğretmen adayı için İÇBKL doldurulmuştur. Gözlemciler arası güvenirlik Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı/Görüş Birliği x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Erbaş, 2012). Bu formül ile yapılan hesaplama sonucunda, araştırmanın gözlemciler arası güvenirliği birinci dersler için %94; ikinci dersler için %92,6 olarak belirlenmiştir.

2.7. Sosyal Geçerlik

Araştırmanın sosyal geçerliği kapsamında araştırmaya katılan adaylara, araştırmanın sonuçlarına ilişkin görüşlerini belirtebilecekleri dört adet açık uçlu soru sorularak öznel değerlendirme yapılmıştır (Kurt, 2012). Bu değerlendirme kapsamında çalışma bittikten sonra öğretmen adayları ile yapılandırılmış bir görüşme yapılmış ve sosyal geçerlilik verileri bu kapsamda toplanmıştır. Görüşme sırasında ses kaydı alınmış, ardından ses kayıtlarının dökümü oluşturularak, araştırmacılar tarafından betimsel şekilde analiz edilmiştir. Her bir öğretmen adayı için görüşme süresi ortalama 30 dakika sürmüştür. Görüşmede öğretmen adaylarına işbirliği içinde çalışmanın onlara ne gibi katkılar sağladığı, sınıf ortamını nasıl etkilediği, işbirlikçi çalışma ile ilgili görüşleri, iyi bir işbirliği için öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelikler sorulmuştur.

3. BULGULAR

Performans dönütünün işbirlikçi çalışma becerilerini geliştirmedeki etkisini belirlemek için yapılan çalışmada 12 öğretmen adayının dönüt almadan önce ve dönüt aldıktan sonra işledikleri derslerin video kayıtlarının İÇBKL göre izlenerek değerlendirilmesi, çalışmanın öntest ve sontest verilerini oluşturmuştur.

Performans dönütünün AÇYE olan öğrencilerle çalışan öğretmen adaylarının işbirlikçi çalışma becerilerini geliştirip geliştirmediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi Tablo 2' de verilmiştir. Analiz sonuçları sontest medyan puanının (medyan=8.00), öntest medyan puanından (medyan=1) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek ve etki büyüklüğünün de büyük olduğunu göstermiştir (Z=3.089, p<,05, r=,63). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, performans dönütünün AÇYE olan öğrencilerle çalışan öğretmen adaylarının işbirlikçi çalışma becerilerini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 2.
Performansa dayalı dönüt öncesi ve sonrası işbirlikçi çalışma becerileri puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00	3.089*	0.002
Pozitif Sıra	12	6.50	78.00		
Eşit	0				
Toplam	12				

*: Pozitif sıralar temeline dayalı.

AÇYE öğrencilerle çalışan öğretmen adaylarının işbirlikçi çalışma becerileri kontrol listesinde yer alan öğretim öncesi, sırası ve sonrasını alana ait 10 maddede gözlemciler tarafından işaretlenen doğru bildirim sayısı, performansa dayalı dönüt almadan önce ve aldıktan sonra her bir öğretmen adayı için farklılık göstermiştir. Tablo 3'te performansa dayalı dönüt almadan önce ve aldıktan sonra toplam doğru bildirim sayısında anlamlı bir artış gözlenen maddeler ile dönüt öncesi ve sonrası toplam doğru bildirim sayısı değişmeyen maddeler yer almaktadır.

Tablo 3.
Performansa dayalı dönüt almadan önce ve aldıktan sonra toplam doğru bildirim sayısı

Bildirimler	Öğretmen Adaylarının Dönütten Önce (1. ders) Toplam Doğru Bildirim Sayısı	Öğretmen Adaylarının Dönütten Sonra (2. ders) Toplam Doğru Bildirim Sayısı
1	4	12
2	0	10
3	0	12
4	5	11
5	0	12
6	0	0
7	3	12
8	1	10
9	2	10
10	0	7

Tablo 3'te yer alan bir numaralı bildirim, öğretim öncesinde ortam ve materyal düzenleme alanına ait olan "öğretimde kullanacağı materyalleri öğretimden önce partneri ile birlikte öğrencilere inceletir" maddesidir. İşbirlikçi çalışmada sırasında sınıfta aktif olarak görev yapan öğretmenlerin öğretim için gerekli hazırlıkları birlikte yapabilme becerilerini kazanmaları işbirliğini etkileyen önemli faktörlerdendir (Austin, 2001; Kohler Evans, 2006). Aynı zamanda işbirlikçi çalışmalarda öğretmenlerin öğretime hazırlık becerilerindeki olumlu gelişmelerin öğrenci öğrenmesine etkilerinin de olumlu olduğu vurgulanmaktadır (Austin, 2001; Friend, vd., 2010). Bu bağlamda öğretimden önce kullanılacak materyali öğrencilere partneri ile inceletmeyi, dönüt vermeden önce dört aday yapmışken, dönütün ardından yapılan İkinci derslerde adayların sayısı 12 olmuştur yani adayların tamamı materyalleri partneri ile birlikte öğrencilere inceletmişlerdir. Örneğin, aday dört ve altı, ilk

dersinde öğretim öncesinde materyalleri kendi yanlarında tutmuş ve sadece kendileri tüm öğrencilere uzun süre harcayarak ve sınıf kontrolünü sağlamakta zorlanarak inceletmişken; ikinci derslerine başlamadan önce sınıfındaki öğretim partnerleri ile materyalleri öğrencilerin konumlarına göre paylaşmış ve öğrencilere daha kısa zamanda ve kontrollü bir şekilde materyalleri inceletmişlerdir.

İki numaralı bildirim, öğretim sırasında sınıf kontrolüne ait olan "Partnerini, öğretim sırasında yapılan etkinliklerde öğrencilere yardım etmesi için yönlendirir." maddesidir. Birden fazla öğretmenin birlikte çalıştığı sınıflarda her öğretmenin getirmiş olduğu deneyimler ve yeterlilikler birbirinden farklıdır (Friend vd., 2010; Scruggs ve Mastropieri, 2017; Vuran, Bozkuş Genç ve Sani Bozkurt, 2017). İşbirlikçi çalışmalarda partnerlerin birbirlerini yönlendirmeleri aynı zamanda deneyimlerin de paylaşımı ve aktarımı için fırsatlar sunmaktadır. Öğretmenlerin partnerini uygun şekilde yönlendirmesi öğrenciler açısından dönütleri daha kısa sürede almaları ve gözden kaçan hataları düzeltmelerinde önemlidir (Friend vd., 2010; Scruggs ve Mastropieri Kohler Evans, 2006). Bu bağlamda öğretim sırasında yapılan etkinliklerde öğrencilere yardım etmesi için partnerini yönlendirmeyi, dönüt öncesinde hiçbir aday yapmamışken, dönütün ardından yapılan ikinci derslerde adayların sayısı 10 olmuştur yani adayların neredeyse tamamı partnerini öğrencilere yardım etmesi konusunda yönlendirmiştir. Örneğin dört numaralı adayın dönüt aldıktan sonraki ders kayıtları incelendiğinde kâğıt katlama etkinliğinde partnerini yanındaki öğrencinin kağıdın renkli yüzünü tutmasına yardım etmesi için göz işaretiyle öğrencilerin dikkatini dağıtmadan yönlendirdiği partnerinin ise durumu anlayıp öğrencilerin doğru yüzü tutmasını sağladığı izlenmiştir.

Dört numaralı bildirim ise öğretim öncesi ve sırasında sınıf kontrolünün sağlanmasına ait olan "Öğretim sırasında öğrencilerin gereksinimine ve sınıf ortamına bağlı olarak beş farklı işbirlikçi öğretim yaklaşımından (birlikte öğretim, paralel öğretim vd.) birini seçerek kullanır." maddesidir. İşbirlikçi çalışmalarda uygulanacak öğretim yaklaşımı belirlenirken öğrencilerin gereksinimleri, sınıf şartlarının uygunluğu ve öğretmenlerin genel yeterlilikleri önemlidir (Austin, 2001; Friend vd., 2010; Gürgür ve Uzuner, 2010; Scruggs ve Mastropieri, 2017; Vuran, Bozkuş Genç ve Sani Bozkurt, 2017). AÇYE öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının farklılığı ve fazlalığı göz önüne alındığında uygulanacak öğretim yaklaşımının öğretmenlerin sınıf kontrolünü sağlayacak ve öğrencilerin ihtiyaçlarını aksatmayacak biçimde eşit sorumluluk paylaşımını temel alarak tasarlanmış olması gerekir. Bu kapsamda AÇYE öğrencilerin bulunduğu sınıflarda işbirlikçi yaklaşımlardan paralel yaklaşımının kullanımının uygun olacağı belirtilmektedir (Austin, 2001; Scruggs ve Mastropieri, 2017). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun paralel öğretim yaklaşımı ile öğretimlerini gerçekleştirdikleri izlenmiştir. Öğretim öncesinde ve sırasında uygun olan işbirlikçi öğretim yaklaşımını seçmeyi, dönüt vermeden önce hiçbir aday yapmamışken, dönütün ardından yapılan ikinci derslerde adayların tamamı uygun olan işbirlikçi öğretim yaklaşımını belirleyip kullanmışlardır.

Dört numaralı bildirim öğretim sırasında problem davranışlara müdahaleye ait olan "Öğretim sırasında problem davranış gösteren öğrenciye partneri ile işbirliği içinde müdahale eder." maddesidir. Sınıfını etkili bir şekilde yöneten öğretmenden sınıftaki kuralları öğrencilere belirtmesi, sınıfta ortaya çıkacak problem davranışları önceden belirleyip önlem alması veya oluşacak problem davranışlara doğru biçimde müdahale etmesi beklenmektedir; bunlar öğretmenliğin en temel işlevlerindendir (Aydın, 2000; Şahin, 2011). İşbirlikçi uygulamalarda iki veya daha fazla öğretmenin öğrenci yeterliliklerine göre grup oluşturarak birlikte çalıştığı sınıflarda oluşan problem davranışlara iki öğretmenin de müdahale etmesi öğrencilerde grup şeklinde öğretim yapıldığı izlenimini ortadan kaldırmaktadır (Friend vd., 2010; Scruggs ve Mastropieri, 2017). Bu da öğrencilerin her iki gruba da dâhil olduğunu benimsetmekte ve öğrenme fırsatlarını artırmaktadır (Austin, 2001; Scruggs ve Mastropieri, 2017). Bu bağlamda öğretim sırasında problem davranış gösteren öğrenciye müdahale etmeyi, dönüt vermeden önce beş aday yapmışken, dönütün ardından yapılan ikinci derslerde adayların sayısı 11 olmuştur yani dönütten sonra problem davranış gösteren öğrenciye partneri ile işbirliği içinde müdahale eden adayların sayısı iki kat artmıştır. Örneğin altı numaralı adayın dönütten sonraki ikinci ders kayıtları incelendiğinde pamuk yuvarlama sırasında pamuğu ağzına koymak isteyen öğrenci için partneri pamuğu öğrenciden almaya çalışırken kendisi de sözel ifadelerle öğrencinin önündeki tavşan figürü hakkında konuşarak öğrencinin dikkatini farkı bir yere yönlendirmeye çalıştığı görülmektedir.

Beş numaralı bildirim, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını giderme alanına ait olan "Öğretim sırasında yapılan etkinliklerde bireysel desteğe gereksinim duyan öğrenciyle ilgilenmesi için partnerini yönlendirir" maddesidir. AÇYE olan öğrencilerin bireysel ihtiyaçları birbirinden oldukça farklıdır. Bireysel ihtiyaçlarının doğru belirlenip bu ihtiyaçlara göre destek sağlanması onlara sunulan eğitimin niteliği için önemlidir (Şafak, 2012). Bu açıdan öğretim sırasında bireysel desteğe ihtiyaç duyan öğrenci ile ilgilenmesi için partnerini yönlendirmeyi, dönütten önceki ilk derslerde hiçbir aday yapmamışken, dönütün ardından yapılan ikinci derslerde adayların tamamı problem davranış gösteren öğrenciler için partnerini yönlendirmiştir. Örneğin üç, dört ve beş numaralı adayların sınıflarında kas problemleri (zayıflığı) yaşayan öğrenciler bulunmaktadır. Bu adayların kas probleminden dolayı öğrenciler zorlandıklarında (yapıştırıcı kapağını açmak, pamuğu parmak uçları ile yuvarlamak vb.) partnerlerini öğrencilere destek olması konusunda gerek işaretlerle gerekse sözel ifadelerle yönlendirdikleri izlenmiştir.

Altı numaralı bildirim, öğretim sırasında oluşabilecek sorunların önlenmesine ilişkin olan "Öğrencilerin kullandıkları ortez/protez ya da teknolojik cihaz kullanımdan ötürü oluşan sorunlarla ilgilenmesi için partnerini yönlendirir." ifadesini içermektedir. Yardımcı teknolojiler; yetersizlikten etkilenen bireylerin öğretimini bireyselleştirmek, bağımsızlıklarını artırmak ve yaşam kalitelerini yükseltmek amacıyla kullanılan özel araç, hizmet ve yöntemlerdir (Reed ve Bowser, 2005). Yardımcı teknolojiler, yetersizlikten etkilenen bireylerin okul-sınıf düzenlemelerinde daha iyi bir eğitim alabilmelerine, öğrencilerin öğrenme fırsatlarına ve faaliyetlere katılımı arttırılmasına katkı sunma olanağı sağlamaktadır (Scherer, 2004; Yıldız, 2010).

Daha önceki maddelerde görülen anlamlı artışa karşın altıncı maddede öğretmen adaylarının aldığı puanlar dönüt öncesinde ve sonrasında olumlu ya da olumsuz bir değişim göstermeden aynı kalmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının sınıflarında ortez/protez ya da teknolojik cihaz kullanan öğrencilerin bulunmamasından kaynaklıdır. Dolayısıyla bu madde ile ilgili olarak öğretmen adaylarının işbirlikçi çalışma becerisi sergilemeleri gereken bir ortam oluşmadığı görülmektedir.

Yedi numaralı bildirim ise işbirlikçi çalışmanın temel gerekliliklerinden olan öğretim sırasında öğretmenlerin ortak dil kullanıma yönelik olarak "Partnerini de çalışmanın içine dâhil edecek şekilde ortak dil kullanır" maddesini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretim sırasında dönüt öncesi ortak dili kullanan öğretmen adayı sayısı üç iken, dönüt sonrası ortak dili kullananların sayısı 12'ye yükselmiştir. Bu da tüm adayların ikinci derslerinde partnerleri ile ortak dil kullandıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının dönüt sonrası ders etkinlikleri incelendiğinde öğretim süresi boyunca tüm ifadelerinde partnerlerini de sürece dâhil edecek şekilde bütüncül, ortak bir dili benimsedikleri izlenmiştir.

Sekizinci bildirim yine öğretim sırasında yapılacaklardan "Partnerinin de ders ile ilgili olarak öğrencilere soru sormasını teşvik eder." maddesini ifade etmektedir. Bu doğrultuda süreci işbirlikçi bir öğretim olarak nitelendirebilmek için sürecin planlanmasında ve sürdürülmesinde her iki partnerin de aktif olması gerekmektedir (Murray, 2004). Öğretim sürecinde öğrencilerden anında dönüt alabilmenin yollarından biri de ders sırasında onlara sorular sormaktır. İşbirlikçi bir öğretimi benimseyen öğretmen adaylarının her ikisinin de ders içi sorular sorma bağlamında yine aktif olmaları beklenmektedir. Tablo 3 göz önünde bulundurulduğunda görülmektedir ki, bu maddeyi dönüt öncesinde sadece bir öğretmen adayı gerçekleştirmişken dönüt sonrasında sayı 10'a ulaşmıştır. Bu da neredeyse katılımcıların tamamına yakını tarafından bu maddenin gerçekleştirilmiş olduğunu göstermektedir.

Öğretim sırasında yapılması gerekenlere yönelik son bildirim olan dokuz numaralı bildirim "Hem partnerinin hem de kendisinin çalıştığı öğrencilerin derse katılımlarını sözel olarak pekiştirir." ifadesini içermektedir. İşbirlikçi öğretim, birbirinden bağımsız iki öğretmenin aynı sınıfta bulunması değildir; sınıftaki her iki öğretmenin de tüm öğrencileri için eşit pay sahibi olmalı anlamına gelmektedir (Gately ve Gately, 2001; Villa, 2014). Bu madde ile bağlantılı olarak öğretim sırasında hem partnerinin hem de kendisinin çalıştığı öğrencilerin derse katılımlarını sözel olarak pekiştirmeyi dönüt öncesinde sadece iki öğretmen adayı yapmışken bu sayı dönütten sonra 10 olmuştur. Yani neredeyse tüm öğretmen adayları bu bildirimi yerine getirmişlerdir.

Son bildirim olan 10. madde ise öğretim sonrasında yapılacak olanlardan "Öğretim sonunda partneri ile işbirliği içinde değerlendirme etkinliğini yapar." ifadesini belirtmektedir. Ders sonunda yapılacak olan değerlendirme sadece ilerlemenin nasıl gittiğini belirlemek için değil, düzeltilmesi gereken alanlarını belirlemek için de öğretimin sonuçlarının ortaya konmasında önemli bir rol oynamaktadır (Archer ve Hughes, 2011; Mastropieri ve Scruggs, 2010). Dersle ilgili değerlendirmeyi birlikte yapan öğretmen adayları bir sonraki dersler için de birbirlerine geri bildirim sağlamış olacaklardır. Bu bildirim ile ilişkili olarak Tablo 2 incelediğinde dönütten önce hiçbir öğretmen adayının öğretim sonunda değerlendirme yapmadığı görülürken, dönüt sonrasında ikinci derslerinde partneri ile birlikte değerlendirme yapan öğretmen adayı sayısının 7'ye yükseldiği görülmektedir.

3.1. Sosyal Geçerliliğe Ait Bulgular

Öğretmen adaylarına işbirliği içinde çalışmanın onlara ne gibi katkılar sağladığı ile ilgili genel olarak yapıcı ve kolaylaştırıcı katkılar gördüklerini ve bu şekilde çalışmanın daha verimli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından biri bu görüşünü; "*Partnerimle planımı paylaştığım için dersimi anlatırken hangi adımları izleyeceğimizi bildiği için öğretim daha akıcı oldu. Arada o pürüzler olmadığı için de sınıfı daha iyi kontrol ettik."* şeklinde ifade ederken bir başka öğretmen adayı; *"Planlamayı birlikte yaptığımızdan dolayı uygulama ve sınıf yönetimi daha kolay ve etkinlikler daha çok zevk alarak geçti."* ifadelerini kullanmıştır.

İşbirlikçi çalışmanın sınıf ortamını nasıl etkilediğine dair soruya ise öğretmen adayları problem davranışlar için önleyici olduğunu ve etkili sınıf yönetimi sağladığı için derslerin de da iyi geçtiğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı, "*süreçte ikimizde neler yapacağımızı, kriz yönetimi anında nasıl davranacağımızı, kimin neyi yapacağını bildiğimiz için herhangi bir problem davranış oluşmadan etkinliği sürdürmemizde etkili oldu."* derken başka bir aday ise "*Sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışların kontrol edilmesi konularında daha etkili oluyor."* şeklinde bir ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarına işbirlikçi çalışma ile ilgili görüşleri sorulduğunda kendilerine çok faydalı olduğunu ve iletişimi geliştirerek esnek ve ılımlı bir ortam yarattığını belirtmişlerdir. Bu görüşünü öğretmen adaylarından biri *"Özellikle iş birliği yaparak ve öğretimin koordinasyonunu sağlayarak daha verimli, eğlenceli öğretimler yaptık."* şeklinde ifade ederken; bir başka aday ise "*Görüşlerim olumlu yönde. Çünkü işbirlikçi çalışma sayesinde daha programlı, kontrolün bizde olduğu ve verimli bir öğretim oldu."* demiş; bir diğer aday da "*İşbirlikçi çalışmanın çok faydası oldu. Sınıfta her şeyden haberdar oluyorsun partnerinle paylaşımların ile. Öğrencilerin durumlarında gözden kaçırdığım bir şey olsa bile partnerim söylüyor. Ders anlatımlarında daha akıcı oluyor.*"

Sınıf ortamında iyi bir işbirliği için öğretmenlerde olması gereken niteliklerle ilgili soruya öğretmen adayları; "*Öğretmen diğer öğretmenin olumlu veya olumsuz eleştirilerine açık olmalı, eksik veya yanlış yaptığını kabul etmeli ve bunu düzeltmeye çalışmalıdır.", "İyi bir işbirliği için karşısındakini dinlemeli, dinlediklerine saygı çerçevesinde geri dönüş sağlamalıdır.", "Birbirlerine karşı anlayış, hoşgörü, sorumluluk alabilme ve aldığı sorumluluğun bilincinde olmalıdırlar ve dayanışma içinde olabilmelidirler."* şeklinde cevaplar vermişlerdir. Sosyal geçerlik bulgularından da anlaşıldığı gibi işbirlikçi çalışma becerileri öğretmen adayları

için hem mesleki yeterlilik açısından katkılar sağlayan hem de öğrenciler ve öğretim süreçleri açısından olumlu katkılar sağlayan becerilerdir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde AÇYE olan öğrencilerle çalışan öğretmen adaylarıyla yapılan bu çalışmada performans dönütünün öğretmen adaylarının işbirlikçi çalışma becerilerini geliştirmede önemli derece katkı sağladığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarıyla paralel olarak alanyazında pek çok çalışma performans dönütünün sık kullanılan ve etkili olduğu bilinen bir dönüt türü olduğunu göstermiştir (Akalın ve Sucuoğlu, 2015; Dayı, 2009; Erbaş ve Yücesoy, 2002; Gürgür, 2013; Timuçin, 2008). İncelenen araştırmalarda dönüt verme için anında dönüt verme ya da gecikmeli dönüt verme süreçlerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu araştırmada ise performans dönütleri gecikmeli dönüt verme sürecine göre gerçekleştirilmiştir. İleriki araştırmalara yönelik olarak anında dönüt verme işlem basamaklarının uygulandığı araştırmalar planlanabilir.

Çalışmada öğretmen adaylarının verilen performans dönütlerinden sonraki öğretimlerinde işbirlikçi çalışma becerilerini ilk öğretimlerine göre daha sık kullandıkları görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde performans dönütünün öğretmen yetiştirmede alanındaki öğretmenlik becerilerine etkisinin olduğunu destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Codding, Livanis, Pace ve Vaca; 2008; Dayı, 2009; Digennaro, Martnes, Kleinmann, 2007; Erbaş ve Yücesoy, 2002; Solomon, Klein ve Politylo, 2012; Vuran, Ergenekon ve Ünlü, 2014; Ward, Johnson ve Konukman, 1998). Mevcut araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında ileriki uygulamalar için özel eğitim öğretmeni yetiştiren programlarda uygulama ortamında dönüt verme süreçlerinin daha etkili bir şekilde kullanılması önerilebilir.

Çalışmanın bulgularında öğretmen adaylarının işbirlikçi çalışma modelleri arasından çoğunlukla paralel öğretim yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalar, paralel öğretim ve alternatif öğretim modellerinin uygulamalarda sıklıkla tercih edildiğini ve paralel öğretim modeli ile gerçekleştirilen öğretimlerde farklı gereksinimlere sahip olan öğrencileri sürece aktif olarak dâhil edebildiklerini ortaya koymuştur (Friend ve Cook, 2013, Murawski, 2009; Weiss ve Lloyd, 2012). İleriki araştırmalar için diğer işbirlikçi çalışma modelleri ile de araştırmalar planlanarak işbirlikçi çalışma modellerinin etkililiği incelenebilir.

Çalışma kapsamında öğretmen adaylarına açık uçlu sorular yöneltildiğinde, adaylar işbirliği içinde çalışmanın onlara ne gibi katkılar sağladığı ile ilgili genel olarak yapıcı ve kolaylaştırıcı katkılar gördüklerini ve bu şekilde çalışmanın daha verimli olduğunu ifade etmişlerdir. Alanyazında işbirlikçi çalışmalarda öğretmen ve adaylarının çalışma sonrası görüşlerine bakıldığında genel olarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının işbirlikçi çalışmanın verimliliğine vurgu yaptıkları görülmektedir (Friend, vd., 2010; Hurley Chamberlain ve Shamberger, 2010, Mastropieri ve McDuffie, 2007). İşbirlikçi çalışmalarda verilen dönütler sırasında partnerlerin bir arada olması, verilen dönütlerle öğretmenlerin işbirlikçi çalışma davranışlarını artırmada dönütlerin etkisini arttırabilir. İşbirlikçi çalışma becerilerinin kazandırıldığı çalışmalarda partnerlerin ortak dönüt almalarının dönütleri öğretim ortamlarında olumlu şekilde yansıtmalarında etkili olacağı belirtilmektedir (Austin, 2001; Denton ve Hasbrouck, 2009; Friend, vd., 2010; Scruggs, Mastropieri ve McDuffie, 2007). Bu doğrultuda ileri araştırmalar için partnerlere ortak dönüt verilmesi şeklinde benzer bir çalışma planlanabilir.

Bu çalışma yalnızca öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiş, öğretmen adaylarına verilen dönütlerin öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmemiştir. İşbirlikçi çalışma becerilerinin kazandırıldığı çalışmalarda işbirlikçi öğretmen davranışlarının öğrenci davranışlarındaki olumlu etkilerine de bakılmasının önemi vurgulanmıştır (Hunt, Soto, Maier ve Doering, 2003; Idol, Phyllis, Paolucci Whitcomb ve Nevin; 1995; Scruggs ve Mastropieri, 2017). İleriki araştırmalar için bu boyutun da ele alınması yararlı olacaktır.

Çalışmanın kapsamında öğretmenlerin kazandıkları işbirlikçi çalışma becerilerini sürdürüp sürdürmediklerine bakılmamış olması da araştırmanın bir başka sınırlılığı olarak düşünülebilir. İşbirlikçi çalışma becerilerinin öğretildiği veya desteklendiği çalışmalar incelendiğinde genel olarak kazanılan becerilerin sürdürülebilirliklerinin de izlendiği görülmektedir. Verilen performans dönütleri sonucu öğretmen adaylarının işbirlikçi çalışma becerilerini uygulama bittikten sonra sürdürmeleri önemlidir (Hunt, Soto, Maier ve Doering, 2003; Hurley Chamberlain ve Shamberger, 2010; Scruggs, Mastropieri ve McDuffie, 2007; Scruggs ve Mastropieri, 2017). İleri araştırmalarda benzer bir çalışma yapıldıktan sonra öğretmen adaylarının kazandıkları işbirlikçi çalışma becerilerini sürdürüp sürdürmediklerine bakılabilir.

Söz konusu çalışma AÇYE olan öğrencilerle çalışan öğretmen adaylarının işbirlikçi çalışma becerilerini desteklemeye yönelik ulusal alanyazında yapılan ilk çalışma olması ve AÇYE çocuklarla çalışacak öğretmen adaylarının ya da halen çalışmakta olan öğretmenlerin işbirlikçi çalışma becerilerine dikkat çekmesi açısından önemlidir. Çalışmaya AÇYE olan öğrenciler açısından bakıldığında işbirlikçi çalışma becerilerine sahip öğretmenler aracılığıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinden öğrencilerin sağlayacakları fayda ve verimin artması ön görülmektedir. Bu, öğrencilerin eğitimden yararlanma düzeylerini artırmak açısından önemli bir adım olacaktır. Bu kapsam da okullarda işbirlikçi çalışma kültürünün yerleşmesiyle hem AÇYE olan öğrencilerle çalışan öğretmenler hem de AÇYE olan öğrenciler için eğitim sürecini olumsuz yönde etkileyen bir faktör ortadan kaldırılmış olacaktır.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu makale tamamıyla özgün bir araştırma olarak planlanmış, yürütülmüş ve sonuçları ile raporlaştırıldıktan sonra ilgili dergiye gönderilmiştir. Araştırma herhangi bir sempozyum, kongre vb. sunulmamış ya da başka bir dergiye değerlendirilmek üzere gönderilmemiştir.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Bu makaledeki isim sıralaması baz alındığında birinci yazar %30, ikinci yazar %28, üçüncü yazar %22, dördüncü yazar ise %20 düzeyinde çalışmanın hazırlanması, veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yazılması aşamalarına katkı sağlamıştır.

Destek Beyanı

Bu araştırma herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından desteklenmemiştir.

Çıkar Beyanı

Çalışma hazırlanırken; veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yazılması aşamalarında yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması durumu söz konusu olmamıştır.

5. KAYNAKÇA

Akalın, S. (2014). Performans geribildirimi ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 15*(1), 57-68.

Akalın, S., ve Sucuoglu, B. (2015). Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacherstudent dyads in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory and practice, 15*(3), 739-758.

Archer, A. L., & Hughes, C.A. (2011). Explicit instruction: Effective and efficient teaching. New York, NY: Guilford.

Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education, 22*(4), 245-255.

Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi.* İstanbul: Alfa.

Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.

Codding, R. S., Livanis, A., Pace, G. M., & Vaca, L. (2008). Using performance feedback to improve treatment integrity of classwide behavior plans: An investigation of observer reactivity. *Journal of applied behavior analysis*, *41*(3), 417-422.

Collins, B. C. (2007). *Moderate and severe disabilities: A foundational approach.* New Jersey: Pearson Education.

Dayı, E. (2011). Öğretmenlik uygulaması yaklaşımları. *Ekev Akademik Dergisi, 48,*281-292.

Denton, C. A., & Hasbrouck, J. A. N. (2009). A description of instructional coaching and its relationship to consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *19*(2), 150-175.

Devrim Dayı, E. (2009). *Öğretmen adaylarının öğretme becerilerini edinmelerinde, ipucu ve dönüt verilerek yapılan öğretim ile sadece dönüt verilerek yapılan öğretimin etkililiği, verimliliği, sürekliliğe ve genellemeye olan etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erbaş, D. (2012). Güvenirlik. Tekin İftar, E. (Ed.*), Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (s. 109-131). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Erbaş, D., ve Yücesoy, S. (2002). Özel eğitim öğretmenliği programlarında yer alan uygulama derslerini yürütürken kullanılan iki farklı dönüt verme yönteminin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(1), 109-120*.*

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (6.th.ed).* Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th *ed.).* Boston: Allyn and Bacon.

Friend, M., Cook, L., Hurley Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Cconsultation*, *20*(1), 9-27.

Gately, S.E. & Gately, F.J. (2001). Understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children, 33*(4), 40-47.

Gleason, M. M., & Hall, T. E. (1991). Focusing on instructional design to implement a performance based teacher training program. *The University of Oregon Model. Education & Treatment of Children, 14*(4), 316-332.

Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürgür, H. (2013). A critical look at the training process in the department of education of the hearing impaired as a teacher educator: self-study research. *Journal of Qualitative Research in Education, 1*(1), 62- 87.

Gürgür, H., ve Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Matrix*, *5*(2), 15-27.

Greenwood, C. R., & Mabeady, L. (2001). Are future teachers aware of the gap between research and practice and what should they know?. *Teacher Education and Special Education*, *24*(4), 333-347.

Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, *69*(3), 315-332.

Idol, L., Paolucci Whitcomb, P., & Nevin, A. (1995). The collaborative consultation model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. *6*(4), 329-346.

IDEA [Individuals with Disabilities Education Act]. (2011). http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/CFR-2011-title34vol2/pdf/CFR-2011-title34-vol2-part300.pdf sayfasından erişilmiştir.

Karasar, N. (2013), *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Nobel.

Kohler Evans, P. A. (2006). Co-Teaching: How to make this marriage work in front ofthe kids. *Education*, *127*(2), 260-264.
Kurt, O. (2012). Sosyal geçerlilik. Tekin- İftar, E. (Ed*.), Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (s. 109-128). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Madden, N.A. & Slavin, R.E. (1983). Effects of cooperative learning on the social acceptance of mainstreamed academically handicapped students. *The Journal of Special Education, 17*(2), 171-182.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2010). The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction. New Jersey: Merrill.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & Mcduffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, *40*(5), 260-270.

Murawski, W. W. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools: Making the coteaching marriage work! Thousand Oaks*, CA: Corwin.

Murray, C. (2004). Clarifying collaborative roles in urban high schools: General educators' perspectives. *Teaching Exceptional Children*, *36*(5), 44-51.

Özyürek, M. (1987). A proposal for definition, prevalence and education of the multiple handicapped children in Turkey. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1),* 113-122.

Reed, P., & Bowser, G. (2005). Assistive technology and the IEP. D. L. Edyburn, K. Higgins ve R. Boone (Eds.). In Handbook of special education technology research and practice (p.61-77). Whitefish Bay, WI: Knowledge by design.

Salend, S. J., ve Johansson, M. (1997). Cooperative teaching. *Remedial and Special Education, 18(1), 3-9.*

Sands, D. J., Kozleski, E. B., & French, N. K. (2000). *Inclusive education for the 21st century: A new introduction to special education*. Wadsworth/Thomson Learning.

Scherer, M. (2004). *Connecting to learn: Educational and assistive technology for people with disabilities*. Washington, D. C.: American Psychological Association.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2017). Making inclusion work with co-teaching. *Teachıng Exceptional Children*, *49*(4), 284-293.

Scruggs, T., Mastropieri, M., & Mc Duffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms. *A metasynthesis of qualitative research. Exceptional Children, 73* (4), 392- 416.

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction. *The empirical foundations of inclusion and co-teaching. Psychology in the schools, 49*(5), 498-510.

Solomon, B. G., Klein, S. A., & Politylo, B. C. (2012). The effect of performance feedback on teachers' treatment integrity: A meta-analysis of the single-case literature. *School Psychology Review*, *41*(2), 160-175.

Şafak, P. (2012). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi* Ankara: Vize.

Şafak, P.(2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi (2. Baskı).* Ankara: Vize.

Şafak, P. ve Uyar, D., (2015).Teaching choice making to children with severe and multiple disabilities. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(3), 779-798.

Şafak, P., Yılmaz, H. C., Demiryürek, P., ve Doğuş, M. (2016). The effect of performance feedback provided to student-teachers working with multiple disabilities. *European Journal of Educational Research, 5*(3), *109-123.*

Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 239-259.

Timuçin, E.U. (2008). *Doğrudan davranışsal danışmanlığın birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmadaki etkililiği.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Toro Zambrana, W. (1996). *An evaluation of supervision in a field-based practicum experience in severe disabilities.* Unpublished Doctoral Thesis, Purdue University, Indiana, USA.

Villa, R. (2014). *Co-teaching*. CPSI-Council for Public School Improvement. K-State Student Union. Manhattan, KS.

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Vuran, S., Bozkuş Genç, G., ve Sani Bozkurt, S. (2017). İşbirliği ile bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci: Durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(2), *165-184.*

Vuran, S. Ergenekon, Y., ve Ünlü, E. (2014) Training process cycles for speacial education teachers and university supervisors. *A Turkish context. Educational Sciences: Theory and Practise, 14*(1), 282-295.

Ward, P., Johnson, M., & Konukman, F. (1998). Directed rehearsal and preservice teachers' performance of instructional behaviors. *Journal of Behavioral Education*, *8*(3), 369-380.

Weiss, M. P., & Lloyd, J. L. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings*. Journal of Special Education, 36* (2), 58-69*.*

Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities (4th. ed.).* Columbus: Merrill/Prenlice-Hall.

Wood, M. (1998). Whose job is it anyway? *Educational roles in inclusion. Exceptional Children, 64* (2), 181-195*.*

Yeşilyurt, E. (2010). Öğretmen adayları niteliklerinin işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine uygunluğunun değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,1*(14), 25-37.

Yıldız, S. (2010). Opening a gateway to future for disabled people through information and communication technologies. *The Journal of International Social Research, 3*(11), 613-620.

6. EXTENDED ABSTRACT

The term “severe and multiple disabilities” refers to individuals who are affected by multiple disabilities and need continuous and intensive support. Individuals with severe and multiple disabilities may need more intensive support than students with a single disability. According to IDEA (2011), specially trained personnel are needed in addition to the privatization of the individuals with multiple disabilities in line with their needs and competencies. The personnel who will work with children with severe and multiple disabilities may be individuals working in different fields that correspond to the disabilities of each child. It is necessary that the personnel should be from different fields and work in cooperation. There is a positive relationship between the collaborative working skills of the teachers and the performance of the students. Collaborative working is a method wherein two teachers work together in the same class environment and share their skills, knowledge, and responsibilities. The collaborative working method can be practiced in general education and special education classes. In our country, the importance of collaborative working skills increases when teachers of children with severe and multiple disabilities work in the same classroom environment. In the national literature to date, no study has been conducted to analyse the collaborative working skills of teachers working with children with severe and multiple disabilities. In this study, performance-based feedback was provided to preservice teachers working with students with severe and multiple disabilities, and the effect of this feedback on their collaborative working skills was analysed. Since performance-based feedback was provided by evaluating the performance of the preservice teacher, it is accepted as one of the methods enabling preservice teachers to gain teaching skills and to practice what they learn in their classes. The study is important in terms of emphasizing the collaborative working skills of the teachers who will work with the students with severe and multiple disabilities and the collaborative working skills in the teaching process and special education.

In the study, a one-group pretest-posttest design was used. The dependent variable was the collaborative working skills and the independent variable was the performance feedback provided to the preservice teachers. Twelve preservice teachers who were assigned to teaching practice in classes of students with severe and multiple disabilities in Ankara in the 2017-2018 school year participated in the study voluntarily. All of the preservice teachers successfully completed the course “Education of Children with Multiple Disabilities” in addition to the teaching field information courses as well as the courses in special education, namely courses on material development, classroom management, instructional principles, and methods. The teachers’ practicum classes consisted of students with severe and multiple disabilities (i.e., visual disability as well as severe and moderate mental deficiency) who were between the ages of 6-14. Data were collected from the 12 preservice teachers in six different classes.

Video recordings were made of structured observations in a natural classroom environment. Before the recording process, the preservice teachers received instruction to ensure appropriate recording techniques were used. The researchers prepared a Collaborative Working Skills Checklist (CWSC) and, in the meeting with the preservice teachers, explained each item in detail in order to ensure inter-observer reliability. For the data collection process, the preservice teachers recorded a class that they had practiced in the same class environment with their partners, and these recorded classes were coded as pretest data in the CWSC. No feedback was provided to the teachers prior to the pretest recording, and the researchers were not in the classroom environment during the recording. After the preservice teachers had completed teaching their first lessons, feedback was provided by the advisor in the context of collaborative working skills, and the second set of video recordings were requested. Likewise, the second set of videos were watched and coded using the checklist.

In the process of providing performance feedback, the first video of each preservice teacher was watched and examples were shown to the preservice teacher during a private interview with the advisor of the items that they did or did not perform, based on the CWSC. As part of the collaborative working skills process, the advisor explained the importance of the items that the preservice teacher did not perform. The preservice teachers were asked to use the feedback to help them prepare appropriately for the second lesson. After the second course was completed, no feedback was provided to the preservice teachers.

Before analysing the data obtained as a result of the study, it was evaluated to determine whether the data had a normal distribution and the Shapiro-Wilk test was applied. The test revealed that the p value of the distribution in both groups was lower than 0.05 for the dependent variables. Since the data did not show normal distribution, the Wilcoxon signed-rank test was used, which is the nonparametric equivalent of the related t-test, and the data were analysed using the SPSS 21.0 statistics package program. The inter-observer reliability of the study was 94% for the first videos and 92.6% for the second videos.

After the study was completed, a structured interview was conducted with the preservice teachers and social validity data were collected. In these interviews, the preservice teachers were asked questions about the contributions of the collaboration, how it affected the class environment, their opinions about collaborative working, and the qualifications that the teachers should have for good collaboration. When the social validity findings were analysed, it was seen that the collaborative working skills positively affected the preservice teachers in terms of professional competence as well as students and teaching processes.

When the results are interpreted in general, this study suggests that performance feedback can make a significant contribution to the development of collaborative working skills, particularly those of preservice teachers working with the students with severe and multiple disabilities.

EK 1
AÇYE OLAN ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ İŞBİRLİKÇİ ÇALIŞMA BECERİLERİ KONTROL LİSTESİ

ÇALIŞMA: Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocuklarla Çalışan Öğretmen Adaylarına Verilen Performansa Dayalı Dönütün Öğretmen Adaylarının İşbirlikçi Çalışma Becerilerine Etkisi

AMAÇ: Bu çalışmanın amacı ağır ve çoklu yetersizliği olan (görme ve ek yetersizliği olan) öğrencilerle çalışan öğretmen adaylarına verilen performansa dayalı dönütün işbirlikçi çalışma becerilerine etkisini belirlemektir.

Bu kontrol listesi öğretmen adaylarının ders sunumları sırasında kaydedilen görüntüleri içeren videolar izlenerek doldurulacaktır. Videoda gözlemlenen öğretmen adayına eşlik eden öğretmen adayı "partner" olarak değerlendirilecektir. Öğretmen adayları ilgili basamaktaki bildirimi gerçekleştirdiyse "yaptı", gerçekleştirmediyse "yapmadı" sütunu işaretlenecektir. Sunulan dersin içeriğine bağlı olarak gözlemlenemeyen bildirimler için de "gözlenmedi" sütunu işaretlenecektir.

GÖZLEMCİ:

GÖZLENEN:

Öğretmen Adayı Adı Soyadı:

Partnerin Adı Soyadı:

Gözlem konusu:

Toplam gözlem süresi:

Gözlem tarihi:

İşbirlikçi Çalışma Becerileri	**Yaptı (1p.)**	**Yapmadı (0p.)**	**Gözlenmedi**	**Açıklama**
1. Çalışma sırasında kullanılacak araç gereçleri partneri ile birlikte öğrencilere inceletir.				
2. Partnerini, öğretim sırasında yapılan etkinliklerde öğrencilere yardım etmesi için yönlendirir.				
3. Öğretim sırasında öğrencilerin gereksinimine ve sınıf ortamına bağlı olarak 5 farklı işbirlikçi öğretim yaklaşımından (birlikte öğretim, paralel öğretim vd.) birini seçerek kullanır.				
4. Öğretim sırasında problem davranış gösteren öğrenciyle partneri ile işbirliği içinde müdahale eder.				
5. Öğretim sırasında yapılan etkinliklerde bireysel desteğe gereksinim duyan öğrenciyle ilgilenmesi için partnerini yönlendirir.				
6. Öğretim sırasında, öğrencilerin kullandıkları ortez/protez ya da teknolojik cihaz kullanımdan ötürü oluşan sorunlarla ilgilenmesi için partnerini yönlendirir.				
7. Öğretim sırasında partnerini de çalışmanın içine dâhil edecek şekilde ortak dil kullanır (örneğin; bizim dersimiz, birlikte işleyeceğiz).				
8. Öğretim sırasında partnerinin de ders ile ilgili olarak öğrencilere soru sormasını teşvik eder.				
9. Öğretim sırasında hem partnerinin hem de kendisinin çalıştığı öğrencilerin derse katılımlarını sözel olarak pekiştirir.				
10. Öğretim sonunda partneri ile işbirliği içinde değerlendirme etkinliğini yapar.				