

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

ZİHİN ENGELLİ BİREYLERE KUMAŞ ÜZERİNE ÇİZİLEN
DESENE PUL İŞLEME BECERİSİNİN ÖĞRETİMİNDE
EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

Yıldı ASLAN

ŞUBAT-2009

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

ZİHİN ENGELLİ BİREYLERE KUMAŞ ÜZERİNE ÇİZİLEN
DESENE PUL İŞLEME BECERİSİNİN ÖĞRETİMİNDE
EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Yıldı ASLAN

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY

BOLU–2009

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yılda ASLAN'a ait zihin engelli bireylere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği adlı çalışma, jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Üye (Danışman) : Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY

Üye : Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Üye : Yard. Doç. Dr. İlknur ÇİFCİTEKİNARSLAN

Prof. Dr. Uğur ESER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF TEACHING WITH SIMULTANEOUS PROMPTING AT THE TEACHING OF THE SPANGLE PROCESSING SKILL TO THE DESIGN ON THE FABRIC OF INDIVIDUALS WITH MENTAL RETARDED

Yıldı ASLAN

Master's Thesis

Department of Special Education

Advisor: Assist. Prof. Emine ERATAY

February–2009

In this research, the effectiveness of teaching with simultaneous prompting at the teaching of the spangle processing skill on the fabric individuals with mental retarded, was investigated. Furthermore, observe the permissive effect after one,two and four weeks of education, and also the effect of generalization with location, equipments, time, practising was investigated in this research.

Research was investigated with three girl students aged between nineteen and twenty two who performing precondition skills to the spangle processing procedure's. Multiple probe design, daily processing, teaching and observing sessions were regulated to evaluate the effectiveness of teaching with simultaneous prompting to the design on the fabric at the teaching of spangle processing skill and one opportunity method was used for evaluation.

All the sessions were carried out in a one to one instruction. Skill was taught in such a way that teaching all the steps together by using being model and verbal prompt together during the teaching. In the research, observations reliability and application reliability data were collected.

At the end of the study, it was seen that teaching with simultaneous prompting is effective for the teaching of the spangle processing skill to the design on the fabric to the different location, different design and different equipments and spangle processing skill to the design which is taught on the fabric is also durable after one, two and four weeks later.

Key Words: Mentally Retarded, simultaneous prompting, spangle processing, teaching of skill.

ÖZET

ZİHİN ENGELLİ BİREYLERE KUMAŞ ÜZERİNE ÇİZİLEN DESENE PUL İŞLEME BECERİSİNİN ÖĞRETİMİNDE EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

Yıldı ASLAN

Yüksek Lisans Tezi

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY

Şubat-2009

Bu araştırmada zihin engelli bireylere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği araştırılmıştır. Araştırmada amaca ulaşmak için, tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Araştırma pul işleme becerisi ön koşul davranışlarını yerine getiren yaşları 19 ila 22 arasında değişen üç kız öğrenci ile yürütülmüştür. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretimindeki etkililiğini değerlendirmek üzere toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim ve izleme oturumları düzenlenmiş, değerlendirme için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır.

Oturumların tümü deneklerle bire bir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilmiştir. Öğretim sırasında model olma+sözel ipucu bir arada kullanılarak beceri, tüm basamakların bir arada öğretimi biçiminde öğretilmiştir. Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır.

Araştırma sonuçları eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihin engelli bireylere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde etkili olduğu, deneklerin, kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisini farklı ortam, farklı desen ve farklı araç gereçlere genelleyeabildiklerini ve öğretimi yapılan kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin bir, iki ve dört hafta sonrada kalıcılığının korunduğunu gösterir niteliktedir.

Anahtar kelimeler: Zihin Engelli, eşzamanlı ipucu, pul işleme, beceri öğretimi

Anneme

TEŞEKKÜR

Bu araştırma sürecinde birçok insanın desteği olmuştur. Araştırmanın planlanmasından raporlaştırılmasına kadar her aşamada beni yönlendiren, destek veren, anlayışla ve sabırla her zaman yanımda olan, tüm sorunlarımı paylaştığım ve kendisiyle çalışmaktan büyük keyif aldığım tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY'a içtenlikle ve sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek Lisans eğitimimde, bana emek veren hocalarım; Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ, Yrd. Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU, Yrd. Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ-TEKİNARSLAN' a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamda bana destek ve yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK, Nilgün BIÇAK ve desteklerini esirgemeyen, her zaman yanımda olan arkadaşlarım Arş. Gör. Alpaslan KARABULUT, Arş. Gör. Hakan ÖZAK ve Arş. Gör. Yavuz ERHAN KANPOLAT' a teşekkür ederim.

Araştırmada okulda bana destek veren öğretmen arkadaşlarım; Fatma YILMAZ, Çetin ÖZER, Nazan GEDİKLİ' ye teşekkür ederim.

Araştırmaya katılan öğrencilerime ve ailelerine içten teşekkür ederim.

Bu araştırma sürecinin her aşamasında yanımda olan aileme teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmam da her zaman yanımda olarak, çalışmalarım da desteğini esirgemeyen değerli eşim Tuğrul ASLAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	iii
ÖZET	v
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
 BÖLÜM I	 1
GİRİŞ	1
1.1. Amaç.....	6
1.2. Önem	7
1.3. Sınırlılıklar.....	7
1.4. Tanımlar	8
 BÖLÜM II.....	 9
KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	9
2.1. Kuramsal Temeller.....	9
2.1.1. Zihin Engellilerin Eğitimi.....	9
2.1.2. Hafif Derecede Yetersizlik Gösterenler:.....	11
2.1.3. Orta Derecede Yetersizlik Gösterenler	12
2.1.4. Ağır ve Çok Ağır Derecede Yetersizlik Gösterenler	12
2.1.5. Zihinsel Öğrenme Yetersizliği Olan Bireyler İçin Açılan İlköğretim Okulları	13
2.1.6 Zihinsel Öğrenme Yetersizliği Olan Bireyler İçin Açılan Eğitim Ve Uygulama Okulları	14
2.1.7. Özel Eğitim Gerektiren Bireyler İçin Açılan İş Eğitim Merkezleri	15
2.1.8. Özel Eğitim Gerektiren Bireyler İçin Açılan İş Okulları	15
2.1.8.1. Pul işleme:	17
2.1.8.1.1.Pul Dikme Teknikleri	17
2.2. Yanlırsız Öğretim Yöntemleri	18
2.2.1. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim	20
2.3. İlgili Literatür	21

2.3.1. İş Becerilerin Öğretiminde Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar.....	21
2.3.2. Ülkemizde İş ve Meslek Becerisi Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar.....	22
2.3.3. Yurt dışında İş ve Meslek Becerisi Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar.....	23
2.3.4. Ülkemizde Tek Basamaklı Ve Zincirleme Becerilerin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar	24
2.3.5. Yurt Dışında, Tek Basamaklı Ve Zincirleme Becerilerin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar	30
BÖLÜM III.....	34
YÖNTEM.....	34
3.1. Katılımcılar.....	34
3.1.1.Deneklerde Bulunması Gereken Önkoşul Beceriler.....	34
3.1.2. Deneklerin Demografik Özellikleri	35
3.1.3. Uygulamacı.....	36
3.1.4.Ortam.....	37
3.1.5. Araç – Gereçler	38
3.2. Araştırmanın Modeli	38
3.2.1.Tek Denekli Araştırma Yöntemleri.....	38
3.2.2. Denekler Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli.....	39
3.2.3. Bağımlı Değişken.....	40
3.2.4. Bağımsız Değişken.....	40
3.3. Uygulama Süreci	41
3.3.3. Toplu Yoklama Oturumları	41
3.3.4. Günlük Yoklama Oturumları	42
3.3.5. Öğretim Oturumları.....	43
3.3.6. Genelleme Oturumları	45
3.3.7. İzleme Oturumları	45
3.4. Verilerin Toplanması.....	46
3.4.1. Etkililik Verilerinin Toplanması.....	46
3.4.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması.....	47
3.4.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik.....	48

3.4.2.2.	Uygulama Güvenirliği	49
3.4.2.2.1.	Toplu Yoklama Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Verileri	49
3.4.2.2.2.	Günlük Yoklama Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Verileri	50
3.4.2.2.3.	Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Verileri	50
3.4.2.2.4.	İzleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Verileri	50
3.4.2.2.5.	Genelleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Verileri	51
3.5.	Verilerin Analizi	51
BÖLÜM IV		52
BULGULAR		52
4.1.	Kumaş Üzerine Çizilen Desene Pul İşleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular	52
4.1.1.	Meryem'in Kumaş Üzerine Çizilen Desene Pul İşleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular	53
4.1.2.	Arzu'nun Kumaş Üzerine Çizilen Desene Pul İşleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular	54
4.1.3.	Gül'ün Kumaş Üzerine Çizilen Desene Pul İşleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular	55
4.2.	Zihin Engelli Öğrencilere Eşzamanlı İpucu Öğretimi İle Kazandırılan Kumaş Üzerine Çizilen Desene Pul İşleme Becerisinin Farklı Ortam Farklı Zaman Ve Farklı Araç Gereç Ve Malzemelere Genellemelerine İlişkin Bulgular	57
4.3.	Zihin Engelli Öğrencilere Eşzamanlı İpucu Öğretimi İle Kazandırılan Kumaş Üzerine Çizilen Desene Pul İşleme Becerisinin Uygulamasının Tamamlanmasından Sonraki Bir, İki Ve Dördüncü Haftanın Sonunda Devam Edip Etmediğine İlişkin Bulgular	58
BÖLÜM V		59
SONUÇLAR VE TARTIŞMA		59
5.1.	Tartışma	59
5.2.	Öneriler	65
5.2.1.	Uygulamaya Yönelik Öneriler	65
5.2.2.	İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	65
KAYNAKÇA		66
EKLER		75
ÖZGEÇMİŞ		87

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Deneklerin Demografik Özellikleri	35
--	----

Tablo 2. Kumaş Üzerine Çizilen Desene Pul İşleme Becerisinde Deneklere İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları	48
---	----

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Meryem, Arzu ve Gül eşzamanlı ipucu öğretimle gerçekleştirilen kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi öğretimin de başlama düzeyi (B.D.), günlük yoklama (G.Y.), toplu yoklama (T.Y.) ve izleme (İ) oturumlarında gösterdiği doğru davranış yüzdeleri.	56
---	----

Şekil 2. Meryem, Arzu ve Gül' ün eşzamanlı ipucu öğretimle gerçekleştirilen kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisini doğru olarak genelleme yüzdeleri.....	57
---	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Gerek akademik gerekse sosyal yaşamımızda öğrendiklerimiz zihnimizde birtakım süreçler sonucu oluşmaktadır. Çoğumuz bu süreçlerden problem yaşamadan sosyal hayatta bağımsız şekilde hareket edebilmekte ve yine akademik yaşamda başarılı olabilmekteyiz. Kimi bireyler doğumla birlikte bu süreçlere kalıtsal sorunlarla başlayabilmekte, kimileri ise doğum öncesi, doğum anında veya doğum sonrasında bazı nedenlerden dolayı bu süreçlerde problemlerle karşı karşıya gelebilmektedir. Kimileri için bu problemler çok hafif düzeyde iken ve okula yani akademik hayata başlamadan anlaşılması güç iken, kimileri için bu problemlerin ciddiyeti rahatlıkla gözle görülebilir düzeyde olabilmektedir. Bu bağlamda, kişinin hayattaki başarısı zihin engelliliğin derecesi ile orantılı olabilmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2006).

Zihin engellilerin başarısı kadar eğitiminde de onları ileride başkalarına bağımlı olmadan yaşamlarını sürdürmeleri kendi kendilerine yeterli duruma gelmeleri amaçlanmaktadır. Gelecekte, bu çocukların eğitiminin amaçları diğer çocuklar için belirlenen genel ve özel amaçların aynısıdır (Sarı, 2002). Nitekim alan yazında zihin engelli yetişkinlerin aile üyesi, işçi, öğrenci, boş zaman etkinliklerine katılımcı olma, tüketicilik ve vatandaşlık gibi toplumsal rolleri üstlenebilmeleri için tam bağımsızlık kazanmalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Bender ve Valletutti, 1982; Akt. Cavkaytar, 2000). Bu amaca ulaşılması, bireyin bireysel farklılıkları ile yapabildikleri dikkate alınarak eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi

ve gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarının sunulmasıyla mümkün olabilmektedir (Cavkaytar 2000).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğüne göre özel eğitim, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda özel eğitim gerektiren bireylerin; toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir yurttaş olarak yetişmelerini, kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmeleri için temel yaşam becerilerini geliştirmelerini, uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç gereç kullanarak ilgileri, ihtiyaçları, yetenekleri ve yeterlilikleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar. Özel eğitim hizmetlerinin anlamı sadece engelli çocukların yetersizliklerine uygun ortamlarda eğitim vermek değil, onların özel eğitim gereksinimlerini karşılayacak en uygun ortamlarda eğitim vermek ve onları en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitmek olarak algılanmalıdır. Engellileri eğiterek topluma kazandırmak, onlara istihdam olanakları yaratmak ve gerek eğitim gerekse istihdamlarının sağlanmasına çeşitli biçimlerde destek olmak öncelikli görev olarak algılanmalıdır (Cavkaytar ve Diken, 2006).

Milli Eğitim sisteminin genel amaçlarıyla bağlantılı olarak normal gelişim gösteren bireyler gibi özel eğitim gerektiren bireyler de ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri dikkate alınarak özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılmalıdır. Bu bireysel farklılıkların dikkate alınmasının da önemli bir gereğidir (Cavkaytar ve Diken, 2006).

Tüm çocuklar bedensel özellikleri ve öğrenme yetenekleri yönlerinden birbirinden farklılıklar gösterir. Ancak çocuklar arasındaki farklılıklar çoğu kez fazla büyük değildir (Heward,2000; Akt. Ataman, 2005).

Dolayısıyla normal koşullarda genel eğitim hizmetlerinden yararlanmada ciddi problemlerle karşılaşmazlar. Bununla birlikte özel gereksinimli olarak adlandırılan çocukların kimisinin bedensel özellikleri ya da öğrenme yeterlilikleri, bu

çocukların eğitiminde genel eğitiminden farklı olarak bireyselleştirilmiş eğitim programlarını, uygulamayı gerektirir (Eripek, 2002). Bununla birlikte her çocuğun bir diğerinden farklı olduğu ve bu nedenle de eğitimin bireysel temelli olmasının gerekliliği, çağdaş eğitim anlayışının özünü oluşturmaktadır (Kulaksızoğlu, 2003).

Yaşantıları farklı olsa da tüm çocuklar için eğitim zorunludur. Anayasada ve diğer yasalarda yer aldığı gibi zorunlu eğitimin gereği olarak, yetersizlikten etkilenen çocuklar da akranları gibi toplumsal normların gerektirdiği davranışları göstermeleri için okullara devam etmek zorundadır. Bu zorunluluk, yetersizliklerine göre açılan okullarda karşılanır (Özyürek, 2004).

Kanun Hükmünde Kararname ve MEB (2000)' e göre; özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamak için, onların gelişim ve disiplin alanlarındaki performans düzeylerine uygun; her tür ve kademedede örgün ve yaygın, yatılı ve gündüzlü eğitim kurumları Bakanlıkça açılır. Bu kurumlarda, özel olarak yetiştirilmiş personel ile geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri uygulanmaktadır. Orta düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan ilköğretim çağı çocukları için, kaynaştırma uygulamaları esas olmakla birlikte, gündüzlü ilköğretim kurumları açılır. Bu okullarda bakanlık tarafından, denkliği bozmayacak düzenlemeler yapılarak hazırlanmış ilköğretim programları uygulanır. Öğrencilerin bireysel yeterliliklerine dayalı gelişim özellikleri dikkate alınarak ilgileri, istekleri ve yeterlilikleri ölçüsünde seçmeli dersler çeşitlendirilmektedir. Genel eğitim programlarından yararlanamayan, okul öncesi ve zorunlu ilköğretim çağındaki, ağır düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan çocuklar için, eğitim uygulama okulları adı altında gündüzlü özel eğitim kurumları açılır. Bu okullarda, öğrencilerin, öz bakım ve temel yaşam becerileri ile işlevsel akademik becerilerini geliştirmek ve topluma uyumlarını sağlamak amacıyla gelişimsel eğitim programları uygulanmaktadır. Eğitim uygulama okullarını bitiren veya zorunlu eğitim çağı dışında kalan zihinsel öğrenme yetersizliği olanlar ve genel eğitim programlarından yararlanamayan özel eğitim gerektiren bireylerin; temel yaşam becerilerini geliştirmek, öğrenme gereksinimlerini karşılamak, topluma uyumlarını sağlamak, onları işe hazırlamak amacıyla; farklı konu ve sürelerde meslek kurslarının

düzenlendiği, gündüzlü iş eğitim merkezleri adı altında özel eğitim kurumları açılmaktadır. İlköğretimlerini tamamlayan, 20 yaşından gün almamış, orta düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olanlar veya ilköğretimlerini tamamlayıp genel ve mesleki orta öğretim programlarına devam edemeyecek özel eğitim gerektiren bireylerin; temel yaşam becerilerini geliştirmek, öğrenme gereksinimlerini karşılamak, topluma uyumlarını sağlamak, işe ve mesleğe hazırlamak amacıyla; farklı konu ve sürelerde meslek kurslarının düzenlendiği mesleki eğitim merkezleri adı altında gündüzlü özel eğitim kurumları açılmaktadır.

Zihin engelli bireylerin topluma uyum sağlamaları ve bağımsız olarak yaşayabilmeleri için yalnızca okul programlarında yer alan beceri ve kavramları kazanmaları yeterli değildir (Gürsel ve Ergenekon, 2000).

Zihinsel engelli öğrencilerin gerek yaşadığı andaki gerekse gelecekteki yaşantılarını sürdürmede bağımsız yaşam becerileri kapsamında yer alan; özbakım becerileri, iletişim becerileri, sosyal beceriler, akademik beceriler gibi becerilerin yanı sıra iş becerilerine de gereksinimleri vardır. Bundan dolayı onlara devam ettikleri eğitim ortamlarında gereksinimleri doğrultusunda özbakım becerileri, iletişim becerileri, sosyal beceriler ve akademik becerilerin yanı sıra iş becerileri de kazandırılmaya çalışılmaktadır (Yıkılmış,1999).

Mesleki becerilerin edinimi, bireylere iş olanakları sağlama, para kazanma, işbirliği içinde çalışma, sosyal ilişkileri geliştirme gibi fırsatlar verilmekte; kişinin kendine güven duymasını ve kendini topluma yararlı bir birey olarak hissetmesini sağlamaktadır. Bu becerilerin edinimi yalnızca bireyin gelişimine değil, aynı zamanda toplum bilincinin ve özürli bireylere verilen değerin artmasına da katkıda bulunur (Maciag, Schuster, Collins ve Cooper, 2000).

Günümüzde, eğitimciler deneysel araştırma bulguları ile etkililikleri ve verimlilikleri desteklenmiş öğretim yöntemleri geliştirme arayışlarını sürdürmektedirler. Öğretim yöntemlerinin etkililik ve verimliliklerinin araştırılması, farklı öğrenme özellikleri gösteren bireylere daha nitelikli öğretim sunmak açısından

önemlidir. Daha açık bir deyişle, farklı öğrenme özellikleri gösteren bireylere etkili; aynı zamanda, daha az hata ile ve daha kısa sürede sonuçlanabilecek yöntemlerle öğretim sunarak öğretimin niteliği artırılabilir. Bunun yanı sıra, öğretim alan ve sunan bireylere yöntemler arasında tercih yapabilme olanağı tanınabilir. Bu tür bir seçim yapabilmek ise, birey ve ailesinin yaşam kalitesini olumlu yönde etkileyebileceği gibi uygulamacının da mesleki yaşamını olumlu yönde etkileyebilir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

Wolery ve Gast (1984), erken çocukluk eğitiminden personel yetiştirmeye kadar hemen tüm alan ve guruplara öğretim düzenlerken dikkat edilmesi gereken ortak noktaların: a) Program içeriğini belirlemek, (b) Öğretim sunulacak bireyin potansiyeli ve birey için belirlenen amaçlar arasında tutarlılık sağlamak, (c) Amaçlanan davranışların öğretimi için etkili ve verimli öğretim yöntemlerini belirlemek, (d) Öğretilen davranışın kalıcılığını ve genellenebilmesini sağlamak üzere uygulama yapmak, olduğunu ileri sürmüşlerdir. Aynı zamanda uygulamacılar, öğretim sunacakları bireylerin öğrenme özelliklerini, yaşlarını, öğretim yapılacak ortamın özelliklerini de dikkate alarak kullanacakları yöntemlere karar vermelidirler. Etkili öğretim ile ilgili alan yazın incelendiğinde, pek çok değişik uygulama ya da yaklaşımdan söz edildiği görülmektedir. Bunlardan biri yanlışsız öğretimdir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

Alberto ve Troutman (1995), yanlışsız öğretimi; Ayırt edici uyarının varlığında ipucunun etkili biçimde kullanılmasıyla bireyin ayırt edici uyarana doğru tepkide bulunmasının sağlanması olarak betimlemiştir. Yanlışsız öğretim yönteminin uyarın ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemlerinden olan eşzamanlı ipucuyla öğretim, davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimin sistematik bir uyarlaması olup, etkili öğretim alan yazınında son yıllarda yer alan ancak halen yeterince araştırılmamış bir yanlışsız öğretim yöntemidir. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin kullanıldığı araştırma sayısının sınırlı olmasına karşın, 2000 yılına değin yürütülen araştırmalardan eşzamanlı ipucuyla öğretimin değişik yaş ve özür gruplarından olan bireylere tek-basamaklı ve zincirleme davranışların öğretiminde etkili olduğu görülmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Alan yazında eşzamanlı ipucuyla

öğretim yöntemi kullanılarak iş ve meslek becerilerinin öğretimine yönelik araştırmalara rastlanılmıştır. Özbey (2005), iş becerilerin öğretimini; Topsakal (2004), oto yıkama becerisi öğretimini; Yücesoy (2002), fotokopi çekme becerisi öğretimini; Fetko, Schuster, Harley ve Collins (1999), zincirleme mesleki becerilerin öğretimini, çalışmışlardır. Fakat kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisine yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle zihinsel engelli öğrencilere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretilmesinde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği araştırılmıştır

1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı pul işleme becerisi ön koşul davranışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkili olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Zihin engelli öğrencilere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretim etkili midir?
2. Zihin engelli öğrenciler, kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisini eş zamanlı ipucuyla öğrendiklerinde bu beceri, uygulamanın tamamlanmasından sonraki birinci, ikinci ve dördüncü hafta sonun da devam etmekte midir?
3. Zihin engelli öğrencilere, eş zamanlı ipucu öğretimi ile kazandırılan, kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisini;
 - a. Farklı ortama,
 - b. Farklı zamana,
 - c. Farklı araç gereçlere genelledebilmeleri sağlanabilir mi?

1.2. Önem

Zihin engelli öğrencilere iş becerilerinin öğretimi bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşama tam katılımları açısından önem taşımaktadır. Onlara, kendi başlarına yapabilecekleri, boş zamanlarını hoş ve yararlı geçirebilecekleri uygun iş becerileri kazandırmak, onların sıkıntılarından kurtulmalarına, uygun kişilik gelişimi sağlamalarına ve toplumdaki diğer insanlarla ilişki kurmalarına yardımcı olacaktır (Akt. Özbey, 2005). Her birey gibi zihin engelli bireylerde de başarılı olma, başkaları tarafından beğenilme, üretici olma gibi unsurlar engelli bireyin kendisine olan güvenini arttıracığından bu unsurlar çok önemlidir.

Bu araştırmaya katılan deneklerin çalışma sonunda bir beceri öğrenerek ileriki yaşamların da iş edinme imkanları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte kazanılan becerinin herhangi bir becerinin önkoşul davranışlarını oluşturmada olumlu etkisi olabileceği ve eşzamanlı ipucuyla yapılan beceri öğretimleri araştırmalarına zenginlik kazandırması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Bolu'daki öğretilbilir ve iş merkezine devam eden ve pul işleme becerisi ön koşul davranışlarını yerine getiren 3 kız öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2007–2008 bahar dönemiyle sınırlıdır.
3. Pul işleme becerisi, belirlenen bir desenin işlenmesiyle sınırlıdır.

1.4. Tanımlar

Özel eğitim: Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için “özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (Cavkaytar ve Diken, 2006).

Zihin Engelli: Zihinsel işlevde bulunma ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışlardan en az ikisinde anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce başlar (Luckasson ve diğerleri, 2002; Akt. Eripek, 2005).

Eşzamanlı İpucuyla Öğretim: Yanlısız öğretim yöntemlerinden biri olan eşzamanlı ipucuyla öğretim, davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimin sistematik bir uygulaması olup, bu yöntemde hedef uyaran ile kontrol edici ipucu birlikte sunulur ve birey kontrol edici ipucunu model alır (Akt.Tekin ve Kırcaali-İftar 2001; Wolery, Ault ve Doyle, 1992).

Pul İşleme: Pul dikişleri; model belirleme, malzeme ihtiyacını belirleme, kumaşı işlemeye hazırlama, pul dikişleri, pul işlemelerinde kullanılan yardımcı iğne teknikleri, kenar temizleme, ütü yapma ve kalite kontrol konularının anlatıldığı öğrenme materyalidir (Meslekî Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, 2006).

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Kuramsal Temeller

2.1.1. Zihin Engellilerin Eğitimi

Gelişim ruhbilimi, eğitim gibi insanla uğraşan bilim dallarında çocukları “okul öncesi ilköğretim çağı çocuğu ya da yeni yetmelik gibi” takvim yaşlarına dayanan kümelere ayırmak oldukça olağandır. Gittikleri ya da gitmeleri gereken okullara göre sınıflandırıldıkları görülmektedir. Bu etiketlemeler ilk bakışta bir anlam taşımaktadır. Çocuk belirli yaşlara gelince ya da belirli bir öğrenim düzeyine ulaşınca bazı açılardan birbirlerine benzemektedir. Örgün eğitim kurumları bu benzerlik varsayımı üzerine kurulmuştur. Yoksa herhangi bir öğrenim düzeyinde 40–50 çocuğu “sınıf” diye bir araya toplayarak benzer bilgi ve becerileri yaklaşık düzeyde edinmelerini istememiz mümkün olamazdı (Enç,1975; Akt. Ataman, 2005). Eğitim sistemi bu nedenle daha çok olağan ya da ortalama yeterli ve kapasitesi bulunan çocuklara göre düzenlenmiştir. Standart sınıflar, tek tip standart ders kitapları, standart öğretim yöntemleri ve stratejileri olağan çocukların gereksinimi karşılayacak biçimde desenlenmiştir. Eğer çocuk bu standart özelliklere beklenildiği biçimde uyuyorsa çocuk, eğitim sistemimiz için normal olarak kabul edilmektedir. Normal çocuklar kendi yaş grupları için belirlenen ölçütlerden çok az sapma gösterirler. Eğer çocuk, bu belirlenmiş olan standartlara uymazsa ya da başka bir deyişle hazırlanmış olan bu standartlar çocuğun gereksinimlerini karşılayamazsa işte o zaman bu çocuk ayrıcalıkları nedeniyle bu ölçütlere uymadığı için özel

gereksinimli çocuklar kümesi içinde yer alırlar (Kirk,1989; Akt. Ataman, 2005). Özel gereksinimli çocuklar olarak adlandırılan çocukların kimisinin bedensel özellikleri ya da öğrenme yetenekleri, bu çocukların eğitiminde genel eğitimden farklı eğitim programlarını uygulamayı gerektirir. Çünkü çocuk, özel bir eğitimi gerektirecek ölçüde standartlardan farklılık göstermektedir (Eripek, 2002).

Zihin engelli bireyler özelliklerinden dolayı, eğitim öğretimlerinde normallerden farklı olmak üzere özel eğitim hizmetlerine gereksinim duymaktadırlar. Bu hizmetler: özel olarak yetiştirilmiş personel, özel olarak geliştirilmiş eğitim programları, engel ve özelliklerine uygun eğitim ortamları ve uygun eğitim-öğretim yöntemlerini kapsayan özel eğitim hizmetlerinden oluşmaktadır (MEB, 2005).

Zeka geriliği, zihinsel işlevde bulunma ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların en az ikisinde anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce başlar (Luckasson ve diğerleri, 2002; Akt. Eripek, 2005).

Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar genellikle ağırlık derecelerine göre sınıflandırılmaktadırlar. Bu sınıflandırmada 2004 yılında “Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”nde bazı değişikliklere gidilmiş zihinsel yetersizlik terimi altında zeka geriliği olan bireyler yeniden sınıflandırılmıştır buna göre:

- a) Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik: bireyin eğitim dönemi içinde, sınırlı seviyede destek eğitim hizmetleri ve özel düzenlemelere ihtiyacı olma durumu
- b) Orta düzeyde zihinsel yetersizlik: bireyin temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazandırılmasında yoğun özel eğitim ihtiyacı olması durumu

- c) Ağır düzeyde zihinsel yetersizlik: Bireyin özbakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren yaşamın her alanın da tutarlı ve daha yoğun özel eğitim ve destek hizmet ihtiyacı olması durumu
- d) Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik: Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle özbakım, günlük yaşam ve temel akademik becerilere sahip olmamasından dolayı yaşamı boyunca bakım ve gözetim ihtiyacı olması durumudur (MEB, 2004).

2.1.2. Hafif Derecede Yetersizlik Gösterenler:

Bu gruba giren çocuklar geleneksel olarak normal okulların özel sınıflarında eğitim görmektedirler. Günümüzde bu çocukların birçoğu sınıf öğretmenlerine sağlanan danışmanlık hizmetleri ya da çocuğa sağlanan destek hizmetleri ile normal sınıflarda eğitim görmektedir. Hafif derecede gerilik gösteren çocukların pek çoğu okula başlayana, hatta ileri sınıflara değin farkına varılmazlar. Çünkü kendilerinden beklenilene yanıt verirler.

Geleneksel olarak, hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretim programlarında ilköğretim birinci kademedede okuma, yazma ve aritmetik gibi temel akademik konulara, ikinci kademedede ve orta öğretimde mesleki eğitim ve iş – çalışma programlarına ağırlık verilmektedir. Günümüzde meslek eğitimi ve günlük yaşam becerilerin öğretimi çalışmalarına ilköğretimin daha erken sınıflarında bu çocukların çoğu, altıncı sınıf düzeyine gelinceye değin temel akademik becerileri ve bağımsız ya da yarı bağımlı olarak yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli olan iş becerilerini edinirler. Yetişkinlik dönemlerine geldiklerinde mükemmel sosyal ve iletişim becerileri geliştirirler, okuldan ayrıldıklarında artık yetersiz olarak adlandırılmazlar (Heward, 1996; Akt. Eripek, 2005).

2.1.3. Orta Derecede Yetersizlik Gösterenler

Orta derecede yetersizlik gösteren çoğu çocuk okul öncesi yıllardaki gelişimlerinde önemli derecede gecikme gösterir. Genellikle yaşları ilerledikçe zihinsel, sosyal ve motor gelişim alanlarında akranlarıyla aralarında ki mesafe daha da açılır. Bu çocukların yaklaşık % 30 unda Down Sendromu, yaklaşık % 50 sinde beyin incinmesinin farklı türleri gözükmemektedir (Akt. Eripek, 2005).

Orta derecede yetersizlik gösteren çocuklar okul yıllarında genellikle özel sınıflarda eğitim görürler. Bu sınıflarda günlük yaşam becerilerin öğretimi için oldukça yapılandırılmış eğitim programları uygulanır. Akademik çalışmalar genellikle işlevsel okuma becerilerinin ve temel sayı kavramlarının öğretimi ile sınırlıdır. Geçmişte bu gruba giren çocuklar toplumdan uzak tutuluyor, yatılı kurumlara yerleştiriliyor, burada kendilerini oldukça sınırlı öğrenme yaşantıları sağlanıyor idi. Günümüzde bu çocuklara yaşamlarını sürdürebilmeleri ve üretici olabilmeleri için bireysel düzeyde yardım ve danışmanlık hizmetleri sağlanmakta, bu yönde başarılı sonuçlar alınmaktadır (Eripek, 2005).

2.1.4. Ağır ve Çok Ağır Derecede Yetersizlik Gösterenler

Bu gruba giren çocukların neredeyse tamamı doğumda ya da hemen sonrasında farkına varılırlar. Çocuğun merkezi sinir sisteminde ciddi hasar vardır. Birçoğunun başka yetersizlikleri ve sağlık problemleri vardır; çoğu kez kişisel gereksinimlerini karışılmakta yetersiz kalırlar, hareketleri sınırlıdır ya da bağımsız olarak harekette bulunamazlar 24 saat bakıma gereksinim gösterirler. Her ne kadar ağır ve çok ağır derecede yetersizlik gösteren çocukları birbirinden ayırmada ZB puanları esas alınmakla birlikte daha da önemli olan bulundukları işlev düzeyidir. Yakın bir zamana kadar ağır derecede yetersizlik gösteren bireylerin eğitimlerinde özbakım ve iletişim becerilerinin öğretilmesine ağırlık verilmekte idi. Öğretim teknolojilerindeki en son gelişmeler bu gruba giren birçok bireyin daha önce

öğrenemeyeceği düşünülen bir çok beceriyi öğrenebileceğini, toplumda yaşamlarını pekala sürdürebileceğini göstermektedir. Yakın zamana kadar bu çocukların pek çoğu eğitim sisteminin dışında tutuluyordu. Günümüzde bu çocuklara geriliklerinin derecesine ya da tipine bakılmaksızın eğitim olanakları sağlanmaktadır (Eripek, 2005).

Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitiminde olduğu gibi zihinsel engellilerin eğitiminde de amaç; onları yaşam içerisinde daha bağımsız kılmak ve bağımsız yaşam becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktır. Zihinsel engelliler grubu, bu yönüyle diğer engel gruplarından biraz daha ayrıntılı eğitim programlarının düzenlenmesini gerektiren bir gruptur. Zihinsel engellilerin eğitim programlarında yanıt bulması gereken en önemli soru “Bu çocukların eğitim gereksinimleri nedir?” sorusudur. Genel olarak bakıldığında eğitim programlarında dört temel alan önem kazanmaktadır. Temel gelişim becerileri, uyum becerileri, toplumsal beceriler ve iş ve meslek becerileri. Zihinsel engellilere bu alanlarda eğitim verilmesi hemen hemen tüm eğitim kademelerinin amaçlarını oluşturmaktadır (Cavkaytar ve Diken, 2006).

Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamak için, onların gelişim ve disiplin alanlarındaki performans düzeylerine uygun; her tür ve kademedede örgün ve yaygın, yatılı ve gündüzlü eğitim kurumları bakanlıkça açılır (MEB 2000).

2.1.5. Zihinsel Öğrenme Yetersizliği Olan Bireyler İçin Açılan İlköğretim Okulları

Orta düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan ilköğretim çağı çocukları için, kaynaştırma uygulamaları esas olmakla birlikte, gündüzlü ilköğretim kurumları açılır. Bu okullarda Bakanlık tarafından, denkliği bozmayacak düzenlemeler yapılarak hazırlanmış, ilköğretim programları uygulanır. Öğrencilerin bireysel yeterliliklerine dayalı gelişim özellikleri dikkate alınarak ilgileri, istekleri,

yetenekleri ve yeterlilikleri ölçüsünde seçmeli dersler çeşitlendirilir. Okulda sınıf öğretmenliği esastır. Sınıf mevcutları tüm sınıflarda en fazla 10 öğrenciden oluşur. İlköğretimlerini tamamlayanlara ilköğretim okulu diploması verilir. Bu öğrenciler bireysel gelişim özellikleri ve yeterliliklerine uygun orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarına yönlendirilir (MEB, 2004).

2.1.6 Zihinsel Öğrenme Yetersizliği Olan Bireyler İçin Açılan Eğitim Ve Uygulama Okulları

Genel eğitim programlarından yararlanamayan, okul öncesi ve zorunlu ilköğretim çağındaki, ağır düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan çocuklar için, gündüzlü özel eğitim kurumları açılır. Bu okullarda, öğrencilerin, özbakım ve temel yaşam becerileri ile işlevsel akademik becerilerini geliştirmek ve topluma uyumlarını sağlamak amacıyla gelişimsel eğitim programları uygulanır. Bu okullarda sınıf öğretmenliği esastır. Sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim sınıflarında en fazla altı, diğer sınıflarda ise en fazla sekiz öğrenciden oluşur. Okul öncesi eğitimi sınıfından altıncı sınıfa kadar sınıflarda iki özel eğitim öğretmeni; yedinci ve sekizinci sınıflarda ise, bir özel eğitim öğretmeni ile bir usta öğretici veya iki özel eğitim öğretmeni görevlendirilir. İş eğitimi, atölye öğretmenlerince okutulur. Okul programı bireysel yeterliliklerine dayalı gelişim özellikleri doğrultusunda bireyselleştirilir. Öğretmenler, her çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim programına göre hem grup eğitimi hem de birebir eğitim yaparlar. Öğrenci, bireysel yeterliliklerine dayalı gelişim özellikleri dikkate alınarak uygun sınıfa yerleştirilir. Öğrenciler ilgileri, istekleri ve yeterlilikleri ölçüsünde yedinci ve sekizinci sınıflarda uygun iş eğitim ve uygulama programlarına yönlendirilir. Okulun programını bitiren öğrencilere diploma verilir; ancak bu diploma, orta öğretime girme hakkını sağlamaz. Bu öğrenciler; aile, öğretmen ve okul yönetimince alınan yöneltme kararı doğrultusunda yaygın eğitim programlarına ve iş eğitim merkezlerine yönlendirilir (MEB, 2004).

2.1.7. Özel Eğitim Gerektiren Bireyler İçin Açılan İş Eğitim Merkezleri

Eğitim uygulama okullarını bitiren veya zorunlu eğitim çağı dışında kalan zihinsel engelli olanlar ve/veya genel eğitim programlarından yararlanamayan özel eğitim gerektiren bireylerin; temel yaşam becerilerini geliştirmek, öğrenme gereksinimlerini karşılamak, topluma uyumlarını sağlamak, onları işe hazırlamak amacıyla; farklı konu ve sürelerde meslek kurslarının düzenlendiği, gündüzlü özel eğitim kursları açılır. Bir kurs programının açılabilmesi için kursiyer sayısının en az beş olması gerekir. Aynı kursta birden fazla sınıf yapma olanağı varsa, kursiyerlerin; ilgi, istek, yetenek, yaş, bireysel ve gelişim özellikleri ile yeterlilikleri dikkate alınarak oluşturulacak sınıflar en fazla 10 kursiyerden oluşur. İş eğitim merkezlerinde sınıf öğretmenliği esastır. Sınıflarda bir özel eğitim öğretmeni ile bir atölye öğretmeni/usta öğretici veya iki özel eğitim öğretmeni görevlendirilir. Açılacak kursların türleri ile alınacak kursiyer sayıları ve yeterlilikleri, merkez tarafından en az iki ay önceden duyurulur. Yerleştirme ve değerlendirme sonuçları özel eğitim hizmetleri kurulu ile eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibine bildirilir, gerekli iş birliği yapılır. Bir kurs programını tamamlayan kursiyer, farklı bir kurs programından da yararlanabilir. Kurs için başvuru, kontenjandan fazla ise, daha önce kurs programından yararlanamayanlara öncelik verilir. Her türlü özel eğitim önlemine rağmen, merkezdeki kurs programlarından yararlanamayan kursiyerlerin durumu hakkında ayrıntılı bir rapor, izleme ve yöneltme kurulu tarafından düzenlenerek, farklı bir eğitim önlemi önerisi için özel eğitim hizmetleri kuruluna gönderilir. Kursun bitiminde, kursiyerlere kurs bitirme belgesi verilir (MEB, 2004).

2.1.8. Özel Eğitim Gerektiren Bireyler İçin Açılan İş Okulları

İlköğretimlerini tamamlayan, 21 yaşından gün almamış, orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler veya ilköğretimlerini tamamlayıp genel ve meslekî orta öğretim programlarına devam edemeyecek özel eğitim gerektiren bireylerin; temel yaşam becerilerini geliştirmek, öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak, topluma

uyumlarını sağlamak, iş hayatıyla ilgili bilgi ve beceriler kazandırmak amacıyla gündüzlü olarak iş okulları açılır. Eğitime ara vermeyenlerde yaş kaydı aranmaz.

Okulun programı, birinci yılı hazırlık olmak üzere dört yıldır. Hazırlık sınıflarında öğrencilere, kültür dersleri ve okuldaki atölyelerde gerekli teorik bilgiler verilir, uygulamalı iş eğitimi yoluyla temel bilgi ve beceriler kazandırılır. Bu sınıfta öğrenciler bir iş yerine gönderilmezler. Haftalık ders dağıtım çizelgesine göre;

a) Birinci sınıftan itibaren, iş yerinde çalışabilecek durumda olan öğrencilerin, izleme ve yöneltme kurulunca işe yerleştirilme işlemleri, iş yerinde bir aylık deneme süresinden sonra ve muvafakat belgesinin bu öğrencilerin velileri tarafından verilmesine müteakip yapılır (MEB, 2004).

b) Öğrencilere birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda haftalık ders çizelgesinde gösterilen kültür dersleri ile yönlendirildiği meslekî eğitim dersleri verilir. İş yerine yerleştirilen öğrenciler kültür ve meslekî eğitim derslerini haftada bir gün okulda, uygulamalı beceri eğitimini, dört gün, işletmelerde görürler. İşe yerleştirilemeyen öğrenciler ise okuldaki atölyelerde beceri eğitimi görürler. İşe yerleştirilen öğrenciler 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitimi Kanunu'nun çırak öğrencilere verdiği haklardan yararlanırlar. İş okullarında sınıf öğretmenliği esastır. Dersler, sınıf veya branş öğretmenleri tarafından okutulur. Öğrenciler hazırlık sınıfında ilgileri, istekleri ve yeterlilikleri ölçüsünde iş veya meslek programlarına yönlendirilir. İş yerinde çalışan öğrenciler iş yeri koordinatör öğretmenince doldurulacak gözlem ve izleme formu, işverence doldurulacak izleme çizelgesindeki değerlendirmeler çerçevesinde izleme ve yöneltme kurulunca takip edilir. İş yerine uyum sağlayamayan öğrencilerin iş yeri, kurulca değiştirilir veya bu öğrenciler eğitimlerine okuldaki atölyelerde devam ederler. Bu öğrenciler farklı iş yeri ortamlarında denenir ve izlenirler. Okulun olanak ve koşulları uygun olduğu takdirde yarıyıl ve yaz tatillerinde de programlara devam edilir. Orta düzeyde zihinsel engelli olan öğrencilerin başarıları, dört ayrı not ile değerlendirilir ve kaydettikleri gelişmeler dikkate alınarak bu öğrenciler hakkında başarısız değerlendirme yapılmaz (MEB, 2004).

Mesleki eğitim ve öğretim hizmetleri kapsamında, zihinsel engelli öğrencilere çeşitli iş becerileri kazandırılmaktadır. Bu çalışmada da zihinsel engelli bireylere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi öğretimi yapılmıştır.

2.1.8.1. Pul işleme:

Pul dikişleri; model belirleme, malzeme ihtiyacını belirleme, kumaşı işlemeye hazırlama, pul dikişleri, pul işlemlerinde kullanılan yardımcı iğne teknikleri, kenar temizleme, ütü yapma ve kalite kontrol konularının anlatıldığı öğrenme materyalidir (MEGEP, 2006).

Pul, boncuk v.b. materyallerle süslenen abiye kıyafetler, çocuk kıyafetleri, spor kıyafetler, takılar, aksesuarlar, çanta ve terlikler, ev dekorasyonu ve dekoratif örtüler günümüzde çok yoğun kullanılmaktadır. Günümüzde çok rağbet gören pul boncuk işlemleri; deyim yerindeyse altın çağını yaşamaktadır; öyle ki yalnızca el işlemesi olarak kalmayıp çok başlı sanayi makinelerinde seri olarak üretilmeye başlanmıştır (MEGEP, 2006).

Günümüzde; yatak takımlarında, dekoratif örtülerde, ev dekorasyonunda (abajur, mumluk vb.), her tür kıyafetlerde (abiye kıyafetler, spor kıyafetler, çocuk giysilerinde, gecelik ve sabahlıklarda), aksesuarlarda (şapka, fular, şal, terlik, çanta, broş, mendil, eldiven, kolye, küpelerde ve düğmelerde) pul boncuk işleme tekniği kullanılır (MEGEP, 2006).

2.1.8.1.1. Pul Dikme Teknikleri

MEGEP (2006)' ya göre; pullar kullanılacak ürüne, desene uygun olarak çeşitli şekillerde dikilirler:

Tek olarak yan yana,
Boncuk aracılığıyla,
Tek olarak üst üste,

Makine dikişiyile,
Zincir iğnesiyle,
İğne ardıyla.

Bu çalışmada kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinde pul dikme tekniklerinden tek olarak yan yana tekniği kullanılarak, yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri olan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkiliği araştırılmıştır.

2.2. Yanlışsız Öğretim Yöntemleri

Günümüzde, eğitimciler deneysel araştırma bulguları ile etkililikleri ve verimlilikleri desteklenmiş öğretim yöntemleri geliştirme arayışlarını sürdürmektedirler. Öğretim yöntemlerinin etkililik ve verimliliklerinin araştırılması, farklı öğrenme özellikleri gösteren bireylere daha nitelikli öğretim sunmak açısından önemlidir. Daha açık bir deyişle, farklı öğrenme özellikleri gösteren bireylere etkili; aynı zamanda, daha az hata ile daha kısa sürede sonuçlanabilecek yöntemlerle öğretim sunarak öğretimin niteliği artırılabilir. Etkili öğretim ile alanyazın incelendiğinde, pek çok değişik uygulama ya da yaklaşımdan söz edildiği görülmektedir. Bunlardan biri yanlışsız öğretimdir (Tekin-Kırcaali, 2004).

Alberto ve Troutman'ın (1995), ileri sürdüğü tanıma göre yanlışsız öğretim, ayırt edici uyarının varlığında ipucunu etkili biçimde kullanılmasıyla bireyin ayırt edici uyarana doğru tepkide bulunmasının sağlanması olarak betimlenmiştir. Yanlışsız öğretim yöntemleri, bireyin öğretim sırasında hata yapmasını önlemeyi amaçlayan yöntemlerdir (Tekin-Kırcaali, 2004). Wolery ve diğerleri (1988), yanlışsız öğretim yöntemlerinin öğretim sürecinde kullanılmasının gerekçelerini üç nedene dayandırmaktadırlar: (a) Yanlışsız öğretim yöntemlerinin tümü etkili öğretim yöntemleridir. (b) Yanlışsız öğretim yöntemlerinde öğretim sırasında bireyin hemen tüm denemeleri doğru olarak yanıtlaması nedeniyle, uygulamacı ve birey arasında olumlu etkileşim gelişmektedir, (c) Yanlışsız öğretim yöntemleri uygulanırken sunulan ipucunun bireyin doğru tepkide bulunma olasılığını artırması, daha fazla

pekiştireç almasını sağlaması ve öğretim sırasında hata düzeyinin düşük olması nedenleriyle, bireyin olumsuz davranış sergileme olasılığının düşük olduğu belirtilmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

Yanlışsız öğretim yöntemleri uyaran ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri ve tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri olarak genel olarak iki grupta toplanmaktadır. Uyaran ipuçlarının uygulandığı yöntemler, hedef davranışı başlatması beklenen hedef uyaranda ve ipucu sağlayan uyaranda, hedef uyarının algılanmasını kolaylaştırmak amacıyla, sistematik uyarlamalar yapılması olarak tanımlanmaktadır. Uyaran ipuçlarının kullanıldığı öğretim sürecinin ilk aşamasında uyarılar bireyin doğru tepki vermesini kesinleştirir biçimde sunulur. Öğretim sürecinde uyaran kontrolü, giderek, ipucundan hedef uyarana aktarılır ve bireyin hedef uyarana doğru tepki vermesi sağlanır. Uyaran ipuçlarının uygulandığı öğretim yöntemleri üçe ayrılır. Bunlar: (a) Uyarıyı silikleştirme, (b) Uyarıya şekil verme ve (c) Uyarıya ipucu eklemedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

Tepki ipuçlarının kullanıldığı yöntemler ise, birey tepkide bulunmadan önce ipucu sunularak bireyin doğru tepkide bulunmasının sağlandığı yöntemlerdir. Uygulamacı sunduğu ipucunu silikleştirerek, bireyin giderek yalnızca kendisine sunulan uyarıya doğru tepkide bulunmasını sağlar. Böylece, uyaran kontrolünün ipucundan beceriye geçişi sağlanmış olur. Tepki ipuçlarının sunulduğu yanlışsız öğretim yöntemleri (a) Sabit bekleme süreli öğretim, (b) Eşzamanlı ipucuyla öğretim, (c) Artan bekleme süreli öğretim, (d) Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim, (e) Davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyle öğretim, (f) Aşamalı yardımla öğretim, (g) İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim, (h) İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim olmak üzere toplam sekiz grupta toplanabilir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

Bu araştırmada da yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri olan, eşzamanlı ipucu ile öğretim kullanılmıştır ve izleyen bölümde eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemine yer verilmiştir.

2.2.1. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim

Yanlışıız öğretim yöntemlerinden biri olan eşzamanlı ipucuyla öğretim, davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim sistematik bir uyarlaması olup, bu yöntemde hedef uyaran ile kontrol edici ipucu birlikte sunulur ve birey kontrol edici ipucunu model alır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde her denemede kontrol edici ipucunun sunulması nedeniyle bireye bağımsız olarak tepki verme olanağı tanınmamaktadır. Bu nedenle uyaran kontrolü transferinin gerçekleşip gerçekleşmediğı, öğretim oturumlarından hemen önce düzenlenen günlük yoklama oturumlarında belirlenmektedir (Tekin ve Kırcaali-İftar 2001; Wolery, Ault ve Doyle, 1992). Eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili biçimde uygulanabilmesi için dokuz basamaklı bir model geliştirilebilir: (a) Bireye tepkide bulunması için verilecek uyaranı belirleme, (b) Kontrol edici ipucunu belirleme, (c) Eşzamanlı ipucuyla deneme oturumlarını planlama, (d) Yoklama oturumlarını planlama, (e) Yanıt aralığı süresini belirleme, (f) Bireyin tepkilerine ne şekilde yanıt verileceğini belirleme, (g) Denemeler arası süreyi belirleme, (h) Veri kayıt yöntemini belirleme, (i) Uygulama, kayıt tutma ve bireyin gösterdiği performansa göre gerektiğinde değişiklikler yapma.

2.3. İlgili Literatür

2.3.1. İş Becerilerin Öğretiminde Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar

Eratay ve Özkan (2003), zihinsel engelli öğrencilere goblen iğne kanaviçe işleme becerisinin kazandırılmasında fiziksel yardım ve sözel ipucu ile sunulan bireyselleştirilmiş goblen iğne kanaviçe işleme becerisi öğretim materyalinin etkililiğini araştırmıştır. Bulguları, zihinsel engelli çocuklara goblen iğne kanaviçe işleme becerisinin kazandırılmasında “fiziksel yardım ve sözel ipucu ile sunulan bireyselleştirilmiş goblen iğne kanaviçe işleme becerisi öğretim materyali” nin uygulamasının etkili olduğunu göstermektedir.

Özokçu (1997), zihinsel engelli öğrencilere dikiş dikme becerilerinin kazandırılmasında model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmanın deseni, tek denekli desenlerden dönüşümlü sağıltımlar desenidir. 8 denek ile yürütülen araştırmanın bulguları, model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş dikiş dikme becerisi öğretim ünitesinin her bir öğrencinin teğel yapma ve iki delikli düğme dikme becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açtığını göstermektedir.

Demir (1996), Zihinsel engelli öğrencilere düğme dikme becerisinin öğretiminde “model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş düğme dikme becerisi öğretim materyalinin etkisini” araştırmıştır. Araştırmada tek denekli desenlerden “A-B Deseni” kullanılmıştır. Araştırmanın deneklerini 3 öğrenci oluşturmaktadır. Bulgular, tek delikli, iki delikli ve dört delikli düğme dikme becerisinin öğretiminde amaçların tüm beceri yaklaşımına göre düzenlendiği bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin, zihinsel engelli öğrencilerin bu becerilerin alt amaçlarını kazanmalarına yol açtığını göstermiştir.

2.3.2. Ülkemizde İş ve Meslek Becerisi Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar

Özbey (2005), zihinsel engelli öğrencilere iş becerilerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini belirlemek üzere tek denekli araştırma modellerinden, denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırma, 3 kız 3 erkek toplam 6 öğrenci ile yürütülmüştür. Oturumların tümü bire bir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihinsel engelli öğrencilere, iş becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu, öğretim sona erdikten 1, 3 ve 4 hafta sonra da öğrenilenlerin kalıcılığını koruduğunu gösterir niteliktedir.

Topsakal (2004), zihin özürlü öğrencilere oto yıkama becerisinin öğretiminde hata düzeltilmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada, tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli ile tasarlanan araştırmada, aynı zamanda eşzamanlı ipucuyla öğretimin ortam, zaman ve araç-gereçler arası genelleme ve izleme etkileri de incelenmiştir. Araştırma, yaşları 16-20 arasında değişen 3 erkek öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularında, hata düzeltilmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihin özürlü çocuklara oto yıkama becerisinin öğretiminde etkili olduğu ve öğretim bittikten sonra 1, 2 ve 3 hafta sonra da öğrenilenlerin kalıcılığını koruduğu ifade edilmektedir. Farklı ortam, farklı zaman ve farklı araç-gereçlerle gerçekleştirilen genelleme oturumlarında 3 öğrenci de % 100 düzeyinde doğru tepkinin sergilendiği belirtilmektedir.

Yücesoy (2002), zihinsel engelli öğrencilere fotokopi çekme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkiliği araştırmıştır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırmada, eşzamanlı ipucuyla öğretimin ortam, zaman ve araç-gereçler arası genelleme etkisi ve uygulama sona erdikten 2, 4, ve 5 hafta sonraki izleme

etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, eşzamanlı ipucuyla öğretimin, çalışmaya katılan tüm zihinsel engelli öğrencilerde fotokopi çekme becerisinin öğretiminde etkili olduğunu, öğretim sona erdikten 2, 4, ve 5 hafta sonra da öğrenilenlerin kalıcılığını koruduğunu gösterir niteliktedir. Farklı zaman, farklı ortam ve farklı araç gereçlerle gerçekleştirilen genelleme oturumlarında iki öğrenci % 100 doğru tepkide bulunurken iki öğrenci % 50 düzeyinde doğru tepki sergilemiştir.

2.3.3. Yurt dışında İş ve Meslek Becerisi Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar

Maciag, Schuster, Collins ve Cooper (2000), orta ve ağır derecedeki zihin engelli yetişkinlere mesleki becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucu öğretim yönteminin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmaya yaşları 29 -57 arasında değişen 10 kişi katılmıştır. İki kişiden oluşan gruplara ayrılan zihin engelli yetişkinlere, mesleki eğitim merkezinde kutu yapıştırma becerisi öğretilmiştir. Araştırmada, günde 2 öğretim oturumu düzenlenmiştir. Araştırmada, denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin, 5 denek çiftinden 4'ünde taşıma kutusu yapmayı öğrenmede etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Fetko, Schuster, Harley ve Collins (1999) ağır derecede zihinsel yetersizliği olan gençlere, mesleki zincirleme becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucu yöntemini kullanmışlardır. Araştırmaya, yaşları 17-20 arasında değişen 4 kişi katılmıştır. Öğretim, okul ortamında birebir gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Amaçlanan davranışların kazanımı günlük yoklama oturumlarında değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, amaçlanan davranışların kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkili olduğu yönündedir. Ayrıca deneklerin bu beceriyi farklı materyallere genelleyeabildikleri ve izleme bulgularında da deneklerin becerileri koruduklarının gözlemlendiği belirtilmektedir.

2.3.4. Ülkemizde Tek Basamaklı Ve Zincirleme Becerilerin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar

Kanpolat (2008), otistik özellik gösteren bireylere adı söylenen giysiye ait resmi gösterme becerisinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği araştırmıştır. Ayrıca bu çalışmada, araç-gereçler arası genelleme etkisi ve öğretim sona erdikten sonra kalıcılık etkisi araştırılmıştır. Tek-denekli araştırma modellerinden, denekler arası çoklu yoklama modeli ile tasarlanan bu araştırma, yaşları 8 ile 12 arasında değişen ve otistik özellik gösteren üç öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada, her deneğe beş giysi öğretilmiştir. Araştırmada, yoklama, öğretim ve izleme oturumları, bilgisayar aracılığıyla gerçekleştirilirken, genelleme oturumlarında bilgisayarda yer alan resimlerin yerine resimli kartlar kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, bilgisayar aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin, otistik özellik gösteren bireylere adı söylenen giysiye ait resmi gösterme becerisinin öğretiminde etkili olduğunu ve öğretim bittikten 1, 3 ve 4 hafta sonra öğrenilenlerin kalıcılığının korunduğunu gösterir niteliktedir. Aynı zamanda, öğretimi yapılan beceriyi, farklı araç gereçlere genelleyebildikleri görülmektedir.

Özak (2008), zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini incelemiştir. Araştırmada zihinsel yetersizliği olan 8 öğrenci yer almıştır. Öğrencilerden biri ile pilot çalışma yapılmış ve bir öğrenci de denek yitimi olabileceği göz önünde tutularak yedek denek olarak araştırmaya katılmıştır. Araştırma altı denek ile gerçekleştirilmiştir. Denekler üçer kişilik iki gruba ayrılmıştır. Deneklere öğretilmesi için iki grupta yer ve yön bildiren toplam on kelime belirlenmiş. İlk gruptaki üç deneğe birinci gruptaki yön bildiren kelimeler bilgisayar aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak öğretilmiş ve araştırma ikinci gruptaki denekler ve ikinci gruptaki yer bildiren kelimelerin öğretimi ile yinelenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Uygulama yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarından oluşmuştur. Araştırma sonucunda, zihinsel

yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre, deneklerin kalıcılık ve genellemeyi sağladıkları görülmüştür.

Altunel (2007), otistik özellik gösteren öğrencilere küçük grup düzenlemesi ile sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin “Nerede?”, “Ne zaman?” ve “Ne olur?” sorularına sözel olarak cevap verme davranışlarının öğrenilmesi üzerindeki etkililiğini ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin kullanıldığı küçük grup düzenlemesi ile gözleyerek, öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini araştırmıştır. Yaşları 5 ve 7 arasında değişen üç otistik özellik gösteren öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada, farklı ortamlar, farklı zamanlar ve farklı kişiler arasında genelleme etkisi ve uygulama tamamlandıktan sonra 4, 7 ve 9 hafta sonra kalıcılık etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmış ve deneklerle replike edilmiştir. Araştırmanın bulgularında, eşzamanlı ipucuyla öğretimin otistik özellik gösteren öğrencilerin her birine farklı uyarının küçük grup düzenlenmesi içinde sunulması ile “..nerede..?”, “Ne zaman...?” ve “..ne olur?” sorularını sözlü olarak cevaplama becerilerinin öğretiminde etkili olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin öğretim sona erdikten 4, 7 ve 9 hafta sonra edinilen becerileri değişik düzeylerde korudukları, farklı ortamlara, farklı zamanlara ve farklı kişilere genelleme edindikleri ve deneklerin gözleyerek öğrenme ile davranışları değişik doğruluk düzeyinde edindikleri ifade edilmektedir.

Dere-Çiftçi (2007), zihinsel engelli çocuklara renk kavramını kazandırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitimindeki etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden, denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında, kırmızı, sarı, mavi ve yeşil renk kavramını kazandırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitiminde etkili olduğu belirtilmektedir. Bireysel ve grup eğitimi alan grupların başarı performansları karşılaştırıldığında ise, iki grubun da başarı performansının eşit olduğu, her iki grubunda başarı performansını, genelleme oturumları ve her bir rengin öğretiminin tamamlanmasından 1, 2. ve 3. günde düzenlenen izleme oturumlarında koruduğu ifade edilmektedir.

Çelik (2007), zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara, kavram öğretiminde doğrudan öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerini karşılaştırdığı araştırmada, tek denekli araştırma modellerinden paralel uygulamalar modelini kullanmıştır. Zihinsel engelli olarak tanılan dört öğrenci ile yapılan çalışmanın bulgularında, üç denekte hem doğrudan öğretim hem de eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğu, bir denekte yalnızca doğrudan öğretimin etkili olduğu belirtilmektedir. Verimlilik açısından, eşzamanlı ipucuyla öğretimin deneme sayısı, hata sayısı ve öğretim oturumlarının süresi bakımından doğrudan öğretime göre daha verimli olduğu ifade edilmektedir. Her iki uygulamada da öğretim sona erdikten 1., 3. ve 5. haftalarda gerçekleştirilen izleme oturumlarında, deneklerin öğrendikleri kavramları ölçütü karşılar düzeyde koruduğu ifade edilmektedir.

Kurt (2006), otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretim ile eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin farklılaşp farklılaşmadığını; ayrıca, bu öğretim uygulamalarının gömülü öğretimle kullanımı konusunda Türkiye’deki üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde görev yapan ve son beş yıl içinde lisans ya da lisansüstü düzeyde Beceri ve Kavram Öğretimi dersini yürütmüş öğretim elemanlarının görüşlerini incelenmiştir. Tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinin kullanıldığı araştırmada, otistik özellikler gösteren yaşları 6-8 yaş aralığında değişen dört öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada deneklere, fotoğraf çekme ve CD çalar çalıştırma becerileri öğretilmiştir. Araştırma bulgularında, otistik özellikler gösteren dört denekten üçünde serbest zaman becerilerinin öğretiminin her iki uygulamayla da etkili olduğunu gösterir niteliktedir. Dördüncü denekte eşzamanlı ipucuyla öğretimin daha etkili olduğu, bunun yanı sıra sabit bekleme süreli öğretimle üzerinde çalışılan beceride belirli bir düzeyde öğrenme gerçekleşmiş olmasına rağmen ölçütün karşılanamadığı ifade edilmektedir. Deneklerin tümünde iki uygulama arasında kalıcılık etkisi bakımından önemli bir farklılık olmadığı, her iki yöntemle de öğrendikleri serbest zaman becerilerini korudukları belirtilmektedir. Araştırmada, gömülü öğretimle sunulan sabit bekleme süreli öğretimle gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim arasında verimlilik değişkeni açısından önemli bir fark

görülmeyeceği ifade edilmektedir. Araştırma bulgularında, sabit bekleme süreli öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulması konusunda Türkiye’deki üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının olumlu görüşler ifade ettikleri belirtilmektedir.

Eyidoğan (2005), zihin özürlü çocuklara silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisinin öğretiminde hata düzeltilmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği araştırmıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini belirlemek üzere tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırmada, eşzamanlı ipucuyla öğretimin araç-gereçler arası genelleme etkisi ve uygulama sona erdikten 3 ve 4 hafta sonraki sürdürme etkisi incelenmiştir. Araştırma, 7-9 yaşları arasında iki erkek öğrenci ile yürütülmüştür. Oturumların tümü bire-bir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilmiştir. Öğretim sırasında sözel+model ipucu bir arada kullanılmış ve hata düzeltilmesi olarak da kırmızı kalem ile tekrar yazdırma ve sözel ipucuna yer verilmiştir. Araştırma bulguları, hata düzeltilmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihin özürlü çocuklara silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisinin öğretiminde etkili olduğunu ve öğretim sona erdikten 3 ve 4 hafta sonra da öğrenilenlerin kalıcılığının korunduğunu gösterir niteliktedir. Farklı araç gereçlerle gerçekleştirilen genelleme oturumlarında bir öğrencide % 100 düzeyinde doğru tepkinin sürdüğünü göstermektedir.

Gürsel, Tekin-İftar ve Bozkurt (2004), gelişimsel gerilik gösteren öğrencilere eşzamanlı ipucuyla öğretim düzenlemesi ile Türkiye’nin illerini, nehirlerini, komşularını harita üzerinde gösterme ve matematik işaret ve sembollerinin isimlerini söyleme davranışlarının öğretimi üzerindeki etkililiğini araştırmışlardır. 11-14 yaş aralığındaki beş zihin özürlü öğrenciyle çalıştıkları araştırmada, öğretimin, kalıcılık ve genelleme etkisini de incelemişlerdir. Ayrıca, araştırmada deneklere öğretimi hedeflenen hedef davranışlarla ilgili hedeflenmeyen bilgi kazanımı ve doğrudan öğretimi hedeflenmeyen davranışları gözleyerek öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiği de incelenmiştir. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli

kullanılmıştır. Araştırma bulguları, eşzamanlı ipucuyla öğretimin gelişimsel gerilik gösteren öğrencilerin her birine farklı uyarının küçük grup düzenlemesiyle sunulması ile Türkiye'nin illerini, nehirlerini, komşu ülkelerini harita üzerinde gösterme ile matematik işaret ve sembollerinin isimlerini söyleme becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin öğretim sona erdikten 2 ve 6 hafta sonra öğrendikleri becerileri farklı düzeylerde korudukları ve farklı araç-gereç ve kişilere genelleyebildikleri belirtilmektedir. Ayrıca araştırmada, deneklerin hedeflenmeyen bilgi uyarını gözleyerek öğrenme ile davranışları belirli bir doğruluk düzeyinde öğrendikleri ifade edilmektedir.

Birkan (2003), gelişim yetersizliği olan çocuklara renk öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmıştır. Tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modelinin kullanılmış ve deneklerle replike edilmiştir. Araştırmada, orta ve ileri derecede gelişim yetersizliği olan iki denekle çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları, eşzamanlı ipucuyla öğretimin her iki deneğe de hedef davranışları öğretmede etkili olduğunu gösterir niteliktedir. Öğrencilerin hedef davranışları öğretim sona erdikten 7, 18 ve 25 gün sonra yüksek oranda korudukları ve araçlar arası % 100 oranında genelleyebildikleri ifade edilmektedir.

Tekin-İftar, Kurt ve Acar (2003) ilkökul çağındaki gelişimsel geriliği olan öğretilabilir düzeyde iki çocukla yaptıkları araştırmada, nesne ismi öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini, öğretimi yapılan becerilerin genellenmesinde çoklu örnekler yaklaşımının etkisini ve hedeflenmeyen bilgi kazanımının ne düzeyde gerçekleştiğini incelenmiştir. Tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmış ve bir denekle replike edilmiştir. Araştırmanın bulgularında, eşzamanlı ipucuyla öğretimin tek-basamaklı davranışların öğretiminde etkili olduğu, çoklu örneklerle göre genelleme yaklaşımıyla ismini söylemeyi öğrendikleri tamir aletlerini diğer örneklerine en az ortalama % 92 düzeyinde genelleyebildikleri ve bu davranışların kalıcılığının sağlanmasında da eşzamanlı ipucuyla öğretimin olumlu etkileri olduğu

belirtilmektedir. Deneklerin kendilerine sunulan hedeflenmeyen bilgi uyarısını da belirli bir doğruluk oranında kazandıkları ifade edilmektedir.

Akmanoğlu (2002), otistik bireylere adı söylenen rakamı gösterme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiğini araştırmıştır. Tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak yapılan araştırmada, eşzamanlı ipucuyla öğretimin araç-gereçler arası genelleme etkisi ve uygulama tamamlandıktan bir, üç ve dört hafta sonra izleme etkisi de incelenmiştir. Araştırma bulgularında, otistik bireylere adı söylenen rakamın gösterilmesi becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğunu gösterir niteliktedir. Öğretim bittikten bir, iki ve 4 haftalık süreler sonunda gerçekleştirilen izleme evresinde öğrenilenlerin kalıcılığında ve öğrenilen becerilerin farklı araç-gereçlere genellenmesinde etkili olduğunu ifade edilmektedir.

Doğan (2001), zihinsel engelli çocuklara üç resim arasından adı söylenen mesleğe ait resmi işaret ederek seçme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği araştırmıştır. Tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırmada, eşzamanlı ipucuyla öğretimin araç-gereçler arası genelleme ve izleme etkisi de incelenmiştir. Araştırmada, üç zihinsel engelli çocuk ile çalışılmıştır. Her deneğe beş meslek öğretilmiştir. Araştırma bulguları, zihinsel engelli çocuklara ismi söylenen mesleğe ait resmi işaret ederek seçme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğunu gösterir niteliktedir. Aynı zamanda, zihinsel engelli çocukların öğrendikleri beceriyi, renkli olarak hazırlanmış araç-gereçlere genelleyebildikleri ve öğretim bittikten 7, 14 ve 28 gün sonra da öğrendikleri becerilerin kalıcılığını koruyabildikleri ifade edilmektedir.

Tekin (1999), zihinsel engelli çocuklara kardeşleri aracılığı ile hayvan isimlerinin öğretiminde yanlışsız öğretim yöntemlerinden; eşzamanlı ipucuyla öğretim ve sabit bekleme süreli öğretim yöntemlerinin etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılmıştır. Tek denekli araştırma modellerinden, paralel uygulamalar modeli kullanılarak yürütülen çalışmanın bulguları etkililik açısından değerlendirildiğinde;

zihinsel engelli çocukların hayvan isimlerinden oluşan öğretim setlerini her iki yöntemle de ölçütü karşılar düzeyde öğrendiklerini belirtilmektedir. Verimlilik açısından ise, eşzamanlı ipucuyla öğretimin sabit bekleme süreli öğretime göre daha verimli olduğu ifade edilmektedir. Öğretim bittikten sonra birinci, dördüncü ve beşinci haftalarda öğrenen kardeşlerin öğrendiklerini ölçütü karşılar düzeyde korudukları görülmüştür. Genelleme verilerine bakıldığında, sabit bekleme süreli öğretimle öğretilen öğretim setlerinde genellenmenin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir.

2.3.5. Yurt Dışında, Tek Basamaklı Ve Zincirleme Becerilerin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar

Morse ve Schuster (2004), eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak yürütülen araştırmaları incelemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmişler ve bu çalışmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin kullanıldığı 18 yayınlanmış çalışmayı incelemişlerdir. İnceleme sonunda bu çalışmalara farklı özür gruplarından, farklı yaş ve düzeylerde pek çok sayıda deneğin katıldığı ve eşzamanlı ipucuyla öğretim ile hem tek basamaklı hem de zincirleme davranışların çalışıldığı ve yöntemin yüksek oranda amaçlanan becerilerde etkili olduğu görülmüştür (Akt. Çelik, 2007).

Parker, Mary Ann ; Schuster, John W. (2002), yaptıkları çalışmada, yüksek okul öğrencilerinden oluşan küçük bir gruba sözcük okuma becerisinin öğretiminde, eşzamanlı ipucu yönteminin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmada, çoklu yoklama modelini kullanmışlardır. Ayrıca araştırmada, hedeflenmeyen davranışlar ve gözlemsel kazanımlar değerlendirilmiştir. Bu çalışmaya, yaşları 15-19 arasında değişen gelişimsel yetersizliği bulunan dört öğrenci katılmıştır. Öğretimi, kafeteryada grup ortamında gerçekleştirmişlerdir. Yüksek okul öğrencilerinden oluşan heterojen bir gruba, sözcükleri okumada becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Parrott, Schuster, Collins ve Gassaway (2000), yaptıkları araştırmada, zincirleme becerilerin öğretiminde öğretici geri bildirim ve eşzamanlı ipucu öğretim yöntemini kullanmışlardır. Bu araştırmada, çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Yaşları 6–8 arasında değişen orta ve ağır derecedeki beş zihin engelli öğrenciye, okulun tuvaletinde el yıkama becerisini öğretmişlerdir. Araştırma bulgularına göre, eşzamanlı ipucu yöntemi kullanıldığı çalışmada, el yıkama becerisini 5 öğrenciden 3'ünün öğrendiği belirtilmektedir. Öğrenen öğrencilerin % 100 oranında bu beceriyi korudukları ve genelleyebildikleri belirtilmektedir.

Singleton, Schuster, Morse, ve Collins (1999), marketlerde bulunan ürünlerin isimlerini okuma becerisinin öğretiminde davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim yöntemi ile eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiklerini karşılaştırmışlardır. Tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelini kullandıkları araştırmada, orta derecede zihinsel engelli 4 genç ile çalışmışlardır. Araştırmanın bulgularında, her iki yöntemin de etkili bulunduğu ancak, davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim yöntemi edinim aşamasında daha etkili iken eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin genelleme ve kalıcılık açısından daha etkili olduğu ifade edilmektedir.

Fickel, Schuster, Collins (1998), küçük ama heterojen bir gruba, farklı görevlerin (sözcük okuma, basit toplama, ülke-şehir isim ve bayrakları) öğretiminde eşzamanlı ipucu yöntemini kullanmışlardır. Araştırmaya orta ve ağır derecede gelişim yetersizliği olan 4 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmada, çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Gözlemsel öğrenme, kalıcılık ve genellemenin değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, amaçlanan becerilerin ve amaçlanmayan bazı becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucu yönteminin etkili olduğunu ve öğrencilerin izleme ve genelleme verilerinin de yüksek doğrulukta çıktığını ifade etmişlerdir.

Sewell, Collins, Hemmeter ve Schuster (1998), gelişimsel gerilik gösteren okul öncesi çocuklara giyinme becerilerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini kullanmışlardır. Bu araştırmaya, 2 yaşındaki 2 okul öncesi öğrencisi

katılmıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yapılan uygulamalarında öğrencilerle birebir çalışılmış, doğal etkinlikler içinde gömülü olan denemelerle sınıfta, tuvalette ve parkta çalışmalar yapılmıştır. Araştırmada, çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Kazanımdan 6 hafta sonra öğrencilerin % 90 oranında öğrendiklerini korudukları ve farklı ortam ve materyallere de genelleyebildikleri gözlemlenmiştir.

Singleton, Schuster ve Ault (1995), yaptıkları çalışmada, toplumda kullanılan tabela yazılarını okuma becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucu yöntemini kullanmışlardır. Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan ve yaşları 7 ile 11 olan 2 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğretim bir sınıf ortamında ve grup halinde yapılmıştır. Araştırmada, davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucu, tabela yazılarının öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkili olduğunu gösterdiği belirtilmektedir.

MacFarland-Smith, Schuster, ve Stewens (1993), yiyecek maddelerini tanıma becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiğini araştırmışlardır. Bu çalışmayı, gelişimsel gerilik gösteren, yaşları 2–3 arasında olan okul öncesi dönemdeki 3 çocukla yapmışlardır. Öğretimin sınıfta birebir ortamda yapıldığı araştırmada, çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi, yiyecek maddelerini tanıma becerisinin öğretiminde etkili olduğu belirtilmektedir. Deneklerin öğrendikleri yiyecek maddelerinin isimlerini öğretim bittikten 3 hafta sonra da korudukları ve farklı kişi ve materyallere de yüksek oranda genelleyebildikleri ifade edilmektedir.

Schuster ve Griffen (1993), orta düzeyde yetersizlik gösteren ve yaşları 9–12 arasında değişen 4 öğrenciye, resimli tarifler kullanılarak, soğuk konsantre meyve suyu hazırlama becerisinin öğretiminde, eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmada, çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin, soğuk konsantre meyve suyu hazırlama becerisinin öğretiminde etkili olduğu ifade edilmektedir. Deneklerin, öğretim bittikten 3 hafta sonra öğrendikleri yiyecek maddelerinin isimlerini korudukları ve farklı kişi ve materyallere de yüksek oranda genelledikleri görülmüştür. Bu çalışmanın asıl amacı

dışında, öğrencilerin gösterilen resimlerdeki kelimeleri okumaya başladıkları belirtilmektedir.

Gibson ve Schuster (1992) yaptıkları araştırmada, yaşları, 45–61 ay arasında değişen okul öncesi çağındaki 4 deneğe sözcük okuma becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmışlardır. Öğretim, sınıf ortamında birebir gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmış, ayrıca denekler arası çoklu yoklama modeliyle replike edilmiştir. Araştırmanın bulgularında, eşzamanlı ipucuyla öğretimin sözcük okuma becerisinin öğretiminde 4 denekten 3'ünde etkili olduğunu gösterdiği belirtilmektedir. Deneklerin, öğretimden 6 hafta sonrada öğrendiklerini korudukları ve benzer materyallere öğrendiklerini genelledebildikleri ifade edilmektedir.

Schuster, Griffen ve Wolery (1992), yaşları 10–11 arasında değişen ilköğretim çağındaki orta düzeyde zihin engelli dört deneğe sözcük öğretiminde, sabit bekleme süreli öğretim ile eşzamanlı ipucuyla öğretimi etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, her iki yönteminde sözcük öğretme becerisinin öğretiminde etkili olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra eşzamanlı ipucuyla öğretimin sabit bekleme süreli öğretime göre, daha az deneme, daha az oturum ve daha az öğretim zamanı gerektirmiş olması ve daha az hatayla sonuçlanmış olması nedeniyle, daha verimli olduğu belirtilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, bağımlı ve bağımsız değişkeni, denekleri ve seçimi, ortam, araç-gereçler, uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi konularında bilgi verilmiştir.

3.1. Katılımcılar

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmaya katılan denekler, deneklerde bulunması gereken ön koşul beceriler, deneklerin demografik özellikleri, uygulamacı ve gözlemciler konusunda bilgilere yer verilmiştir.

3.1.1.Deneklerde Bulunması Gereken Önkoşul Beceriler

Bu araştırmaya katılacak olan deneklerin 16 yaş ve üstü olmaları ve bunun yanı sıra bazı ön koşul becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu ön koşul becerileri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Sözel olarak kendini ifade edebilen,
- İki elini ve parmaklarını kullanabilen,
- En az 10 dakika süre ile etkinlik sırasında yerinde durabilen,

Tut, çevir, batır, bırak, it, çek yönergelerinin her birini üç kezden ikisinde yerine getiren,

İğneyi, ipliği, kumaşı, pulu tutması istendiğinde her iki elinin baş ve işaret parmaklarıyla üç kezden ikisinde tutan,

Kendisine verilen kumaşın ve pulun tersini, yüzünü altını, üstünü göstermesi istendiğinde üç kezden ikisinde gösteren,

İğne, iplik, kumaş, pul arasından üç kezden ikisinde iğneyi gösteren,

İğne, iplik, kumaş, pul arasından üç kezden ikisinde ipliği gösteren,

İğne, iplik, kumaş, pul arasından üç kezden ikisinde kumaşı gösteren,

İğne, iplik, kumaş, pul arasından üç kezden ikisinde pulu gösteren,

Kendisine verilen sözel yönergeleri takip edebilen,

Taklit etme becerisine sahip olan,

Pekiştireç seçebilen.

3.1.2. Deneklerin Demografik Özellikleri

Araştırma Bolu'daki öğretilbilir ve “İş Eğitim Merkezi”ne devam eden ve belirlenen önkoşul becerilere sahip olan üç denekle yürütülmüş olup bu deneklerin tümü kız öğrencilerden oluşmaktadır. Deneklerin model olma ve sözel ipucuyla öğretim geçmişleri vardır. Çalışmaya başlamadan önce deneklerin ailelerine çalışma hakkında bilgi verilip (EK.4)’te gösterilen anne baba izin formu kullanılarak ailelerden gerekli olan izin alınmıştır.

Tablo 1. Deneklerin Demografik Özellikleri

Denek (kod ad)	Cinsiyet	Yaş	Okula Devam Süreleri	Özür Grubu
Meryem	Kız	19	4	Eğitilebilir
Gül	Kız	22	2	Öğretilbilir
Arzu	Kız	19	7	Öğretilbilir

Meryem 19 yaşında, eğitilebilir zihin engelli olarak tanılanmış bir kız öğrencidir. Herhangi bir ek özrü bulunmamaktadır. Bağımsız olarak özbakım becerilerini yerine getirebilmekte, ince ve kaba motor becerileri gerektiren etkinlikleri bağımsız olarak yapabilmektedir. Alıcı ve ifade edici dil becerilerini kullanarak iletişim kurabilmektedir. Okuma- yazma, matematik gibi temel akademik becerilerde yetersizlik göstermektedir.

Gül 22 yaşında, öğretilebilir zihinsel özürlü olarak tanılanmış bir kız öğrencidir. Herhangi bir ek özrü bulunmamaktadır. Bağımsız olarak temel öz bakım becerilerini yerine getirmekte, ince ve kaba motor beceriler gerektiren etkinliklere bağımsız olarak katılabilmektedir. Alıcı ve ifade edici dil becerilerini kullanarak iletişim kurabilmektedir. Okuma yazma ve matematik gibi temel akademik becerilerini yerine getirememektedir.

Arzu 19 yaşında, öğretilebilir zihin özürlü olarak tanılanmış bir kız öğrencidir. Bağımsız olarak temel özbakım becerilerini yerine getirebilmekte, ince ve kaba motor becerileri gerektiren etkinlikleri sözelipucu ile yapabilmektedir. Alıcı ve ifade edici dil becerileri ile iletişim kuracak düzeydedir. Sosyal uyum becerilerini bağımsız olarak yapabilmektedir. Okuma-yazma ve matematik gibi (özellikle matematikte) akademik becerilerde yetersizlik göstermektedir.

3.1.3. Uygulamacı

Araştırmayı yürüten uygulamacı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Bölümü Lisans Programı'ndan mezundur. Ayrıca Emine Mehmet Baysal Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezinde öğretmen olarak görev yapmaktadır.

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerini toplamak için Emine Mehmet Baysal Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim

Merkezinde çalışan, eş zamanlı ipucuyla öğretim konusunda bilgi sahibi bir öğretmen görev almıştır. Gözlemci, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkeni, toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim oturumları, izleme ve genelleme oturumlarının nasıl düzenleneceği, veri toplama formlarının nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirme formu hazırlanarak bilgilendirilmiştir.

Tüm oturumlarda kamerayı Emine Mehmet Baysal Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi'nde çalışan personel kullanmıştır. Uygulamanın tamamını ise araştırmacı kendisi gerçekleştirmiştir.

3.1.4.Ortam

Araştırmada kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimde; yoklama, öğretim ve izleme oturumları, uygulamanın yapıldığı okul atölyesinde gerçekleştirilmiştir. Sınıfta kapıdan içeriye girişte sol tarafta dikiş makinesi yanında masa ve etrafında sandalyeler bulunmaktadır. Girişin tam karşısında iki çekmeceli öğretmen masası ve sandalyesi yer almaktadır. Dikiş makinesinin karşısında, pencerenin önünde, büyük bir masa ve etrafında sandalyeler yer almaktadır. Öğretmen masasının karşısındaki duvarın önünde dört kapaklı ve dört raflı malzeme dolabı yer almaktadır. Araştırmanın uygulama malzemeleri öğretmen masasının çekmecesinde muhafaza edilmiştir. Uygulama esnasında yeterli ışıklandırmanın sağlanması amacıyla atölyenin ışıkları açılmış oturumlar sırasında atölyede denek, uygulamacı ve video kayıtlarını yapan görevli bulunmuştur.

3.1.5.Araç – Gereçler

Kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi için oluşturulan malzeme çantasında: 40cm x 40cm ebadında ve etrafı overloklanmış beyaz kumaş, 100 gr kırmızı pul, 100 gr açık yeşil pul 100 gr koyu yeşil pul, bir tane iğne(dikiş iğnesi), dikiş ipliği, makas bulunmaktadır. Ayrıca bir masa, iki sandalye bulunmaktadır. Çalışmada kullanılacak olan pekiştireçler de (pekiştireç kutusunda yer alan toka, küpe, bileklik, kolye) çalışma masasının üzerinde yer almaktadır.

Genelleme oturumlarında ise kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi için oluşturulan malzeme çantasında; 40cm x 40cm ebadında ve etrafı overloklanmış açık pembe kumaş, 100 gr sarı pul,100 gr açık yeşil pul100 gr koyu yeşil pul, bir tane iğne (dikiş iğnesi), dikiş ipliği, makas bulunmaktadır. Bir masa, iki sandalye yer almaktadır. Araştırmada uygulama oturumlarının tamamında oturumları kaydetmek için video kamera, videokasetleri kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada amaca ulaşmak için, tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

3.2.1.Tek Denekli Araştırma Yöntemleri

Bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bir uygulamanın etkililiğinin her bir denekte kendi içinde değerlendirildiği araştırmalara tek-denekli araştırmalar denir (Kırcaali- İftar ve Tekin, 1997).

3.2.2. Denekler Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli

Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli, tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu yoklama düzeyi modellerindendir. Yoklama evreli çoklu yoklama modelinde, öncelikle, tüm durumlarda eşzamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra, birinci durumda uygulamaya başlanır. Birinci durumda uygulamada ölçüt karşılanınca, tüm durumlarda yoklama evresine yer verilerek, üç oturum üst üste veri toplanır. Birinci durumda yoklama verilerinin ölçütü karşılar durumda, diğer durumlarda ise, başlama düzeyi ile benzer özellikte olması beklenir. Yoklama evresinden sonra, ikinci durumda uygulamaya başlanır. İkinci durumda uygulamada ölçüt karşılanınca, tekrar tüm durumlarda yoklama evresine yer verilir. Bu kez de, birinci ve ikinci durumlarda yoklama verilerinin ölçütü karşılar özellikte, diğer durumlarda ise, başlama düzeyi ile benzer düzeyde olması beklenir. Bu işlemler tüm durumlar için yinelenir. Yoklama evreli çoklu yoklama modeli, çoklu yoklama modelinin tüm yararlarına sahip bir modeldir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Bu araştırmada tüm deneklerde pul işleme becerisi için eş zamanlı olarak başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Başlama düzeyinde her bir denekte pul işleme becerisi için en az üç kararlı veri elde ettikten sonra, birinci denek ile pul işleme becerisinin öğretimine geçilmiştir. Birinci denek için belirlenen % 100 ölçütünün uygulama sonrası karşılanıp üç oturum ardı ardına kararlılık gösterdiğinde tüm deneklerde yoklama evresine yer verilmiştir. Üç oturum ard arda veri toplanmıştır. Birinci denekte pul işleme becerisinin yoklama evrelerinin ölçütü karşılar durumda; ikinci ve üçüncü deneklerde ise becerinin başlama düzeyi ile benzer özellikte olması beklenmiştir. Yoklama evresinden sonra ikinci denek ile becerinin öğretim oturumlarına başlanmıştır. İkinci denekte de pul işleme beceri için belirlenen % 100 ölçütü karşılanıp üç oturum ard arda kararlılık gösterildiğinde; tekrar tüm deneklerde yoklama evresine yer verilmiştir. Pul işleme becerisi için en az üç oturum üst üste veri toplanmıştır. Birinci ve ikinci denneğin yoklama verilerinin ölçütü karşılar durumda, üçüncü denneğin ise becerinin başlama düzeyi ile benzer özellikte olması

beklenmiştir. Üçüncü denekte de pul işleme becerisinin öğretime başlanmıştır. Üçüncü denekte de uygulama da % 100 ölçütü karşılanınca tüm deneklerde yoklama evresine yer verilerek üst üste üç oturum veri toplanmıştır.

Çoklu yoklama modellerinde deneysel kontrol, çoklu başlama modellerinde olduğu gibi kurulur. Uygulamanın yapıldığı durumun veri düzey ya da eğiliminde değişiklik olması; henüz uygulamanın başlatılmadığı durumların veri düzey ya da eğilimlerinde değişiklik olmaması; aynı şekilde, diğer durumlarda da uygulama gerçekleştirildikçe verilerin eğilim ya da düzeyinde benzer değişikliğin ard-zamanlı olarak tüm durumlarda gerçekleşmesi ile kurulur (Tekin- İftar, Kırcaali- İftar, 2004). Bu araştırmanın deneysel kontrolü, öğretim yapılan deneğin öğretimden sonra başlama düzeyi oturumundaki performansına göre performansında artış görülmesi, öğretim yapılmayan deneklerin başlama düzeyi oturumundaki performanslarına yakın performans göstermeleri, diğer deneklerde de uygulama gerçekleştikçe deneklerin performanslarında artış görülmesi ve benzer değişikliğin ard-zamanlı olarak tüm deneklerde gerçekleşmesi ile kurulmuştur.

3.2.3. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni “kumaş üzerine çizilen lale deseninin içini pulla işleme” becerisidir.

3.2.4. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde model olma + sözel ipucunun kullanıldığı eş zamanlı ipucuyla öğretimdir. Eş zamanlı ipucuyla öğretim, uygulamacı tarafından üç deneye uygulanmış; her denekte bire-bir öğretim düzenlenmesi biçiminde gerçekleştirilmiştir.

3.3. Uygulama Süreci

Araştırmada kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği sınanmıştır. Bu amaçla üç öğrenciyle bire bir uygulama yürütülmüş, her bir öğrenci için toplu yoklama oturumları, günlük yoklama oturumları, öğretim oturumları ve izleme oturumları düzenlenmiştir. Oturumların tamamı çalışmanın yapıldığı okulun atölye sınıfında hafta içi beş gün 13.00 – 14.00 saatleri arasında, günlük yoklama ve öğretim oturumu olmak üzere günde iki oturum olarak gerçekleştirilmiştir.

Yanıt aralığı beceri analizinin ilk basamağında 10 saniye diğer basamaklarda 5 saniye olarak belirlenmiştir. Araştırmanın tüm oturumlarında üç tür denek tepkisi kaydedilmiştir: a) Doğru tepkiler; deneğin beceri yönergesi sunulduktan veya bir önceki basamağı doğru tamamladıktan sonra 5 saniye içinde doğru tepkide bulunması, b) Yanlış tepkiler; deneğin beceri yönergesi sunulduktan veya bir önceki basamağı doğru tamamladıktan sonra 5 saniye içinde yanlış tepkide bulunması, c) Tepkide bulunmama; deneğin beceri yönergesi sunulduktan veya bir önceki basamağı doğru tamamladıktan sonra 5 saniye içinde tepkide bulunmamasıdır.

3.3.2. Yoklama Oturumları

Bu araştırmada toplu yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumları olmak üzere iki tür yoklama oturumu düzenlenmiştir.

3.3.3. Toplu Yoklama Oturumları

Toplu yoklama oturumları, başlama düzeyi verisi toplamak amacıyla öğretime başlamadan önce ve her denekte ölçüt karşılandıktan (% 100) sonra, tüm deneklerde eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Birinci denekte öğretime başlamadan önce, üç deneğe en az üç yoklama oturumu gerçekleştirilmiş ve bu

yoklama oturumları bire bir öğretim düzenlemesi biçiminde yürütülmüştür. Deneklere herhangi bir ipucu sunulmamıştır. Yoklama oturumlarında veri toplama amacıyla tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Tek fırsat yöntemini kullanmada ki amaç, öğrencinin becerinin ne kadarını bağımsız olarak yapabildiğini belirlemektir.

Yoklama evresinde veri toplama süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir: uygulamacı öncelikle deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmek amacıyla, “Şimdi seninle kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi üzerinde çalışacağız. Hazır mısın?” şeklinde soru sorulmuştur. Denek hazır olduğunu söyledikten ya da jest, mimik kullanarak hazır olduğunu belirttikten sonra, deneğin dikkatini çalışmaya yöneltme davranışı “Aferin çok güzel çalışmaya hazırsın.” şeklinde pekiştirilmiştir. Daha sonra deneğe “Kumaş üzerine çizilen desene pul işle.” beceri yönergesi verilmiştir. Deneğin beceri analizinin ilk basamağını başlatması için 10 saniye beklenmiştir. Denek beceri analizinin ilk basamağını doğru olarak yerine getirdiğinde veri toplama tablosunun doğru tepkiler sütununa artı (+) işareti konulmuş ve deneğin 10 saniye içinde bir sonraki basamağa başlayıp başlamadığı gözlenmiştir. Denek, beceri analizinin ilk basamağını doğru olarak yerine getiremezse, veri toplama tablosundaki yanlış tepkiler sütununa eksi (-) işareti konulmuştur. Denek, beceri sunulduktan sonra ya da bir önceki basamağı doğru olarak tamamlandıktan sonra 10 saniye içinde tepki vermediğinde veri toplama tablosundaki tepkide bulunmama sütununa (t.b) işareti konulmuş ve yoklama oturumu sona erdirilmiştir. Toplu yoklama oturumu sonunda deneğin doğru tepkide bulunduğu basamak sayısı beceri analizindeki basamak sayısına bölünerek, her bir deneğin doğru olarak yerine getirdiği basamakların yüzdesi bulunmuş ve grafiğe yüzde olarak kaydedilmiştir.

3.3.4. Günlük Yoklama Oturumları

Günlük yoklama oturumları birinci öğretim oturumundan sonraki öğretim oturumlarının hemen öncesinde gerçekleştirilmiştir. Günlük yoklama oturumlarında toplanan veriler, araştırmanın uygulama evresinin verilerini oluşturmaktadır. Günlük yoklama oturumları toplu yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiş, toplu yoklama oturumlarından farklı olarak toplu yoklama oturumları, başlama düzeyi verisi

toplamak amacıyla, öğretime başlamadan önce ve her denekte % 100 ölçüt karşılandıktan sonra, tüm deneklerde eşzamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Günlük yoklama oturumları ise tüm deneklerde eşzamanlı olarak değil, sadece öğretim yapılan her bir denek için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumları şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Birinci denekte, ilk öğretim oturumu hariç, tüm öğretim oturumlarından önce günlük yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Birinci denekte ölçüte ulaşıldıktan sonra bir toplu yoklama evresine yer verilmiştir. Daha sonra ikinci denekte, ilk öğretim oturumu hariç, bütün öğretim oturumlarından önce günlük yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. İkinci denekte de ölçüt karşılandıktan sonra tekrar bir toplu yoklama evresine yer verilmiştir. Üçüncü denekte de ilk öğretim oturumu hariç, tüm öğretim oturumlarından önce günlük yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Günlük yoklama oturumu sonunda, doğru tepkide bulunan basamak sayısı, toplam beceri analizi basamak sayısına bölünerek, her bir deneğin doğru olarak yerine getirdiği basamakların yüzdesi bulunmuş ve grafiğe kaydedilmiştir. Günlük yoklamalarda öğretimi sona erdirme kararını verme ölçütü, deneklerin hedef davranışı üç oturum ard-arda % 100 düzeyinde doğru olarak yerine getirmesi olarak belirlenmiştir.

3.3.5.Öğretim Oturumları

Kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi öğretim oturumları, tüm basamakların bir arada öğretimi biçiminde gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları araştırmanın gerçekleştirildiği okul atölyesinde hafta içi her gün 13.00—14.00 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları, bire-bir eğitim düzenlenmesi ile her denekle belirlenen gün içerisinde ve günde bir oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın öğretim oturumlarında hedef uyaran olarak, “Kumaş üzerine çizilen desene pul işle.” beceri yönergeleri belirlenmiş, kontrol edici ipucu olarak model olma+ sözel ipucu birlikte kullanılmıştır. Yanıt aralığı beceri analizinin ilk

basamağında 10 saniye (iğneye iplik geçirme), diğer basamaklarda 5 saniye olarak belirlenmiştir. Başlama düzeyi verileri toplanırken birinci denekle kararlı veri elde ettikten sonra eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak ‘kumaş üzerine çizilen desene pul işleme’ becerisinin öğretimine geçilmiştir: Öncelikle deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmek için “Şimdi seninle kumaş üzerindeki desene pul işleme becerisi çalışacağız. Hazır mısın?” sorusu sorulmuş, denekten hazır olduğuna ilişkin herhangi bir jest veya mimik ya da sözel olarak hazır olduğunu ifade etmesi sonucunda deneğe, “Çalışmaya hazırsın çok güzel!” şeklinde denek sözel pekiştireçle pekiştirilerek çalışmaya başlanmıştır. Öğretim oturumlarında hem uygulamacının önünde hem de deneğin önünde olmak üzere toplam iki tane malzeme çantası bulunmuştur. Çalışmada kullanılacak araç gereçler deneğe tanıtıldıktan sonra, uygulamacı tarafından hedef uyararla eş zamanlı olarak kontrol edici ipucu sunulmuştur. Uygulamacı tarafından yapılan çalışmanın nasıl yapıldığı sözel olarak açıklanırken (sözel ipucu): aynı zamanda deneğe ne yapması gerektiği (model olma) gösterilmiştir. Örneğin, uygulamacının kendi malzeme kutusundan iğne ve iplik alınmış “Öncelikle ipliği iğneden geçirmek gerekiyor Beni iyi izle.” denilmiş. “İpliği uca yakın yerinden, iğneyi de kullandığım elimle ve her iki elimi de göz hizama yakın bir şekilde tutup iğnenin deliğinden ipliği geçirdim. Şimdi sıra sende, Sen de ipliği iğneden geçir.” denerek deneğin tepki vermesi için (10) saniye beklenmiştir. Denek beceri analizinin ilk basamağını doğru olarak yerine getirdiğinde ‘Çok güzel; ipliği iğneden çok güzel geçirdin.’ şeklinde deneğin davranışı sosyal pekiştireç ile pekiştirilmiştir. Denek yanlış tepkide bulunduğu anda “Beni dikkatlice izle. Sonra sen yap.” denilerek basamak uygulamacı ve denek tarafından tekrarlanmıştır. Denek doğru tepkide bulununcaya dek uygulamacı tarafından kontrol edici ipucu sunulmuştur. Bu süreç beceri analizinin tüm basamakları tamamlanıncaya değin devam etmiştir. Öğretim oturumlarında deneklerin doğru davranışları sürekli pekiştirme tarifiyle sözel olarak pekiştirilmiştir. Beceri tamamlandıktan sonra deneklere pekiştireç kutusunda yer alan (toka, küpe, kolye bileklik) pekiştireçlerden, istediklerini almalarına izin verilmiştir. Bir denekte günlük yoklama oturumlarından üç oturum ard-arda % 100 ölçütü karşılandığında öğretim oturumlarına son verilmiştir.

3.3.6. Genelleme Oturumları

Kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi genelleme oturumları uygulamanın yapıldığı iş eğitim merkezinde çalışılmıştır.

Başlangıçta, öğretim oturumlarına başlamadan önce; yoklama oturumlarına ve öğretim sona erdikten sonra da yine yoklama oturumlarına yer verilmiştir. Genelleme oturumları uygulamacı tarafından farklı zaman(09.00 ila 10.00 saatleri arasında), farklı ortam (çalışmanın yapıldığı uygulama okulunun birinci sınıfında), farklı araç gereç seti (genelleme oturumları için oluşturulan malzeme çantasında; 40cm x 40cm ebadında ve etrafı ovarloklanmış açık pembe kumaş, 100 gr sarı pul, 100 gr açık yeşil pul 100 gr koyu yeşil pul, bir tane iğne (dikiş iğnesi), dikiş ipliği, makas bulunmaktadır), farklı desen (kumaş üzerine çizilen dört yapraklı çiçek deseni) ile gerçekleştirilmiştir.

Genelleme oturumları bire bir öğretim düzenlemesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında doğru tepkiler sabit oranlı pekiştirme tarifesi ile (pekiştireç kutusunda yer alan takı ve kırtasiye malzemeleri) pekiştirilmiştir. Yanlış tepkilerde ise tepkisiz kalınarak çalışma sona erdirilmiştir.

3.3.7. İzleme Oturumları

İzleme oturumları öğretim oturumları ve genelleme oturumları sona erdikten sonra birinci, ikinci ve dördüncü haftalarda araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında deneklerle yürütülen öğretim oturumları sona erdikten sonra öğrenilen becerinin ne ölçüde korunduğunu incelemek üzere düzenlenmiştir. İzleme oturumları birebir ve toplu yoklama oturumları şeklinde gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada, çalışmanın amacına hizmet edecek etkililik verilerine, araştırmanın güvenilirliğine ilişkin olarak da gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verilerine ihtiyaç duyulmuştur. Veri toplamak amacıyla, kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi analiz edilmiştir. Kumaş üzerine çizilen desene pul işleme beceri analizi tabloya dönüştürülerek veriler toplanmıştır.

Çalışmada veriler araştırmacı tarafından, yoklama, izleme ve geneleme oturumunda kullanılmak üzere hazırlanmış, “Toplu Yoklama, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Kayıt Formu” (EK.1) toplanıp kaydedilmiştir. Ayrıca, “Toplu Yoklama, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları, Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” (EK.2) ve “Öğretim Oturumu Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” (EK.3) kullanılarak uygulamacının yoklama ve öğretim aşamasındaki davranışlarına ilişkin veri toplanmıştır.

3.4.1.Etkililik Verilerinin Toplanması

Çalışmada veriler, araştırmacı tarafından “Toplu Yoklama, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Beceri Analizi Veri Toplama Kayıt Formu” kullanılarak toplanmıştır. Hedef davranışın zincirleme bir davranış olması, bireyin beceri basamaklarından her birine gösterdiği tepkilerin kaydedilmesi, beceri analizindeki basamaklara ilişkin doğru ve yanlış tepkilerinin yüzdelerinin hesaplanabilmesi ve değerlendirilebilmesi için beceri analizi kaydı kullanılmıştır. (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Bu çalışmanın veri toplama süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir: a) Araştırmanın hedef davranışı, kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi olarak belirlenmiştir. b) Kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi beceri

analizi, uygulamacı tarafından becerinin bizzat yerine getirilip; beceri basamakları kaydedilerek ve bir başkası tarafından beceri gerçekleştirirken gözlemlemek biçiminde oluşturulmuştur. c) Çalışmanın her oturumunda deneğin dikkati çekilmeye çalışılmıştır. ç) Beceri yönergesi sunulmuş ve öğretim oturumlarında hedef uyaranla eşzamanlı olarak kontrol edici ipucu sunulmuştur. d) Çalışmada beceri yönergesi olarak “İğneyi, ipliği ve pulu kullanarak kumaş üzerine çizilen desene pulları işle.” yönergesi kullanılmış ve deneğin tepkide bulunması için yanıt aralığı ilk basamak için 10 saniye diğer basamaklarda 5 saniye olarak belirlenmiştir. e) Deneğin tepkide bulunması için belirlenen yanıt aralığının da ilk basamak için 10 diğer basamaklarda 5 saniye deneğin tepkisi beklenmiştir. Deneğin tepkisine uygun olan davranış sonrası uyaran sunulmuştur. f) Çalışmada deneğin beceri analizinde yer alan basamaklara yönelik doğru tepkileri artı (+), yanlış tepkileri eksi (-), tepkide bulunmama davranışlarına tepki yok (ty) olarak veri toplama formuna işlenmiştir. g) Gözlem süresi sonunda deneğin doğru olarak gerçekleştirdiği basamak sayısı, toplam basamak sayısına bölünüp; yüz ile çarpılarak deneğin doğru tepki yüzdesi belirlenmiş ve grafiğe kaydedilmiştir. ğ) Tüm oturumlarda aynı veri toplama yöntemi kullanılmıştır.

3.4.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Bu araştırmada, gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği olmak üzere iki güvenilirlik verisi toplanmıştır. Güvenirlik verilerinin, tüm oturumların en az % 20'sinde ya da her evrede en az bir kez toplanması önerilmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Güvenirlik verilerini toplamak amacıyla, uygulamalar video kaydına alınmıştır. Güvenirlik değerlendirmesini yapan gözlemci, lisans öğrenimini Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü'nde tamamlamış ve aynı üniversitede Özel Eğitim Bölümünde yüksek lisans öğrencisidir. Gözlemci, yanlışsız öğretim yöntemine ilişkin bilgi sahibi olduğu için eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemine ilişkin bilgi sunulmamıştır. Fakat gözlemciye araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenine, toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim, izleme oturumlarının nasıl düzenlendiğine, veri toplama formlarının nasıl kullanıldığı

konusunda (EK. 5)’te gösterilen “gözlemci bilgilendirme formu” kullanılarak bilgi verilmiştir. Tüm oturumların kayıtları numaralandırılmış ve bu oturumlar arasında yansız atama ile % 30 seçilen oturumlar gözlemci tarafından izlenmiş ve güvenirlik verileri için hazırlanan kayıt formlarına kaydedilmiştir.

3.4.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Gözlemciler arası güvenirlik, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız ancak eşzamanlı olarak hedef davranışın olup olmadığına ilişkin değerlendirmenin karşılaştırılmasıdır. Tek denekli araştırmalarda gözlemciler arası güvenirliğin en az % 80 olması öngörülmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Araştırmada tüm oturumların % 30’unda gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri;
 “Görüş birliği / (görüş ayrılığı + görüş birliği) X 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Deneklere ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Kumaş Üzerine Çizilen Desene Pul İşleme Becerisinde Deneklere İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları

Denek	Toplu Yoklama Oturumu	Günlük Yoklama Oturumu	Öğretim Oturumu	İzleme Oturumu	Genelleme Oturumu
Meryem	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100
Gül	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100
Arzu	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100

3.4.2.2. Uygulama Güvenirliği

Bu araştırmanın uygulama güvenirliği verisi toplanırken gözlemci, uygulamacının yoklama, öğretim ve izleme oturumlarını izleyerek öğretimin ne ölçüde planlandığını ve öğretimin nasıl uygulandığını gözlemlemiştir. Gözlemci yanlışsız öğretim yöntemlerine ilişkin bilgi sahibidir. Bu nedenle eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemine ilişkin bilgi sunulmamıştır. Ancak öğretimin nasıl uygulandığı, çalışmada kullanılan ipuçları, hedef uyaran ve davranış öncesi uyaranlar hakkında gözlemci bilgilendirme formu kullanılarak bilgi verilmiştir. Uygulama güvenirliği verileri gözlemci tarafından; “Toplu Yoklama, Günlük Yoklama ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formları” ve “Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formları” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada tüm oturumların, % 30’unda uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Uygulama güvenirliği verileri, “Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı X 100” formülü ile hesaplanmıştır. Araştırmanın yoklama oturumlarında uygulama güvenirliği için; a) Araç- gereci kontrol etme, b) Dikkati sağlayıcı ipucunu sunma, c) Hedef uyaranı sunma, d) Yanıt aralığını bekleme, e) Davranış sonrası uygun geri dönüt sağlama, davranışlarına ilişkin veri toplanmıştır.

Öğretim oturumlarına yönelik uygulama güvenirliği için ise, a) Araç- gereci kontrol etme, b) Dikkati sağlayıcı ipucunu sunma, c) Hedef uyaranı sunma, d) Kontrol edici ipucunu sunma, e) Yanıt aralığını bekleme, f) Davranış sonrası uygun geri dönüt sağlama davranışlarına ilişkin veri toplanmıştır.

3.4.2.2.1. Toplu Yoklama Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Verileri

Çalışmada deneklerin tümünde, her bir toplu yoklama evresinde yansız atama yoluyla seçilen bir oturumda olmak üzere, üç toplu yoklama evresinde toplu yoklama oturumlarının uygulama güvenirliğine ilişkin, veri toplanmıştır. Bu verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgularda, her bir denekte gerçekleştirilen

toplu yoklama oturumlarına ilişkin tüm davranışları uygulamacının % 100 uygulama güvenilirliği ile gerçekleştirildiği görülmektedir.

3.4.2.2.2. Günlük Yoklama Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliliği Verileri

Günlük yoklama oturumlarının % 30' unda her deneğe ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgularda her bir denekte gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarına ilişkin tüm davranışları uygulamacının % 100 uygulama güvenilirliği ile gerçekleştirdiği görülmektedir.

3.4.2.2.3. Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliliği Verileri

Öğretim oturumlarının % 30' unda her deneğe ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgularda her bir denekte gerçekleştirilen öğretim oturumlarına ilişkin tüm davranışları uygulamacının % 100 uygulama güvenilirliği ile gerçekleştirdiği görülmektedir.

3.4.2.2.4. İzleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliliği Verileri

Araştırmanın izleme sürecinde uygulamacı, her bir denek için toplam üç izleme oturumu gerçekleştirmiştir. İzleme oturumlarının uygulama güvenilirliğine ilişkin, her denekle gerçekleştirilen üç oturumdan birinde veri toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgularda her bir denekte gerçekleştirilen izleme oturumlarına ilişkin tüm davranışları uygulamacının % 100 uygulama güvenilirliği ile gerçekleştirdiği görülmektedir.

3.4.2.2.5. Genelleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliliği Verileri

Genelleme sürecinde uygulamacı her bir denekte öğretim öncesi öntest ve öğretim sonrası sontest olmak üzere, iki genelleme oturumu gerçekleştirmiştir. Genelleme oturumlarının uygulama güvenirliğine ilişkin, her denekle gerçekleştirilen iki oturumdan birinde veri toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgularda, her bir denekle gerçekleştirilen genelleme oturumlarına ilişkin tüm davranışları uygulamacının % 100 uygulama güvenirliği ile gerçekleştirdiği görülmektedir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler grafiksel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Hazırlanan grafiklerde yatay eksenle düzenlenen yoklama, öğretim ve izleme oturumları; düşey eksenle ise araştırmanın bağımlı değişkeni olan kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi deneğin gösterdiği doğru davranış yüzdeleri 0–100 arasında eşit aralıklarla gösterilmiştir. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde, öğretim oturumları sırasında deneğe bağımsız olarak tepki verme şansı verilmediği için uygulama evresinde günlük yoklama oturumu verileri kullanılmıştır. Çalışmada deneysel kontrolün sağlanıp sağlanmadığı, bağımlı değişkendeki değişikliğin ard zamanlı olarak; sadece bağımsız değişkenin uygulanması sonucu elde edilmesiyle belirlenmiştir.

Araştırmada, genelleme oturumlarında elde edilen veriler, ön test - son test modeliyle sütun grafik üzerinde gösterilerek analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde zihin engelli öğrencilere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğine, izleme ve genellemesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Kumaş Üzerine Çizilen Desene Pul İşleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Eşzamanlı ipucu kullanılarak, kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde elde edilen veriler; tüm denekler için Şekil 1 de gösterilmiştir. Grafikte yatay eksen, oturum sayısını; dikey eksen, günlük yoklama oturumlarında deneklerin gösterdikleri doğru tepki yüzdeleri göstermektedir. Elde edilen veriler yoklama oturumları, uygulama oturumları, genelleme oturumları ve izleme oturumları olmak üzere dört aşamada incelenmiştir.

Yoklama verileri, katılımcıların toplu yoklama oturumlarında gösterdikleri tepkilerden; uygulama verileri, katılımcıların günlük yoklama oturumlarında gösterdikleri tepkilerden; izleme oturumları ise, katılımcıların öğretim sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında gösterdikleri tepkilerden oluşmaktadır.

Deneklere ilişkin ilk yoklama verileriyle birinci deneğe öğretim yapıldıktan sonra ilk yoklama evresinde bu deneğe ilişkin veriler farklılaşırken, öğretim yapılmamış diğer deneklerde yoklama verileri benzerlik göstermektedir. İkinci deneğe öğretim yapıldıktan sonra gerçekleştirilen dördüncü yoklama evresinde iki deneğin verileri diğer deneğe göre değişiklik göstermiştir. Benzer değişiklikler ard zamanlı olarak tüm deneklerde gerçekleşmiş, son yoklama everesi tüm deneklerde ilk yoklama evresinden önemli derecede farklılaşmış ve denekler beceriyi amaçlanan düzeyde doğru olarak yerine getirmişlerdir.

4.1.1. Meryem'in Kumaş Üzerine Çizilen Desene Pul İşleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Meryem'e eşzamanlı ipucu öğretimiyle gerçekleştirilen kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında gösterdiği doğru davranış yüzdeleri Şekil 1 de gösterilmektedir.

Meryem'in öğretime başlamadan önce hazırlanan öğretim programının uygulanması için düzenlenen ilk yoklama evresinde elde edilen verilere göre; beceri basamaklarının gerçekleştirilmesinde %20 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Uygulama evresinde Meryem birinci günlük yoklama oturumunda % 20, ikinci günlük yoklama oturumunda % 37,5; üçüncü, dördüncü ve beşinci günlük yoklama oturumunda % 100 doğru tepki vermiştir. Uygulama sonunda Meryem'in üç oturum ard arda % 100 ölçütünü karşıladığı gözlenmiştir. Uygulama evresinden sonra düzenlenen tüm toplu yoklama evrelerinde de Meryem'in kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi basamaklarını % 100 oranında doğru olarak gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

Meryem ile beş öğretim oturumu ve beş günlük yoklama oturumu olmak üzere toplam on deneme gerçekleştirilmiştir.

Bulgulardan da anlaşıldığı gibi, Meryem ile gerçekleştirilen kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim etkili bulunmuştur.

4.1.2. Arzu'nun Kumaş Üzerine Çizilen Desene Pul İşleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Arzu'nun eşzamanlı ipucuyla öğretimle gerçekleştirilen kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında gösterdiği doğru davranış yüzdeleri Şekil 1'de gösterilmektedir. Şekil 1'de görüldüğü gibi Arzu'nun öğretime başlamadan önce hazırlanan öğretim programının uygulanması için düzenlenen ilk yoklama evresinde elde edilen verilere göre; beceri basamaklarının gerçekleştirilmesinde % 32,5 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur

Uygulama evresinde Arzu birinci günlük yoklama oturumunda % 32,5, ikinci günlük yoklama oturumunda % 45, üçüncü günlük yoklama oturumunda % 67,5; dördüncü beşinci ve altıncı günlük yoklama oturumlarında % 100 doğru tepki vermiştir. Uygulama süreci sonunda Arzu'nun üç oturum ard arda % 100 ölçütünü karşıladığı gözlenmiştir. Uygulama evresinden sonra düzenlenen tüm toplu yoklama evrelerinde de Arzu'nun kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi basamaklarını % 100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

Arzu ile altı öğretim oturumu ve altı günlük yoklama oturumu olmak üzere, toplam on iki deneme gerçekleştirilmiştir.

Bulgulardan da anlaşıldığı gibi, Arzu ile gerçekleştirilen kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim etkili bulunmuştur.

4.1.3. Gül'ün Kumaş Üzerine Çizilen Desene Pul İşleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular

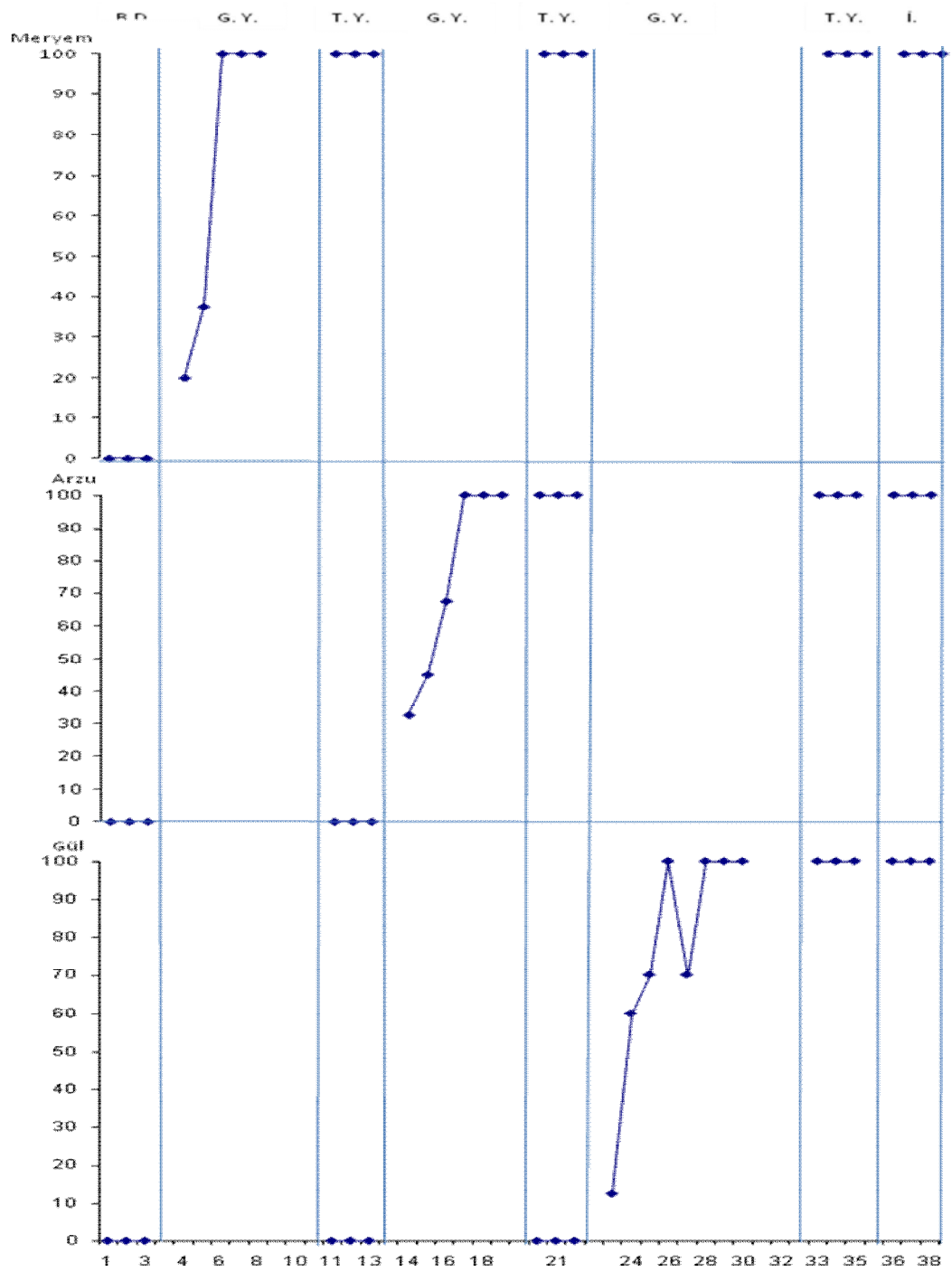
Gül'ün eşzamanlı ipucuyla öğretimle gerçekleştirilen kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında gösterdiği doğru davranış yüzdeleri Şekil 1 'de gösterilmektedir.

Şekil 1 de görüldüğü gibi; Gül'ün öğretime başlamadan önce hazırlanan öğretim programının uygulanması için düzenlenen ilk yoklama evresinde elde edilen verilere göre; beceri basamaklarının gerçekleştirilmesinde % 12,5 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Uygulama evresinde Gül birinci günlük yoklama oturumunda % 12,5, ikinci günlük yoklama oturumunda % 60, üçüncü günlük yoklama oturumunda % 70, dördüncü günlük yoklama oturumunda % 100, beşinci günlük yoklama oturumunda % 70; altıncı, yedinci ve sekizinci günlük yoklama oturumlarında % 100 doğru tepki vermiştir. Uygulama süreci sonunda Gül'ün üç oturum ard arda % 100 ölçütünü karşıladığı gözlenmiştir. Uygulama evresinden sonra düzenlenen tüm toplu yoklama evrelerinde de Gül'ün kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi basamaklarını % 100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

Gül ile sekiz öğretim oturumu ve sekiz günlük yoklama oturumu olmak üzere toplam on altı deneme gerçekleştirilmiştir.

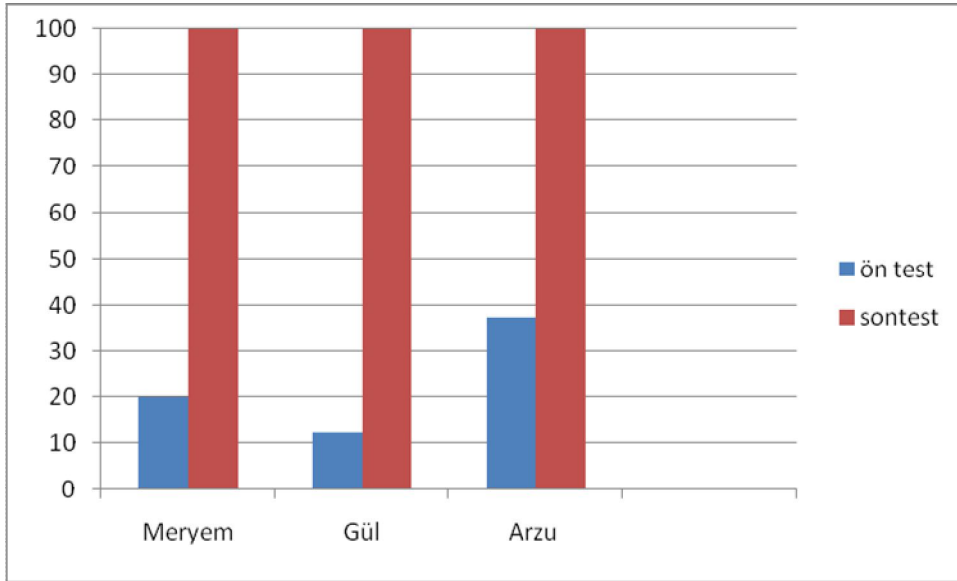
Bulgulardan da anlaşıldığı gibi, Gül ile gerçekleştirilen kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim etkili bulunmuştur.



Şekil 1. Meryem, Arzu ve Gül eşzamanlı ipucu öğretimle gerçekleştirilen kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi öğretiminde başlama düzeyi (B.D.), günlük yoklama (G.Y.), toplu yoklama (T.Y.) ve izleme (İ) oturumlarında gösterdiği doğru davranış yüzdeleri.

4.2. Zihin Engelli Öğrencilere Eşzamanlı İpucu Öğretimi İle Kazandırılan Kumaş Üzerine Çizilen Desene Pul İşleme Becerisinin Farklı Ortam Farklı Zaman Ve Farklı Araç Gereç Ve Malzemelere Genellemelerine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada farklı ortam(çalışmanın yapıldığı uygulama okulunun birinci sınıfında), farklı zaman (09.00 ila 10.00 saatleri arasında), farklı araç gereçler(genelleme oturumları için oluşturulan malzeme çantasında; 40cm x 40cm ebadında ve etrafı ovarloklanmış açık pembe kumaş, 100 gr sarı pul, 100 gr açık yeşil pul 100 gr koyu yeşil pul) ile genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme verileri öğretime başlamadan önce ve öğretim sona erdikten sonra öntest ve sontest modeli kullanılarak toplanmıştır. Deneklerin genelleme oturumlarına ilişkin verileri Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2 Meryem, Arzu ve Gül’ ün eşzamanlı ipucu öğretimle gerçekleştirilen kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisini doğru olarak genelleme yüzdeleri

Şekil 2 de görüldüğü gibi Meryem eşzamanlı ipucuyla öğretimle kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi öntest oturumunda % 20, sontest oturumunda % 100; Gül eşzamanlı ipucuyla öğretimle kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi öntest oturumunda % 12,5, sontest oturumunda % 100; Arzu

eşzamanlı ipucuyla öğretimle kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi öntest oturumunda % 32,5, sontest oturumunda % 100 düzeyinde genelleyebilmiştir.

4.3. Zihin Engelli Öğrencilere Eşzamanlı İpucu Öğretimi İle Kazandırılan Kumaş Üzerine Çizilen Desene Pul İşleme Becerisinin Uygulamasının Tamamlanmasından Sonraki Bir, İki Ve Dördüncü Haftanın Sonunda Devam Edip Etmediğine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada izleme oturumları deneklerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretimi tamamlandıktan sonra öğrenilen beceriyi ne düzeyde koruduklarını belirlemek üzere, öğretim sona erdikten sonraki bir, iki ve dördüncü haftanın sonunda düzenlenmiştir. Meryem her üç izleme oturumunda kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin kalıcılığını % 100 devam ettirmiştir. Gül, her üç izleme oturumunda kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin kalıcılığını % 100 devam ettirmiştir. Arzu, her üç izleme oturumunda kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin kalıcılığını % 100 devam ettirmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

5.1.Tartışma

Bu araştırmada kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretilmesinde eş zamanlı ipucu yönteminin etkili olup olmadığı, bu becerinin farklı ortam, farklı desen ve farklı araç - gereçlere genellenebilirliğinin sağlanıp sağlanmadığı, becerinin öğretim sona erdikten sonra bir, iki ve dört hafta sonra devam edip etmediği incelenmiştir.

Araştırma bulguları; (a) Eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihinsel engelli öğrencilere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde etkili olduğu, (b) Deneklerin, kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisini farklı ortam, farklı desen ve farklı araç gereçlere genelleştirebildiklerini, (c) Öğretimi yapılan kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin bir, iki ve dört hafta sonrada kalıcılığının korunduğunu gösterir niteliktedir.

Araştırmaya katılan deneklerin performanslarında birinci oturumdan itibaren artış olduğu gözlenmiştir. Fakat Gül ile uygulama evresinde; Gül birinci günlük yoklama oturumunda % 12,5, ikinci günlük yoklama oturumunda % 60, üçüncü günlük yoklama oturumunda % 70,dördüncü günlük yoklama

oturumunda % 100 beşinci günlük yoklama oturumunda % 70; altıncı, yedinci ve sekizinci günlük yoklama oturumlarında % 100 doğru tepki vermiştir. Denekte dördüncü günlük yoklama oturumunda karalı veri elde edilirken; beşinci günlük yoklama oturumunda % 70 doğru tepki verdiği görülmüştür. Denekteki doğru tepki yüzdesindeki bu düşüşün nedeni olarak, deneğin iki gün arayla okula devam etmemesi ve okula geldiği günkü çalışmaya, rahatsız olarak katılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde bütün deneklerde % 100 düzeyin de etkili olduğu söylenebilir. Kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinde öğretim süreleri bakımından denekler arasında farklılıklar görülmektedir. Buna göre; Meryem ile yapılan öğretim 62 dakika 57 saniye, Arzu ile yapılan öğretim 60 dakika 10 saniye, Gül ile yapılan öğretim ise 75 dakika 10 saniye olarak gerçekleşmiştir bu durumda, en az oturum süresi Arzu ile (60 dakika 10 saniye.) gerçekleştirilirken, en fazla oturum süresi Gül ile (75 dakika 10 saniye) gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, ülkemizde eşzamanlı ipucuyla öğretimin iş becerileri üzerinde etkililiğini inceleyen araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yücesoy (2002), zihinsel engelli öğrencilere fotokopi çekme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmıştır. Elde edilen bulgular, zihinsel engelli öğrencilere fotokopi çekme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğunu ve öğretilen becerinin kalıcılığının korunduğunu göstermektedir. Topsakal (2004), zihin engelli öğrencilere oto yıkama becerisinin öğretiminde hata düzeltilmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmıştır. Elde edilen bulgular, hata düzeltilmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihin engelli çocuklara oto yıkama becerisinin öğretiminde etkili olduğunu ve deneklerin becerileri koruduklarını ortaya koymaktadır. Özbey (2005), zihinsel engelli öğrencilere iş becerilerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmıştır. Elde edilen bulgular, zihinsel engelli öğrencilere iş becerilerinin öğretiminde eşzamanlı

ipucuyla öğretimin etkili olduğunu ve öğretilen becerinin kalıcılığının korunduğunu gösterir niteliktedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, yurtdışında eşzamanlı ipucuyla öğretimin iş becerileri üzerinde etkililiğini inceleyen araştırma bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Maciag, Schuster, Collins, ve Cooper (2000), orta ve ileri düzeyde zihinsel engelli yetişkinlere mesleki becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiğini araştırmışlardır. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi, orta ve ileri düzeyde zihinsel engelli yetişkinlere mesleki becerilerin öğretiminde etkili bulunmuştur. Fetko, Schuster, Harley ve Collins (1999) ağır derecede zihinsel yetersizliği olan gençlere, mesleki zincirleme becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucu yöntemini kullanmışlardır. Araştırmanın sonuçları, amaçlanan davranışların kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkili olduğu yönündedir. Deneklerin bu beceriyi farklı materyallere genelledebildikleri ve izleme bulgularında becerileri koruduklarının gözlemlendiği belirtilmektedir.

Kanpolat (2008), otistik özellik gösteren bireylere, adı söylenen giysiye ait resmi gösterme becerisinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini; Özak (2008), zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini; Altunel (2007), otistik özellik gösteren öğrencilere küçük grup düzenlemesi ile sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin “Nerede?”, “Ne zaman?” ve “Ne olur?” sorularına sözel olarak cevap verme davranışlarının öğrenilmesi üzerindeki etkililiğini; Dere-Çiftçi (2007), zihinsel engelli çocuklara renk kavramını kazandırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitimindeki etkililiğini; Çelik (2007), zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara, kavram öğretiminde doğrudan öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmıştır. Eyidoğan (2005), zihin özürlü çocuklara silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisinin öğretiminde hata düzeltmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini; Gürsel, Tekin-İftar ve Bozkurt (2004), gelişimsel gerilik gösteren öğrencilere eşzamanlı ipucuyla öğretim düzenlemesi ile Türkiye’nin illerini, nehirlerini, komşularını harita üzerinde

gösterme ve matematik işaret ve sembollerinin isimlerini söyleme davranışlarının öğretimi üzerindeki etkililiğini; Tekin-İftar, Kurt ve Acar (2003) ilkokul çağındaki gelişimsel geriliği olan öğretilabilir düzeyde iki çocukla yaptıkları araştırmada, nesne ismi öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini; Birkan (2003), gelişim yetersizliği olan çocuklara renk öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini; Akmanoğlu (2002), otistik bireylere adı söylenen rakamı gösterme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiğini; Doğan (2001), zihinsel engelli çocuklara üç resim arasından adı söylenen mesleğe ait resmi işaret ederek seçme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği araştırılmıştır. Yapılan araştırmaların bulguları eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğunu kalıcılığının korunduğunu gösterir niteliktedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, eşzamanlı ipucuyla öğretimin zincirleme ve tek basamaklı beceriler üzerinde etkililiğini inceleyen araştırma bulgularıyla da paraleldir.

Yurt dışında ise Schuster ve Griffen (1993), zihinsel engelli öğrencilere, soğuk konsantre meyve suyu hazırlama becerisinin öğretiminde; Sewell, Collins, Hemmeter ve Schuster (1998), gelişimsel gerilik gösteren okul öncesi çocuklara giyinme becerilerinin öğretiminde; Parrott, Schuster, Collins ve Gassaway (2000), el yıkama becerisinin öğretiminde, eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğine yönelik araştırma yapmışlardır. Yapılan araştırmalar eşzamanlı ipucuyla öğretim etkili olduğunu ve becerinin kalıcılığının korunduğunu gösterir niteliktedir ve bu araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Parker, Mary Ann , Schuster, John W. (2002), yaptıkları çalışmada, yüksek okul öğrencilerinden oluşan küçük bir gruba sözcük okuma becerisinin öğretiminde, eşzamanlı ipucu yönteminin etkililiğini; Fickel, Schuster, Collins, (1998) küçük ama heterojen bir gruba, farklı görevlerin (sözcük okuma, basit toplama, ülke-şehir isim ve bayrakları) öğretiminde eşzamanlı ipucu yönteminin etkililiğini; Singleton, Schuster ve Ault (1995) yaptıkları çalışmada, toplumda kullanılan tabela yazılarını okunma becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucu yönteminin etkililiğini; MacFarland-Smith, Schuster, ve Stewens (1993), yiyecek maddelerini tanıma becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiğini; Gibson

ve Schuster (1992) yaptıkları araştırmada, yaşları, 45–61 ay arasında değişen okul öncesi çağındaki 4 deneye sözcük okuma becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmışlardır. Yapılan araştırmalar eşzamanlı ipucuyla öğretim etkili olduğunu, becerinin kalıcılığının korunduğunu ve yüksek oranda genelledebildiklerini gösterir niteliktedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini inceleyen araştırma bulgularıyla da paraleldir.

Ayrıca; Morse ve Schuster (2004), eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak yürütülen araştırmaları incelemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmişler ve bu çalışmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin kullanıldığı 18 yayınlanmış çalışmayı incelemişlerdir. Yapılan inceleme sonucunda eşzamanlı ipucuyla öğretim ile hem tek basamaklı hem de zincirleme davranışların çalışıldığı ve yöntemin yüksek oranda amaçlanan becerilerde etkili olduğu görülmüştür (Akt. Çelik, 2007).

Bu araştırmada eşzamanlı ipucuyla kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi öğretim programının etkili olmasının birinci nedeni olarak; öğretilen kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin deneklerin yaşlarına uygun bir beceri olması olabilir. İkinci neden olarak; yapılan araştırmada çalışılan deneklerin tümünün kız öğrencilerden oluşması nedeniyle öğretilen becerinin, deneklerin ilgi ve istekleri doğrultusunda bir beceri olmasından kaynaklanabilir. Üçüncü neden olarak; öğretilen becerinin önkoşul becerilerinin denekler tarafından gerçekleştiriliyor olması olabilir. Bir diğer neden ise çalışılan becerinin okul programına uygun olması olabilir. Yapılan çalışmaya deneklerin katılımında herhangi bir olumsuzlukla karşılaşılmamıştır. Bunun nedeni ise kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin, araştırmaya katılan deneklerin yaşına, cinsiyetine, ilgi ve isteklerine hitap ediyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu avantajların yanı sıra araştırmanın sınırlılığı da bulunmaktadır. Araştırmada deneklerin öğretilen becerideki performanslarını belirlemek amacıyla yoklama oturumlarında tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Bu nedenle deneklerin tüm beceri basamaklarındaki

performansları görülememektedir. Bu yüzden, araştırmada yoklama oturumlarındaki veriler bu sınırlılıktan etkilenmiş olabilir.

Elde edilen bulgular, iş becerilerinin öğretiminde bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin etkililiğini inceleyen araştırma bulgularıyla da benzerdir; Demir (1996), Zihinsel engelli öğrencilere düğme dikme becerisinin kazandırılmasında “Model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş düğme dikme becerisi öğretim materyal”inin etkisini araştırmıştır. Bulguları, zihinsel engelli öğrencilere tek delikli, iki delikli ve dört delikli düğme dikme becerisinin kazandırılmasında “Model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş düğme dikme becerisi öğretim materyal”inin uygulamasının etkili olduğunu göstermiştir.

Özokçu (1997), zihinsel engelli öğrencilere dikiş dikme becerilerinin kazandırılmasında model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiğini araştırmıştır. Bulguları, zihinsel engelli öğrencilere dikiş dikme becerisinin kazandırılmasında “model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş dikiş dikme becerisi öğretim materyalinin uygulamasının etkili olduğunu göstermiştir. Eratay ve Özkan (2003), zihinsel engelli öğrencilere goblen iğne kanaviçe işleme becerisinin kazandırılmasında fiziksel yardım ve sözel ipucu ile sunulan bireyselleştirilmiş goblen iğne kanaviçe işleme becerisi öğretim materyalinin etkililiğini araştırmıştır. Bulguları, zihinsel engelli çocuklara goblen iğne kanaviçe işleme becerisinin kazandırılmasında “fiziksel yardım ve sözel ipucu ile sunulan bireyselleştirilmiş goblen iğne kanaviçe işleme becerisi öğretim materyali”nin uygulamasının etkili olduğunu göstermiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Yapılan araştırma bulgularına göre tek basamaklı ve zincirleme becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle:

- 1) yöntem ailelere öğretilerek bağımsız yaşam becerileri, günlük yaşam ve özbakım becerilerinin öğretiminde aileler tarafından kullanılabilir.
- 2) yetişkin zihinsel engelli bireylere meslek becerilerinin kazandırılmasında kullanılabilir.

5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Yapılan araştırma bulgularına dayanılarak ileri araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- 1) Eşzamanlı ipucuyla bire bir öğretim düzenlemesi yerine küçük gruplarla öğretim yapılabilir.
- 2) Benzer çalışma zihinsel yetersizliği farklı olan öğrencilerle bağımsız yaşam becerileri, günlük yaşam becerileri öğretiminde ve doğal ortamlarda yapılabilir.
- 3) Farklı iş becerileri eşzamanlı ipucuyla, başka deneklere öğretilir.

KAYNAKÇA

Akçamete, Gönül. “Özürü Çocukların ve Gençlerin işe Hazırlanmaları”. **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Sayı: 143/14, 1989.

Akmanoğlu, Nurgül. "Otistik Bireylere Adı Söylenen Rakamı Seçme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2002.

Altunel, Müjgan. “Otistik Özellik Gösteren Öğrencilere Soru Cevaplama Becerilerinin Öğretiminde Küçük Grup Düzenlemesi İle Sunulan Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2007.

Birkan, Bünyamin. "Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Renk Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği,” **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt:2, sayı:2, 2003, ss. 169-186.

Cavkaytar, Atilla ve Diken, H.İbrahim. **Özel Eğitime Giriş**. Ankara: Kök Yayıncılık, Eylül, 2005.

Cavkaytar, Atilla. “Zihin Engellilerin Eğitim Amaçları,” **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 10, Sayı: 1, 2001.

Cavkaytar, Atilla. **Zihin Engellilere Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği**. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 1999.

Çelik, Semiha. “Zihinsel Yetersizlik Gösteren Çocuklara Kavram Öğretiminde Doğrudan Öğretim ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2007.

Demir, Hidayet. “Zihin Engelli Öğrencilere Düğme Dikme Becerilerinin Kazandırılmasında Model Olma ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Düğme Dikme Becerisi Öğretim Materyalinin Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 1996.

Dere-Çıfci, Hale. “Zihinsel Engelli Çocuklara Renk Kavramını Kazandırmada Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Bireysel Ve Grup Eğitimindeki Etkisinin Karşılaştırılması”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2007.

Doğan, Osman Senai. "Zihin Özürlü Çocuklara Adı Söylenen Mesleğe Ait Resmi Seçme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2001.

El Sanatları Ve Nakış Teknolojisi Pul Ve Boncuk Dikişleri. Meslekî Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. Ankara, 2006.

Eratay, Emine ve Güler Özkan, Ayça. “Goblen İğne Kanaviçe İşleme Becerisinin Kazandırılmasında Fiziksel Yardım Ve Sözel İpucu İle Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği” **XIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri** Ankara: Kök Yayıncılık, 2004

Eripek, Süleyman. **Zeka Geriliği.** Kök Yayıncılık. Ankara, 2005.

Eripek, Süleyman. “Zeka Geriliği Olan Çocuklar” (edit.: Aysegül Ataman) **Özel Eğitime Giriş.** Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2005.

Eripek, Süleyman. **Özel Eğitim**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2002.

Eripek, Süleyman. Anadolu üniversitesi “Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamla Programı, Özel Eğitim Ünite 4 (Zihin Engelliler)”. **Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Web-Ofset tesisleri**, Mart 1998.

Eyidoğan, Funda. “Zihin Özürlü Öğrencilere Silikleştirilen Resimli Fiş Cümleleriyle Okuma-Yazma Öğretiminde Hata Düzeltmeli Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2005.

Fetko, Kathleen S. and Others. "Using Simultaneous Prompting To Teach a C Vocational Task To Young Adults With Severe İntellectual Disabilities," **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**. V34 n3 p318-29, September, 1999.

Fickel, K. M., Schuster J. W. and Collins, B.C. “Teaching Different Tasks Using Different Stimuli İn A Heteregenos Small Group.” **Journal of Behavioral Education**, 8, 219-244, 1998.

Gibson, Amy. N. and Schuster John. W. "The use of simultaneous prompting for teaching expressive word recognition to preschool children," **Topics in Early Childhood Special Education**. V12, 247–268, june, 1992.

Gürsel, Oğuz., Tekin-İftar, Elif., ve Bozkurt, Funda. “Gelişimsel Gerilik Gösteren Öğrencilere Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Küçük Grup Düzenlemesiyle Sunulmasının Etkililiği”. Proje No: 020527, **Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları**, 2004.

Gürsel, Oğuz ve Yasemin Ergenokon, “Zihin Özürlü Bireylerin Okuldan İş Ve Mesleki Yaşama Geçiş Sürecinde Bireyselleştirilmiş Geçiş Planlarının Düzenlenmesi” **X. Ulusal özel eğitim Kongresi’nde sunulan sözlü bildiri.** Hatay, 2000.

Griffen, Ann K. and Schuster, John .W. and Morse, Timothy .E. "The acquisition of instructive feedback: A comparison of continuous versus intermittent presentation schedules," **Education and Training Mental Retardation and Developmental Disabilities.** v33, n1, p41-61 mar, 1998.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., Wolery, M. “*The Use of Single Subject Research to _dentify Evidendence-Based Practise in Special Education.*” **Exceptional Children.** V71, i2, Winter, 2005.

Kanpolat, Erhan. “Otistik Bireylere Adı Söylenen Giysiye Gösterme Becerisinin Öğretiminde Bilgisayar Aracılığıyla Sunulan Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2008.

Kırcaali- İftar, Gönül ve Tekin, Elif. **Tek Denekli Araştırma Yöntemleri.** Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1997.

Koçak, Ercan. “ Zihin Engelliler İş Okullarındaki Öğretmenlerin Mesleğe Hazırlık Etkinlikleri Ve Öğrencilerin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü** 2006.

Kulaksızoğlu, Adnan. **Farklı Gelişen Çocuklar.** İstanbul: Epsilon Yayınları, **2003.**

Kurt, Onur. “Otistik Özellikler Gösteren Çocuklara Zincirleme Serbest Zaman Becerilerinin Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Gömülü Öğretimle Sunulmasının Etkililik Ve

Verimliliklerinin Karşılaştırılması”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2006.

MacFarland-Smith, Jacqueline and Schuster, John.W. and Stevens , K. "Using Simultaneous Prompting to Teach Expressive Object Identification to Preschoolers With Developmental Disabilities". **Journal of Early Intervention**, v17,n1,p50-60win 1993.

Maciag, Karen G.; Schuster, John W.; Collins, Belva C.; Cooper, Justin T. “Training Adults with Moderate and Severe Mental Retardation in a Vocational Skill Using a Simultaneous Prompting Procedure”. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, v35 n3 p306-16 Sep 2000.

Maciag, Karen G. and Others. "Training Adults With Moderate And Severe Mental Retardation In A Vocational Skill Using A Simultaneous Prompting Procedure". **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 2000.

Morse, T.E., Schuster, J.W. “Simultaneous prompting: a review of the literature”. **Education and training in developmental disabilities**, 39(2), 153-168. 2004.

M.E.B. Zihin Engelliler İş Eğitim Merkezleri Programı. **Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü**, Ankara: 1999.

M.E.B.Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (23937 Mükerrer sayılı), **Resmi Gazete**. 18.01.2000a.

M.E.B. Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. **Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara: 2000b.

M.E.B. Zihin Engelliler İlköğretim Okulları Programı. **Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü**, Ankara: 2000c.

M.E.B. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (25674), **Resmi Gazete**. 18.12.2004.

M.E.B. İş Okulu Eğitim Programı. **Özel eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara: 2005a.

M.E.B. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. **Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü**, 2006.

<http://orgm.meb.gov.tr>

Özak Hakan. “Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Becerilerinin Öğretiminde Bilgisayar Aracılığıyla Sunulan Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2008.

Özbey, Fidan. “Zihinsel engelli öğrencilere iş becerilerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2005.

Özokçu, Osman. “Zihin Engelli Çocuklara Dikiş Dikme Becerilerinin Kazandırılmasında Model Olma ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**. 1997.

Parker, Mary. Ann. Schuster, John, W. "Effectiveness of Simultaneous Prompting on the Acquisition of Observational and Instructive Feedback Stimuli When Teaching a Heterogeneous Group of High School Students". **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, v37, p-89-104, Mar, 2002.

- Parrot, Kathy A. and others. Simultaneous Prompting and Instructive Feedback When Teaching Chained Task. **Journal of Behavioral Education**, 10,1:19, 2000
- Sarı, Hakan. **Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Öneriler**. Ankara: Pegema Yayıncılık 2002
- Schuster, J. W. and Griffen, A. K. and Wollery, M. "Comparison of simultaneous promptig and constant time delay procedures in teaching sight words to elementary students with moderate mental reterdation". **Journal of Behavioral Education**, 2(3), 305-325, 1992.
- Schuster, J. W. and Griffen, A. K. "Using a simultaneous strategy to teach a chained task to elementary students with moderate mental retardation". **Journal of Behavioral Education**, 3, 299-315, 1993.
- Sewell, Teena J.; Collins, Belva C.; Hemmeter, Mary Louise; Schuster, John W. "Using Simultaneous Prompting within an Activity-Based Format to Teach Dressing Skills to Preschoolers with Developmental Delay". **Journal of Early Intervention**, v21 n2 p132-45 Spr 1998.
- Sewell, Teena.J. and others. "Using simultaneous prompting within an activitiy-based format to teach dressing skills to preschoolers with developmental delays" . **Journal of Early İntervention**. 1998.
- Singleton, Dana.K. and others. "A Comparison of Antecedent Prompt and Test and Simultaneous Pompting Procedures in Teaching Grocery Words to Adolescents With Mental Retardation". **Education and Training in Mental Reterdation and Developmental Disabilities**, 1999.

Singleton, Kimberly.Cromer. and Schuster, John.W. and Ault, M.J. "Simultaneous Prompting in a Small Group Instructional Arrangement". **Education and Training in Mental Reterdation and Developmental Disabilities**, 1995.

Tawney, J. W., Gast, D. L. **Single Subject Research in Special Education**. Bell&Howell Company, 1984.

Tekin, Elif. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş: (Edit: Ayşegül Ataman) **Etkili Öğretim**, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık 2005.

Tekin, Elif. "Zihin Özürlü Çocuklara Kardeşleri Arcılığıyla Sunulan Dört Saniye Sabit Bekleme Süreli Öğretimin ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiklerinin ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması". Doktora Tezi, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1999.

Tekin-İftar, Elif. ve Kırcaali-İftar, Gönül. **Özel Eğitimde Yanlıssız Öğretim Yöntemleri**. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara: 2004

Tekin-İftar, Elif., Kurt, Onur ve Acar, Gazi. "Nesne İsmi Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği: Bir Çoklu Örnekler Uygulaması". Proje No: 012758, **Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları**, 2003

Tekin, Elif., Kırcaali- İftar, G. **Özel Eğitimde Yanlıssız Öğretim Yöntemleri**. Nobel Yayıncılık. Ankara, 2001.

Topsakal, Mehmet. "Zihin Özürlü Çocuklara Oto Yıkama Becerisinin Öğretimine Hata Düzeltmesi Yapılarak Gerçekleştirilen Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2004.

Yıkmaş, Ahmet. “Zihinsel Engelli Çocuklara Temel Toplama ve Çıkarma İşlemlerinin Kazandırılmasında Etkileşim Ünitesi ile Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği”. Doktora Tezi, **Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**. Haziran, 1999.

Yücesoy, Şerife. “Zihin Özürlü Öğrencilere Fotokopi Çekme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Eylül, 2002.

Wolery, M., Ault, M. J., Doyle, P. M., **Teaching Students with Moderate to Severe Disabilities**. Longman Publishing Group. London, 1992.

EKLER

EK 1

TOPLU YOKLAMA, GÜNLÜK YOKLAMA, GENELLEME VE İZLEME OTURUMLARI VERİ
TOPLAMA FORMU

Adı – Soyadı:
Uygulamacı:
Tarih:

Başlama ve bitiş tarihi
Toplam süre:
Oturum:

BECERİ BASAMAKLARI	DT	YT	TB
a. İpliği iğneye geçirir			
1. Başat elinin baş ve işaret parmağı ile ipliğin uca yakın kısmından tutar			
2. İpliğin ucunu nemlendirerek kullanmadığı elinin baş ve işaret parmağı ile ipliğin ucunu tutup çekerek sivrileştirir			
3. Kullanmadığı elinin baş ve işaret parmağı ile iğneyi tutar			
4. Her iki elini göz hizasına yakın bir şekilde yukarı kaldırır			
5. Başat eliyle tuttuğu ipliği iğnenin deliğinden geçirir			
6. Başat elinin baş ve işaret parmağı ile iğneyi tutar (ipliği bırakarak)			
7. Kullanmadığı elinin baş ve işaret parmağı ile iğnenin deliğinden geçen ipliği tutarak bir miktar çeker			
8. Makaradan bir miktar çekilen iplik makasla keser.			
b. İpliğe düğüm atar			
9. Başat elle tutulan iplik diğer uca eşit olana dek çeker.			
10. Başat elinin baş ve işaret parmağı ile ipliğin iki ucunu bir arada tutar			
11. İpliğin iki ucunu kullanılan elin işaret parmağının uç kısmında (iç kısmında) başparmak ile üstü kapatılacak şekilde tutar			
12. Baş ve işaret parmağı arasında kalan iplik işaret parmağının uç kısmına bir kez dolar			
13. Kullanılan elinin baş ve işaret parmağı arasında kalan iplik başparmağın işaret parmağına sürülmesi ile burar			
14. Kullanılmayan elin baş ve işaret parmağı ile tutulan iğne yukarı doğru çeker			
15. Burulan iplik kullanılan elin baş ve işaret parmağı arasında tutar			
c. İğneyi kumaştaki desenin içinden çıkarır			
16. Başat elinin baş ve işaret parmakları ile iğneyi ucu yukarı gelecek şekilde tutar			
17. Kullanmadığı elinin başparmağı üstte diğer parmakları altta kalacak şekilde kumaşı tutar.			
18. İğneyi kumaştaki desenin altına getirir			
19. İğneyi işaretli yerin altından yukarı doğru iter			
20. Kullandığı elini iğneden çeker			
21. Kullandığı elini kumaşın üzerine çıkarır			

22. Başat elinin baş ve işaret parmağı ile kumaşın altından itilen iğnenin ucundan tutar			
23. İğneyi yukarı doğru ipliğin sonuna kadar çeker			
24. Kullanmadığı elini kumaştan çeker			
d. Pulun deliğinden ipliği geçirir(sağdan sola doğru)			
25. Kullanmadığı elinin baş ve işaret parmağı ile pulu tutar			
26. Kumaşın üzerine çıkartılan iğneyi başat elinin baş ve işaret parmağı ile tutar			
27. İğneyi pulun ortasındaki delikten geçir (pulun yüzü üst tarafa gelecek şekilde)			
28. İğneyi yukarı doğru ipliğin sonuna kadar çeker			
29. Kullanmadığın elinin başparmağı üstte, işaret parmağı altta kalacak şekilde kumaşı ve üstündeki pulu tutar.			
30. İğneyi pulun dibinden aşağı doğru kumaşa batırır.			
31. Elini iğneden çeker.			
32. Elini kumaşın altına getirir.			
33. Kullandığın elinin baş ve işaret parmağı ile kumaşın altındaki iğnenin ucunu tutar			
34. İğneyi ipliğin sonu gelene kadar çeker.			
35. İğneyi desenin altından yukarı doğru kumaşa bir miktar batırır.			
36. Elini iğneden çeker.			
37. Elini kumaşın üstüne getirir.			
38. Kullandığın elinin baş ve işaret parmağı ile kumaşın üstündeki iğnenin ucunu tutar.			
39. İğneyi ipliğin sonu gelene kadar çeker.			
40. İğneyi pulun ortasındaki deliğe batırır.			
41. İşleme becerisi tamamlandıktan sonra kumaşın arka kısmında ipe düğüm atar.			
42. İpi makasla keser.			
Doğru tepki sayısı			
Doğru tepki yüzdesi			
Yanlış tepki sayısı			
Yanlış tepki yüzdesi			
Tepkide bulunmama sayısı			
Tepkide bulunmama yüzdesi			

EK 2

TOPLU YOKLAMA, GÜNLÜK YOKLAMA, GENELLEME VE İZLEME OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Adı- Soyadı:

Uygulamacı:

Oturum:

Tarih:

Gözlemci:

Toplam süre:

BECERİ BASAMAKLARI	Araç- gereci kontrol etme	Dikkati sağlayıcı ipucu sunma	Beceri yönerge si sunma	Yanıt aralığını bekleme	Uygun tepkide bulunma
a. İpliği iğneye geçirir					
1. Başat elinin baş ve işaret parmağı ile ipliğin uca yakın kısmından tutar					
2. İpliğin ucunu nemlendirerek kullanmadığı elinin baş ve işaret parmağı ile ipliğin ucunu tutup çekerek sivrileştirir					
3. Kullanmadığı elinin baş ve işaret parmağı ile iğneyi tutar					
4. Her iki elini göz hizasına yakın bir şekilde yukarı kaldırır					
5. Başat eliyle tuttuğu ipliği iğnenin deliğinden geçirir					
6. Başat elinin baş ve işaret parmağı ile iğneyi tutar (ipliği bırakarak)					
7. Kullanmadığı elinin baş ve işaret parmağı ile iğnenin deliğinden gecen ipliği tutarak bir miktar çeker					
8. Makaradan bir miktar çekilen iplik makasla keser.					
b. İpliğe düğüm atar					
9. Başat elle tutulan iplik diğer uca eşit olana dek çeker.					
10. Başat elinin baş ve işaret parmağı ile ipliğin iki ucunu bir arada tutar					
11. İpliğin iki ucunu kullanılan elin işaret parmağının uç kısmında (iç kısmında) başparmak ile üstü kapatılacak şekilde tutar					
12. Baş ve işaret parmağı arasında kalan iplik işaret parmağının uç kısmına bir kez dolar					
13. Kullanılan elinin baş ve işaret parmağı arasında kalan iplik başparmağın işaret parmağına sürülmesi ile burar					
14. Kullanılmayan elin baş ve işaret parmağı ile tutulan iğne yukarı doğru çeker					
15. Burulan iplik kullanılan elin baş ve işaret parmağı arasında tutar					
c. İğneyi kumaştaki desenin içinden çıkarır					
16. Başat elinin baş ve işaret parmakları ile iğneyi ucu yukarı gelecek şekilde tutar					
17. Kullanmadığı elinin başparmağı üstte diğer parmakları altta kalacak şekilde kumaşı tutar.					
18. İğneyi kumaştaki desenin altına getirir					
19. İğneyi işaretli yerin altından yukarı doğru iter					

20.	Kullandığı elini iğneden çeker					
21.	Kullandığı elini kumaşın üzerine çıkarır					
22.	Başat elinin baş ve işaret parmağı ile kumaşın altından itilen iğnenin ucundan tutar					
23.	İğneyi yukarı doğru ipliğin sonuna kadar çeker					
24.	Kullanmadığı elini kumaştan çeker					
d. Pulun deliğinden ipliği geçirir(sağdan sola doğru)						
25.	Kullanmadığı elinin baş ve işaret parmağı ile pulu tutar					
26.	Kumaşın üzerine çıkartılan iğneyi başat elinin baş ve işaret parmağı ile tutar					
27.	İğneyi pulun ortasındaki delikten geçirir (pulun yüzü üst tarafa gelecek şekilde)					
28.	İğneyi yukarı doğru ipliğin sonuna kadar çeker					
29.	Kullanmadığın elinin başparmağı üstte işaret parmağı alta kalacak şekilde kumaşı ve üstündeki pulu tutar.					
30.	İğneyi pulun dibinden aşağı doğru kumaşa batırır					
31.	Elini iğneden çeker.					
32.	Elini kumaşın altına getirir.					
33.	Kullandığın elinin baş ve işaret parmağı ile kumaşın altındaki iğnenin ucunu tutar					
34.	İğneyi ipliğin sonu gelene kadar çeker.					
35.	İğneyi desenin altından yukarı doğru kumaşa bir miktar batırır.					
36.	Elini iğneden çeker.					
37.	Elini kumaşın üstüne getirir.					
38.	Kullandığın elinin baş ve işaret parmağı ile kumaşın üstündeki iğnenin ucunu tutar.					
39.	İğneyi ipliğin sonu gelene kadar çeker.					
40.	İğneyi pulun ortasındaki deliğe batırır.					
41.	İşleme becerisi tamamlandıktan sonra kumaşın arka kısmında ipe düğüm atar.					
42.	İpi makasla keser.					
Toplam + / -						
Yüzde + / -						

EK 3

ÖĞRETİM OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Adı- Soyadı:

Uygulamacı:

Oturum:

Tarih:

Gözlemci:

Toplam süre:

BECERİ BASAMAKLARI	Araç- gereci kontrol etme	Dikkati sağlayıcı ipucu sunma	Beceri yönerge si sunma	Yanıt aralığını bekleme	Uygun tepkide bulunma
a. İpliği iğneye geçirir					
1. Başat elinin baş ve işaret parmağı ile ipliğin uca yakın kısmından tutar					
2. İpliğin ucunu nemiendirerek kullanmadığı elinin baş ve işaret parmağı ile ipliğin ucunu tutup çekerek sıvıleştirir					
3. Kullanmadığı elinin baş ve işaret parmağı ile iğneyi tutar					
4. Her iki elini göz hizasına yakın bir şekilde yukarı kaldırır					
5. Başat eliyle tuttuğu ipliği iğnenin deliğinden geçirir					
6. Başat elinin baş ve işaret parmağı ile iğneyi tutar (ipliği bırakarak)					
7. Kullanmadığı elinin baş ve işaret parmağı ile iğnenin deliğinden geçen ipliği tutarak bir miktar çeker					
8. Makaradan bir miktar çekilen iplik makasla keser.					
b. İpliğe düğüm atar					
9. Başat elle tutulan iplik diğer uca eşit olana dek çeker.					
10. Başat elinin baş ve işaret parmağı ile ipliğin iki ucunu bir arada tutar					
11. İpliğin iki ucunu kullanılan elin işaret parmağının uç kısmında (iç kısmında) başparmak ile üstü kapatılacak şekilde tutar					
12. Baş ve işaret parmağı arasında kalan iplik işaret parmağının uç kısmına bir kez dolar					
13. Kullanılan elinin baş ve işaret parmağı arasında kalan iplik başparmağın işaret parmağına sürtülmesi ile burar					
14. Kullanılmayan elin baş ve işaret parmağı ile tutulan iğne yukarı doğru çeker					
15. Burulan iplik kullanılan elin baş ve işaret parmağı arasında tutar					
c. İğneyi kumaştaki desenin içinden çıkarır					
16. Başat elinin baş ve işaret parmakları ile iğneyi ucu yukarı gelecek şekilde tutar					
17. Kullanmadığı elinin başparmağı üstte diğer parmakları altta kalacak şekilde kumaşı tutar.					
18. İğneyi kumaştaki desenin altına getirir					
19. İğneyi işaretli yerin altından yukarı doğru iter					
20. Kullandığı elini iğneden çeker					
21. Kullandığı elini kumaşın üzerine çıkarır					

22.	Başat elinin baş ve işaret parmağı ile kumaşın altından itilen iğnenin ucundan tutar					
23.	İğneyi yukarı doğru ipliğin sonuna kadar çeker					
24.	Kullanmadığı elini kumaştan çeker					
d. Pulun deliğinden ipliği geçirir(sağdan sola doğru)						
25.	Kullanmadığı elinin baş ve işaret parmağı ile pulu tutar					
26.	Kumaşın üzerine çıkartılan iğneyi başat elinin baş ve işaret parmağı ile tutar					
27.	İğneyi pulun ortasındaki delikten geçirir (pulun yüzü üst tarafa gelecek şekilde)					
28.	İğneyi yukarı doğru ipliğin sonuna kadar çeker					
29.	Kullanmadığın elinin baş parmağı üstte işaret parmağı altta kalacak şekilde kumaşı ve üstündeki pulu tutar.					
30.	İğneyi pulun dibinden aşağı doğru kumaşa batırır					
31.	Elini iğneden çeker.					
32.	Elini kumaşın altına getirir.					
33.	Kullandığın elinin baş ve işaret parmağı ile kumaşın altındaki iğnenin ucunu tutar					
34.	İğneyi ipliğin sonu gelene kadar çeker.					
35.	İğneyi desenin altından yukarı doğru kumaşa bir miktar batırır.					
36.	Elini iğneden çeker.					
37.	Elini kumaşın üstüne getirir.					
38.	Kullandığın elinin baş ve işaret parmağı ile kumaşın üstündeki iğnenin ucunu tutar.					
39.	İğneyi ipliğin sonu gelene kadar çeker.					
40.	İğneyi pulun ortasındaki deliğe batırır.					
41.	İşleme becerisi tamamlandıktan sonra kumaşın arka kısmında ipe düğüm atar					
42.	İpi makasla keser					
Toplam + / -						
Yüzde + / -						

EK 4**Anne-Baba İzin Formu**

Zihinsel Engelli bireylere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği konulu yüksek lisans tezinde kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretimi için YILDA ASLAN'A çocuğumla çalışmasına izin veriyorum.

Araştırmada çocuğunuzun ismi hiçbir yerde geçmeyecektir.

Bu çalışma Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde ve Yrd. Doç. Dr. Emine Eratay danışmanlığında yürütülmektedir.

Anne-Baba İmzası

Tarih

EK 5

Gözlemci Bilgilendirme Formu

Sayın gözlemci;

Bu bilgi formu, gözlemciler arası, güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerini toplayacak olan gözlemciye ışık tutması amacıyla düzenlenmiştir. Bu amaçla gözlemciye araştırmada planlaması yapılan durumlar hakkında bilgi sunulmuştur.

Araştırmanın Amaçları

Bu araştırmanın amacı,

Bu araştırmanın amacı pul işleme becerisi ön koşul davranışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilere kumaşa çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkili olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Zihin engelli öğrencilere kumaşa çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretim etkili midir?
2. Zihin engelli öğrenciler kumaşa çizilen desene pul işleme becerisini eş zamanlı ipucuyla öğrendiklerinde bu beceri, uygulamanın tamamlanmasından sonraki birinci, ikinci ve dördüncü hafta sonun da devam etmekte midir?
3. Zihin engelli öğrencilere, eş zamanlı ipucu öğretimi ile kazandırılan, kumaşa çizilen desene pul işleme becerisini;
 - a. Farklı ortama
 - b. Farklı zamana
 - c. Farklı araç gereçlerle genelledebilmeleri sağlanabilir mi?

Çalışmada Kullanılan İpuçları

Bu çalışmada öğrencilere dikkat sağlayıcı ipucu ve kontrol edici ipucu sunulmuştur.

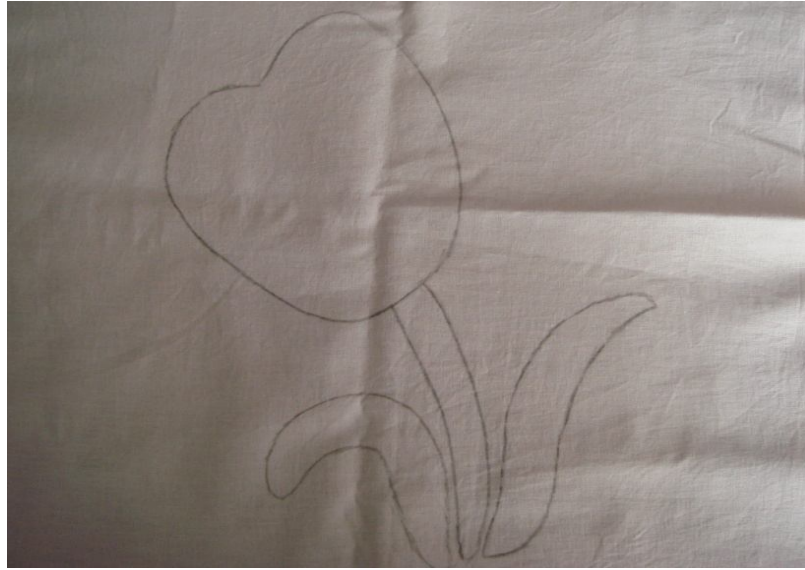
Çalışmada “ Arzu, seninle kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi çalışacağız. Hazır mısın?” biçiminde dikkati sağlayıcı ipucu sunulmuştur. Araştırmanın Öğretim oturumlarında kontrol edici ipucu olarak sözel ipucu + model ipucu birlikte kullanılmıştır. Bu ipuçları “ Öncelikle ipliği iğneden geçirmek gerekiyor. Beni iyi izle”. Denilmiş, “ İpliği uca yakın yerinden, iğneyi de kullandığım elimle ve her iki elimi de göz hizama yakın bir şekilde tutup iğnenin deliğinden ipliği geçirdim. Şimdi sıra sende.Sen de ipliği iğneden geçir”.Denilerek basamak aynı anda uygulamacı tarafından yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada Kullanılan Hedef Uyarı

Araştırmada kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi için deneğe “Önündeki kumaşa çizilen desene iğneyi,ipliği ve pulları kullanarak pul işle” hedef uyarısı sunulmuştur

Sunulan Davranış Sonrası Uyarılar

Araştırmanın toplu yoklama, günlük yoklama ve izleme oturumlarında doğru tepkiler sürekli pekiştirme tarifiyle sözel olarak pekiştirilmiştir, yanlış tepkilerde oturum sonlandırılmıştır. Öğretim oturumlarında doğru tepkiler sürekli pekiştirme tarifiyle sözel olarak pekiştirilmiştir, yanlış tepkilerde Kontrol edici ipucu tekrar sunulmuştur.

EK 6**Öğretim Oturumlarında Kullanılan Kumaşa Çizilmiş Desen ve Öğrencilerin Çalışmaları****Öğretim Oturumlarında Öğrencilerin Yaptığı Çalışma**

Genelleme Oturumlarında Kullanılan Kumaş Üzzerine Çizilmiş Desen ve Öğrencilerin Çalışmaları



Genelleme Oturumlarında Öğrencilerin Yaptığı Çalışma

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Yıldı ASLAN
Adresi	İhsaniye Mahallesi Gözen Sokak Yurdagül Apt. Daire 4
Doğum Yeri ve Yılı	Muş -1979
Yabancı Dili	İngilizce
İlköğretim	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu–1991 Bulanık Ortaokulu–1994
Lise	Balıkesir Lisesi–1997
Lisans	Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi –2005 Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği A.B.D
Çalışma Hayatı	Emine Mehmet Baysal Eğitim Uygulama Okulu Ve İş Eğitim Merkezinde Öğretmen 2005 – Halen Devam ediyor
e-mail	yldsln@hotmail.com