

T.C.

**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE İŞ BECERİLERİNİN
ÖĞRETİMİNDE EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Fidan ÖZBEY**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ**

Bolu-2005

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Fidan ÖZBEY' e ait Zihinsel Engelli Öğrencilere İş Becerilerinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği adlı çalışma, jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye: (Danışman)

Yard. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ

Üye:

Yard. Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ-TEKİNARSLAN

Üye:

Yard. Doç. Dr. Kaya YILDIZ

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdür V.
Prof. Dr. Yaşar AKBIYIK

ÖZET

ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE İŞ BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

Fidan ÖZBEY

Yüksek Lisans Tezi

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ

Eylül-2005

Bu araştırmanın amacı zihinsel engelli öğrencilere iş becerilerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini incelemektir. Araştırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini belirlemek üzere Tek Denekli Araştırma Modellerinden, Denekler Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli kullanılmıştır. Araştırma 3 kız 3 erkek toplam 6 öğrenci ile yürütülmüştür.

Eşzamanlı ipucuyla öğretimin iş becerilerinin öğretimindeki etkililiğini değerlendirmek üzere toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim ve izleme oturumları düzenlenmiş, değerlendirme için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Beceri tüm basamakların bir arada öğretimi biçiminde öğretilmiştir. Oturumların tümü bire bir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada hem gözlemciler arası güvenirlik hem de uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır.

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.

Anahtar kelimeler: Eşzamanlı ipucuyla öğretim, iş becerileri, zihinsel engelli öğrenci.

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF SIMULTANEOUS PROMPTING PROCEDURE ON TEACHING VOCATIONAL SKILL TO STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Fidan ÖZBEY

Master of Thesis

Special Education Major

Advisor: Assis Prof Ahmet YIKMIŞ

September-2005

The purpose of this study was to examine vocational skill to students with mental retardation. The experimental design of the study was multiple probe design with probe conditions across subjects. The study conducted with six students (three male, three female) with mental retardation.

There were probe, instruction and maintenance sessions in the study. A single opportunity format was used to determine the performance level of the subjects during baseline. All of the sessions were conducted individually and total task format was used for instruction. Both inter-observer and procedural reliability data were collected for the study.

Result showed that simultaneous prompting was effective on teaching vocational skill to students with mental retardation . There was also found that simultaneous prompting was effective on maintaining the acquired skill over 1,3 ve 4 weeks after training.

Key word: Simultaneous prompting procedure, vocational skill, Student with mental retardation.

TEŞEKKÜR

Bu araştırma, çok sayıda insanın desteği ve katkısı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın planlanmasından raporlaştırılmasına kadar geçen sürede katkılarıyla beni yönlendiren, sabrı ve anlayışıyla bana destek veren, danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ' a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans eğitimimde, bana emek veren hocalarım; Yrd. Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU, Yrd. Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ-TEKİNARSLAN, Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY, Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ ve Öğr.Grv. Nurhan CORA-İNCE'ye teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamda bilgi ve deneyimleri ile desteklerini gördüğüm; Yrd. Doç. Dr. Ayten UYSAL, Öğr. Grv. Özlem GÖZÜN, ve Arş. Grv. Elif SAZAK-PINAR'a teşekkür ederim.

Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden , çalışma boyunca istekliliklerini ve özverilerini kaybetmeyen öğrencilerim Serkan, Engin, Emel, Tuğçe, Alp, Eda ve ailelerine içten teşekkür ederim. Araştırmanın, kurumlarında yapılması için izin veren Uluslararası Mavi Hilal İnsani Yardım ve Kalkınma Vakfı Sorumluları' na ve uygulama aşamasında elverişli ortamın hazırlanmasını sağlayan Mavi Hilal Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi yönetici ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

Araştırmanın güvenilirlik verilerinin toplanması aşamasında bana yardım eden arkadaşlarım; Zihinsel Engelliler Öğretmeni Sevil ÖNAL ve Seçil HALISKÜÇÜK'e, teşekkür ederim. Ayrıca araştırmanın video kayıtlarını gerçekleştiren Volkan YIL'a teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca olduğu gibi tez süresince de benden desteğini esirgemeyen ve her zaman yanımda olan annem ve babama, çalışmalarımda beni teşvik eden ve moral veren ikizim Filiz ÖZBEY'e teşekkür ederim. Yabancı kaynak taramasında yardımcı olan kuzenim Demet GÜR'e, grafik çizimleri ve teknik donanım konusunda yardımcı olan kardeşim Mehmet ÖZBEY'e teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

DEĞERLENDİRME KURULU VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
 BÖLÜM 1	
1.GİRİŞ.....	1
1.1.Amaç.....	6
1.2.Önem.....	7
1.3.Sayıtlılar	8
1.4.Sınırlılıklar.....	8
1.5. Tanımlar.....	9
 BÖLÜM 2	
2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	10
2.1. KURAMSAL TEMELLER.....	10
2.1.1. İş ve Meslek Eğitimi.....	10
2.1.2. Yurt Dışında İş ve Meslek Eğitimi Çalışmaları.....	10
2.1.3. Ülkemizde İş ve Meslek Eğitimi Çalışmaları.....	13
2.1.4. Ülkemizde Zihinsel Engellilere Yönelik İş ve Meslek Eğitimi Çalışmaları.....	14
2.1.5. Mesleki Eğitim ve Öğretim Hizmetleri.....	17
2.1.6. Etkili ve Verimli Öğretim.....	19
2.1.7. Eşzamanlı ipucuyla Öğretim.....	23
2.2. İLGİLİ LİTERATÜR.....	25

2.2.1. İş ve Meslek Becerilerinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar.....	25
2.2.2. İş ve Meslek Becerilerinin Öğretiminde Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyallerinin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar.....	26
2.2.3. Tek Basamaklı ve Zincirleme Becerilerin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar.....	27

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM.....	32
3.1. Araştırmanın Modeli.....	32
3.1.1. Tek Denekli Araştırma Yöntemleri.....	32
3.1.2. Denekler Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli...	33
3.2. Bağımlı Değişken.....	35
3.2.1. Ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisi	35
3.2.2. Kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisi	36
3.3. Bağımsız Değişken.....	37
3.4. Denekler ve seçimi.....	37
3.4.1. Deneklerde Bulunması Gereken Ön Koşul Davranışlar.....	40
3.5. Ortam.....	41
3.6. Araç – Gereçler.....	42
3.7. Uygulama Süreci.....	42
3.7.1. Yoklama Oturumları.....	43
a) Toplu Yoklama Oturumları.....	43
b) Günlük Yoklama Oturumları.....	44
3.7.2. Öğretim Oturumları.....	45
3.7.3. İzleme Oturumları.....	47
3.8. Verilerin Toplanması.....	47
3.8.1. Etkililik Verilerinin Toplanması.....	48
3.8.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması.....	49
a) Gözlemciler Arası Güvenirlik.....	49
b) Uygulama Güvenirliği.....	50
3.9. Verilerin Analizi.....	52

BÖLÜM 4.....	53
4. BULGULAR.....	53
4.1. İş Becerilerinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	53
4.1.1.Ahşap Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	55
4.1.2. Kumaş Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	59
BÖLÜM 5.....	63
5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	63
5.1.Tartışma.....	63
5.2. Öneriler.....	67
5.2.1.Uygulamaya yönelik öneriler.....	67
5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler.....	67
KAYNAKÇA.....	68
EKLER.....	79

TABLÖLAR DİZİNİ

- 1- Tablo 3.1. Deneklerin demografik özellikleri.....38
- 2- Tablo 3.2. Ahşap Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinde Deneklere İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları.....50
- 3- Tablo 3.3. Kumaş Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinde Deneklere İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları50
- 4- Tablo 3.4 Ahşap Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinde Deneklere İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları.....52
- 5- Tablo 3.5 Kumaş Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinde Deneklere İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları.....52

ŞEKİLLER DİZİNİ

- 1- Şekil 4.1. Ahşap Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular.....55
- 2- Şekil 4.2. Kumaş Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular.....59

BÖLÜM I

GİRİŞ

Zihinsel engelli öğrencilerin, bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşamlarını sürdürmeleri ve topluma uyum sağlamaları için hayatın her döneminde eğitim gereksinimleri vardır (Akmanoğlu, 2002; Yücesoy, 2002; Gözün, 2003). Bu doğrultuda, zihinsel engelli öğrencilerin eğitimlerinde başkalarına bağımlı olmadan yaşamaları, kendi kendine yeterli duruma gelmeleri ve toplumla bütünleşmeleri amaçlanmaktadır. Eğitim ortamlarında, bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklere yer verilmesi, onların bu amaçları gerçekleştirmelerine hizmet etmektedir (Cavkaytar, 2001).

Bağımsız yaşam becerileri, bireyin doğumundan başlayarak yaşamını sürdürmesi için gerekli olan beslenme, barınma ve sevgi gibi birincil gereksinimlerin dışındaki tüm gereksinimleri karşılamaya yönelik geniş kapsamlı bir kavramdır ve bağımsız yaşam becerileri dört beceri alanına ayrılmaktadır.

a) Başarı için gerekli temel beceriler: Temel gelişim becerileri, yaşamda gerekli sayısal beceriler, yaşamda gerekli okuma, iletişim.

b) Uyum için gerekli beceriler: Kendini tanıma, kişilik ve duygusal uyum, bireyler arası sosyal beceriler.

c) Toplumsal uyum becerileri: Özbakım becerileri, tüketici becerileri, ev içi beceriler, sağlık bilgisi, topluma ilişkin bilgi.

d) Meslek öncesi ve meslek becerileri: İşe hazır olma, mesleki davranışlar, işe uygun sosyal davranışlar (Cavkaytar, 2001).

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). Alanyazında, zihinsel engelli öğrencilere iş becerilerinin kazandırılmasının önemine değinilmiştir (Akçamete, 1989; Cavkaytar,1990; Yücesoy,2002; Topsakal,2004).

Akçamete (1989)'e göre; sosyal yaşam, iş değeri üzerine kurulmuştur. Yapılan iş katkıda bulunan kişiyi değerli olarak nitelendirir. İş, ekonomik destek sağladığı gibi, sosyal etkileşim için de fırsat yaratır. Aynı zamanda tüm becerilerin geliştirilmesi için şans tanır. İş, başkalarına saygıyı ortaya çıkarır. Daha önemlisi gurur ve kişisel doyum kaynağı olur. Zihinsel ve ekonomik düzeyi ne olursa olsun, bir meslek ve iş sahibi olmayan kişiler sosyal ve ekonomik güvenden yoksun bir yaşam sürdürmektedirler. Zihinsel engelli öğrencilerin de güven duygularını geliştirerek benlik duygusu kazandırmak ve başkalarına bağımlılıklarını azaltmak için onlara en iyi yapabilecekleri bir işi öğretmek gerekmektedir. Son yıllarda zihinsel engelli öğrencilerin bir işe yerleştirilmesine hizmet edecek mesleki becerilerin öğretilmesi ve iş eğitimi sağlama çalışmaları giderek önem kazanmaktadır (Cavkaytar,1990; Yücesoy,2002).

Ülkemizde, özel eğitim gerektiren öğrencilerde 1980'li yılların ikinci yarısı iş eğitimi sağlama çalışmalarının arttığı dönem olmuştur ve günümüzde özel eğitim gerektiren öğrencilere bir iş ve meslek kazandırmak özel eğitimin önemli amaçlarından sayılmaktadır (Cavkaytar,1990). İş ve meslek eğitimi, işe yöneltme, yerleştirme ve izleme konularında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen hizmetler, 30.05.1997 tarihli ve 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 2000 tarihinde yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği esasları uyarınca düzenlenmekte ve uygulanmaktadır.

18.12.2004 Tarihinde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yayınlanan yönetmeliğin 2. maddesinde özel eğitim gerektiren öğrenciler için “Orta öğretimde güzel sanatlar, mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim okulları, veya iş eğitim merkezleri ya da iş okulları açılarak yeterlilikleri oranında bir üst öğrenime, iş ve mesleğe yönlendirilmeleri sağlanır” İfadesi yer almaktadır. Bu yönetmeliğe göre iş okullarının amaçları; a) özel eğitim gerektiren öğrencilerin temel yaşam becerilerini geliştirmek, b) öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak, c) topluma uyumlarını sağlamak, d) iş hayatıyla ilgili bilgi ve beceriler kazandırmaktır. Yasaların öngördüğü biçimde her tür yetersizlikle ilişkili olarak özel programlar desenlenmiştir. Okul sistemi, özel gereksinimli öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere ona etiketini göz önünde bulundurarak uygun servis ve desteği verecek biçimde örgütlenmiştir (Ataman, 2002). Zihinsel engelli öğrencilerin özelliklerine uygun bir işe yerleştirilmeleri için mesleki rehberlik ve mesleğe hazırlanma programlarından geçmeleri gerekmektedir. Oluşturulacak mesleğe hazırlanma programı ise bazı temel fonksiyonları yerine getirmelidir.

Reynol ve Mann (1987)’a göre mesleki yönlendirme yapan her okul;

- a) Özel gereksinimli öğrenciye ve ailesine, mesleki eğitim programına yönlendirme yapmadan en az bir yıl önce, uygun mesleki eğitim fırsatları konusunda bilgi vermelidir.
- b) Her bir özel gereksinimli öğrencinin mesleki eğitim programına katılmadan önce ilgileri, yetenekleri ve özel ihtiyaçları değerlendirilmelidir.
- c) Özel servisler eğitim programına uyumunu sağlamalıdır.
- d) Rehberlik, psikolojik danışma ve mesleki eğitim aktiviteleri profesyonellerce eğitilmiş danışmanlar tarafından gerçekleştirilmelidir.
- e) Danışmanlık servisleri, okuldan, okul sonrası çevreye geçişi kolaylaştıracak biçimde düzenlenmelidir (Kargın, 1992).

Mesleki eğitim için yönlendirme yapan okulların bu temel fonksiyonları yerine getirmesi ve her özel gereksinimli öğrenciye bilgileri, yetenekleri ve özel ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirme yapması oldukça önemlidir. Böylesi bir yönlendirme okuldan topluma geçişte oluşabilecek sorunları azaltabilmektedir.

Sağlanan rehberlik hizmeti ile özel gereksinimli öğrenciler, uygun mesleğin seçiminde bu hizmetten yararlanamayanlardan daha fazla şansa sahip olmakta ve okuldan topluma geçişte daha az engelle karşılaşmaktadırlar (Kargın,1992).

Çağlar (2004), özel gereksinimli bireylere yönelik Mesleki Eğitim ve Öğretim Hizmetlerini altı başlıkta toplamıştır bunlar; a) çocuğa kendini tanıtmaya iş ve meslekleri tanıtmaya ile ilgili hizmetler, b) mesleğe ve işe hazırlanma ile ilgili hizmetler c) mesleğe ve işe yönlendirme ile ilgili hizmetler d) iş ve meslek öğretimi çalışmaları e) iş bulma ve işe yerleştirme ile ilgili hizmetler f) izleme ile ilgili hizmetlerdir. Mesleki eğitim ve öğretim hizmetleri kapsamında, zihinsel engelli öğrencilere çeşitli iş becerileri kazandırılmaktadır. Mesleki eğitim merkezlerinin iş atölyelerinde zihinsel engelli öğrencilere kazandırılan beceriler, Mesleki Eğitim Merkezi Eğitim Programında (MEB,2004) belirtilmiştir. Bu beceriler arasında; a) uygulamalı tarım, b) el sanatları, c) fason işler üretimi, d) ağaç işleri, e) metal işleri, f) hayvancılık ve bakımı, g) hizmet elemanları, h) matbaa ve benzeri iş becerileri yer almaktadır.

Zihinsel engelli bireylere hedeflenen iş becerilerinin etkili ve verimli bir şekilde kazandırılması, hedeflenen beceride daha kısa sürede, daha az öğretim oturumuyla ve daha az hatayla en iyi öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önemlidir (Bozkurt,2001). Daha açık bir ifadeyle; farklı öğrenme özellikleri gösteren bireylere etkili, aynı zamanda daha az hata ile ve daha kısa sürede sonuçlanabilecek yöntemlerle öğretim sunarak öğretimin niteliği artırılabilir (Topsakal, 2004). Etkili öğretim ile ilgili alan yazın incelendiğinde, pek çok değişik uygulama ya da yaklaşımdan söz edildiği görülmektedir. Bunlardan biri yanlışsız öğretim yöntemidir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Wolery, Bailey ve Sugai (1988), beceri ve kavramları en iyi biçimde öğrenmenin öğretim sırasında yapılan hatalarla değil öğretim sırasındaki olumlu yanıtlar ve alıştırmalardan kaynaklandığını ifade etmektedirler. Bu varsayımdan kaynaklanan yaklaşımı ise “Yanlışsız Öğretim Yaklaşımları” olarak adlandırmaktadırlar (Tekin,1999).

Cipani ve Madigan (1986), yanlışsız öğretimi uyaran ya da hedef davranışla ilgili araç-gereçlerin programlanarak sunulması olarak açıklamışlardır. Bu programlamayla bireyin üzerinde çalışılan davranışa ilişkin doğru tepkide bulunması amaçlanmaktadır. Diğer bir deyişle; uyaran kontrolü sağlanmaya çalışılmaktadır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Wolery, ve diğerleri (1988)'e göre, yanlışsız öğretim yöntemleri; a) etkili öğretim yöntemleri olması, b) öğretim sırasında bireyin hemen tüm denemeleri doğru olarak yanıtlaması nedeniyle uygulamacı ve birey arasında olumlu etkileşim gelişmesine yardımcı olması, c) yanlışsız öğretim yöntemleri uygulanırken sunulan ipucunun bireyin tepkide bulunma olasılığını arttırması ve daha fazla pekiştireç almasını sağlaması, ek olarak öğretim sırasında hata düzeylerinin düşük olması nedenleriyle bireyin olumsuz davranış olasılığının düşük olmasından dolayı öğretim sürecinde tercih edilmesi gereken bir yöntemdir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Yanlışsız öğretim yöntemleri genel olarak iki ana başlıkta toplanmaktadır, bunlar:

1- Tepki ipuçlarının sunulduğu 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 silikleştirmeyele öğretim, f) aşamalı yardımla öğretim, g) ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim, ve h) ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim

2- Uyaran ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri; a) uyararı silikleştirme, b) uyarana şekil verme, c) uyarana ipucu ekleme (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001)'dir.

Tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemlerinden biri olan Eşzamanlı ipucuyla öğretim, çeşitli yaş grubundaki öğrencilere tek basamaklı ve zincirleme becerilerin öğretiminde etkili ve verimli biçimde kullanılan bir yöntemdir (Yücesoy,2002). Zincirleme beceriler kapsamındaki iş ve meslek becerilerinin zihinsel engelli öğrencilere öğretimi, bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşama tam katılımları açısından önem taşımaktadır. Ancak alanyazında eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak iş ve meslek becerilerinin öğretimine yönelik

araştırmaya rastlanmasına rağmen (Maciag ve diğerleri, (2000); Yücesoy, 2002; Topsakal, 2004), aynı yöntemin kullanıldığı ahşap boyama ve kumaş boyama çalışmalarına yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmaya gereksinim duyulmuştur. Bu gereksinim doğrultusunda bu çalışmada, zihinsel engelli öğrencilere iş becerilerinin öğretilmesinde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği araştırılmıştır.

1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı: zihinsel engelli öğrencilere iş becerilerinin kazandırılmasında Eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1.1.1. Eşzamanlı ipucuyla öğretim, zihinsel engelli öğrencilere ahşap obje üzerine çizilen deseni boyama becerisinin öğretilmesinde;

- a) Serkan,
- b) Engin,
- c) Emel için etkili midir?

1.1.2. Eşzamanlı ipucuyla öğretim, zihinsel engelli öğrencilere kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisinin öğretilmesinde;

- a) Tuğçe,
- b) Eda,
- c) Alp için etkili midir?

1.1.3. Zihinsel engelli öğrencilere eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak iş becerileri öğretildiğinde bu becerilerin kalıcılığı öğretim sona erdikten bir, üç ve dört hafta sonra devam etmekte midir?

1.2. Önem

Zihinsel 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 (Cavkaytar, 1990). Ayrıca ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bağımsız olarak bir işi yapabilir duruma gelmeleri, sahip oldukları engel durumlarının psiko-sosyal, duygusal alanlarda yarattığı sorunları gidermeleri, kendi vücudunu ve araçları kullanarak bağımsız şekilde hareket edebilmeleri açısından iş becerilerinin öğretiminin önemli olduğu düşünülmektedir (Akçamete,1989). Zihinsel engelli bireylere yönelik istihdam politikasının olmaması, iş ve endüstri dünyasının tavırları, iletişim becerileri ve iş deneyimi eksikliği bu bireylerin iş edinmelerini zorlaştırmaktadır. Zihinsel engelli bireylerin büyük bir çoğunluğunun işsiz olduğu veya yeterli derecede çalıştırılmadığı düşünüldüğünde özel eğitim programlarında iş ve meslek becerilerinin öğretime yer verilmesi gereği ortaya çıkmaktadır (Yücesoy,2002).

Bu çalışma sonuçlarının eğitilebilir ve öğretilebilir düzeydeki çocuklara eğitim veren okullarda hazırlanacak olan iş eğitimi programlarına ve özel eğitim öğretmenlerine kaynak olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan çocukların bu becerileri kullanarak ürettikleri ürünlerden ekonomik katkı sağlayabilecekleri ve yaşamlarını daha doyumlulu bir şekilde geçirebilecekleri düşünülmektedir.

1.3. Sayıtlar

Ahşap üzerine çizilen deseni boyama ve kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerilerinin öğretiminde deneklerin, bu becerilerin önkoşul davranışları olan:

- a) Kendisine verilen sözel yönergeleri takip etme
- b) Uygulamacının yaptıklarını taklit etme
- c) İki elini ve parmaklarını kullanma
- d) En az 20 dakika süre ile etkinlik sırasında yerinde durma
- e) Renk kavramlarını ayırt etme
- f) Pekiştireç seçebilme

becerilerini yerine getirmeleri yeterli görülmüştür.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1.4.1. 2004-2005 öğretim yılı, Kocaeli il merkezinde bulunan Mavi Hilal Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine devam eden, üçü erkek, üçü kız toplam altı öğrenci ile sınırlıdır.

1.4.2. Araştırma, ahşap üzerine çizilen deseni boyama ve kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerilerinin öğretimi ve kalıcılığının belirlenmesi ile sınırlıdır.

1.4.3. Araştırma, ahşap ve kumaş zemin üzerindeki desenin renklendirilmesi ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisi :Ahşap obje, akrilik boya, fırça kullanılarak ahşap obje üzerine çizilen deseni boyama sureti ile oluşturulan ahşap süsleme çalışmasıdır.

İş; Mesleki becerilerin uygulanma alanı olarak tanımlanmaktadır (Kuzgun,2003).

Kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisi: Kumaş boyası kullanılarak, çeşitli kumaşlar üzerine çizilen desenlerin boyanması suretiyle ev aksesuarları ve giyim aksesuarları oluşturma çalışmasıdır.

Meslek; İnsanlara yararlı mal ya da hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli başlı eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünüdür (Kuzgun,2003).

Zihinsel engelli: Zeka geriliği, zihinsel işlevler ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde görülen anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir (Eripek,2003).

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. KURAMSAL TEMELLER

2.1.1. İş ve Meslek Eğitimi

Meslek; İnsanlara yararlı mal ya da hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli başlı eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünüdür. İş; mesleki becerilerin uygulanma alanı olarak tanımlanmaktadır (Kuzgun,2003). İş eğitimi, ileride hangi meslek seçilirse seçilsin, bir mesleğe bağlı olmayan genel bilgi, beceri ve tutumları geliştirmeye yöneliktir. Meslek eğitimi öncesi becerileri içerir. Mesleki eğitim ise yalnız bir meslek ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları geliştirmeyi amaçlar (Doğan,1987).

2.1.2. Yurt Dışında İş ve Meslek Eğitimi Çalışmaları

Yunanistan'da uygulanan eğitim sistemi esas olarak klasik genel eğitime dayalı olup mesleki eğitim diğer Avrupa birliği ülkelerine göre daha az gelişmiştir. Yunanistan'da uygulanan mesleki eğitim sistemi dört temel modelden oluşmaktadır.

Bunlardan iki yıl süreli teknik ve meslek okulları, öğrencileri yüksek teknik eğitime hazırlamakta, diploma ile eğitim gördükleri sektörde çalışabilmekte ya da teknik liselere devam edebilmektedirler. İkinci modelde ise eğitimin daha ileri düzeyde bir genel eğitimin yanı sıra bir mesleki faaliyeti gerçekleştirecek seviyede teknik ve mesleki eğitim sağlayan okulların eğitim modelleridir. Bu tür eğitim sisteminin bitiminde de hizmet sektörü dahil ilgili tüm sektörlerde çalışma imkanına sahip olan öğrenciler, yüksek öğretime de devam edebilmektedir. Öğrencilerin dörtte üçünün genel eğitim sağlayan okulları tercih etmesi ve bunun ardından mesleki vasıf sağlamaya yönelik tamamlayıcı bir eğitime yönelmeleri nedeniyle, Yunan hükümeti yeni bir eğitim sistemi oluşturarak çok sektörlü entegre lise modelini uygulamaya koymuştur. Mesleki eğitimle genel eğitim arasında organik bir bağ oluşturan bu model, daha çok büyük şehirlerde yaygınlık kazanmıştır. Yunanistan’da çıraklık eğitimi seçen öğrenci sayısının düşük olması, bu eğitim modelinin gelişmesini engellemiştir (Aykaç,2005).

İspanya’da mesleki eğitim, iki modelden oluşmaktadır. Bunlardan kısa süreli mesleki eğitim sağlayan kurumlar, zorunlu okul dönemini tamamlayan ancak genel orta öğretime devam etmeyen tüm öğrencilere açıktır. İki yıl süreli kısa mesleki eğitim programları, genel eğitimin yanı sıra belli bir mesleğe yönelik olarak temel eğitim olanakları sağlamakta ve “teknik asistan” diploması vermektedir. Uzun süreli mesleki eğitim sağlayan kurumlar ise belli uzmanlık alanlarına göre eğitim vermekte ve programı başarı ile tamamlayan öğrenciler, mesleki vasıf belgesi almaktadır. İspanya’da işletme, teknik okul ya da mesleki eğitim merkezlerince ortaklaşa gerçekleştirilen bir çıraklık eğitimi verilmektedir. Eğitim ve mesleki eğitimin sorumluluğu esas olarak merkezi hükümette eğitim bakanlığına aittir (Aykaç,2005).

İsveç okul sistemi 9 zorunlu eğitim yılı ve ek olarak hem bilinen genel eğitimin hem de mesleki eğitimin verildiği yüksek okul ve gönüllü gramer okulunu içermektedir. İsveç’de mesleki eğitime önemli bir kaynak ayrılmaktadır. Mesleki eğitim ağırlıklı olarak tam zamanlı öğretim kurumlarında ve lise düzeyindeki okullarda yapılır. Çıraklık eğitimi alt düzeyde bir değere sahiptir. Bu eğitime katılım

% 2'dir. Zorunlu eğitim dallarından mezun olan öğrencilerin ortalama % 90'ı lise düzeyi okullara yönelmektedir. Reformdan sonra mesleki eğitim programı, tüm ülke için bağlayıcı bir eğitim yönetmeliği ile organize edilmiştir. İki alan (Fen bilimleri ve sosyal bilimler) yüksek öğretime hazırlarlar. Geriye kalan alanlar ise mesleki eğitim alanlarıdır. Bunlar; çocuk bakıcılığı ve boş zamanları değerlendirme, yapı tekniği, elektro teknik, sanat, enerji tekniği, transport tekniği, ticaret ve yönetim tekniği, güzel sanatlar, otel ve lokanta işletmeciliği, endüstri alanı, yiyecek maddeleri tekniği, medya, ziraat ve orman işleri'dir (Aykaç, 2005).

Almanya'da ortaöğretim okuluna veya liseye gidemeyecek olan öğrenciler temel eğitim okuluna gider. Bu okullar meslek okullarının temelini oluşturur. Deneme basamağında başarılı olan öğrencilerin orta öğretim okuluna veya lisenin 7. sınıfına geçme olanağı vardır. 9. sınıftan itibaren iş bilgisi ve fen bilgisi derslerine ağırlık verilir. Dersin amacı, öğrencilere ekonomi ve iş dünyası ile ilgili temel bilgileri kazandırmak ve meslek seçimine hazırlamaktır. 9. sınıfı başarıyla tamamlayan öğrenciler "Temel eğitim okulu bitirme derecesi" alırlar. "Dualist sistem" olarak adlandırılan Alman mesleki eğitim sistemi esas olarak teorik eğitim ile uygulamalı eğitim programlarının bütünleştirildiği bir temele oturtulmuştur. Avrupa topluluğu içinde en gelişmiş mesleki eğitim sistemlerinden birine sahip olan Alman sistemini güçlü kılan unsur, eğitim ile istihdam arasında geliştirilmiş olan sıkı uyumdur (Aykaç,2005).

Fransa'da zorunlu öğretimin ardından gençler, eğitimlerini sürdürmek, bir çıraklık sözleşmesi kapsamında teorik ve uygulamalı mesleki eğitimden yararlanmak ya da doğrudan çalışma yaşamına katılmak gibi seçeneklerden birini tercih edebilirler. Eğitimi sürdürmeye yönelen gençler, yüksek öğretime girişi sağlayacak genel eğitimden ya da özel mesleki eğitim veren kurumlardan yararlanmaktadırlar. Fransız eğitim sisteminde genel ve teknik eğitim aynı yapı içerisinde değerlendirilmektedir. Dört yıl süreli ortaöğretim eğitiminin ilk iki yılının bitiminden sonra genel eğitime ya da teknik mesleki eğitime devam seçenekleri sunulur. Yüksek öğretime geçmek isteyen gençlerin dışında kalan gruplar ya iki yıllık mesleki eğitim görerek, temel mesleki eğitim sertifikası ya da çıraklık meslek

sertifikası almakta bundan sonraki aşamada ise 2-3 yıllık bir eğitim sonrasında bir mesleki yetenek sertifikası alma imkanına sahip olmaktadırlar (Aykaç, 2005).

2.1.3. Ülkemizde İş ve Meslek Eğitimi Çalışmaları

Ülkemizde iş eğitimi, tarihsel gelişim sürecinde farklı şekillerde yürütülmektedir. 19. yüzyıla kadar diğer toplumlarda olduğu gibi Türk toplumunda da iş ve meslek eğitimi, çıraklık sistemi ile yürütülmüştür. Bu tarihten itibaren işin eğitsel değeri yaygınlaşmaya başlamıştır. Avrupa’da ve Amerika’da kurulan okullar başlıca iki temel amaca yönelmişlerdir. Birincisi iş aracılığı ile bireyin genel yeteneğini geliştirmek, ikincisi bireyleri bir meslek için hazırlamak. Birinci amaç, genel eğitimin içindeki teknoloji eğitimi (iş eğitimi), ikinci amaç ise mesleki eğitimi meydana getirmiştir (Doğan,1983). Ülkemizde ilk olarak meşrutiyet döneminde işin, bir eğitim aracı olarak okullara girmeye başladığı görülmektedir. İş eğitimi, 1909’dan sonra, İstanbul da bulunan öğretmen okulunda (Darülmuallimin) el işi adı altında okutulmaya başlanmıştır. Meşrutiyetten bu yana, ilkokullar için geliştirilen bütün programlarda zihinsel beceri yanında el becerisini de içeren derslere yer verildiği görülmektedir. Cumhuriyet tarihi boyunca uygulamaya yönelik bazı derslere de okullarda yer verildiği görülmektedir. Bu dersler el işleri, fen tatbikatı, atölye, laboratuvar, iş bilgisi, resim-iş , sanat ve iş eğitimi, iş ve teknik eğitimi, ev ekonomisi, tarım, ticaret adları altında bağımsız dersler olarak okutulmuştur. Dokuzuncu Milli Eğitim Şurasında (1974) , iş eğitimi içeren derslerin kapsamı genişletilmiş, seçmeli derslerin sayısı artırılmış ve resim-iş dersi sanat ve iş eğitimi olarak değiştirilmiştir (Doğan ve Şahinkesen, 1987).

Türkiye’de mesleki eğitim kurumları; çıraklık eğitim merkezi, halk eğitim merkezleri, meslek kursları, pratik sanat okulları, yetişkinler teknik eğitim merkezleri, endüstri meslek liseleri ve teknik liselerdir. 3308 sayılı kanunla yeniden düzenlenen çıraklık eğitiminin meslek teorisi eğitimi bölümü çıraklık eğitim merkezlerinde gerçekleştirilmektedirler. Halk eğitim merkezlerinde yetişkinler eğitimi

çerçevesinde sınırlı sayıda da olsa endüstriyel meslek eğitim programları uygulanmaktadır. Meslek kurslarıyla yetişkinlerin bir mesleğin sınırlı bir dalında işe girebilmesi için gerekli asgari bilgi ve beceriler kazanmaları amaçlanmaktadır. Endüstri pratik sanat okulları, mecburi ilköğretimden sonra eğitim sürecinden ayrılan gençlere yönelik çeşitli endüstriyel yaygın mesleki eğitim programları uygulayan eğitim kurumlarıdır. Yetişkinler teknik eğitim merkezleri, mecburi ilköğretimden sonra çeşitli sebeplerle örgün eğitim sürecinden ayrılan ve istihdam için gerekli yeterliliklere sahip olmayı, gençleri kısa süreli meslek kurslarıyla istihdama hazırlamayı amaçlayan mesleki eğitim kurumlarıdır. Endüstri meslek liseleri, ortaöğretim seviyesinde endüstriyel mesleki eğitim programları uygulayan kurumlardır. Teknik liseler, endüstrinin ihtiyacı olan teknisyenleri yetiştirmeyi amaçlayan ve öğretim süresi ilköğretimden sonra 4 yıl olan ortaöğretim kurumlarıdır (Topsakal, 2004).

2.1.4. Ülkemizde Zihinsel Engellilere Yönelik İş ve Meslek Eğitimi Çalışmaları

Zihinsel engelli öğrencilere yönelik iş eğitimi sağlama çalışmalarının tarihsel gelişim süreci incelendiğinde; ilk olarak Belçika’da Declory tarafından “Hayat ile hayat için okulu” adıyla zihinsel engellilere yönelik bir iş okulunun kurulduğu görülmektedir. Ülkemizde ise ilk iş okulunun 1982 yılında Bursa’da açıldığı görülmektedir. 1980’li yılların ikinci yarısı iş eğitimi sağlama çalışmalarının arttığı dönem olmuştur. Günümüzde zihinsel engelli öğrencilere bir iş ve meslek kazandırmak özel eğitimin önemli amaçlarından sayılmaktadır (Cavkaytar,1990).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından iş ve meslek eğitimi kapsamında yürütülen hizmetler, 30.05.1997 tarihli ve 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 2000 tarihinde yürürlüğe giren ve 2004 tarihinde yeniden gözden geçirilen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği esasları uyarınca düzenlenmekte ve uygulanmaktadır. Bu esaslara dayanarak düzenlenen yaygın eğitim programları, iş eğitim merkezleri, eğitim ve uygulama okulları ve iş okulları hakkında ayrıntılı bilgilere değinilmiştir.

a) İş Eğitim Merkezleri

Yönetmeliğin 38. maddesinde, “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 özel eğitim kurumları açılır” ifadesi yer almaktadır. Bir kurs programının açılabilmesi için kursiyer sayısının en az beş olması gerekmektedir. Aynı kursta birden fazla kurs yapma olanağı varsa, kursiyerlerin; ilgi, istek, yetenek, yaş, bireysel ve gelişim özellikleri ile yetenekleri dikkate alınarak oluşturulacak kurslar en fazla on kursiyerden oluşmaktadır. Sınıflarda bir özel eğitim öğretmeni ile bir atölye öğretmeni/usta öğretici veya iki özel eğitim öğretmeni görevlendirilmektedir. Kurs programları, merkez tarafından iş yeri temsilcileri ile iş birliği içinde hazırlanmaktadır. Kursların süresi, programın içeriğine göre en az bir, en fazla üç öğretim yılı olarak belirlenmektedir. Kurs programlarına, kursun içeriğine uygun kursiyerlerin seçimi, 65. maddede belirtilen izleme ve yöneltme kurulunca yapılmaktadır. Kursun bitiminde kursiyerlere kurs bitirme belgesi verilmektedir.

b) İş Okulları

Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinin değişen 39. maddesinde “ilköğretimlerini tamamlayan 21 yaşından gün almamış, orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler veya ilköğretim programlarını tamamlayıp genel ve mesleki ortaöğretim 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” ifadesi yer almaktadır. İş okullarında sınıf mevcudu en fazla 10 öğrenciden oluşmaktadır. Okulda etkinlik süresi günde toplam en az yedi ders saatidir. Okulun programı birinci yılı hazırlık olmak üzere dört yıldır. Hazırlık sınıflarında öğrencilere, kültür dersleri ve okuldaki atölyelerde gerekli teorik bilgiler verilmektedir. Uygulamalı iş eğitimi yoluyla temel bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır. Bu sınıfta öğrenciler bir iş yerine gönderilmemektedirler. Haftalık ders dağılım çizelgesine göre;

a) Birinci sınıftan itibaren, iş yerinde çalışabilecek durumda olan öğrencilerin, 65.maddede belirtilen izleme ve yöneltme kurulunca işe yerleştirilme işlemleri, iş yerinde bir aylık deneme süresinden sonra muvafakat belgesinin bu öğrencilerin velileri tarafından verilmesini müteakip yapılır.

b) Öğrencilere birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda haftalık ders çizelgesinde gösterilen kültür dersleri ile yönlendirildiği mesleki eğitim dersleri verilmektedir. İş yerine yerleştirilen öğrenciler kültür ve mesleki eğitim derslerini haftada bir gün okulda, uygulamalı beceri eğitimini dört gün işletmelerde görmektedirler. Öğrenciler, 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu’nun çırak öğrencilere verdiği haklardan yararlanmaktadırlar. İşe yerleştirilemeyen öğrenciler ise okuldaki atölyelerde beceri eğitimi görmektedirler. İş okullarında sınıf öğretmenliği esastır. Dersler, sınıf ve branş öğretmenleri tarafından okutulmaktadır. İş yerinde çalışan öğrenciler iş yeri koordinatör öğretmenince doldurulacak gözlem ve izleme formu ile iş verence doldurulacak izleme çizelgesindeki değerlendirmeler çerçevesinde izleme ve yöneltme kurulunca takip edilmektedir. Programı tamamlayan öğrencilere iş okulu diploması verilmektedir (Cavkaytar,2005).

Ülkemizde 2004/2005 yılı itibariyle, zihinsel engelli öğrencilere yönelik 55 iş okulu, 105 eğitim uygulama okulu, 104 iş eğitim merkezi, 4 bağımsız iş eğitim merkezi bulunmaktadır (Cavkaytar,2005).

Zihinsel engelli öğrencilere iş okullarının iş eğitimi atölyelerinde kazandırılmakta olan beceriler, iş eğitimi ve meslek ahlakı dersi öğretim programında yer almaktadır. Bunlar şu şekilde belirtilmiştir:

- 1- Uygulamalı tarım (Sebze, meyve süs bitkileri ve fidan yetiştiriciliği)

- 2- El sanatları (Ebru, batik, vitray, cam, ve porselen süsleme, çiçek yapımı, deri aksesuarı yapımı, ev aksesuarları yapımı, bitki-şiş ve tığ örücülüğü, makreme, trikotaj, Halı-kilim dokuma, seramik)
- 3- Fason işler üretimi (Konfeksiyon, montaj işleri, diğer işler)
- 4- Ağaç işleri (Boyama, zımparalama, kesme, yapıştırma, yakma, oyma, inşa işleri)
- 5- Metal işleri (Dövme, bükme, çökertme, kaynak, markalama, kesme, eğeleme, delme, inşa işleri)
- 6- Hayvancılık ve bakımı (Kümes hayvanları yetiştiriciliği, arıcılık)
- 7- Hizmet elemanları (Yiyecek hazırlama ve pişirme paket servisi, bulaşıkçı, komi, ev-büro kurum temizlik elemanı, kuaför yardımcı elemanı, danışma ve bagaj hizmet elemanı, vestiyer görevlisi, taşıma-yükleme-boşaltma elemanı, kapıcılık, kalite kontrol elemanı, tasnifleme-ayırma elemanı)
- 8- Matbaa (Cilt işleri, Serigraficilik, kalıpcılık, montajcılık) yer almaktadır (MEB,2005).

Özel gereksinimli bireylere; hedeflenen iş ve meslek becerilerini öğretme, işe yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmaları “Mesleki Eğitim ve Öğretim Hizmetleri” adı altında altı aşamada gerçekleştirilmektedir.

2.1.5. Mesleki Eğitim ve Öğretim Hizmetleri

a) Öğrenciye kendini tanıtırma iş ve meslekleri tanıtırma ile ilgili hizmetler:

Öğrenciye, çeşitli teknikler ve yöntemler kullanılarak kendisini tanıması sağlanması gerekmektedir. Bu tanıma çerçevesinde kendisinin yapabileceği iş ve mesleklerin tanıtılması söz konusudur. Tanıtma, sözel düzeyde tavsiye ve başka birinin empozesi şeklinde olmaması gerekmektedir. Öğrenciye, iş ve mesleklerin tanıtımı, birinci elden bizzat yaşantılar sağlanarak, gözlem, geziler ve denemeler yolu ile kendini tanımasına olanak verilerek gerçekleştirilmelidir.

b) Mesleğe ve işe hazırlanma ile ilgili hizmetler: Özel gereksinimli öğrenci

çeşitli işlere hazırlayan temel beceriler kazanmaya yönlendirilmektedir. Her iş için

gerekli temel becerilerin kazandırılması sırasında iş yaparken kendini becerilerde görmek ve tanımak olanağını elde etmektedir. İnsanların yaptığı , gördüğü şeylerle ilgilendiği ve yaşantılarına girmeyen şeylerle ilgilenmediği belirtilmektedir. Bu doğrultuda, öğrenciler hazırlama safhasında ne kadar çeşitli iş ve meslekler ile temasa getirilebilirse o nisbette ilgileri çekilebilmektedir.

c) *Mesleğe ve işe yöneltme ile ilgili hizmetler:* Özel gereksinimli öğrenci, hazırlama safhasında bir çok işleri görmekte , denemekte ve kendine uygun olan , çok ilgi duyduğu, en iyi yapabileceği işi seçmeye yöneltilmektedir. Bazı öğrenciler, ailenin, çevrenin, arkadaşlarının ve iş yerindeki bazı kişilerin olumsuz etkileri altında bazı kalarak yanlış yönelme yapabilmektedirler. İlk yönelme çok büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin uygun yöneltilmesine daha hazırlık safhasında başlamak ve uygun mesleki kararlar almasına yardımcı olmak gerekmektedir.

ç) *İş ve meslek öğretimi çalışmaları:* Özel gereksinimli öğrenci, bir mesleğe yöneldikten sonra durumuna göre ya okul içinde özel iş yerlerinde yahut özel olarak hazırlanmış, himayeli özel iş yerlerinde veya toplum içinde bir meslek veya iş yerinde bu çalışmalara başlatılması gerekmektedir . Nerede olursa olsun bu çocukların iş ve meslek öğrenmeleri için gerekli fiziki, sosyal ve psikolojik şartların hazırlanması gerekmektedir. Uygun şartların hazırlanmaması durumunda bu öğrencilerin bilhassa dışarıda bir iş yerine yerleştirilip orada çalıştırılması ve iş öğretilmesi yararlı olmadığı gibi birçok gerilemeler ve problemlere yol açabilmektedir. Bu şartlar hazırlandıktan sonra öğrencinin seçtiği iş ve meslekte gerekli bilgi ve becerileri kazanması için teksifi çalışmalar yapılmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin, çalışırken bireysel olarak sürekli ve yeterli bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Başarısız olduğu alanda çalışmalarında ısrar edilmemesi gerekmektedir. Teksifi ve uygun şartlar altında yapılan çalışmalar aracılığı ile öğrencinin, uygun meslek ve iş sahibi olabildiği belirtilmektedir.

d) *İş bulma ve işe yerleştirme ile ilgili hizmetler:* Özel gereksinimli öğrencilerin ne kadar becerikli olursa olsunlar bir iş yeri bulmada güçlük çektikleri, normallerden farklı olumsuz bir tutumla karşılaştıkları belirtilmektedir. Bu öğrenciler, uygun bir meslek ve iş sahibi olduktan sonra onların en rahat çalışabilecekleri ve başarılı olabilecekleri iş yerlerinin bulunması ve oraya yerleştirilmesi de kurumların asli hizmetleri olarak alınmaktadır. İş öğretmek yeterli

olmamaktadır. Özel gereksinimli öğrenciye uygun iş yerinin bulunması ve oraya yerleştirilmesi gerekmektedir. Bazen bu öğrencilerin iş hayatlarında birlikte çalışacakları iş yeri sahipleri, ve şeflerin özel bir eğitimi de gerekmektedir. İş bulma ve işe yerleştirme özel yetişmiş uzman personel aracılığı ile gereği gibi istenilen düzey ve şekilde sağlanması gerekmektedir.

e) İzleme ile ilgili hizmetler: Özel gereksinimli bireyler uygun bir iş yerine yerleştirilmiş dahi olsalar devamlı olarak özel surette yetiştirilmiş kimseler tarafından takip hizmetlerinin yapılması gerekmektedir. Çünkü iş yerine yerleştirilen genç ile diğer çalışanlar: patron, işveren, iş yeri şefleri arasında bazı problemler anlaşmazlıklar çıkabilmektedir. İlişkiler kurma ve sürdürmede birçok zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Öğrencinin iş yerinde başarılı olmasını sağlayacak her türlü hizmetlerin zamanında ve yerinde sağlanması gerekmektedir (Çağlar,2004).

İş ve meslek eğitimi hizmetlerinin yeterli olarak sağlanabilmesi için öğretim sürecinin etkili ve verimli olarak yürütülmesi gerekmektedir. Zihinsel engelli bireylere hedeflenen iş ve meslek becerilerin etkili ve verimli bir şekilde kazandırılması, hedeflenen beceride daha kısa sürede daha az öğretim oturumuyla ve daha az hatayla en iyi öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak açısından önemlidir (Bozkurt,2001).

2.1.6. Etkili ve Verimli Öğretim

Etkililik; öğrencinin öğretim sonunda ölçütü karşılar biçimde performans sergilemesidir. Verimlilik ise; öğrencinin bir bilgi ya da beceriyi öğrenebilmesini bir öğretim yönteminin diğerine kıyasla daha az zamanda, daha az çaba gerektirerek daha az hatayla tamamlamasıdır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Wolery, Ault ve Doyle (1992) özel gereksinimli bireylere nitelikli bir öğretimin sunulmasını öğretimin sistematik olmasına bağlamaktadırlar. Sistematik öğretim altı aşamada gerçekleştirilmektedir.

a) *Öğretim programının içeriğini belirlemek;* Programın içeriğini belirlemek, çocuğa hangi davranışların/becerilerin öğretileceğine karar verme işlemidir.

b) *Programa dayalı sürekli değerlendirme yapmak;* Programa dayalı sürekli değerlendirme yapmak, çocuğa ne öğretileceğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bilgi toplama sürecidir. Çocuğun yaşadığı çevrenin gerektirdiği davranışlar ile çocuğun performansı arasında karşılaştırma yapmayı içerir.

c) *Programı planlamak ve uygulamak üzere disiplinler arası bir ekip oluşturmak;* Ekip üyeleri arasındaki yapı, işlev ve etkileşim önemlidir. Yapı, ekipte kimlerin ne tür ilişkilerle yer alacağını ifade eder. İşlev, ekip üyelerinden yerine getirmeleri beklenen davranışlar olarak tanımlanır. Etkileşim ise, ekip üyelerinin rolleri ve bu rollerin etkileşimidir.

d) *Bireysel öğretim planı hazırlamak;* Yasalarda da ön görüldüğü gibi her özel gereksinimli öğrenci için bireyselleştirilmiş öğretim planı hazırlanır.

e) *Programı uygulamak ve öğrenci gelişimini kaydetmek;* Öğretim planlandıktan sonra uygulama aşaması gerçekleştirilir. Uygulama sırasında bireyin performansı kaydedilerek ölçütün karşılanması için gerekli uyarlamalar yapılır.

f) *Düzenli aralıklarla öğrenci gelişimini değerlendirmek;* Belli aralıklarla, örneğin her üç yılda bir, değerlendirme yapmak gerekmektedir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Beceri öğretiminde uygulamacı, öğretmeyi hedeflediği davranışın tek basamaklı davranış mı yoksa zincirleme davranış mı olduğuna karar vermelidir. Tek basamaklı davranışlar; tek bir başlangıcı ve sona erişi kolayca ayırt edilebilen davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Zincirleme davranışlar ise; birden fazla tek basamaklı davranışın ard arda gelerek daha karmaşık bir davranış oluşturması biçiminde tanımlanmaktadır. Gaylord, Ross ve Holvoet (1985) zincirleme davranışların öğretilmesi sürecini zincirleme olarak tanımlamaktadırlar.

Mc Williams, Nietupski, ve Nietupski (1990) zincirlemeyi, bir becerinin tamamlanması için o beceriyi oluşturan basamakların belli bir sırayla yerine getirilmesinin öğretilmesi olarak tanımlamaktadırlar (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Bir beceriyi oluşturan her bir öğretilebilir basamağın sıralanmasına ise beceri analizi denir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Beceriye ara adımlarına ayırmak ve bu adımların her biri için bir davranışsal hedef belirlemek, öğretmenin, öğrencinin hangi noktada zorlandığını belirlemesine ve bu ara adımlar için ders amacı geliştirmesine yardım eder. Beceri analizi geliştirmede dört yöntem belirlenmiştir bunlar:

- *Bir uzmanı izleme*; Bir işte uzman olmuş birini izleyip bu kişinin attığı adımların sırasını yazmak.
- *Kendi kendini gözlemleme*; Kişinin görevi ya da beceriyi kendisinin gerçekleştirmesi ve önemli adımlarını kaydetmesi.
- *Beyin fırtınası*; Özellikle kolayca sıraya koyulamayan çok karmaşık görevleri analiz ederken kullanılır. Uç hedefi belirleyerek başlanmasını, daha sonra görevde yer alan bütün ara görevlerin yazılmasını kapsar.
- *Hedef analizi*; Özellikle karmaşık ve gözlenemeyen davranışları belirlerken çok uygun olan bu yöntem, hedefe ulaşıldığını işaret eden bu davranışları belirleme üzerine yoğunlaşır (Cengelka,1995).

Öğretim için zincirleme davranışların beceri analizi geliştirildikten sonra uygulamacı bu beceriyi nasıl öğreteceğine karar vermelidir. Bu konu ile ilgili yayınlar incelendiğinde, beceri analizinin üç şekilde öğretilbileceği görülmektedir.

1- *İleriye zincirleme*; Zincirleme davranışın beceri analizinde yer alan ilk basamakla öğretime başlanarak her denemede yalnızca bir basamağın öğretilmesi olarak tanımlanır. Diğer bir deyişle beceri analizinde yer alan tüm basamakların öğretimi gerçekleştirilinceye değin sürdürülür.

2- *Geriye zincirleme*; İleriye zincirlemenin tersi olarak düşünülmelidir. Geriye zincirleme, zincirleme davranışın beceri analizinde yer alan son basamakla öğretime başlanarak her denemede yalnızca bir basamağın öğretilmesi olarak tanımlanır. Son basamakta öğretim gerçekleştirildikten sonra, sondan ikinci basamağın öğretilmesine geçilir, ve bu süreç beceri analizinde yer alan ilk basamağın öğretimine kadar sürdürülür.

3- *Tüm basamakların bir arada öğretimi*; Her denemede zincirleme davranışın beceri analizinde yer alan bir basamağının öğretilmesi yerine, basamakların tümünün birden öğretilmesi olarak tanımlanır.

Blackhurst Schuster, Ault ve Doyle (1994), zincirleme davranışlarda öğrencilerin performanslarının, beceri analizi kaydı tekniği ile değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Beceri analizi kaydı ise, a) Tek fırsat yöntemi, b) Çok fırsat yöntemi olmak üzere iki biçimde gerçekleştirilebilmektedir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Tek fırsat yönteminde bireye beceri analizinde yer alan basamakları yerine getirmesi için yönerge verilir. Birey doğru yaptığı her basamak için artı (+) alır. Birey bir basamağı yanlış yaparsa, yanıt için ayrılan sürede yapmazsa ya da yanıt için ayrılan sürede uygun olmayan davranışlar sergilerse eksi (-) alır ve değerlendirme sona erdirilir. Beceri analizinde gerçekleştirilen ilk yanlış basamaktan sonra geriye kalan tüm basamaklar için de eksi (-) verilir. Çok fırsat yönteminde ise, bireye beceri analizinde yer alan basamakları yerine getirmesi için yönerge verilir. Birey doğru yaptığı her basamak için artı (+) alır. Birey bir basamağı yanlış yaparsa, yanıt için ayrılan sürede yapmazsa, ya da yanıt için ayrılan sürede uygun olmayan davranışlar sergilerse, bu basamak uygulamacı tarafından yerine getirilir. Geriye kalan basamakların tamamlanması için bireye fırsat tanınır ve beceri analizindeki tüm basamaklarda bireyin performansı elde edilinceye değin bu süreç devam ettirilir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Zihinsel engelli öğrencilere öğretilmek istenilen becerilerin etkili ve verimli bir şekilde kazandırılması, onlara daha nitelikli öğretim sunmak açısından önemlidir. Zihinsel engelli öğrencilere hedeflenen becerilerin öğretiminde kullanılan etkili öğretim yöntemleri vardır. Bu etkili öğretim yöntemlerinden birisi de “Yanlızsız Öğretim Yöntemleridir” (Bozkurt,2001; Yücesoy,2002). Yanlızsız öğretim yöntemleri genel olarak iki grupta toplanmaktadır:

- a) Tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri,
- b) Uyaran ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri.

Yanlışıız öğretim yöntemleri kapsamında yer alan Tepki İpuçlarının Sunulduğu Öğretim Yöntemleri sekize ayrılmaktadır. Bunlardan biri de Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemidir (Tekin ve Kırcaali - İftar,2001).

2.1.7. Eşzamanlı ipucuyla Öğretim

Yanlışıız öğretim yöntemlerinden biri olan eşzamanlı ipucuyla öğretim, çeşitli özür grubundaki öğrencilere tek basamaklı ve zincirleme becerilerin öğretiminde etkili ve verimli biçimde kullanılan bir tepki ipucu yöntemidir. Davranış öncesi ipucuyla öğretim yönteminin sistematik bir biçimi olan eşzamanlı ipucuyla öğretim, sabit bekleme süreli öğretim yönteminin sıfır “0” saniye denemeleri gibi gerçekleştirilmektedir. Eşzamanlı ipucuyla öğretimle ilgili çalışmalar, sabit bekleme süreli öğretimde, uyaran kontrolünün çoğunlukla sıfır “0” saniye denemelerinde gerçekleşmesi ile elde edildiği saptandıktan sonra yürütölmeye başlanmıştır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001; Yücesoy,2002). Eşzamanlı ipucunda, hedef uyaranın hemen ardından kontrol edici ipucu 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 gerçekleşmediği, öğretim oturumlarından hemen önce düzenlenen yoklama oturumlarında anlaşılmaktadır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde; a) doğru tepkiler, b) yanlış tepkiler, c) tepkide bulunmama olmak üzere üç tür birey tepkisi vardır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili biçimde uygulanabilmesi için geliştirilen modelin aşamaları aşağıda belirtilmiştir:

a) *Bireye tepkide bulunması için ipucu olarak verilecek uyaranı belirleme;*

Bu aşamada uygulamacı beceri yönergesi, çevre düzenlemesi ya da doğal olarak oluşan olaylardan birini ya da birkaçını kullanarak bireyin tepkide bulunmasını sağlar.

b) *Kontrol edici ipucunu belirleme;* Kontrol edici ipucunu belirlerken,

bireyin özellikleri, öğretilmesi amaçlanan davranışların özellikleri vb. değişkenler

dikkate alınmalıdır. Aynı zamanda uygulamacı ipucunu belirlerken dikkat edilecek noktaları da göz önünde bulundurmalıdır.

c) *Eşzamanlı ipucu deneme oturumlarını planlama*; Bu aşamada uygulamacı bir öğretim oturumunda kaç tane sıfır “0” saniye bekleme denemesinin yer alacağına karar vermelidir. Zincirleme ya da tek basamaklı bir davranış için bir öğretim oturumunda kaç denemenin yer alacağına ilişkin genel bir kural yoktur. Ancak deneme sayısını belirlerken hedef davranış, bireyin özellikleri, bireye ayrılacak olan öğretim süresi gibi değişkenler dikkate alınmalıdır.

ç) *Yoklama oturumlarını planlama* ; Uygulamacı yoklama oturumlarını planlamalı, yoklama oturumlarında hedef davranışa ilişkin kaç denemenin yer alacağını belirlemeli, birey tepkilerine ne şekilde tepkide bulunulacağına karar vermeli ve öğretimin gerçekleşmesine ilişkin ölçüt belirlemelidir.

d) *Yanıt aralığı süresini belirleme*; Eşzamanlı ipucunda hedef uyarının ardından kontrol edici ipucu sunularak bireyin belli bir süre içinde tepkide bulunması beklenir. Bu süreye yanıt aralığı denmektedir. Yanıt aralığı genellikle 3-5 saniye gibi birey için makul olan bir süreden oluşur. Yanıt aralığı ve davranışı tamamlama süresi tıpkı deneme sayısını belirlemekte olduğu gibi bireyin özellikleri, bireye ayrılacak olan öğretim süresi, davranışın özellikleri vb. değişkenlere göre belirlenir.

e) *Bireyin tepkilerine ne şekilde yanıt verileceğini belirleme*; Eşzamanlı ipucuyla öğretimde; a) doğru tepkiler, b) yanlış tepkiler, c) tepkide bulunmama olmak üzere üç tür birey tepkisi yer almaktadır. Uygulamacı bu üç tür tepkinin her birinin gerçekleşmesi durumunda birey tepkilerine ne şekilde tepkide bulunacağına öğretime başlamadan önce karar vermelidir. Doğru tepkiler mutlaka pekiştirilmelidir. Uygulamacı öğretim oturumunda hangi pekiştirme tarifesini kullanacağına karar vermelidir. Örneğin; ölçüt karşılanıncaya değin sürekli pekiştirme tarifesinin kullanımı planlanırken, ölçüt karşılandıktan sonra pekiştirme silikleştirilerek diğer pekiştirme tarifeleri kullanılabilir. Uygulamacı doğru tepkilerde olduğu gibi yanlış tepki ve tepkide bulunmama durumlarında da ne şekilde tepkide bulunacağına önceden karar vermelidir. Örneğin; yanlış tepkide deneme tekrarlanabilir, hata düzeltilmesi kullanılabilir, bireyin hatalı davranışı görmezden gelinebilir.

f) *Veri kayıt yöntemini belirleme*; Uygulamacı eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini değerlendirmek üzere veri toplama yöntemine karar vermelidir.

Tüm veri toplama formunda olduğu gibi eşzamanlı ipucuyla öğretim veri toplama formunda da bireye ve davranışa ilişkin verilere, bireyin performansına ve bu performansa ilişkin betimsel bilgilere yer verilmelidir.

g) Uygulamacı, kayıt tutma ve bireyin gösterdiği performansa göre gerektiğinde değişiklikler yapma; Son aşama olan uygulama, davranış kaydı tutuma ve bireyin gösterdiği performansa göre gerektiğinde uygulamada değişiklikler yapma aşamasında uygulamacı bireyin gösterdiği performansı kaydeder ve öğretim sürecinde beliren gereksinime göre değişiklikler yapabilir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

2.2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.2.1 İş ve Meslek Becerilerinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar

Topsakal'ın (2004) gerçekleştirdiği çalışmada, zihin özürlü öğrencilere oto yıkama becerisinin öğretiminde hata düzeltilmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmıştır. 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. Araştırma bulguları, hata düzeltilmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihin özürlü çocuklara oto yıkama becerisinin öğretiminde etkili olduğunu ve öğretim sona erdikten 1, 2 ve 3 hafta sonra da öğrenilenlerin kalıcılığını koruduğunu gösterir niteliktedir. farklı ortam, farklı zaman ve farklı araç-gereçlerle gerçekleştirilen genelleme oturumlarında 3 öğrenci de % 100 düzeyinde doğru tepkinin sürdüğünü göstermektedir.

Yücesoy'un (2002) gerçekleştirdiği çalışmada zihinsel engelli öğrencilere fotokopi çekme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği araştırılmıştır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli ile desenlenen 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.

Maciag, Schuster, Collins, ve Cooper (2000), yürüttükleri çalışmada orta ve ileri düzeyde 10 zihinsel engelli yetişkine mesleki becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmaya katılan zihinsel engelli yetişkinler, çiftlere ayrılmıştır ve oluşturulan 5 çifte kutu yapıştırma becerisi öğretilmiştir. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli ile tasarlanmıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kutu yapıştırma becerisinin öğretiminde 5 denek çiftinden 4'ünde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca denek çiftlerinin her biri beceri analizinin yarısını gözleyerek öğrenme yoluyla öğrenmiştir.

2.2.2. İş ve Meslek Becerilerinin Öğretiminde Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyallerinin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar

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 materyali” nin etkisini araştırmıştır. Araştırmada tek denekli desenlerden “A-B Deseni” kullanılmıştır. Araştırmanın deneklerini 3 öğrenci oluşturmaktadır. Bulgular, tekdelikli, 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.

Cronin ve Cuvo (1979), zihinsel engelli gençlere düğme dikme, elbise kenarlarını kıvrırma ve el dikişi becerilerini kazandırmada, becerilerin analiz edilerek öğretilmesinin etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmada tek denekli desenlerden çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın deneklerini yaşları 17-20 arasında 5 zihinsel engelli genç oluşturmuştur. Araştırma sonucunda başlama düzeyleri % 35 olan deneklerin öğretim sonunda becerileri % 100 düzeyinde gerçekleştirmeleri sağlanmıştır (Akt. Özokçu,1997).

2.2.3. Tek Basamaklı ve Zincirleme Becerilerin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar

Akmanoğlu'nun (2002) gerçekleştirdiği çalışmada, otistik bireylere adı söylenen rakamı gösterme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiği araştırılmıştır. Tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli ile tasarlanan araştırmada, eşzamanlı ipucuyla öğretimin araç-gereçler arası genelleme etkisi ve uygulama tamamlandıktan bir, üç ve dört hafta sonra izleme etkisi de incelenmiştir. Otistik özellikler gösteren 3 denekle yürütülen araştırmada deneklere dokuz rakam öğretilmiştir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim, otistik bireylere adı söylenen rakamı gösterme becerisinin öğretiminde

etkili bulunmuştur. İzleme evresinde öğrenilenlerin kalıcılığında ve öğrenilen becerilerin farklı araç-gereçlere genellenmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Doğan'ın (2001) yürüttüğü çalışmada, zihinsel engelli çocuklara üç resim arasından adı söylenen mesleğe ait resmi işaret ederek seçme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği araştırılmıştır. Tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli ile desenlenen çalışmada , eşzamanlı ipucuyla öğretimin araç-gereçler arası genelleme ve izleme etkisi de incelenmiştir. Araştırmanın deneklerini üç zihinsel engelli çocuk oluşturmuş ve her deneğe beş meslek öğretilmiştir. Araştırma bulguları, eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihinsel engelli çocuklara ismi söylenen mesleğe ait resmi işaret ederek seçme becerisinin öğretiminde etkili olduğunu gösterir niteliktedir. Aynı zamanda eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihinsel engelli çocuklara üç resim arasından adı söylenen mesleğe ait resmi işaret ederek seçme becerisini, renkli olarak hazırlanmış araç-gereçlere genelledebilmelerinde ve öğretim bittikten 7, 14 ve 28 gün sonra da öğrenilenlerin kalıcılığının korunmasında etkili olduğu görülmüştür.

Fetko, Schuster, Harley, ve Collins (1999), ileri derecede zihinsel engelli 4 genç yetişkine kilit açma becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli ile tasarlanmıştır. Hedef davranışa ulaşıp ulaşılmadığı günlük yoklama oturumlarında değerlendirilmiştir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi, kilit açma becerisinin öğretiminde etkili bulunmuştur. Ayrıca denekler bu beceriyi farklı materyallerle de genellemişlerdir. İzleme bulgularında da deneklerin becerileri korudukları gözlenmiştir.

Tekin'in (1999) yürüttüğü çalışmada, zihinsel engelli çocuklara 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 çalışmada, eşzamanlı ipucuyla öğretim ve sabit bekleme süreli öğretim yöntemleri, zihinsel engelli çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulmuştur.

Bulgular etkililik açısından değerlendirildiğinde; zihinsel engelli çocukların hayvan isimlerinden oluşan öğretim setlerini her iki yöntemle de ölçütü karşılar düzeyde öğrendiklerini gösterir düzeydedir. Verimlilik açısından ise, eşzamanlı ipucuyla öğretimin sabit bekleme süreli öğretime göre daha verimli olduğu görülmüştür. İzleme açısından yöntemlerin farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin incelemelerde öğretim bittikten sonraki birinci, dördüncü ve beşinci haftalarda öğrenen kardeşlerin öğrendiklerini ölçütü karşılar düzeyde korudukları görülmüştür. Genellemeye ilgili olarak ise sabit bekleme süreli öğretimle öğretilen öğretim setlerinde genellemenin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Singleton, Schuster, Morse, ve Collins (1999), orta derecede zihinsel engelli 4 gence, marketlerde bulunan ürünlerin isimlerini okuma becerisinin öğretiminde davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim yöntemi ve eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiklerini karşılaştırmışlardır. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli ile tasarlanmıştır. Her iki yöntemin de etkili bulunduğu araştırmada davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim yöntemi edinim aşamasında daha etkili bulunurken eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi genelleme ve kalıcılık açısından daha etkili bulunmuştur.

Griffen, Schuster, ve Morse (1998), yaşları 6-11 arasında değişen 5 zihinsel engelli bireye, çevrelerindeki kelimeleri tanıma becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini ve sürekli ya da aralıklı öğretimsel geri bildirim uyarılarının edinimini incelemişlerdir. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli ile tasarlanmıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi, çevredeki kelimeleri tanıma becerisinin öğretiminde etkili bulunmuştur ve tüm öğrenciler öğretimsel geri bildirim uyarısını kazanmışlardır. Hedeflenen ve hedeflenmeyen bilginin ediniminde sürekli ya da aralıklı öğretimsel sunum programları verimlilik açısından karşılaştırılmış ve önemsenmeyecek düzeyde farklılık olduğu gözlenmiştir.

Sewell, Collins, Hemmeter ve Schuster (1998), gelişimsel geriliği olan okul öncesi dönemde 2 çocuğa, giyinme becerilerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmaya katılan deneklere üç giyinme becerisi öğretilmiştir. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden becerileri arası çoklu yoklama modeli ile tasarlanmıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi, giyinme becerilerinin öğretiminde etkili bulunmuştur. Her iki denek de izleme verilerinde 6 hafta boyunca kazandıkları becerileri % 90 düzeyinde korudukları görülmüştür.

Singleton, Schuster ve Ault (1995), orta düzeyde zihinsel engelli 2 orta öğretim öğrencisine tabela yazılarını okuma becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli ile tasarlanmıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi, tabela yazılarının öğretiminde etkili bulunmuştur. Gözleyerek öğrenme yolu ile bu becerilerim kazanıldığı görülmüştür.

MacFarland-Smith, Schuster, ve Stewens (1993), gelişimsel gerilik gösteren okul öncesi dönemde 3 çocuğa yiyecek maddelerini tanıma becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli ile desenlenmiş ve denekler arası çoklu yoklama modeli ile replike edilmiştir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi, yiyecek maddelerini tanıma becerisinin öğretiminde etkili bulunmuştur. Deneklerin öğrendikleri yiyecek maddelerinin isimlerini öğretim bittikten 3 hafta sonra da korudukları ve farklı kişi ve materyallere de yüksek oranda genelledikleri görülmüştür.

Wolery, Holcome, Werts, ve Cipolone (1993), yaşları, 3-3,5 arasında değişen gelişimsel geriliği olan çocuklara resimli bilmece kartlarındaki sembolleri tanıma-sözel olarak ifade etme becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli ile tasarlanmıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi, resimli bilmece kartlarındaki sembolleri tanıma-sözel

olarak ifade etme becerisinin öğretiminde etkili bulunmuştur. Deneklerde 1. sete oranla 2. ve 3. setlerde daha çabuk edinim sağlanmıştır.

Gibson, ve Schuster (1992), yaşları, 45-61 ay arasında değişen okul öncesi dönemdeki 4 çocuğa sözcük okuma becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli ile tasarlanmış, denekler arası çoklu yoklama modeli ile replikle edilmiştir. Deneklere toplam 15 hedef davranış seçilmiş ve öğretilmiştir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi, sözcük okuma becerisinin öğretiminde 4 denekten 3'ünde etkili olduğu gözlenmiştir. İzleme çalışmalarında ortalama % 90 düzeyinde kalıcılığın sağlandığı gözlenmiştir.

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. Araştırmanın Modeli

Zihinsel engelli çocuklara iş becerilerinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiğinin belirlenmesi konulu bu çalışmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

3.1.1. Tek Denekli Araştırma Yöntemleri

Tek denekli araştırma yöntemleri, araştırma örnekleminde yer alan denek sayısının bir olduğu durumlarda kullanılan deneysel yöntemlerdir. Tek denekli araştırmalarda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi tek bir denek üzerinde araştırılır. Deneklerin yansız atamayla seçilmeleri nedeniyle, tek denekli araştırmalar yarı deneysel kabul edilir.

Tek denekli araştırma yöntemleri kapsamında çeşitli araştırma modelleri vardır. Bunlar; a) AB Modelleri, b) Çoklu Başlama Düzeyi Modelleri, c) Karşılaştırma Modelleri, ve d) Değişen Ölçütler Modelidir. Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde Çoklu Başlama Düzeyi Modellerinden biri olan “Yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır.

3.1.2. Denekler Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli

Bu modelde öncelikle tüm deneklerde eşzamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra birinci denekte uygulamaya başlanır. Birinci denekte uygulamada ölçüt karşılanınca, tüm deneklerde yoklama evresine yer verilerek üç oturum üst üste veri toplanır. İlk denekte yoklama verilerinin ölçütü karşılar durumda, diğer deneklerde ise başlama düzeyi ile benzer özellikte olması beklenir. Yoklama evresinden sonra ikinci denekte uygulamaya başlanır. İkinci denekte ölçüt karşılanınca, tekrar tüm deneklerde yoklama evresine yer verilir. Bu kez de birinci ve ikinci deneklerde yoklama verilerinin ölçütü karşılar özellikte, diğer deneklerde ise başlama düzeyi ile benzer düzeyde olması beklenir. Bu işlemler tüm denekler için yinelenir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Araştırmada deneysel kontrol, deneklerin yoklama evrelerinde göstermiş oldukları performansın öğretim uygulamalarından sonra, beceri öğretimi yapılan denekte değişmesi ve beceri öğretimi yapılmayan deneklerde yoklama evrelerindeki performansa benzer performans sergilemeleriyle sağlanmıştır. Tek denekli araştırmalarda araştırmanın iç geçerliğini etkileyebileceği düşünülen bazı etmenler vardır. İç geçerlik, bağımlı değişkende meydana gelen değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklanıyor olmasıdır. Araştırmacı, değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklanıyor olmasını sağlamak üzere araştırmasını tasarlaması gerekmektedir. Bunun için araştırmanın iç geçerliğini etkileyebileceği düşünülen etmenleri belirlemeli ve nasıl kontrol altına alacağına karar vermelidir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

- a) Dış etmenler: Çalışmanın öncesinde ya da sırasında oluşan ve araştırmanın sonuçlarını etkileyebilen deney dışı değişkenlerdir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Bu etmeni kontrol altına almak amacıyla, deneklerin ailesiyle ve öğretmenleriyle görüşülerek seçilen becerilere ilişkin öğretim yapılmaması istenmiştir.
- b) Olgunlaşma: Araştırma sırasında belli bir sürenin geçmesi ile birlikte denekte görülen biyolojik, duygusal ve zihinsel olgunlaşmanın bağımlı değişkeni etkilemesine denir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Bu etmeni kontrol altına almak için araştırma süresi mümkün olduğunca kısa tutulmaya çalışılmıştır.
- c) Ölçme: Bağımsız değişkene ilişkin veri toplama yöntemlerinin değişikliğe uğraması ya da gözlemci ve uygulamacının bağımsız değişken tanımından uzaklaşmasıdır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Bu etmeni kontrol altına almak için yoklama ve öğretim oturumlarının en az % 30 'unda gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır.
- d) Denek yitimi: Araştırma sırasında, hastalık, taşınma gibi nedenlerle denek kaybının ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Bu etmeni kontrol altına almak için sağlık koşulları iyi olan ve devam sorunu olmayan denekler seçilmiştir.
- e) Yapay ortam etkisi: Araştırmanın sonuçlarının bağımsız değişkenden çok, deneklerin herhangi bir uygulamaya, sıra dışı bir duruma maruz kalması sonucu ortaya çıkmasıdır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Bu etmeni kontrol altına almak için uygulama, öğrencilerin kendi okulunda gerçekleştirilmiştir. Ayrıca uygulamacının deneklerin kendi öğretmeni olması ve onlarla daha önceden öğretim etkinlikleri gerçekleştirmiş olması nedeniyle araştırmada yapay ortam etkisinin azaltıldığı düşünülmüştür.
- f) Uygulama güvenirliği: Uygulamanın planlandığı gibi sunulmasıdır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Bu etmeni kontrol altına almak için yoklama, öğretim ve izleme oturumlarının en az % 30 'unda uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır.

3.2. Bağımlı Değişken

Bu araştırmada bağımlı değişkeni, ahşap üzerine çizilen deseni boyama ve kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerileridir. Bağımlı değişkeni belirlemek amacıyla deneklerin aileleri ve öğretmenleri ile görüşülmüş, deneklerin yaşları, iş becerilerine yönelik ilgileri ve istekleri göz önüne alınarak “Ahşap üzerine çizilen deseni boyama” ve “Kumaş üzerine çizilen deseni boyama” becerilerinin öğretilmesine karar verilmiştir. Bu becerilerin, deneklerin yaşlarına ve öğrenme özelliğine uygun olduğu düşünülmüştür. Ayrıca deneklerin ileride bu becerileri kullanarak ürün oluşturmaları ve bu ürünlerden ekonomik katkı sağlayabilme olasılıklarının yüksek olabileceği düşünülmüştür. Ahşap üzerine çizilen deseni boyama ve kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerilerinin her birinin ayrı ayrı beceri analizleri yapılmıştır. Beceri analizleri, uygulamacının beceriyi bizzat kendisinin yapması ve bir özel eğitim öğretmenin uygulamacıyı gözlemleyerek gerçekleştirilen basamakları sırasıyla kaydetmesi şeklinde oluşturulmuştur. Beceri analizleri oluşturulduktan sonra bir özel eğitim öğretmenin ve bir öğretim görevlisinin görüşleri alınmıştır, bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisi için (EK-11) de gösterilen nazar boncuğu deseni, kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisi için (EK-10) da gösterilen yaprak deseni kullanılmıştır. Çalışma süresince her iki becerinin desenleri değiştirilmemiş, çalışma aynı desenler ile tamamlanmıştır. Beceri analizleri şu şekildedir:

3.2.1. Ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisi

- 1-Ahşap objeyi eline alır
- 2-Nazar boncuğu desenli yüzü üste gelecek şekilde objeyi masaya yerleştirir.
- 3-Bir eline mavi renkli boya kutusunun yanındaki fırçayı alır.
- 4-Fırçanın ucuna bir miktar mavi boya alır.
- 5-Nazar boncuğu deseninin ortasında bulunan küçük daire şeklini taşırmadan boyar.
- 6-Fırçayı mavi boya kutusunun yanına bırakır.

- 7-Beyaz simli boya kutusunun yanındaki diğ er fır çayı alır.
- 8-Fır çanın ucuna bir miktar beyaz simli boya alır.
- 9-Nazar boncuğ u deseninin en son boyanan kısmının hemen dış ındaki halka şeklini taşı rmadan boyamaya baş lar.
- 10-Halka şeklinin tüm iç yüzeyi boş luk bırakmadan boyanıncaya kadar fır çanın ucuna beyaz simli boya alarak boyama iş lemine devam eder.
- 11- Fır çayı beyaz simli boya kutusunun yanına bırakır.
- 12- Mavi boya kutusunun yanındaki fır çayı kullanarak bir miktar mavi boya alır.
- 13- Nazar boncuğ u deseninin en son boyanan kısmının hemen dış ındaki halka şeklini taşı rmadan boyamaya baş lar.
- 14- Halka şeklinin tüm iç yüzeyi boş luk bırakmadan boyanıncaya kadar fır çanın ucuna mavi boya alarak boyama iş lemine devam eder.
- 15- Fır çayı mavi boya kutusunun yanına bırakır.
- 16- Beyaz simli boya kutusunun yanındaki fır çayı kullanarak bir miktar beyaz simli boya alır.
- 17- Nazar boncuğ u deseninin üst kısmında bulunan kurdela şeklinin iç ini taşı rmadan boyar.
- 18- Boyama iş lemi bitince fır çayı masaya bırakır.

3.2.2. Kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisi

- 1-Kumaşı eline alır.
- 2- Yaprak desenli yüzü üste gelecek şekilde straforun üstüne kumaşı yerleştirir.
- 3- Ellerini kumaş ın üzerine baskı yapacak şekilde sağ a-sola hareket ettirerek kumaşı düzeltir
- 4-Bir eline toplu iğ ne alır.
- 5-Desenin üst kenar köş esinden strafora iğ neyi batırır.
- 6-Eline ikinci iğ neyi alır.
- 7-Daha önce batırılan iğ nenin karşı köş esine iğ neyi batırır.
- 8-Eline üç üncü iğ neyi alır.
- 9-Desenin alt kenar kısmına iğ neyi batırır.
- 10-Bir eline fır çayı alır.

- 11-Boya kutusunun içine batırarak fırçanın ucuna bir miktar yaldızlı boya alır.
- 12-Yaprak deseninin kenar çizgilerinin üzerinden fırça ile bir sıra halinde taşırmadan boyamaya başlar.
- 13-Yaprak deseninin sınır çizgileri tamamlanıncaya kadar fırçanın ucuna yaldızlı boya alarak boyama işlemine devam eder.
- 14-Fırçanın ucuna bir miktar yaldızlı boya alır.
- 15-Çizilen kenar çizgilerinin iç yüzeyini taşırmadan boyamaya başlar.
- 16-Yaprak deseninin tüm iç yüzeyi boşluk bırakmadan boyanıncaya kadar fırçanın ucuna bir miktar boya alarak boyama işlemine devam eder.
- 17-Boyama işlemi bitince fırçayı masaya bırakır.

Araştırmada, deneklerin hedef davranışa ilişkin performanslarını belirlemek amacıyla tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Tek fırsat yöntemiyle performans belirlenmesindeki en önemli amaç; değerlendirme sırasında öğrenmenin gerçekleşme olasılığını en aza indirmek, dolayısıyla uygulamanın etkisini daha net biçimde ortaya koyabilmektir.

3.3. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni; ahşap üzerine çizilen deseni boyama ve kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerilerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimdir. Yöntem, uygulamacı tarafından altı öğrenciye uygulanmıştır ve her öğrenci ile bire bir çalışılmıştır.

3.4. Denekler ve Seçimi

Araştırma Kocaeli il merkezindeki Mavi Hilal Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine devam eden öğrenciler arasından seçilen deneklerle

gerçekleştirilmiştir. Denekler, üçü kız, üçü erkek olmak üzere toplam altı öğrenciden oluşmaktadır ve deneklerin iş ve meslek eğitimi konusunda sistematik öğretim alma geçmişleri yoktur. Çalışma öncesinde deneklerin aileleriyle görüşülüp araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılımı için (EK-8) de yer alan “Öğrenci anne-baba izin formu” kullanılarak yazılı izin alınmıştır. Çalışma süresince deneklerin gerçek isimleri kullanılmayıp, önceden belirlenen takma isimler kullanılmıştır. Deneklerin demografik özellikleri tablo 3.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Deneklerin demografik özellikleri

Öğrenci	Cinsiyeti	Yaşı	Merkeze devam süreleri	Etiketi
Eda	Kız	18	1 yıl	Zihinsel engelli
Serkan	Erkek	14	1,5 yıl	Zihinsel engelli
Tuğçe	Kız	11	1,5 yıl	Zihinsel engelli
Alp	Erkek	12	2 yıl	Zihinsel engelli
Emel	Kız	13	1 yıl	Zihinsel engelli
Engin	Erkek	11	1 yıl	Zihinsel engelli

Araştırmaya katılan öğrencilerden; Eda, 18 yaşında hafif düzeyde zihinsel engelli bir kız öğrencidir. Son bir yıldır şu an kayıtlı olduğu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim almaktadır. Eda bağımsız olarak özbakım becerilerini, iletişim becerilerini ve büyük kas-küçük kas becerilerini yerine getirebilmektedir. Temel düzeyde okuma-yazma ve matematik becerilerine sahiptir. Kendisine verilen yönergeleri yerine getirebilmekte, para kullanma, telefon kullanma, alışveriş yapma, bağımsız ulaşım, toplumsal mekanları kullanma gibi bazı toplumsal yaşam becerilerini sözel yönerge ile yerine getirebilmektedir. Seramik çamuru ile serbest şekillendirme, ve model olunduğunda, pul ve boncukları kullanarak takı yapımı, halı dokuma atölyesinde temel halı düğümü atabilme gibi iş

becerilerini gerçekleştirebilmektedir. Ayrıca mutfak becerileri, giysilerin bakımı ev temizliği ve düzeni gibi günlük yaşam becerilerinin bazılarını yerine getirebilmektedir.

Serkan 14 yaşında, hafif düzeyde zihinsel engelli bir erkek öğrencidir. Şu an kayıtlı olduğu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde bir buçuk yıldır eğitim almakta, ayrıca bir ilköğretim okulunun altıncı sınıfına devam etmektedir. Özbakım becerileri, büyük kas-küçük kas becerileri ve iletişim becerilerinden alıcı dil becerilerini bağımsız olarak yerine getirebilen Serkan, ifade edici dil becerilerini yerine getirirken sesleri eksik ve yanlış kullanmaktadır. Temel düzeyde matematik becerilerine sahiptir ancak okuma-yazma becerileri bağımsız olarak yerine getirememektedir. Alışveriş yapma, bağımsız ulaşım, toplumsal mekanları kullanma gibi bazı toplumsal yaşam becerilerini sözel yönerge ile yerine getirebilmektedir. Kendisine verilen yönergeleri takip edebilmektedir. Serkan resim-iş dersine özel ilgisi vardır ve bu konuda yetenekli olduğu izlenimi vermektedir..

Tuğçe 11 yaşında, hafif düzeyde zihinsel engelli bir kız öğrencidir. Bir buçuk yıldır halen devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde öğrenim görmektedir. Ayrıca bir ilköğretim okulunun beşinci sınıfında eğitim görmektedir. Tuğçe, özbakım becerileri, büyük kas- küçük kas becerileri ve iletişim becerilerini bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Kendisine verilen yönergeleri takip edebilmektedir. Okuma-yazma ve matematik becerilerine sahiptir. Toplumsal mekanları sözel yönerge ile kullanabilmektedir. Ayrıca mutfak becerileri ve ev temizlik ve düzeni gibi bazı günlük yaşam becerilerini yerine getirebilmektedir. Model olunduğunda basit örgü tekniği ve takı yapımı, halı dokuma atölyesinde temel halı düğümü atabilme gibi iş becerilerini gerçekleştirebilmektedir.

Emel 13 yaşında ve hafif düzeyde zihinsel engelli bir kız öğrencidir. Bir yıldır şu an kayıtlı olduğu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmekte, ayrıca bir ilköğretim okulunun beşinci sınıfında eğitim görmektedir. Emel, özbakım, büyük kas-küçük kas ve iletişim becerilerine sahiptir. Mutfak becerileri, giysilerin bakımı, ev temizliği ve düzeni gibi günlük yaşam becerilerini bağımsız olarak yerine

getirebilmektedir. Okuma-yazma, matematik ve toplumsal yaşam becerilerini bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Kendisine verilen yönergeleri takip edebilmekte ve model olunduğunda serbest şekillendirme tekniği ile seramik şekillendirme ve basit örgü tekniği gibi iş becerilerini yerine getirebilmektedir.

Engin, 11 yaşında, hafif düzeyde zihinsel engelli bir erkek öğrencidir. Bir yıldır şu an kayıtlı olduğu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmekte, ayrıca bir ilköğretim okulunun beşinci sınıfında eğitim almaktadır. Engin, özbakım, büyük kas- küçük kas becerileri ve iletişim becerilerini bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Kendisine verilen yönergeleri takip edebilmektedir, Temel düzeyde okuma-yazma becerilerine sahiptir. Şehir içi ulaşım becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirebilmektedir. Ayrıca kendisine model olunduğunda, kalıp kullanarak seramik çamuru ile kupa yapabilmektedir.

Alp, 12 yaşında hafif düzeyde zihinsel engelli bir erkek öğrencidir. İki yıldır şu an kayıtlı olduğu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmekte ayrıca bir ilköğretim okulunun dördüncü sınıfında eğitim almaktadır. Alp, özbakım becerileri, iletişim becerileri, büyük kas-küçük kas becerilerini bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Temel düzeyde okuma-yazma becerilerine sahiptir. Kendisine verilen yönergeleri takip edebilmektedir. Model olunduğunda seramik kalıplarını kullanarak kupa ve benzeri ev eşyalarını oluşturabilme becerilerini gerçekleştirebilmektedir.

3.4.1. Deneklerde Bulunması Gereken Ön Koşul Davranışlar

Araştırmaya katılan deneklerin bazı ön koşul becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu ön koşul beceriler:

a) *kendisine verilen sözel yönergeleri sırasıyla takip edebilme becerisi;* uygulama ve yoklama oturumlarında deneklerin uygulamacı tarafından “ tut, al, batır, bırak, boya” gibi kendisine yöneltilen sözel yönergelere uygun biçimde tepki

vermelidir. Deneklerin bu ön koşul becerilere sahip olup olmadıklarının belirlenmesi aşamasında öğrencilerin öğretmenleri ile görüşülmüş ayrıca uygulamacının denekler ile 1-2 yıl arası değişen sürelerde eğitim geçmişinin olması nedeniyle tutulan performans kayıtları, uygulamacı ve öğretmen görüşleri değerlendirilerek öğrencilerin ön koşul becerilere sahip oldukları belirlenmiştir.

b) *uygulamacının yaptıklarını takip edebilme becerisi*: Bir etkinliğin yapılması aşamasında uygulamacı model olduğunda, öğrencinin etkinliği izleyerek, uygulamacıdan sonra aynı etkinliği tekrarlayabilmesidir.

c) *iki elini ve parmaklarını kullanabilme becerisi*: Deneklerin, yapılması istenen bir becerinin gerçekleşmesinde her iki elini de gerektiği zaman kullanabilmesidir.

d) *en az 20 dakika süre ile etkinlik sırasında yerinde durabilme becerisi*: Deneklerin, etkinlik sırasında dikkatlerini dağıtmadan ve etkinliği kesintiye uğratmadan en 20 dakika süre ile etkinliğe katılabilesidir.

e) *renk kavramlarını ayırt edebilme becerisi*: Deneklerin etkinlik esnasında söylenen rengi (ana ve ara renkler) farklı renkler arasından ayırt edebilmesidir.

f) *pekiştireç seçebilme becerisi*: Deneklerin tamamlanan bir etkinlik sonrasında hazırlanan pekiştireç sepetinden istedikleri pekiştireci almasıdır.

Araştırmaya katılan tüm denekler için yukarıda sıralanan bu ön koşul becerilere sahip oldukları tesbit edilmiştir.

3.5. Ortam

Araştırmanın toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim ve izleme oturumları, Mavi Hilal Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde, bireysel eğitim sınıfında gerçekleştirmiştir. Sınıfta, kapıdan girişte sol tarafta dört rafı bulunan malzeme dolabı yer almaktadır. Sağ tarafta duvarda büyük boy bir ayna vardır. Girişin tam karşısında bulunan pencerenin önünde iki çalışma masası ve iki sandalye yer almaktadır. Araştırmanın uygulama malzemeleri, malzeme dolabında muhafaza

edilmiştir. Uygulama esnasında yeterli ışıklandırmanın sağlanması amacıyla sınıfın tüm ışıkları açılmıştır. Oturumlar sırasında sınıfta denek, uygulamacı, gözlemci ve video kayıtlarını yapan görevli bulunmuştur.

3.6. Araç – Gereçler

Ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisi için oluşturulan malzeme setinde; ahşap obje, beyaz simli boya , mavi ahşap boyası ve ahşap fırçası, bulunmaktadır. Kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisi için oluşturulan malzeme setinde; krem rengi kumaş, kumaş boyası, kumaş fırçası, toplu iğne, ve strafor yer almaktadır. Ayrıca bir masa, iki sandalye, güvenirlik verilerinin toplanması için video-kamera, ve kamera kasetleri kullanılmıştır. Çalışmada kullanılacak olan pekiştireç sepeti de çalışma masasının yanında yer almıştır.

3.7. Uygulama Süreci

Araştırmada zihinsel engelli öğrencilere ahşap üzerine çizilen deseni boyama ve kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerilerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği sınanmıştır. Bu amaçla altı öğrenciyle bire bir uygulama yürütülmüş, her bir öğrenci için toplu yoklama oturumları, günlük yoklama oturumları, öğretim oturumları ve izleme oturumları düzenlenmiştir. Tüm oturumlar özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin bireysel eğitim sınıfında, pazartesi salı ve cuma günleri 16:00-18:00 saatleri arasında, cumartesi günü 12:00-14:00 saatleri arasında ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisi için günde bir oturum ve kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisi için günde bir oturum olmak üzere bir günde toplam iki oturum olarak gerçekleştirilmiştir.

Tüm oturumlar için yanıt aralığı 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.

3.7.1. Yoklama Oturumları

Bu araştırmada iki tür yoklama oturumu düzenlenmiştir. Bunlar, toplu yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumlarıdır.

a) Toplu Yoklama Oturumları

Toplu yoklama oturumları, başlama düzeyi verisi toplamak amacıyla öğretime başlamadan önce ve her denekte % 100 ölçüt karşılandıktan sonra , tüm deneklerde eşzamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumlarının;

1. evresi; başlama düzeyi verisi toplamak amacıyla, öğretime başlamadan önce,
2. evresi; birinci denekte %100 ölçüte ulaşıldıktan sonra,
3. evresi; ikinci denekte % 100 ölçüte ulaşıldıktan sonra ve
4. evresi; üçüncü denekte % 100 ölçüte ulaşıldıktan sonra, tüm deneklerde eşzamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Tüm toplu yoklama oturumlarında en az üç oturum üst üste toplu yoklama oturumu düzenlenerek veri toplanmıştır. Bire bir öğretim düzenlemesi biçiminde yürütülen bu yoklama oturumlarında deneklere herhangi bir ipucu sunulmamıştır. Veri toplamak amacıyla tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada her denek için toplam dört toplu yoklama evresi düzenlenmiştir. Toplu

yoklama oturumlarında veri toplamak amacıyla şu süreç izlenmiştir; Uygulamacı, deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmek amacıyla “Serkan, şimdi seninle ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisi üzerinde çalışacağız. Hazır mısın?” şeklinde soru sorulmuş ve denekten hazır olduğunu belirten herhangi bir söz, jest ya da mimik alındığında deneğin dikkatini çalışmaya yöneltme davranışı, “Harika! Çalışmaya hazırsan başlayabiliriz” şeklinde pekiştirilmiştir. Çalışmada kullanılacak araç-gereçler tanıtıldıktan sonra deneğe “Ahşap üzerine çizilen deseni boyama tekniğini kullanarak önündeki ahşap objeyi boya” beceri yönergesi verilmiş ve deneğin beceri analizinin ilk basamağını başlatması için 5 saniye zaman verilmiştir. Denek, ilk basamağı doğru olarak yerine getirdiğinde veri toplama tablosunun doğru tepki sütununa artı (+) işareti konulmuş ve deneğin 5 saniye içinde bir sonraki basamağa başlayıp başlamadığı gözlenmiştir. Denek, beceri analizinin ilk basamağını doğru olarak yerine getirmediğinde veri toplama tablosundaki yanlış tepkiler sütununa eksi (-) işareti konulmuştur. Denek beceri analizi sunulduktan sonra ya da bir önceki basamağı doğru olarak tamamladıktan sonra 5 saniye içinde tepki vermediğinde veri toplama tablosundaki tepkide bulunmama sütununa (ty) işareti konulmuş ve yoklama oturumu sona erdirilmiştir. Yoklama oturumlarında doğru tepkiler, sürekli pekiştirme tarifiyle sözel olarak pekiştirilmiş, yanlış tepkiler ise görmezden gelinmiştir. Ayrıca deneklerin yoklama oturumlarında gösterdikleri katılım ve dikkati yöneltme davranışları çalışma sonunda uygulamacı tarafından “Serkan çalışmaya katıldığın için sana teşekkür ederim” şeklinde pekiştirilmiştir. Toplu yoklama oturumu sonunda deneğin doğru tepkide bulunduğu basamak sayısı beceri analizindeki toplam basamak sayısına bölünerek her deneğin doğru tepki verdikleri basamakların yüzdesi bulunup grafiğe kaydedilmiştir.

b) Günlük Yoklama Oturumları

Günlük yoklama oturumlarında toplanan veriler, araştırmanın uygulama evresinin verilerini oluşturmaktadır. Günlük yoklama oturumları, tıpkı toplu yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiştir, fakat 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 bir denek için düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumlarında şu süreç izlenmiştir: 1. denekte, ilk öğretim oturumu hariç, bütün öğretim oturumlarından önce günlük yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. İlk 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 ölçüte ulaşıldıktan sonra yeniden bir toplu yoklama evresine yer verilmiş ve üçüncü denek için ilk öğretim oturumu hariç, bütün öğretim oturumlarından önce günlük yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Deneklerin günlük yoklama oturumlarındaki doğru tepkileri, toplu yoklama oturumlarında olduğu gibi sürekli pekiştirme tarifiyle pekiştirilirken yanlış tepkileri görmezden gelinerek yoklama sonlandırılmıştır. Deneklerin dikkati yöneltme ve katılım davranışları, uygulamacı tarafından teşekkür edilerek pekiştirilmiştir.

Deneklerin günlük yoklama oturumu sonunda doğru tepkide bulunduğu basamak sayısı, beceri analizindeki toplam basamak sayısına bölünerek deneğin doğru tepki verdiği basamakların yüzdesi bulunup grafiğe kaydedilmiştir. Günlük yoklama oturumlarında öğretimin sona erdirilmesi kararını verme ölçütü, deneklerin hedef davranışı üç gün art arda % 100 düzeyinde doğru olarak yerine getirmesi olarak belirlenmiştir.

3.7.2. Öğretim Oturumları

Başlama düzeyi verileri toplanırken her iki becerinin birinci denekleri olan; ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisi için Serkan'da ve kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisi için Tuğçe'de kararlı veri elde edildikten sonra eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak ahşap üzerine çizilen deseni boyama ve kumaş üzerine

çizilen deseni boyama becerilerinin öğretimine geçilmiştir. Günlük yoklama oturumlarının hemen ardından gerçekleştirilen öğretim oturumları araştırmanın yürütüldüğü özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin bireysel eğitim sınıfında, tüm basamakların bir arada öğretimi ve bire bir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarında hedef uyaran olarak ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisinde “Ahşap üzerine çizilen deseni boyama tekniğini kullanarak önündeki ahşap objeyi boy” ve kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisinde “ Kumaş üzerine çizilen deseni boyama tekniğini kullanarak önündeki deseni boy” beceri yönergeleri belirlenmiş ve kontrol edici ipucu olarak sözel ipucu ve model ipucu birlikte kullanılmıştır.

Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılırken şu süreç izlenmiştir: Uygulamacı, öncelikle deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmek amacıyla “Serkan, şimdi seninle ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisi üzerinde çalışacağız. Hazır mısın?” şeklinde soru sorarak deneğin dikkatini çalışmaya yönlendirmesi sağlamış ve denek, hazır olduğunu söyledikten ya da jest ve mimikleri kullanarak hazır olduğunu belirttikten sonra uygulamacı tarafından, “Harika! Çalışmaya hazırsan başlayabiliriz” şeklinde pekiştirilmiştir. Öğretim oturumlarında hem uygulamacının önünde hem de deneğin önünde olmak üzere toplam iki malzeme seti yer almıştır. Çalışmada kullanılacak araç-gereçler tanıtıldıktan sonra, uygulamacı tarafından hedef uyaranla eşzamanlı olarak kontrol edici ipucu sunulmuştur. Örneğin; “Ahşap üzerine çizilen deseni boyama tekniğini kullanarak önündeki ahşap objeyi boy” beceri yönergesi sunulmuş ve hemen ardından sözel ipucu ve model ipucu birlikte verilmiştir. Uygulamacı tarafından sözel ipucunda ne yapıldığı açıklanırken aynı anda model ipucunda deneğe ne yapması gerektiği gösterilmiştir. Örneğin; “Şimdi elime ahşap objeyi alıyorum”, denilmiş ve aynı anda kendi malzemelerinin içinden ahşap obje bir ele alınmıştır. Daha sonra deneğe “Şimdi sen yap” denilerek deneğin tepkiyi başlatması için 5 sn. beklenmiştir. Denek beceri analizinin ilk basamağını doğru olarak yerine getirdiğinde “güzel, ahşap objeyi eline aldın” şeklinde öğrenci davranışı sözel olarak pekiştirilmiştir. Denek yanlış tepkide bulunduğu anda, “Beni izle sonra sen yap” denilerek denekten basamağı tekrarlaması istenmiştir. Denek doğru tepkide bulununcaya kadar uygulamacı tarafından kontrol

edici ipucu sunulmuştur. Bu süreç, beceri analizinin tüm basamakları tamamlanıncaya kadar devam etmiştir. Öğretim oturumlarında deneklerin gösterdikleri tüm doğru tepkiler, sürekli pekiştirme tarifiyle sözel olarak pekiştirilmiştir ve beceri tamamlandıktan sonra deneklerin pekiştireç sepetinden istedikleri bir pekiştireci seçmelerine izin verilmiştir. Çalışmaya katılım ve dikkati yönlendirme davranışları “Serkan çalışmaya katıldığın için sana teşekkür ederim”, denilerek sözel olarak pekiştirilmiştir. Bir denekte günlük yoklama oturumlarında üç gün art arda % 100 ölçüt karşılandığında öğretim oturumlarına son verilmiştir.

3.7.3. İzleme Oturumları

İzleme oturumları, gerçekleştirilen son toplu yoklama oturumlarının sonrasındaki 1. 3. ve 4. haftalarda öğrencilerin, kazanılan davranışları yerine getirip getirmediğini görmek amacıyla yapılmıştır. İzleme oturumları yoklama oturumları gibi düzenlenmiştir. Bu oturumlarda öğrencilerin doğru tepkileri sürekli pekiştirme tarifiyle sözel olarak örneğin; “afetin, çok güzel” denilerek pekiştirilmiştir. Öğrencilerin izleme oturumlarında çalışmaya katılım davranışları da sözel olarak örneğin; “Serkan çalışmaya katıldığın için sana teşekkür ederim” denilerek pekiştirilmiştir.

3.8. Verilerin Toplanması

Araştırmada, araştırmanın amacına hizmet edecek etkililik verilerine, araştırmanın güvenilirliğine ilişkin olarak da gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerine gereksinim duyulmuştur. Veri toplama yöntemi olarak beceri analizi kaydı tekniği kullanılmıştır.

3.8.1. Etkililik Verilerinin Toplanması

Bu araştırmada veriler, uygulamacı tarafından (EK-2 ve EK-3) de gösterilen toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim ve izleme oturumları veri toplama formları kullanılarak toplanmıştır. Veri toplamak için beceri analizi kaydı kullanılmıştır. Beceri analizi kaydı, deneğin zincirleme bir davranışın beceri analizi basamaklarından her birine gösterdiği tepkilerin kaydıdır (Tekin ve Kırcaali-iftar,2001).

Araştırmanın veri toplama süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir: a) araştırmanın hedef davranışları ahşap üzerine çizilen deseni boyama ve kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerileridir, b) hedef davranışların beceri analizleri hazırlanmıştır, c) çalışmanın her oturumunda tek bir deneme yapılmıştır, d) çalışmanın her oturumunda deneğin dikkati çalışmaya çekilmiş, hedef uyaran (Beceri yönergesi) sunulmuş, ve öğretim oturumlarında hedef uyaranla eşzamanlı olarak kontrol edici ipucu sunulmuştur, e) deneğin tepkide bulunması için belirlenen yanıt aralığında (5sn.) öğrenci tepkisi beklenmiştir ve deneğin tepkisine uygun olan davranış sonrası uyaran sunulmuştur, f) çalışmada ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisi için belirlenen beceri yönergesi “Ahşap üzerine çizilen deseni boyama tekniğini kullanarak önündeki ahşap objeyi boya” olarak belirlenmiştir. Kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisi için belirlenen beceri yönergesi ise “Kumaş üzerine çizilen deseni boyama tekniğini kullanarak önündeki deseni boya” olarak belirlenmiştir, g) çalışmada deneğin beceri analizinde yer alan basamaklara yönelik doğru tepkileri veri toplama formuna artı (+), yanlış tepkileri eksi (-) ve tepkide bulunmama davranışlarına ise tepki yok (ty) olarak kaydedilmiştir, h) gözlem süresi sonunda deneğin doğru olarak gerçekleştirdiği basamak sayısı, toplam basamak sayısına bölünüp yüz ile çarpılarak deneğin doğru tepki yüzdesi belirlenmiş ve grafiğe işaretilenmiştir, tüm oturumlarda aynı veri toplama yöntemi kullanılmıştır.

3.8.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada iki güvenirlik verisi toplanmıştır. Bunlar:

1- Gözlemciler arası güvenirlik

2- Uygulama güvenirligidir

a) 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 güvenirliliğin en az % 80 olması öngörülmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Gözlemciler arası güvenirlik, araştırmacının uygulama kayıtları ve gözlemciler arası güvenirlik değerlendirmesi yapan gözlemcinin video kayıtlarını izleyerek kayıt tutması ve bu iki kaydın ne kadar uyduğu karşılaştırılarak hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik değerlendirmesini yapan gözlemci, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans öğrencisidir ve Yanlıssız Öğretim Yöntemlerine ilişkin bilgi sahibidir. Bu nedenle Eşzamanlı ipucuyla Öğretim Yöntemine ilişkin bilgi sunulmamıştır. Fakat gözlemciye öğretim yönteminin nasıl uygulandığı ve veri toplama formlarının nasıl kullanıldığı konusunda (EK- 9) da gösterilen “Gözlemci Bilgilendirme Formu” kullanılarak bilgi verilmiştir.

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.

Deneklere ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisi için tablo 3.2. ve kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisi için 3.3 'de gösterilmektedir.

Tablo 3.2. Ahşap Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinde Deneklere İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları

Denek	Toplu Yoklama	Günlük Yoklama	Öğretim	izleme
Serkan	% 100	% 100	% 100	% 100
Engin	% 100	% 100	% 91,5	% 100
Emel	% 88	% 100	% 100	% 94

Tablo 3.3. Kumaş Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinde Deneklere İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları

Denek	Toplu Yoklama	Günlük Yoklama	Öğretim	İzleme
Tuğçe	% 100	% 100	% 100	% 100
Eda	% 100	% 93	% 100	% 94
Alp	% 100	% 94	% 88	% 100

b) Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenirliği, öğretim planının ne ölçüde planlandığı gibi uygulandığını değerlendiren güvenirlik hesaplamasıdır (Akmanoğlu,2002).

Uygulama güvenilirliği verisi toplanırken gözlemci, uygulamacının yoklama, öğretim ve izleme oturumlarını izleyerek öğretimin ne ölçüde planlandığı gibi uygulandığını gözlemlemiştir. Gözlemci özel eğitim öğretmenidir ve 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 (EK-9) da gösterilen gözlemci bilgilendirme formu kullanılarak bilgi verilmiştir. Uygulama güvenilirliği verileri gözlemci tarafından, (EK-4, EK-5, EK-6, EK-7) de gösterilen “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 güvenilirliği verisi toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri, “Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı X 100” formülü ile hesaplanmıştır. Araştırmanın yoklama oturumlarında daha önceden belirlenmiş olan davranışlara ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Bu davranışlar a) araç- gereci kontrol etme , b) dikkati sağlayıcı ipucunu sunma, c) hedef uyaranı sunma, d) yanıt aralığını bekleme, e) davranış sonrası uygun geri dönüt sağlamadır.

Öğretim oturumlarına yönelik uygulama güvenilirliği verisi daha önceden belirlenen davranışlara ilişkin toplanmıştır. Bu davranışlar; 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 sağlamadır. Deneklere ilişkin Ahşap Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinde Uygulama Güvenirliği Bulguları tablo 3.4. ve Kumaş Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinde uygulama güvenilirliği bulguları tablo 3.5.’te gösterilmektedir.

Tablo 3.4 Ahşap Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinde Deneklere İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları

Denek	Öğretim	Günlük yoklama	Toplu yoklama	izleme
Serkan	% 97	% 97	% 97,5	% 100
Engin	% 100	% 100	% 100	% 100
Emel	%100	% 100	% 100	% 100

Tablo 3.5 Kumaş Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinde Deneklere İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları

Denek	Öğretim	Günlük yoklama	Toplu yoklama	Izleme
Tuğçe	% 95,5	% 95	% 98	% 100
Eda	% 97,5	% 98	% 100	% 100
Alp	%100	% 100	% 100	% 100

3.9. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler grafiksel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Hazırlanan grafiklerde yatay eksenle düzenlenen yoklama, öğretim ve izleme oturumları düşey eksenle ise araştırmanın bağımlı değişkeni olan ahşap üzerine çizilen deseni boyama ve kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerilerinde 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.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, zihinsel engelli öğrencilere iş becerilerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular;

- a) Ahşap üzerine çizilen deseni boyama
- b) Kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerileri olarak iki kısımda incelenmiştir.

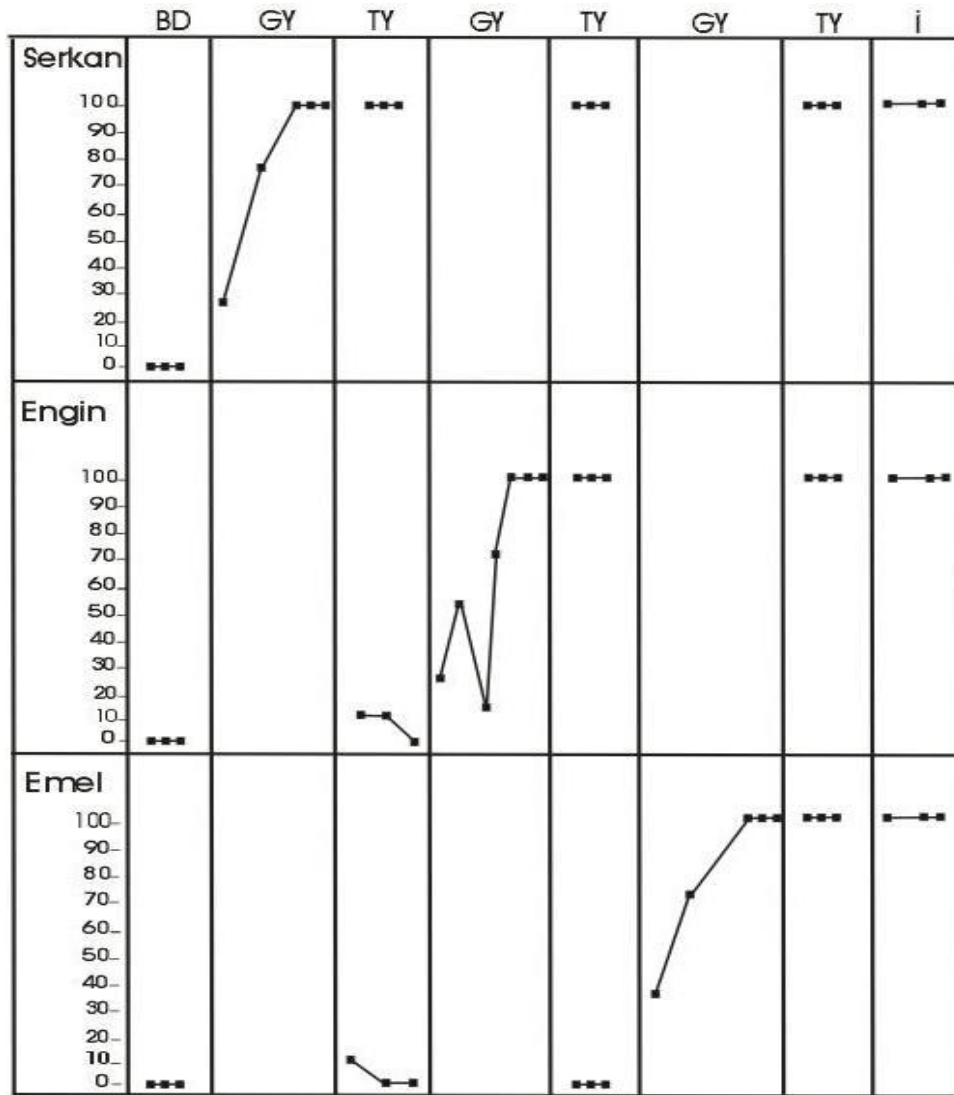
4.1. İş Becerilerinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak iş becerilerinden kumaş üzerine çizilen deseni boyama ve ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerilerin öğretiminde elde edilen verilerin grafikleri Serkan, Engin ve Emel için şekil 4.1 'de Tuğçe, Eda ve Alp için şekil 4.2'de yer almaktadır. Araştırmada elde edilen veriler ; a) yoklama oturumları, b) uygulama oturumları, c) izleme oturumları olmak üzere üç evrede incelenmiştir.

Deneklerin toplu yoklama oturumlarında gösterdikleri tepkiler yoklama verilerini, deneklerin günlük yoklama oturumlarında gösterdikleri tepkiler uygulama verilerini, deneklerin öğretim sona erdikten 1, 3 ve 4 hafta sonra düzenlenen izleme

oturumlarında gösterdikleri tepkiler ise izleme verilerini oluşturmaktadır. Deneklere ilişkin alınan ilk yoklama verileri ile birinci deneğe öğretim yapıldıktan sonra düzenlenen ikinci yoklama evresinde bu deneğe ilişkin veriler farklılaşırken öğretim yapılmamış diğer deneklerde yoklama verileri benzerlik göstermektedir. İkinci deneğe öğretim yapıldıktan sonra gerçekleştirilen üçüncü yoklama evresinde iki deneğin verileri farklılaşmış diğer deneklerin yoklama verileri benzerlik göstermiştir. Üçüncü deneğe öğretim yapıldıktan sonra dördüncü yoklama evresinde, tüm deneklerde veriler, ilk yoklama evresinden önemli derecede farklılaşmış ve denekler beceriyi amaçlanan düzeyde doğru olarak yerine getirmişlerdir.

4.1.1. Ahşap Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular



Şekil 4.1. Ahşap Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinin Öğretiminde Serkan, Engin ve Emel için Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular.

(BD: Başlama düzeyi, GY:Günlük yoklama, TY: Toplu yoklama)

a) Serkan'ın Ahşap Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Serkan'ın eşzamanlı ipucuyla öğretim ile gerçekleştirilen ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisinin öğretiminde yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri şekil 4.1.'de gösterilmiştir. Serkan, başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisinde hiç tepkide bulunmamıştır. Uygulama evresinde Serkan ile beş öğretim oturumu ve beş günlük yoklama oturumu olmak üzere toplam on oturum gerçekleştirilmiştir. Serkan ile üçüncü günlük yoklama oturumunda ölçüte ulaşılmış ve bu oturumdan itibaren kararlı veri elde edilmiştir. Uygulama evresinden sonra düzenlenen yoklama evrelerinde de Serkan, ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisini % 100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirmiştir. Serkan ile ölçüte ulaşılıncaya kadar gerçekleştirilen oturumlar; 48 dk. 50 sn. günlük yoklama oturumları; 146 dk. Öğretim oturumları olmak üzere toplam 149 dk. 50 sn. sürmüştür. Serkan ile gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında gerçekleşen hata sayısı 2'dir. Serkan, öğretim sona erdikten bir, üç ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında % 100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Bu bulgular doğrultusunda, Serkan beş eşzamanlı ipucuyla öğretim oturumu sonunda ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisine ilişkin % 100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. İzleme oturumlarında elde edilen veriler, Serkan'ın öğrendiği beceriyi öğretim bittikten bir, üç ve dört hafta sonra da % 100 düzeyinde koruduğu izlenimini vermektedir.

b) Engin'in Ahşap Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Engin'in eşzamanlı ipucuyla öğretim ile gerçekleştirilen ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisinin öğretiminde yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri şekil 4.1.'de gösterilmiştir. Engin, başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisinde hiç tepkide bulunmamıştır. Uygulama evresinde Engin ile yedi öğretim oturumu ve yedi günlük yoklama oturumu olmak üzere toplam on dört oturum gerçekleştirilmiştir. Engin ile beşinci günlük yoklama oturumunda ölçüte ulaşılmış ve bu oturumdan itibaren kararlı veri elde edilmiştir. Uygulama evresinden sonra düzenlenen yoklama evrelerinde de Engin, ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisini % 100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirmiştir. Engin ile ölçüte ulaşılmıncaya kadar gerçekleştirilen oturumlar; 71 dk. 27 sn. günlük yoklama oturumları; 229 dk. 41 sn. öğretim oturumları olmak üzere toplam 293 dk. 16 sn. öğretim oturumları olmak üzere toplam 149 dk. 50 sn. sürmüştür. Engin, ile gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında gerçekleşen hata sayısı 4'tür. Engin, öğretim sona erdikten bir, üç ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında % 100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Bu bulgular doğrultusunda, Engin yedi eşzamanlı ipucuyla öğretim oturumu sonunda ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisine ilişkin % 100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. İzleme oturumlarında elde edilen veriler, Engin'in öğrendiği beceriyi öğretim bittikten bir, üç ve dört hafta sonra da % 100 düzeyinde koruduğu izlenimini vermektedir.

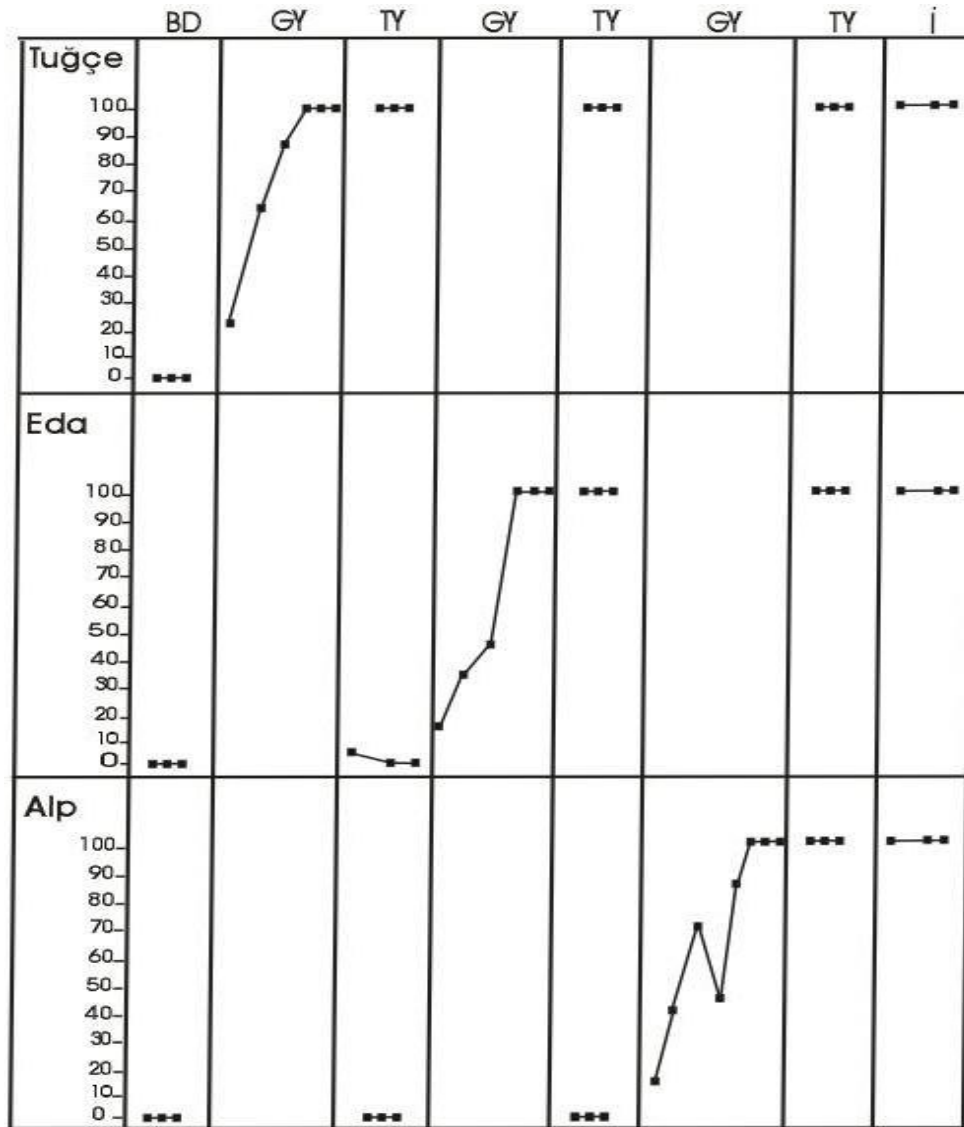
c) Emel'in Ahşap Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Emel'in eşzamanlı ipucuyla öğretim ile gerçekleştirilen ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisinin öğretiminde yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri şekil 4.1'de gösterilmiştir. Emel, başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisinde hiç tepkide bulunmamıştır. Uygulama evresinde Emel ile beş öğretim oturumu ve beş günlük yoklama oturumu olmak üzere toplam on oturum gerçekleştirilmiştir.

Emel ile üçüncü günlük yoklama oturumunda ölçüte ulaşılmış ve bu oturumdan itibaren kararlı veri elde edilmiştir. Uygulama evresinden sonra düzenlenen yoklama evrelerinde de Emel, ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisini % 100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirmiştir. Emel ile ölçüte ulaşıncaya kadar gerçekleştirilen oturumlar; 65 dk. 29 sn. günlük yoklama oturumları; 121 dk. 42 sn. öğretim oturumları olmak üzere toplam 187 dk. 11 sn. sürmüştür. Emel, ile gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında gerçekleşen hata sayısı 2'dir. Emel, öğretim sona erdikten bir, üç ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında % 100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Bu bulgular doğrultusunda, Emel beş eşzamanlı ipucuyla öğretim oturumu sonunda ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisine ilişkin % 100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. İzleme oturumlarında elde edilen veriler, Emel'in öğrendiği beceriyi öğretim bittikten bir, üç ve dört hafta sonra da % 100 düzeyinde koruduğu izlenimini vermektedir.

4.1.2. Kumaş Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular



Şekil 4.2. Kumaş Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinin Öğretiminde Tuğçe, Eda, ve Alp için Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular

(BD: Başlama düzeyi, GY:Günlük yoklama, TY: Toplu yoklama)

a) Tuğçe'nin Kumaş Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinin Öğretiminde, Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Tuğçe'nin eşzamanlı ipucuyla öğretim ile gerçekleştirilen kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisinin öğretiminde yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri şekil 4.2'de gösterilmektedir. Tuğçe, başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre kumaş boyama becerisinde hiç tepkide bulunmamıştır. Uygulama evresinde Tuğçe ile altı öğretim oturumu ve altı günlük yoklama oturumu olmak üzere toplam on iki oturum gerçekleştirilmiştir. Tuğçe ile üçüncü günlük yoklama oturumunda ölçüte ulaşılmış ve dördüncü oturumdan itibaren kararlı veri elde edilmiştir. Uygulama evresinden sonra düzenlenen yoklama evrelerinde de Tuğçe, kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisini % 100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirmiştir. Tuğçe ile ölçüte ulaşıncaya kadar gerçekleştirilen oturumlar, 65 dk. 31 sn. günlük yoklama oturumları; 184 dk. 2 sn. öğretim oturumları olmak üzere toplam 249 dk.33 sn. sürmüştür. Tuğçe ile gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında gerçekleşen hata sayısı 3'tür. Tuğçe, öğretim sona erdikten bir, üç ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında % 100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Bu bulgular doğrultusunda; Tuğçe altı eşzamanlı ipucuyla öğretim oturumu sonunda kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisine ilişkin % 100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. İzleme oturumlarında elde edilen veriler, Tuğçe'nin öğrendiği beceriyi öğretim bittikten bir, üç ve dört hafta sonra da % 100 düzeyinde koruduğu izlenimini vermektedir.

b) Eda'nın Kumaş Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinin Öğretiminde, Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Eda'nın eşzamanlı ipucuyla öğretim ile gerçekleştirilen kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisinin öğretiminde yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri şekil 4.2'de gösterilmektedir. Eda, başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre kumaş boyama becerisinde hiç tepkide bulunmamıştır. Uygulama evresinde Eda ile altı öğretim oturumu ve altı günlük yoklama oturumu olmak üzere toplam on iki oturum gerçekleştirilmiştir. Eda ile dördüncü günlük yoklama oturumunda ölçüte ulaşılmış ve bu oturumdan itibaren kararlı veri elde edilmiştir. Uygulama evresinden sonra düzenlenen yoklama evrelerinde de Eda , kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisini % 100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirmiştir. Eda ile ölçüte ulaşıncaya kadar gerçekleştirilen oturumlar, 75 dk. 20 sn. günlük yoklama oturumları; 187 dk. 59 sn. öğretim oturumları olmak üzere toplam 263 dk.19 sn. sürmüştür. Eda ile gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında gerçekleşen hata sayısı 3'tür. Eda, öğretim sona erdikten bir, üç ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında % 100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Bu bulgular doğrultusunda; Eda, altı eşzamanlı ipucuyla öğretim oturumu sonunda kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisine ilişkin % 100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. İzleme oturumlarında elde edilen veriler, Eda'nın öğrendiği beceriyi öğretim bittikten bir , üç ve dört hafta sonra da % 100 düzeyinde koruduğu izlenimini vermektedir.

c) Alp'in Kumaş Üzerine Çizilen Deseni Boyama Becerisinin Öğretiminde, Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Alp'in eşzamanlı ipucuyla öğretim ile gerçekleştirilen kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisinin öğretiminde yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri şekil 4.2'de gösterilmektedir. Alp, başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre kumaş boyama becerisinde hiç tepkide bulunmamıştır. Uygulama evresinde Alp ile sekiz öğretim oturumu ve sekiz günlük yoklama oturumu olmak üzere toplam on altı deneme gerçekleştirilmiştir. Alp ile beşinci günlük yoklama oturumunda ölçüte ulaşılmış ve altıncı oturumdan itibaren kararlı veri elde edilmiştir. Uygulama evresinden sonra düzenlenen yoklama evrelerinde de Alp , kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisini % 100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirmiştir. Alp ile ölçüte ulaşıncaya kadar gerçekleştirilen oturumlar, 111 dk. 164 sn. günlük yoklama oturumları; 273 dk. 167 sn. öğretim oturumları olmak üzere toplam 389 dk.31 sn. sürmüştür. Alp ile gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında gerçekleşen hata sayısı 5'tir. Alp, öğretim sona erdikten bir, üç ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında % 100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Bu bulgular doğrultusunda; Alp, sekiz eşzamanlı ipucuyla öğretim oturumu sonunda kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisine ilişkin % 100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. İzleme oturumlarında elde edilen veriler, Alp'in öğrendiği beceriyi öğretim bittikten bir , üç ve dört hafta sonra da % 100 düzeyinde koruduğu izlenimini vermektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırmada,

- 1- Eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihinsel engelli öğrencilere iş becerilerinden;
 - a) Ahşap obje üzerine çizilen deseni boyama
 - b) Kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerilerinin öğretilmesinde etkili olup olmadığı,
- 2- Bu becerilerin öğretim bittikten bir, üç ve dört hafta sonra korunup korunmadığı incelenmiştir.

Araştırma bulguları; eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihinsel engelli öğrencilere iş becerilerinden a) ahşap obje üzerine çizilen deseni boyama, b) kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerilerinin öğretilmesinde etkili olduğunu ve deneklerin öğretimi yapılan iş becerilerinin kalıcılığını öğretim sona erdikten bir, üç ve dört hafta sonra da koruyabildiklerini gösterir niteliktedir. Bu araştırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin ahşap obje üzerine çizilen deseni boyama ve kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerilerinin öğretiminde bütün deneklerde % 100 düzeyine ulaşarak etkili olduğu söylenebilir. Kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisinde öğretim süreleri ve oturum sayıları bakımından denekler arasında farklılıklar görülmektedir. En az oturum süresi Tuğçe ile (249 dk.33 sn.) gerçekleştirilirken en fazla oturum süresi Alp ile (389 dk. 31 sn.) gerçekleştirilmiştir. Oturum sayıları bakımından Tuğçe ve Eda ile aynı sayıda oturum (6 = 6)

gerçekleştirilmiştir. Alp ile diğer iki denekten daha fazla sayıda (8) oturum gerçekleştirilmiştir. İş becerilerinden diğer beceri olan ahşap obje üzerine çizilen deseni boyama becerisinde öğretim süreleri ve oturum sayıları bakımından farklılıklar görülmektedir. En az oturum süresi Emel ile (187 dk. 11 sn.) gerçekleştirilirken , en fazla oturum süresi Engin ile (293 dk. 16 sn.) gerçekleştirilmiştir. Oturum sayıları bakımından incelediğimizde Engin ile en fazla oturum sayısı (7) gerçekleştirilmiştir. Emel ve Serkan'ın oturum sayıları birbirine eşittir (5 = 5). Grafikler incelendiğinde, ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisinde Engin'in ikinci günlük yoklama oturumunda % 55,5 düzeyinde doğru tepki göstermesine rağmen, üçüncü günlük yoklama oturumunda, beceri analizinde basamak atlaması sonucu doğru tepki yüzdesinde düşüş gözlenmiştir. Bir sonraki günlük yoklama oturumunda tekrar doğru tepki yüzdesinin artış gösterdiği gözlenmiştir. Kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisinde Alp'in beceri analizindeki basamaklardan birine yanlış tepki vermesi sonucu, dördüncü günlük yoklama oturumunda doğru tepki yüzdesinin düştüğü gözlenmiştir. Ancak beşinci günlük yoklama oturumunda, doğru tepki yüzdesi % 88,2 düzeyine yükselmiştir. Alp kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisinin öğretiminde çalışılan son denektir. Bu nedenle veri toplama nedeniyle öğretim öncesinde toplam dokuz toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumlarında öğretim yapılmadan beceri yönergesi verilip deneğin tepki vermesi beklendiği için Alp'in zaman zaman sıkılgan davranışlar sergilediği gözlenmiştir. Fakat Alp, benzeri davranışları öğretim yapıldıktan sonra gerçekleştirilen toplu yoklama ve izleme oturumlarında sergilememiştir. Bunun yanında diğer öğrencilerin çalışmaya istekli ve ilgili katıldıkları gözlenmiştir.

Araştırmanın diğer bulgusu; zihinsel engelli öğrencilere eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak iş becerileri öğretildiğinde becerilerin öğretim sona erdikten sonra da korunduğunu göstermektedir. Elde edilen veriler incelendiğinde öğretim sona erdikten bir, üç ve dört hafta sonra ahşap obje üzerine çizilen deseni boyama becerisini ve kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisini bütün deneklerin % 100 düzeyinde koruduğu görülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, eşzamanlı ipucuyla öğretimin iş becerileri üzerinde etkililiğini inceleyen araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir; Topsakal (2004), zihin özürlü öğrencilere oto yıkama becerisinin öğretiminde hata düzeltilmesi yapılarak geręekleřtirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmıştır. Bulgular, hata düzeltilmesi yapılarak geręekleřtirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihin özürlü çocuklara oto yıkama becerisinin öğretiminde etkili olduğunu ve izleme bulgularında da deneklerin becerileri koruduklarını ortaya koymaktadır. Yücesoy (2002), zihinsel engelli öğrencilere fotokopi çekme becerisinin öğretilmesinde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmıştır. Bulgular, eşzamanlı ipucuyla öğretimin, fotokopi çekme becerisinin öğretilmesinde etkili olduğunu ve izleme bulgularında da deneklerin becerileri koruduklarını ortaya koymaktadır. 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. Ayrıca araştırmada elde edilen bulgular, eşzamanlı ipucuyla öğretimin zincirleme ve tek basamaklı beceriler üzerinde etkililiğini inceleyen araştırma bulgularıyla da paraleldir (Gibson ve Schuster, 1992; Wolery ve diğerleri, 1993; MacFarland-Smith ve diğerleri, 1993; Singleton, Schuster ve Ault, 1995; Sewell, ve diğerleri, 1998; Griffen, Schuster, ve Morse, 1998; Singleton ve diğerleri, 1999; Tekin, 1999; Fetko ve diğerleri, 1999; Doğan, 2001; Akmanoğlu, 2002).

Elde edilen bulgular, iş becerilerinin öğretiminde bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin etkililiğini İnceleyen araştırma bulgularıyla da benzerdir; Özoekü (1997), zihinsel engelli dikiş dikme becerilerinin kazandırılmasında model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiğini araştırmıştır. 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 geręekleřtirmelerine yol açtığını göstermektedir. Demir (1996), Zihinsel engelli öğrencilere düğme dikme becerisinin öğretiminde “Model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş düğme dikme

becerisi öğretim materyali” nin etkisini araştırmıştır. Bulgular, tekdelikli, 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. Cronin ve Cuvo (1979), zihinsel engelli gençlere düğme dikme, elbise kenarlarını kıvrırma ve el dikişi becerilerini kazandırmada, becerilerin analiz edilerek öğretilmesinin etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda başlama düzeyleri % 35 olan deneklerin öğretim sonunda becerileri % 100 düzeyinde gerçekleştirmeleri sağlanmıştır (Akt. Özokçu,1997).

Ayrıca araştırma bulguları, eşzamanlı ipucuyla öğretim ile öğretimi yapılan hem zincirleme becerilerin hem de tek basamaklı becerilerin öğretim bittikten sonra da denekler tarafından korunduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin, öğrenilen becerilerin korunmasında etkili olduğu izlenimi vermektedir.

Bu araştırmanın bulguları, eşzamanlı ipucuyla öğretimin kolaylıkla uygulanabilir olduğunu gösterir niteliktedir. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde uygulamacının davranışlarında değişiklik yapmasına gerek yoktur, diğer yanlışsız öğretim yöntemlerinde ipucunun artırılması ya da azaltılması gerekebilmektedir. Bu yöntemde uygulamacı çalışma boyunca aynı ipucunu kullanır. Ayrıca öğrencilerde daha az önkoşul beceri bulunmasını gerektirmektedir; öğrencinin bekleme eğitimi almasına gereksinim duyulmaz. (Akmanoğlu,2002; Yücesoy,2002).

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Eğitilebilir ve öğretilebilir düzeydeki çocuklara eğitim veren okullarda hazırlanacak olan iş eğitimi programlarında eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemine yer verilebilir.
- Eğitimciler, hem tek basamaklı hem de zincirleme becerilerin öğretilmesine yönelik etkinliklerde, hedefledikleri becerileri eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini kullanarak öğretebilirler.

5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Elde edilen bulgulara dayanılarak ileri araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- Araştırma başka deneklerle, başka mesleki beceriler üzerine, başka ortamlarda başka araştırmacılar tarafından yinelenabilir.
- Eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak, bir mesleki beceriyi oluşturan tüm iş becerilerinin (örneğin; seramik becerisi için, çamur yoğurma, çamura şekil verme, şekil verilen modeli boyama, modeli sırlama ve modeli fırınlama) yer aldığı bir öğretim sürecine yer verilerek bir araştırma yapılabilir.
- Eşzamanlı ipucuyla öğretimle zincirleme becerilerin öğretiminde ileriye zincirleme, geriye zincirleme ve tüm basamakların bir arada öğretimi süreçlerinin etkililiğini ve verimliliğini içeren bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, Gönül. “Özürlü 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**, Temmuz, 2002.
- Ataman , Ayşegül. **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Eylül, 2003.
- Aykaç, Necdet. “Türkiye ve Bazı Avrupa Ülkelerinde Mesleki Teknik Eğitim”, <http://www.med@meb.gov.tr>.
- Balcı, Ali. **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. Ankara: Bilgisayar Yayıncılık , 1997.
- Bıyıklı, Latife. “Ülkemizde Zihin Özürlü Çocukların Eğitimindeki Güçlükler ve Çözüm Yolları,” **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt: 21, Sayı: 1-2 1988.
- Birkan, Bünyamin. “Otistik Bir Çocuğa Öğrenmeye Hazırlı Becerilerinin Öğretimi,” **Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi**, Cilt: 2, 1999.
- “Bluckhurst, A.E. Schuster. W.J.Ault, M.J.,& Doyle, P.M (1994) **The Single Subject Research Advisor [Computer Software]** . Lexington, K.Y. : Department oc Special Education and Rehabilitatin Counseling.” Aktaran: Tekin, Elif. ve Kırcaali-İftar, Gönül. **Özel Eğitimde Yanlısız Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayınları, 2001.

Bozkurt, Funda. “Zihin Özürlü Çocuklara Aferatif Yiyecek İçecek Hazırlama Becerilerinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: **Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü** , Ağustos , 2001.

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.

_____. “Zihin Engellilere Özbakım ve ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği”. Doktora Tezi, Eskişehir: **Anadolu üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Nisan, 1998.

_____. “Ankara Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu Öğrencilerinin İş Eğitimine Yönelik Tutumları”. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1990.

_____. “Zihin Engellilere İş ve Meslek Eğitimi,” <http://home.anadolu.edu.tr/acavkayt/ismes.html>.

Cegelka, Patricia,Thomas. and Berdine, W.H. **Effective Instruction For Students With Learning Difficulties**. Boston,MD. 1995.

“Cipani, E., & Madigan, K, (1986) Errorless **Learning: Research and Application for “Difficult to Teach” Children**. **Canadian Journal for Exceptional Children**. 3 (2) 39-43.” Aktaran: Tekin, Elif. ve Kırcaali-İftar, Gönül. **Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayınları, 2001.

Çağlar, Doğan. **Ortopedik Engellilerin Eğitimi** . Ankara: Kartepe Yayınları, Nisan, 2004.

Çifci, İlknur. ve diğerleri. “Engelli Bireylere Yönelik İşverenlerin Görüşlerinin Belirlenmesi”. **Özürlüler Platformu**, 2002.

Demir, Aydın. “Türkiyede Özürlülerin Mesleğe Yöneltilmesi ve İstihdamı Meselesi”. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: **Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Eylül, 2000.

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.

Devren- Çuhadar, Selmin. “Zihinsel Engelli Öğrencilere Yemek Yeme Becerilerinin Kazandırılmasında ve Sürekliliğinde Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımlarına Göre Düzenlenmesi İle Yapılan Öğretimin Etkililiği”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2002.

Diler, Nesrin. “Zihinsel Engelli Öğrencilere Resim-iş Becerilerinin Kazandırılmasında Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımlarına Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Resim-iş Becerileri Öğretim Materyali’nin Etkililiği”.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü** , 2000.

Doğan, Hıfzı. “Mesleki ve Teknik Eğitimin İlkeleri ve Gelişmesi,” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt: 16, Sayı: 1, 1983.

Doğan , Osman Senai. “Zihin Özürlü Çocuklara Adı Söylenen Mesleğe Ait Resmi Seçme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği”.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir : **Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Temmuz, 2001.

Eratay,Emine. Ve Güler-Özkan, Ayça. “Goblen İğne Kaneviçe İşleme Becerisinin Kazandırılmasında Fiziksek Yardım ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği” Özel Eğitimden Yansımalar, **13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri**, Kök Yayıncılık, 2004.

“Engelli’ye Yasalar ve Haklar”, [http:// www.geocities.com/cerebralpalsy/yasalhak.html](http://www.geocities.com/cerebralpalsy/yasalhak.html).

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

_____ Süleyman. **Özel Eğitim**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, Kasım, 1998.

Ertürk, İbrahim ve diğerleri. **İş ve Teknik Eğitimi** . Ankara: Fırat Yayıncılık, 2003.

Fetko, Kathleen S. and others. “Using simultaneous prompting to teach a chained vocational task to young adults with severe intellectual disabilities,” **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**. V34 n3 p318-29, September, 1999.

“Gaylord-Ross, R. & Holvoet, J. (1985) **Strategies for Educating Students With Severe Handicaps** .Mc Williams, R., Nietupski, J., & Hamre Nietupski, S.(1990)Teaching Complex Activities to Students With Moderate Handicaps Through the Forward Chainig of Shorter Total Cycle Response Sequence.Education and Training in the Mental Reterdation, September, 293-298.” Aktaran Tekin, Elif. ve Kırcaali-İftar, Gönül. **Özel Eğitimde Yanlıssız Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayınları, 2001.

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.

Gözün, Özlem. “Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değiştirilmesindeki Etkililiği” .Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: **Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Ekim, 2003.

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.

Güler, Ayça ve Sazak, Elif. “Zihin Engelli Çocuklara, Daire, Üçgen ve Kare Kavramlarının Kazandırılmasında Etkileşim ünitesi ile Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği” **XI Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri**. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları, 2002.

İnal, Kerim. ve Diğerleri **İş Eğitimi (İlköğretim 4-5)** . Ankara: Gündoğu Yayınları.

“İş’te Engellilik: Türkiye ve Dünyadan Çözümler”,

[http:// www.insankaynaklari.com](http://www.insankaynaklari.com).

Kanbaş, Erdi. “Zihin Özürlü Çocuklara Adı Söylenen Mutfak Araç ve Gereçlerine Ait Resmi Seçme Becerisinin Öğretiminde Artan Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiği ve Hedeflenmeyen Bilgi Öğretimi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: **Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**. Şubat, 2002.

Karataş-Atmaca, İsmihan. “Zihinsel Engelli Çocuklara Yemek Pişirme Becerilerinin Kazandırılmasında Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği”.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 1996.

Kargın, Tevhide. “İşitme Engeli Bireyleri Mesleğe Hazırlama,” **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Sayı :2 , cilt: 25, 1992.

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

Kuzgun, Yıldız. **Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş**. Ankara: Nobel Yayınları , Şubat, 2003.

_____. **Mesleki Olgunluk Ölçeği El Kitabı** . Ankara: Milli Eğitim Basımevi, Haziran, 1996.

Kuzgun, Yıldız.; Bacanlı, Feride. **Bir Mesleki Grup Rehberliği Programı ve Uygulama Klavuzu**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, Haziran, 1996.

“Leonardo Da Vinci (Avrupa Birliği Mesleki Eğitim Eylem Programı)”<http://europa.eu.int/comm/education/Leonardo/Leonardo2/decision/decision-en.pdf>.1999.

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,p50-60 win 1993.

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.

“Mc Williams, R. ; Nietupski, J.; Hamre Nietupski, S. (1990)**Teaching Complex Activities to Students With Moderate Handicaps Through the Forward Chainig of Shorter Total Cycle Response Sequence.**Education and Training in the Mental Reterdation, September, 293-298.” Aktaran Tekin, Elif. ; Kırcaali-İftar, Gönül. **Özel Eğitimde Yanlıssız Öğretim Yöntemleri.** Ankara: Nobel Yayınları, 2001.

M.E.B. “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”. Ankara: **Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü**, 2000.

M.E.B. “Mesleki Eğitim Merkezi Eğitim Programı”. **Talim ve Terbiye Kurulu** 142: 27.09.2004

M.E.B. “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik”. **Resmi Gazete**, 25674: 18.12.2004.

M.E.B. “Beslenme ve Gıda Alanlarında Eğitim ve İş gücü Yetiştirme Projesi”. Ankara: **Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü**, 2004.

M.E.B. Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1990.

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. 30.05.1997.

Özen, Arzu. “Zihin Engelli Çocuklara Yemek Yeme Becerilerinin Kazandırılmasında, Fiziksel Yardıma, Model Olmaya ve Sözel Yönergeye Dayalı Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.** 1995.

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.

Özsoy, Yahya ve Özyürek, Mehmet ve Eripek, Süleyman. **Özel Eğitime Giriş** Ankara: Karatepe Yayınları, 2002.

“Reynold, R. C. ; L. Mann (1987). **Encyclopedia of special Education.** A Reference for the education of the handicapped and other Exceptional Children and Adults. Jhon Willey and Sons Inc.” Aktaran Kargın, Tevhide. “İşitme Engeli Bireyleri Mesleğe Hazırlama”. **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt: 25, Sayı :2 , 1992.

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

Salend, Spencer.J., **Effective Mainstreaming.** , Newyork: 1994.

Sarı, Hakan ve Üre, Ömer ve Sünbül, Ali,M. **11. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri.** Konya : Eğitim Kitabevi Yayınları, 2002.

- Sewell, Teena.J. and others. “Using simultaneous prompting within an activity-based format to teach dressing skills to preschoolers with developmental delays” . **Journal of Early Intervention**. 1998.
- 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.
- 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.
- Taymaz-Sarı, Oktay. “ Zihinsel Engellilerde Beceri Öğretimi” (Edit.: Kulaksızoğlu, Adnan). **Farklı Gelişen Çocuklar**. İstanbul: Epsilon Yayınları, 2003.
- Tekin, Elif. **Yanlısız Öğretim Yöntemleri**. Eskişehir: Özel Eğitim Dergisi, cilt: 2, 1999.
- _____. “Zihin Özürlü Çocuklara Kardeşleri Arcılığıyla Sunulan Dört Saniye Sabit Bekleme Süreli Öğretimin ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiklerinin ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması”. Doktora Tezi, **Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Nisan, 1999.
- Tekin, Elif. ve Kırcaali-İftar, Gönül. **Özel Eğitimde Yanlısız Öğretim Yöntemleri**. Birinci Basım. Ankara: Nobel Yayınları, 2001.
- Tekin, Elif ve diğerleri. “Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklara Boş Zaman Etkinliklerinin Öğretimi”. **Eskişehir: Anadolu Üniversitesi**, Eylül, 2001.
- Telman, Cavidan. **Başarıya Giden Yolda Meslek Seçimi**. İstanbul: Epsilon Yayınları, Nisan, 2002.

Togay, Abdullah. **İş Eğitimi (İlköğretim 5)** İstanbul: Gendaş Genel Yayın Dağıtım, 2001.

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

Varol, Nihal. “Beceri Öğretimi Materyali Geliştirme ve Beceri Öğretiminde İpuçlarının Kullanımı”. **Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**.

Vuran, Sezgin. “Zihin Engelli Çocukların Giyinme Becerilerinde Yapabildiklerine Dayalı Olarak Hazırlanan Öğretim Materyalinin Etkiliği”. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, **Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**. 1989.

Wolery , Mark. and others. “Effects of simultaneous prompting and instructive feedback” . **Early Education and Development**, 1993.

“Wolery, M. ,Ault, M.J., & Doyle, P.M. (1992). **Teaching Students With Moderate to Severe Disabilities: Use of Response Prompting Strategies**. New York : Longman” Aktaran; Tekin, Elif. ; Kırcaali-İftar, Gönül. **Özel Eğitimde Yanlıssız Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayınları, 2001.

“Wolery,M. Bailey, D.B.,& Sugai, G.M. (1988) **Effective Teaching Principles and Procedures of Aplied Behavior Analipsis With Exceptional Students**. Boston Allyn and Bacon.” Aktaran: Tekin, Elif. “Yanlıssız Öğretim Yöntemleri”. **Özel Eğitim Dergisi**, cilt: 2, 1999.

Yıkılmış, 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.

Yıldırım , Serhat. “Akranları Tarafından Kullanılan Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Gelişimsel Geriliği Olan Öğrencilere Tanıtıcı Levhaların Öğretimi Üzerindeki Etkililiği” . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Ağustos, 2002.

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

EKLER

EK-1

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Fidan ÖZBEY

Sürekli Adresi : Karaçayır mah. Özlem Sitesi A-3 Blok D:6 BOLU

Doğum Yeri ve Yılı : Bolu – 1979

Yabancı Dili : İngilizce

İlköğretim : Cumhuriyet İlkokulu – 1990

Ortaöğretim : Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi – 1996

Lisans : Selçuk Üniversitesi – 2002

Ana Sanat Dalı : El Sanatları Ana Sanat Dalı

Sanat Dalı : El Sanatları Öğretmenliği

Yayımları : “Avcıoğlu, H. ve Eldeniz, M. ve Özbey, F. “Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” **XIV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi** Bolu,2004.

Çalışma Hayatı : Grup Eğitimi Koordinatörü – Teknik Öğretmen , Mavi Hilal Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi 2003-

EK-2

**AHŞAP ÜZERİNE ÇİZİLEN DESENİ BOYAMA BECERİSİ
TOPLU YOKLAMA, GÜNLÜK YOKLAMA, ÖĞRETİM VE İZLEME OTURUMLARI
VERİ TOPLAMA FORMU**

Adı – Soyadı:
Uygulamacı:
Tarih:

Başlama ve bitiş tarihi
Toplam süre:
Oturum:

BECERİ BASAMAKLARI	DT	YT	TB
1-Ahşap objeyi eline alır.			
2-Nazar boncuğu desenli yüzü üste gelecek şekilde objeyi masaya yerleştirir.			
3-Bir eline mavi renkli boya kutusunun yanındaki fırçayı alır.			
4-Fırçanın ucuna bir miktar mavi boya alır.			
5-Nazar boncuğu deseninin ortasında bulunan küçük daire şeklini taşırmadan boyar.			
6-Fırçayı mavi boya kutusunun yanına bırakır.			
7-Beyaz simli boya kutusunun yanındaki diğer fırçayı alır.			
8-Fırçanın ucuna bir miktar beyaz simli boya alır.			
9-Nazar boncuğu deseninin en son boyanan kısmının hemen dışındaki halka şeklini taşırmadan boyamaya başlar.			
10-Halka şeklinin tüm iç yüzeyi boşluk bırakmadan boyanıncaya kadar fırçanın ucuna beyaz simli boya alarak boyama işlemine devam eder.			
11-Fırçayı beyaz simli boya kutusunun yanına bırakır.			
12-Mavi boya kutusunun yanındaki fırçayı kullanarak bir miktar mavi boya alır.			
13-Nazar boncuğu deseninin en son boyanan kısmının hemen dışındaki halka şeklini taşırmadan boyamaya başlar.			
14-Halka şeklinin tüm iç yüzeyi boşluk bırakmadan boyanıncaya kadar fırçanın ucuna mavi boya alarak boyama işlemine devam eder.			
15-Fırçayı mavi boya kutusunun yanına bırakır.			
16-Beyaz simli boya kutusunun yanındaki fırçayı kullanarak bir miktar beyaz simli boya alır.			
17- Nazar boncuğu deseninin üst kısmında bulunan kurdela şeklinin içini taşırmadan boyar.			
18-Boyama işlemi bitince fırçayı masaya bırakır.			
Doğru tepki sayısı			
Doğru tepki yüzdesi			
Yanlış tepki sayısı			
Yanlış tepki yüzdesi			
Tepkide bulunmama sayısı			
Tepkide bulunmama yüzdesi			

EK-3

**KUMAŞ ÜZERİNE ÇİZİLEN DESENİ BOYAMA BECERİSİ
TOPLU YOKLAMA, GÜNLÜK YOKLAMA, ÖĞRETİM VE İZLEME OTURUMLARI
VERİ TOPLAMA FORMU**

Adı – Soyadı:
Uygulamacı:
Tarih:

Başlama ve bitiş tarihi
Toplam süre:
Oturum:

BECERİ BASAMAKLARI	DT	YT	TB
1-Kumaşı eline alır.			
2-Yaprak desenli yüzü üste gelecek şekilde straforun üstüne kumaşı yerleştirir.			
3-Ellerini kumaşın üzerine baskı yapacak şekilde sağa-sola hareket ettirerek kumaşı düzeltir.			
4-Bir eline toplu iğne alır.			
5-Desenin üst kenar köşesinden strafora iğneyi batırır.			
6-Eline ikinci iğneyi alır.			
7-Daha önce batırılan iğnenin karşı köşesine iğneyi batırır.			
8-Eline üçüncü iğneyi alır.			
9-Desenin alt kenar kısmına iğneyi batırır.			
10-Bir eline fırçayı alır.			
11-Boya kutusunun içine batırarak fırçanın ucuna bir miktar yaldızlı boya alır.			
12-Yaprak deseninin kenar çizgilerinin üzerinden fırça ile bir sıra halinde taşırmadan boyamaya başlar.			
13-Yaprak deseninin sınır çizgileri tamamlanıncaya kadar fırçanın ucuna yaldızlı boya alarak boyama işlemine devam eder.			
14-Fırçanın ucuna bir miktar yaldızlı boya alır.			
15-Çizilen kenar çizgilerinin iç yüzeyini taşırmadan boyamaya başlar.			
16- Yaprak deseninin tüm iç yüzeyi boşluk bırakmadan boyanıncaya kadar fırçanın ucuna bir miktar boya alarak boyama işlemine devam eder.			
17-Boyama işlemi bitince fırçayı masaya bırakır.			
Doğru tepki sayısı			
Doğru tepki yüzdesi			
Yanlış tepki sayısı			
Yanlış tepki yüzdesi			
Tepkide bulunmama sayısı			
Tepkide bulunmama yüzdesi			

EK-4

**AHŞAP ÜZERİNE ÇİZİLEN DESENİ BOYAMA BECERİSİ
TOPLU YOKLAMA, GÜNLÜK YOKLAMA 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 yönergesi sunma	Yanıt aralığını bekleme	Uygun geri dönüt sağlama
1-Ahşap objeyi eline alır					
2-Nazar boncuğu desenli yüzü üste gelecek şekilde objeyi masaya yerleştirir.					
3-Bir eline mavi renkli boya kutusunun yanındaki fırçayı alır.					
4-Fırçanın ucuna bir miktar mavi boya alır.					
5-Nazar boncuğu deseninin ortasında bulunan küçük daire şeklini taşımadan boyar.					
6-Fırçayı mavi boya kutusunun yanına bırakır.					
7-Beyaz simli boya kutusunun yanındaki diğer fırçayı alır.					
8-Fırçanın ucuna bir miktar beyaz simli boya alır.					
9-Nazar boncuğu deseninin en son boyanan kısmının hemen dışındaki halka şeklini taşımadan boyamaya başlar.					
10-Halka şeklinin tüm iç yüzeyi boşluk bırakmadan boyanmaya kadar fırçanın ucuna beyaz simli boya alarak boyama işlemine devam eder.					
11-Fırçayı beyaz simli boya kutusunun yanına bırakır.					
12-Mavi boya kutusunun yanındaki fırçayı kullanarak bir miktar mavi boya alır.					
13-Nazar boncuğu deseninin en son boyanan kısmının hemen dışındaki halka şeklini taşımadan boyamaya başlar.					
14-Halka şeklinin tüm iç yüzeyi boşluk bırakmadan boyanmaya kadar fırçanın ucuna mavi boya alarak boyama işlemine devam eder.					
15-Fırçayı mavi boya kutusunun içine bırakır.					
16-Beyaz simli boya kutusunun yanındaki fırçayı kullanarak bir miktar beyaz simli boya alır.					
17- Nazar boncuğu deseninin üst kısmında bulunan kurdela şeklinin içini taşımadan boyar.					
18-Boyama işlemi bitince fırçayı masaya bırakır.					
Toplam + / -					
Yüzde + / -					

EK-5

**KUMAŞ ÜZERİNE ÇİZİLEN DESENİ BOYAMA BECERİSİ
TOPLU YOKLAMA, GÜNLÜK YOKLAMA 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 yönergesi sunma	Yanıt aralığını bekleme	Uygun geri dönüt sağlama
1-Kumaşı eline alır.					
2-Yaprak desenli yüzü üste gelecek şekilde straforun üstüne kumaşı yerleştirir.					
3-Ellerini kumaşın üzerine baskı yapacak şekilde sağa-sola hareket ettirerek kumaşı düzeltir.					
4-Bir eline toplu iğne alır.					
5-Desenin üst kenar köşesinden strafora iğneyi batırır.					
6-Eline ikinci iğneyi alır.					
7-Daha önce batırılan iğnenin karşı köşesine iğneyi batırır.					
8-Eline üçüncü iğneyi alır.					
9-Desenin alt kenar kısmına iğneyi batırır.					
10-Bir eline fırçayı alır.					
11-Boya kutusunun içine batırarak fırçanın ucuna bir miktar yaldızlı boya alır.					
12-Yaprak deseninin kenar çizgilerinin üzerinden fırça ile bir sıra halinde taşırmadan boyamaya başlar.					
13-Yaprak deseninin sınır çizgileri tamamlanmaya kadar fırçanın ucuna yaldızlı boya alarak boyama işlemine devam eder.					
14-Fırçanın ucuna bir miktar yaldızlı boya alır.					
15-Çizilen kenar çizgilerinin iç yüzeyini taşırmadan boyamaya başlar.					
16-Yaprak deseninin tüm iç yüzeyi boşluk bırakmadan boyanmaya kadar fırçanın ucuna bir miktar boya alarak boyama işlemine devam eder.					
17-Boyama işlemi bitince fırçayı masaya bırakır.					
Toplam + / -					
Yüzde + / -					

EK-6

**AHŞAP ÜZERİNE ÇİZİLEN DESENİ BOYAMA BECERİSİ
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 yönergesi sunma	Kontrol edici ipucunu sunma	Yanıt aralığını bekleme	Uygun geri dönüt sağlama
1-Ahşap objeyi eline alır.						
2-Nazar boncuğu desenli yüzü üste gelecek şekilde objeyi masaya yerleştirir.						
3-Bir eline mavi renkli boya kutusunun yanındaki fırçayı alır.						
4-Fırçanın ucuna bir miktar mavi boya alır.						
5-Nazar boncuğu deseninin ortasında bulunan küçük daire şeklini taşırmadan boyar.						
6-Fırçayı mavi boya kutusunun yanına bırakır.						
7-Beyaz simli boya kutusunun yanındaki diğer fırçayı alır.						
8-Fırçanın ucuna bir miktar beyaz simli boya alır.						
9- Nazar boncuğu deseninin en son boyanan kısmının hemen dışındaki halka şeklini taşırmadan boyamaya başlar.						
10-Halka şeklinin tüm iç yüzeyi boşluk bırakmadan boyanmaya kadar fırçanın ucuna beyaz simli boya alarak boyama işlemine devam eder.						
11-Fırçayı beyaz simli boya kutusunun yanına bırakır.						
12-Mavi boya kutusunun yanındaki fırçayı kullanarak bir miktar mavi boya alır.						
13-Nazar boncuğu deseninin en son boyanan kısmının hemen dışındaki halka şeklini taşırmadan boyamaya başlar						
14-Halka şeklinin tüm iç yüzeyi boşluk bırakmadan boyanmaya kadar fırçanın ucuna mavi boya alarak boyama işlemine devam eder.						
15-Fırçayı mavi boya kutusunun yanına bırakır.						
16-Beyaz simli boya kutusunun yanındaki fırçayı kullanarak bir miktar beyaz simli boya alır.						
17- Nazar boncuğu deseninin üst kısmında bulunan kurdela şeklini taşırmadan boyar.						
18-Boyama işlemi bitince fırçayı masaya bırakır.						
Toplam + / -						
Yüzde + / -						

EK-7

**KUMAŞ ÜZERİNE ÇİZİLEN DESENİ BOYAMA BECERİSİ
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 yönergesi sunma	Kontrol edici ipucunu sunma	Yanıt aralığını bekleme	Uygun geri dönüt sağlama
1-Kumaşı eline alır.						
2-Yaprak desenli yüzü üste gelecek şekilde straforun üstüne yerleştirir.						
3-Ellerini kumaşın üzerine baskı yapacak şekilde sağa-sola hareket ettirerek kumaşı düzeltir						
4-Bir eline toplu iğne alır.						
5-Desenin üst kenar köşesinden strafora iğneyi batırır.						
6-Eline ikinci iğneyi alır.						
7-Daha önce batırılan iğnenin karşı köşesine iğneyi batırır.						
8-Eline üçüncü iğneyi alır.						
9-Desenin alt kenar kısmına iğneyi batırır.						
10-Bir eline fırçayı alır.						
11-Boya kutusunun içine batırarak fırçanın ucuna bir miktar yaldızlı boya alır.						
12-Yaprak deseninin kenar çizgilerinin üzerinden fırça ile bir sıra halinde taşırmadan boyamaya başlar.						
13-Yaprak deseninin sınır çizgileri tamamlanıncaya kadar fırçanın ucuna yaldızlı boya alarak boyama işlemine devam eder.						
14-Fırçanın ucuna bir miktar yaldızlı boya alır.						
15-Çizilen kenar çizgilerinin iç yüzeyini taşırmadan boyamaya başlar						
16- Yaprak deseninin tüm iç yüzeyi boşluk bırakmadan boyanıncaya kadar fırçanın ucuna bir miktar boya alarak boyama işlemine devam eder.						
17-Boyama işlemi bitince fırçayı masaya bırakır.						
Toplam +/-						
Yüzde + / -						

EK-8**Öğrenci Anne-Baba İzin Formu**

Fidan ÖZBEY 'in eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini kullanarak çocuğuma iş becerilerini öğretmesini kabul ediyorum. Bu çalışmanın amacı; özel gereksinimli çocuklara iş becerilerinin öğretilmesinde eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkili olup olmadığını araştırmaktır. Bu çalışma Fidan ÖZBEY ' in Yüksek Lisans tez çalışması olacaktır.

Fidan ÖZBEY, özel gereksinimli çocuğum ile periyodik çalışmalar yürüteceğini anlamış bulunmaktayım. Çalışmanın çocuğum için psikolojik veya fiziksel bir risk taşımadığını anlamış bulunmaktayım. Çalışma süresinde istediğim zaman çocuğumun katılımını engelleyebileceğimi ya da tamamen katılımını önleyebileceğimi anlamış bulunmaktayım. Çalışmada gizliliğin esas olduğunu çocuğumun isminin hiçbir yerde rapor edilmeyeceğini anlamış bulunmaktayım.

Fidan ÖZBEY 'in çalışma süresince kendisine soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışma Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde ve Yrd. Doç. Dr Ahmet YIKMIŞ danışmanlığında yürütülmektedir.

Anne-Baba İmzası

Tarih

EK-9**GÖZLEMÇİ BİLGİLENDİRME FORMU**

Sayın gözlemci;

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

Araştırmanın amaçları

Bu araştırmanın amacı ; Özel gereksinimli bireylere iş becerilerinin öğretilmesinde “Eşzamanlı ipucuyla öğretim” yönteminin etkili olup olmadığını araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1- “Eşzamanlı ipucuyla öğretim” yöntemi, zihinsel engelli çocuklara ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisinin öğretilmesinde etkili midir?

- a) Serkan,
- b) Engin,
- c) Emel için etkili midir?

2- “Eşzamanlı ipucuyla öğretim” yöntemi, zihinsel engelli çocuklara Kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisinin öğretilmesinde etkili midir?

- a) Tuğçe,
- b) Eda,
- c) Alp için etkili midir?

3- Zihinsel engelli öğrencilere eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak iş becerileri öğretildiğinde bu becerilerin kalıcılığı öğretim sona erdikten bir, üç ve dört hafta sonra korunabilir mi?

Çalışmada kullanılan ipuçları

Çalışmada öğrencilere dikkati sağlayıcı ipucu ve kontrol edici ipucu sunulmuştur. Öğrenciye “Serkan, şimdi seninle ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisi üzerinde çalışacağız hazır mısın?” biçiminde dikkati sağlayıcı ipucu sunulmuştur. Araştırmanın öğretim oturumlarında Kontrol edici ipucu olarak sözel ipucu ve model ipucu birlikte kullanılmıştır. Bu ipuçları “Şimdi elime ahşap objeyi alıyorum” denilerek ve aynı anda basamak uygulamacı tarafından yapılarak sunulmuştur.

Çalışmada kullanılan hedef uyaran

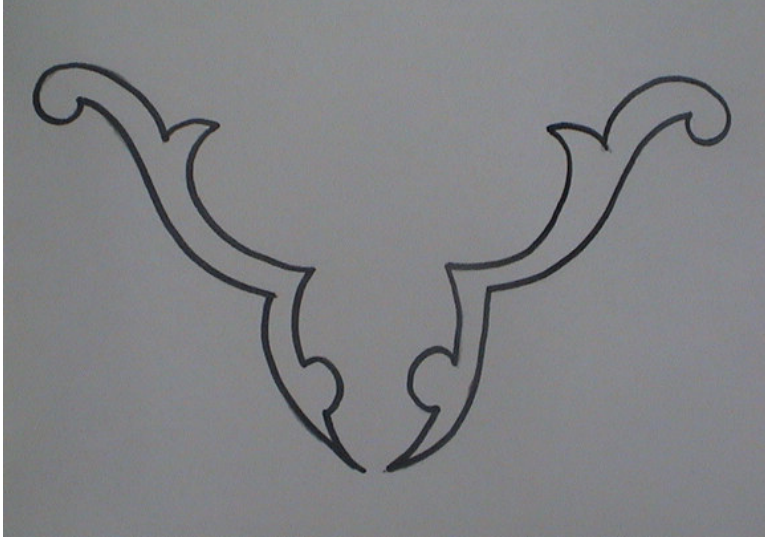
Araştırma süresince ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisi için deneğe “Ahşap üzerine çizilen deseni boyama tekniğini kullanarak önündeki ahşap objeyi boya” hedef uyaranı sunulmuştur.

Kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisi için deneğe “Kumaş üzerine çizilen deseni boyama tekniğini kullanarak önündeki deseni boya” hedef uyaranı sunulmuştur.

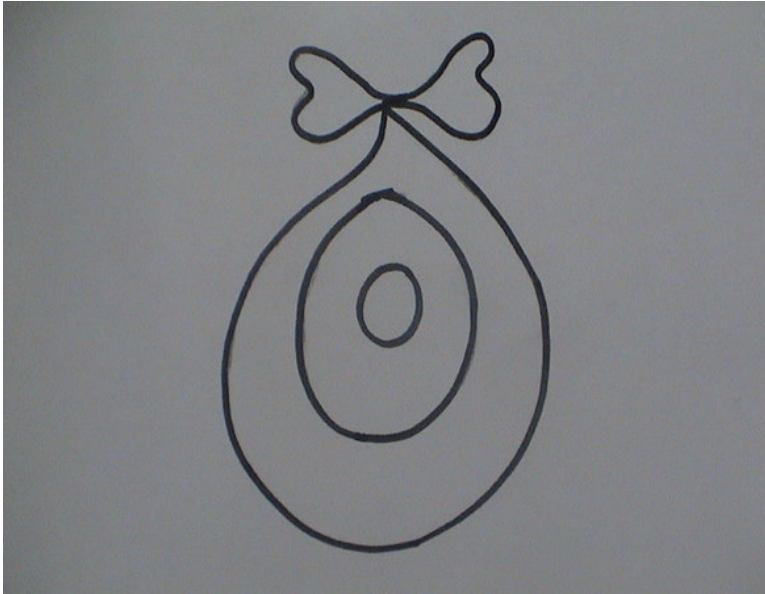
Sunulan davranış sonrası uyaranlar

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-10 Kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisi deseni.



EK-11 Ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisi deseni.



EK-12 Alp'in uygulamacı ile eşzamanlı olarak gerçekleştirdiği ilk öğretim oturumunda kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisinin fotoğrafı.



EK-13 Alp'in uygulamacı ile eşzamanlı olarak gerçekleştirdiği son öğretim oturumunda kumaş üzerine çizilen deseni boyama becerisinin fotoğrafı.



EK-14 Engin'in uygulamacı ile eşzamanlı olarak gerçekleştirdiği ilk öğretim oturumunda ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisinin fotoğrafı.



EK-15 Engin'in uygulamacı ile eşzamanlı olarak gerçekleştirdiği son öğretim oturumunda ahşap üzerine çizilen deseni boyama becerisinin fotoğrafı .



