

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

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE MAKARNA PİŞİRME
BECERİSİNİN ÖĞRETİMİNDE VIDEO MODELİNİN ETKİLİLİĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
E. Seçil HALİSKÜÇÜK

Danışman
Yrd. Doç. Dr. İlknur Çifci-Tekinarslan

Bolu–2007

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

E. Seçil HALİSKÜÇÜK' e ait Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Makarna Pişirme Becerisinin Öğretiminde Video Modelinin Etkililiği adlı çalışma, jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS YETERLİLİK TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Üye: (Danışman) Yard. Doç. Dr. İlknur Çifci-TEKİNARSLAN

Üye: Yard. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ

Üye: Yard. Doç. Dr. Zeynep Deniz YÖNDEM

Prof. Dr. Uğur ESER

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT**THE EFFECT OF VIDEO MODELING TO CHILDREN WITH MENTALLY
RETARDED ON TEACHING ABILITY OF COOKING MACARONI****E. Seil HALİSKÜÇÜK****Master's Thesis****Special Education Teaching Programme****Thesis supervisor: Asst. Prof. Dr. İlknur Çifci-Tekinarslan****September 2007**

The purpose of this research is to determine the effect of video modeling to children with mentally retarded on teaching ability of cooking macaroni. To reach to this aim, prepared individualized education program was applied to three mentally retarded children. The dependent variable of this research is to provide children the cooking ability which is essential for daily life. The independent variable of this research is education program which is based on video modeling. The design of this study is a multiple probe design across subjects that are a model of multiple baseline design.

Baseline, training, following and generalizing sessions was organized to evaluate the effect of video modeling on teaching cooking macaroni. Whole skills approaches were taken as basis on teaching the skill. Videos of cooking macaroni were recorded as material on this research. These records were used on training sessions.

Research findings show that video modeling to children with mentally retarded on teaching skill is effective. They the skill for after teaching, and they generalized this skill to different tools and materials in different times and circumstances.

Key words; Mentally retarded children, teaching skill, video modeling.

ÖZET

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE MAKARNA PİŞİRME BECERİSİNİN ÖĞRETİMİNDE VIDEO MODELİNİN ETKİLİLİĞİ

E. Seçil HALİSKÜÇÜK

Yüksek Lisans Tezi

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. İlknur Çifci-Tekinarslan

Eylül- 2007

Bu araştırmanın genel amacı; zihinsel yetersizliği olan öğrencilere makarna pişirme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkisini belirlemektir. Bu amaca ulaşabilmek için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programı üç zihinsel yetersizliği olan öğrenciye uygulanmıştır. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, günlük yaşam becerilerinden makarna pişirme becerisinin öğretilmesi, bağımsız değişkeni ise; video modeline dayalı olarak hazırlanan öğretim programıdır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Videoyla model olmanın makarna pişirme becerisinin öğretimindeki etkililiğini değerlendirmek üzere başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumları düzenlenmiştir. Becerinin öğretiminde tüm beceri yaklaşımı esas alınmıştır. Araştırmada materyal olarak makarna pişirme becerisinin kamera çekimleri yapılmış, bunlar öğretim oturumunda kullanılmıştır.

Araştırma bulguları, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere beceri öğretiminde videoyla model olmanın etkili olduğunu, öğretim bittikten sonra beceriyi koruduklarını, farklı ortam farklı zaman, farklı araç-gereç ve malzemelere genelleyeabildikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel yetersizliği olan birey, beceri öğretimi, video modeli.

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. İlknur Çifci- Tekinarslan'a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans eğitimimde bana emek veren hocalarım; Yrd. Doç. Dr. Ahmet Yıkılmış, Yrd. Doç. Dr. Hasan Avcıoğlu, Yrd. Doç. Dr. Emine Eratay ve Öğr.Gör. Nurhan Cora-İnce'ye teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya katılan öğrencilerime ve anne-babalarına çok teşekkür ederim. Araştırmanın yapılması için gerekli ortamı sağlayan Özel Şefkat Özel Eğitim Okulu'nun tüm personeline teşekkür ederim.

Araştırmanın güvenilirlik verilerinin toplanması aşamasında bana yardım eden arkadaşlarım; Arzu Ersoy ve Leyla Aydın'a teşekkür ederim. Ayrıca araştırmanın video kayıtlarını gerçekleştiren, Tahir Tarım'a teşekkür ederim.

Yüksek Lisans eğitimimi bu alanda yapmama vesile olan, beni ve tüm ailemi özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlayan özel insana, yeğenim Semih Halisküçük'e teşekkürlerimi sunarım. Tez süresince de benden desteğini esirgemeyen ve her zaman yanımda olan aileme özellikle de anneme babama teşekkür ederim. Çekimlerin montajında çok desteğini gördüğüm hep yanımda moral veren nişanlım Ferhat İkbal Bulut'a teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	iii
ÖZET	iv
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem	1
1.3 Önem	5
1.4 Sınırlılıklar	6
1.5 Tanımlar	7
BÖLÜM II	8
2.1 KURAMSAL TEMELLER	8
2.1.1 Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler ve Eğitimleri	8
2.1.2 Günlük Yaşam Becerileri	12
2.1.3 Uygulamalı Davranış Analizi	15
2.1.4 Karmaşık Beceri Öğretme Modeli	19
2.1.5 Gözlem Yoluyla Öğrenme/ Modelden Öğrenme (Learning From Model)	20
2.1.6 Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri	21
2.1.7 Video Modeliyle Öğretim	23
2.2 İLGİLİ LİTERATÜR	26
2.2.1 Yemek Hazırlama Becerilerinin Kazandırılması İle İlgili Araştırmalar	26

2.2.2 Video Modeliyle Öğretim Yönteminin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar	29
2.2.3 Ülkemizdeki Yapılan Araştırmalar	34
2.2.4 Günlük Yaşam Becerilerinin Kazandırılması İle İlgili Araştırmalar ..	34
BÖLÜM III	39
YÖNTEM.....	39
3.1 Araştırmanın Modeli	39
3.1.1 Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli	39
3.2 Bağımlı ve Bağımsız Değişken	40
3.3 Denekler ve Seçimi	40
3.4 Akran Öğrencinin Seçilmesi	43
3.5 Ortam	43
3.6 Araç-Gereçler	43
3.7 Uygulama Süreci	44
3.7.1 Başlama Düzeyi Evresi	45
3.7.2 Uygulama Süreci	47
3.7.3 İzleme Oturumları	49
3.7.4 Genelleme Oturumları	49
3.8 Verilerin Toplanması	49
3.8.1 Güvenirlik Verilerinin Toplanması	50
BÖLÜM IV	54
BULGULAR.....	54
4.1 Birinci Öğrenciye İlişkin Bulgular	54
4.2 İkinci Öğrenciye İlişkin Bulgular	55
4.3 Üçüncü Öğrenciyle İlgili Bulgular	56
TARTIŞMA	59
BÖLÜM VI	63
ÖNERİLER	63
6.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler	63

6.2 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	63
KAYNAKÇA.....	64
EKLER.....	80

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Deneklerin Demografik Özellikleri.....	41
Tablo 2. Başlama Düzeyinde Makarna Pişirme Becerisinin Kararlılığına İlişkin Veriler	47
Tablo 3. Makarna Pişirme Becerisinde Deneklere İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları	51

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Efe, Serkan ve Hasan'ın makarna pişirme becerisini öğrenme düzeylerine ilişkin başlama düzeyi (BD), uygulama (U), izleme(I) ve genelleme (G) verileri.....	58
--	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem

Bireylerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi, toplumun etkin bir üyesi olabilmesi, bireyin yaşadığı toplumun geliştirdiği ilkeleri, kuralları ve davranışları kazanması, çevresini oluşturan bireylerle ilişki kurmayı öğrenmesiyle olanaklıdır (Başaran, 1998). Normal çocuklar gibi zihinsel yetersizliği olan bireylerinde topluma katılmaları ve toplum tarafından kabul edilmeleri, günlük yaşamda yer alan bazı becerileri yerine getirebilmelerine bağlıdır (Demir, 1996).

Zihinsel yetersizliği olan bireyler; zihinsel işlevlerle ilişkili uyumsal beceri alanlarından (iletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklara sahip bireylerdir. Uyumsal beceri alanları içerisinde bireylerin günlük yaşamlarında işlevde bulunmak için öğrendikleri kavramsal (dil, okuma-yazma, para kavramı), sosyal (kuralları izleme, yasalara uyma, sorumluluk, benlik duygusu, kişilerle iletişim) ve pratik (günlük yaşam etkinlikleri, uğraşı becerileri, güvenli ortamlar sağlama) beceriler yer almaktadır (Eripek, 2005).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinin temel amacı, onların yaşam işlevlerini geliştirerek daha bağımsız kılmaktır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin, başkalarına bağımlı olmadan yaşamlarını sürdürebilmeleri, kendi kendilerine yeterli duruma gelip, toplumda uyumlu, üretken birey haline gelmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçla, zihinsel yetersizliği olan bireylere okul öncesinden başlayarak bağımsız yaşam becerileri kazandırmaya yönelik eğitsel düzenlemelere yer verilmektedir. Bu amaca ulaşılması, bireyin bireysel farklılıkları ile yapabildikleri dikkate alınarak eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve

gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarının sunulmasıyla gerçekleşmektedir. Günlük yaşam becerilerinin zihinsel yetersizliği olan bireylere öğretimi; sosyal çevrede yaşamlarını sürdürmeleri için gereken kişilik olgunluğuna erişmeleri açısından önem taşımaktadır. Dündar (2002), tarafından yapılan bir araştırma sonucunda zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretim programlarında günlük yaşam becerilerinin öğretimi etkinliklerine hiç yer verilmediği, ağır derecede zihinsel yetersizliği olan bireylerin büyük çoğunluğunda ise bu becerilerin öğretimi etkinliklerine pek az yer verildiği sonucu elde edilmiştir.

Yemek pişirme becerileri zihinsel yetersizliği olan bireyler için hazırlanan programlarda oldukça önemli bir amaç olarak görülmektedir (Martin, Rusch, James, Decker ve Irtol, 1982; Gıere, Rudrud ve McKay, 1989; Collins, Branson ve Hall, 1995). Bunun temel nedeni yemek pişirme becerisinin en sık yapılan ve ihtiyaç duyulan bir günlük yaşam becerisi olmasıdır (Gines, Schweitzer, Queen-Autrey ve Carthon, 1990; Jones ve Collins, 1997; Shipley-Benamou, Lutzker, ve Taubman, 2002). Zihinsel yetersizliği olan birçok insanın toplum içerisinde bağımsız bir şekilde yaşayabilmesi için, kendi yiyeceklerini pişirmek gibi temel ihtiyaçlarını bağımsız olarak karşılayabilmesi önemlidir (Hall, Schuster, Wolery, Gast ve Doyle, 1992; Jones ve Collins, 1997).

Yemek hazırlama becerilerinin oldukça önemli bir amaç olarak öğretim programlarında yer almasının bir başka nedeni, bu becerilerin boş zaman uğraşları ve ev içi beceriler, mesleki veya işle ilgili gereksinimler gibi çeşitli amaçlara hizmet edebileceği görüşüdür (Schlein, Ash, Kiernan ve Wehman, 1981; Hornsfall ve Maggs, 1986; Agran ve diğerleri, 1992; Lancioni, Klaase ve Goossens, 1995). Bu nedenle, yemek pişirme becerilerine sahip bir kişinin hem boş vakitlerini değerlendirebileceği hem de ev ekonomisine katkı getirebileceği belirtilmektedir (Lancioni ve diğerleri 1999a, b). Son olarak yemek pişirme becerisini öğrenen bireyin annesinin sorumluluğunu paylaşacağı, annesinin yükünü hafifleteceği için anneyle olan etkileşimin nitel ve nicel olarak daha fazla artacağı ifade edilmektedir (Felce ve Toogood, 1988).

Yemek pişirme becerilerinin kazandırılmasında, öğrencilerin ele alınan

yemek pişirme becerisindeki yapabildiklerine dayalı olarak beceri öğretim yaklaşımlarından uygun olan teknik seçilerek öğretim yapılabilir (Varol, 2005). Yemek pişirme becerilerinin kazandırılmasında davranışçı yaklaşım, gözlem yoluyla öğrenme gibi teknikler kullanılmaktadır. Gözlem yoluyla öğrenmede bireyin gözlediği davranışları tekrarlaması böylece izlenen modelin davranışlarını kazanması söz konusudur. Bireyin, modeli gerçek ortamda ya da televizyon, video ya da bilgisayar ekranından izlemesi sağlanmaktadır.

Video modeliyle beceri öğretimi; zihinsel yetersizliği olan bireylere öğretilmesi amaçlanan becerinin tüm basamaklarının öğretim öncesinde videokasetten izletilmesi yoluyla yapılan öğretim olarak tanımlanmaktadır. Video modeli aracılığıyla öğretilen becerilerin genellenme düzeyinin yüksekliği kadar süreklilik özelliği taşıdığı görülmektedir (Rehfeldt, Dahman, Young, Cherry ve Davis, 2003). Video modelleme çalışmaları içerdiği yöntemlere göre uygulamacı tarafından düzenlenmektedir.

Video ve bilgisayar teknolojisi gibi kolayca erişilebilen teknolojik yeniliklerin içinde olduğu metotlarla, zihinsel yetersizliği olan bireylere hedef davranış ve becerileri etkin bir şekilde öğretmek mümkün olmaktadır. Video modelleme; diğer öğretim metotlarına göre eğitsel görevleri azaltarak uygulamacı ile sosyal etkileşim gerekliliğini azaltır. Farklı uygulamacılar tarafından ve zihinsel yetersizliği olan bireyin kendisi tarafından kullanılabilir (Charlop-Christy ve Freeman, 2000). Video modellemenin diğer bir avantajı; becerilerin sürekliliğini sağlamak için ileri ki tarihlerde istendiği kadar tekrar edilebilmesidir (LeGrice ve Blampied, 1994). Video modeliyle öğretim yöntemi; zihinsel yetersizliği olan bireylerle ev ortamı dahil olmak üzere, sınıf dışında veya çok farklı ortamlarda da kullanılabilir, anında geri dönüt alınabilmesi, eğitsel denemelerin tekrar edilmesi de bireyin öğretilmek istenen beceriyi etkin bir şekilde öğrenmesine katkıda bulunmaktadır (Branham, Collins, Schuster ve Kleinert, 1999). Video modeliyle öğretim zaman açısından da başarılı bir yöntemdir. Belirli bir beceriyi öğretirken elde olması gereken bir akran modele her zaman ihtiyaç duyulmamasını sağlamaktadır (Rehfeldt ve diğerleri, 2003).

Zihinsel yetersizliği olan bireyler için farklı yaklaşımlara dayalı günlük yaşam becerilerinin öğretiminin önemini vurgulayan çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Yapılan bu çalışmalarda genel olarak ev içi beceriler, yemek hazırlama ve yemek pişirme becerilerinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerde (Cavkaytar,1988; Sucuoğlu ve Kuloğlu-Aksaz, 1992; Demir, 1996; Özokçu, 1997; Bagan, 1999; Çuhadar, 2002) günlük yaşam becerilerinin öğretiminin önemini vurgulamışlar, Atmaca-Karataş (1996), zihinsel yetersizliği olan öğrencilere resimli tarife kitabına bakarak hazır çorba pişirme becerisinin öğretimini yapmış, sonuçta öğrencilerin hazır çorba pişirme becerisini kazandıklarını ifade etmiştir; Bozkurt (2001), öğretilbilir düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklara aperiatif yiyecek içecek hazırlama ve servis yapma becerilerinin öğretiminde sözel ipucu ve model ipucunun birlikte kullanıldığı sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini araştırmış, sonuçta çocukların hedef becerileri kazandıklarını görmüştür.

Zihinsel yetersizliği olan bireylere video modeliyle öğretim yöntemi kullanılarak sosyal beceriler (Charlop ve Milstein, 1989; Taylor, Levin ve Jasper, 1999; Wert ve Neisworth, 2003), günlük yaşam becerileri (Lasater ve Brady, 1995; Norman, Collins ve Schuster, 2001; Shipley-Benamou, Lutzker ve Taubman, 2002), karmaşık oyun becerileri (D'Anteno, Mangiapanello ve Taylor, 2003) ve bakış açısı edinmeyi (Charlop-Christy ve Daneshvar, 2003) de içeren birçok beceri öğretilmiştir. Ancak ülkemizde video modeliyle öğretime dayalı günlük yaşam beceri öğretiminin yapıldığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

1.2 Amaç

Araştırmanın genel amacı; zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yemek pişirme becerilerinden makarna pişirme becerisinin öğretiminde video modelinin etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara cevap aranacaktır:

- 1- Videoyla model olma tekniği Efe'ye makarna pişirme becerisinin

öğretilmesinde etkili midir?

2- Videoyla model olma tekniği Serkan'a makarna pişirme becerisinin öğretilmesinde etkili midir?

3- Videoyla model olma tekniği Hasan'a makarna pişirme becerisinin öğretilmesinde etkili midir?

4- Video modeliyle zihinsel yetersizliği olan öğrencilere kazandırılan makarna pişirme becerisi, öğretim bittikten bir, iki ve dört hafta sonra devam etmekte midir?

5- Video modeliyle zihinsel yetersizliği olan öğrencilere kazandırılan makarna pişirme becerisi, evin mutfağına genellenebilmiş midir?

1.3 Önem

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin günlük yaşam becerilerini öğrenmeleri bağımsızlık kazanmaları açısından önemlidir. Bağımsızlığını elde edebilen zihinsel yetersizliği olan bireylerin ev ortamlarında ve iş çevrelerinde gelişip başarılı olduğu kabul edilmektedir (Pierce ve Schreibman, 1994). Bu araştırmada günlük yaşam becerileri arasında yer alan yemek pişirme becerisinin zihinsel yetersizliği olan bireyler için fizyolojik bir ihtiyacı karşılaması, yaptığı yemeği kendisinin ve çevresindeki insanların yemesinin zihinsel yetersizliği olan bireyler için motivasyon artırıcı nitelikte olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Yemek pişirme becerisini kazanan zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin başkalarına bağımlı olmadan yaşamını sürdürebileceği düşünüldüğünden bu araştırma önemli bulunmaktadır.

Ülkemizde zihinsel yetersizliği olan bireyler için hazırlanan eğitim programlarında genellikle akademik becerilere önem verildiği görülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerle yapılan araştırmalar akademik beceriler ya da iş becerilerindeki yeterliliğin, bireyin bağımsızlığı ve toplumda bağımsız yaşaması için yeterli olmadığını, bağımsız yaşamanın temelini günlük yaşam becerilerindeki

yeterlilikle atıldığı vurgulanmaktadır. Bu nedenle, bu çalışma ülkemizde uygulanan zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim programlarının tekrar gözden geçirilmesini ve bu programlara bireylerin yetersiz kaldıkları günlük yaşam becerilerinin öğretiminin daha fazla yer almasının önemini vurgulaması açısından önemli bulunmaktadır.

Zihinsel yetersizliği olan bireylere video modeliyle öğretilen becerilerin genellenme düzeyinin yüksekliği kadar süreklilik özelliği taşıdığı belirtilmektedir (Rehfeldt ve diğerleri, 2003). Video modeliyle öğretim yönteminin temelinde gözlem yoluyla öğrenme olduğundan, zihinsel yetersizliği olan bireylerin çevrelerindeki kişilerin davranışlarını gözledikleri ve kendileri için uygun olan davranışları kendi yaşamlarına uyguladıkları düşünüldüğünden bu yöntemin zihinsel yetersizliği olan bireylerin beceri öğretiminde etkili olduğu düşünülmektedir. Video modeliyle öğretim yönteminde zihinsel yetersizliği olan bireyler uygulamacıya en az bağımlı olarak beceriyi izleyerek yapmaktadırlar (Charlop-Christy ve diğerleri, 2000).

Ülkemizdeki alanyazın tarandığında video modeli öğretime dayalı günlük yaşam beceri öğretiminin yapıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada uygulanan video modeli öğretime dayalı günlük yaşam beceri öğretim programının zihinsel yetersizliği olan bireylere günlük yaşam becerileri kazandırmada etkili olduğunun görülmesi durumunda, özel eğitim alanında çalışan uzman ve öğretmenlere benzer programları geliştirebilmelerinde bilgi verici olması ve bu programların ülkemizde yaygınlaştırılmasında olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

a) Bu araştırma; üç zihinsel yetersizliği olan öğrenciye makarna pişirme becerisinin öğretimi ile sınırlıdır.

b) Bu araştırma; dikkatini en az 5dk süre ile görsel ve işitsel açıdan bir etkinliğe yöneltebilen, basit sözel yönergeleri takip edebilen, ev araç-gereçlerini ayırt edebilen, motor davranışları taklit edebilen, suyun kaynamasını bilen zihinsel

yetersizliği olan öğrencilerle sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevde bulunma ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde anlamlı sınırlılıklara ve bir yetersizliğe sahip olan bireylerdir (AAMR, 2002).

Günlük yaşam becerileri: Ev içinde ve dışında bağımsız olarak yaşamı sürdürebilmek, kişisel bakım ve görünüşü koruyabilmek için gerekli olan bütün becerilerdir (Varol, 2005).

Video Modeliyle Beceri Öğretimi: Zihinsel yetersizliği olan bireylere öğretilmesi amaçlanan becerinin tüm basamaklarının öğretim öncesinde videokasetten izletilmesi yoluyla yapılan öğretimdir (Rehfeldt ve diğerleri, 2003)

BÖLÜM II

2.1 KURAMSAL TEMELLER

2.1.1 Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler ve Eğitimleri

Zihinsel yetersizlik, bireyin kendisini ve yakın çevresini etkileyen kalıcı bir durumdur. Bu yetersizlik bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal alanlardaki gelişimi üzerinde sınırlılıklar yaratmaktadır. Zihinsel yetersizlik, zihinsel işlevde bulunma, kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde anlamlı sınırlılıklar olarak kabul edilen bir yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce başlamaktadır (AAMR, 2002).

Zihinsel yetersizliği olan bireyler homojen bir grup olmayıp, zihinsel yetersizlik derecelerine bağlı olarak kendi içlerinde önemli bireysel farklılıklar göstermektedirler. Bu farklılıklar eğitim gereksinimlerine de yansımaktadır (Eripek, Özsoy ve Özyürek, 2002). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim amaçları; iletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal kaynakları kullanma, kendini yönlendirme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, serbest zaman gibi alanları kapsamaktadır. İletişim; sözlü ve yazılı semboller, işaret dili, yüz ifadeleri, vücut hareketleri ve jestler gibi davranışlarla bilgiyi ifade etme ve anlama becerilerini, özbakım; yeme, giyinme, kişisel bakım, tuvalet ve kişisel sağlık becerilerini, ev yaşamı; ev temizliği, giysi bakımı, yiyecek hazırlama, alışveriş için liste hazırlama, ev güvenliği becerilerini, sosyal beceriler; arkadaşlık kurma, hoşnutluk belirtme, gülümseme, selamlaşma gibi uygun davranışları, öfke nöbetleri, kıskançlık gibi uygun olmayan davranışları, toplum kaynaklarını kullanma; toplu taşıma araçları ile ulaşım, alışveriş, kısa seyahatler gibi toplumsal kaynakların uygun şekilde kullanımını, kendini yönlendirme; bir planı izleme ve öğrenmeyle ilgili seçenekleri oluşturma, kişisel ilgilerini sürdürebileceği uygun etkiliklere katılma, başladığı işi bitirme, gerektiğinde yardım isteme, problem çözme gibi alanları, sağlık

ve güvenlik; kişisel sağlığını sürdürmek için uygun bir yeme düzenini ve biçimini belirleme ve sürdürme, hastalıklardan korunma ilk yardım kurallara ve yasalara uyma becerilerini, işlevsel akademik beceriler; okulda öğrenme ile ilişkili bilişsel yetenek ve becerilerini, serbest zaman; etkinlikleri seçme, başlama yalnız ve başkaları ile birlikte ev ve toplumsal etkinlikleri kullanma ve katılma becerilerini kapsamaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylere kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumların belirleyicisi bireyin ve çevresinin özellikleri olmaktadır (Vuran, 2002).

Bağımsız yaşam becerileri, bireyin başkalarına bağımlı olmadan, yaşamını sürdürmesi için gerekli olan becerileri içerir (Neistadt ve Marques, 1984). Bağımsız yaşam becerileri çeşitli gruplar altında sınıflandırılmaktadır. Close, Sowers ve Bourbeau (1985) tarafından yapılan sınıflandırmada bağımsız yaşam becerileri, meslek öncesi ve mesleki beceriler, başarı için gerekli temel beceriler, uyum için gerekli beceriler, günlük yaşam becerileri olarak ayrılmaktadır.

Bireyin bağımsız yaşama geçişinde en üst aşama olan meslek öncesi ve mesleki beceriler, işe hazır olma, mesleki davranışlar ve mesleğe uygun sosyal davranışlar sergileme gibi beceri alanlarından oluşmaktadır. Bağımsız yaşam becerilerinin ikinci önemli alanı olan başarı için gerekli temel beceriler, temel gelişim becerileri, günlük yaşamda gerekli sayısal bilgiler, günlük yaşamda gerekli okuma ve iletişim gibi alt beceri alanlarından oluşmaktadır. Uyum için gerekli beceriler, kendini tanıma, kişilik, duygusal uyum ve bireyler arası sosyal beceriler gibi alt beceri alanlarından oluşmaktadır. Günlük yaşam becerileri, özbakım becerileri, tüketici becerileri, ev içi becerileri, sağlık bakımı ve toplumsal bilgi alt beceri alanlarından oluşmaktadır (Cavkaytar, 2001).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin bağımsız yaşayabilmeleri, kendi yaşamlarının kaliteli nitelik kazanmasını kolaylaştıracaktır. Bu bireylerin hem kendileri hem de çevreleri için yaşamı güzel kılabilimleri aldıkları özel eğitime bağlıdır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminde erkenlik ve süreklilik oldukça önemlidir. Ülkemizde zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik çeşitli eğitsel yerleştirmeler söz konusudur. Bu eğitim kurumlarında alınan özel eğitim hizmetlerine erken yaşlarda başlamak alınan eğitimin nitelik ve nicelik yönünden

artmasını sağlayacak dolayısıyla bireyin bağımsız yaşam becerilerine sahip olmasını kolaylaştıracaktır.

Ülkemizde zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik eğitim hizmeti veren kurumlar incelendiğinde yaygın olarak eğitim uygulama okulları; genel eğitim programlarından yararlanamayan okul öncesi ve zorunlu ilköğretim çağındaki, ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitim aldıkları özel eğitim kurumlarıdır. Bu okullarda öğrencilerin, özbakım ve temel yaşam becerileri ile işlevsel akademik becerilerini geliştirerek, topluma uyum sağlamaları amaçlanmaktadır. Okul programında, zihinsel yetersizliği olan çocukların bireysel yeterliliklerine dayalı bireyselleştirilerek grup ve bire bir eğitim etkinlikleri şeklinde yürütülen eğitim uygulama okullarının açıldığı görülmektedir.

Ülkemizde zihinsel yetersizliği olan bireylerin mesleki gereksinimlerini karşılamak amacıyla eğitim hizmetleri sunan mesleki eğitim merkezleri; ilköğretimi tamamlayan, 20 yaşından gün almamış, orta düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan veya ilköğretimi tamamlayıp genel ve mesleki orta öğretim programlarına devam edemeyecek durumda olan özel eğitim gerektiren bireylere yönelik olarak açılan gündüzlü özel eğitim kurumlarıdır. Mesleki eğitim merkezlerinin amacı; bireylerin temel yaşam becerilerini geliştirmek, öğrenme gereksinimlerini karşılamak, topluma uyumlarını sağlamak, işe ve mesleğe hazırlamaktır. Mesleki eğitim merkezlerine devam eden öğrencilere kültür dersleri, atölyelerde gerekli teorik bilgiler verilir ve uygulamalı iş eğitim yoluyla temel bilgi ve beceriler kazandırılır. Bu merkezlerin toplam öğretim süresi, birinci yıl hazırlık olmak üzere dört yıldır (MEB, 2000a).

Başarı için gerekli temel becerileri sağlamak üzere özel eğitim hizmeti sunan ilköğretim okulları; orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan ilköğretim çağı çocukları için açılan gündüzlü eğitim kurumlarıdır. Öğrencilerin gelişimleri izlenip, eğitim performansları dikkate alınarak, programın amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme boyutlarında uyarlamalar yapılarak, öğrencinin tam ya da yarı zamanlı olarak normal eğitim sınıflarında gereksinimlerini en iyi biçimde karşılayabileceği eğitim ortamı olarak tanımlanan kaynaştırma uygulamalarına öncelik verilmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler normal akranlarıyla aynı sınıfta ve aynı okulda eğitim görmelerini sağlamaya yönelik normal sınıflarda kaynaştırma uygulamalarına alınmaktadır. Durumu normal akranlarıyla aynı sınıfta öğrenim görmeye uygun olmayan öğrenciler için normal okulların bünyesinde özel eğitim sınıfları açılmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak mevcut ilköğretim programı uygulanmaktadır. Sadece, zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrenciler için, özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış olan ayrı ilköğretim programı uygulanmaktadır.

Zihinsel yetersizliği olan çocukların, bireysel yeterliliklerine dayalı gelişim özellikleri dikkate alınarak okul öncesi özel eğitim sınıfları ve okulları da açılmaktadır. Okul öncesi eğitim sınıfları programı bireylerin; sosyal etkileşim, iletişim ve temel yaşam becerilerini geliştirme, sınıfa, okula ve yaşama uyumlarını arttırmaya yönelik hedefleri içermektedir. Kavrama, dinleme, anlama, anlatma, okuma ve yazmayla ilgili hazırlık çalışmalarını içeren bu programın süresi en fazla bir yıldır. Öğrenci, ders yılı sonunda aile ve uzmanların ortaklaşa aldıkları yöneltme kararı doğrultusunda kaynaştırma uygulamaları yapılan ilköğretim okuluna ya da özel eğitim ilköğretim okuluna devam ettirilmektedir (MEB, 2000b).

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar geleneksel olarak normal okulların özel sınıflarında eğitim görmektedirler. Günümüzde bu çocukların çoğu sınıf öğretmenlerine sağlanan danışmanlık hizmetleri ya da çocuğa sağlanan destek hizmetleri yoluyla normal sınıflarda eğitim görmektedir. Geleneksel olarak hafif zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitim programlarında, ilköğretim birinci kademesinde okuma, yazma ve aritmetik gibi temel akademik konulara, ikinci kademe ve ortaöğretimde mesleki eğitim ve iş-çalışma programlarına ağırlık verilmektedir. Günümüzde mesleki eğitimi ve günlük yaşam becerilerinin öğretimi çalışmalarına ilköğretimin daha erken sınıflarında başlanmaktadır. Hafif zihinsel yetersizliği olan çocukların çoğu altıncı sınıf düzeyine gelinceye değin temel akademik becerileri, bağımsız ya da yarı bağımlı olarak yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli olan iş becerilerini edinmektedirler.

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar okul yıllarında genellikle

özel sınıflarda eğitim görürler. Bu sınıflarda günlük yaşam becerilerinin öğretimi için oldukça yapılandırılmış eğitim programları uygulanır. Akademik çalışmalar genellikle işlevsel okuma becerilerinin ve temel sayı kavramlarının öğretimi ile sınırlıdır. Günümüzde, orta zihinsel yetersizliği olan çocuklara yaşamlarını sürdürebilmeleri için ve üretici olabilmeleri için bireysel düzeyde yardım ve danışmanlık hizmetleri sağlanmakta, bu yönde başarılı sonuçlar alınmaktadır.

Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların yakın bir zamana kadar eğitimlerinde özbakım (tuvalet, giyinme, yeme ve içme) ve iletişim becerilerinin öğretimine ağırlık verilirken, en son gelişmeler ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların daha önce öğrenemeyeceği düşünülen birçok beceriyi öğrenebileceği, toplumda yaşamlarını sürdürebileceklerini ve üretici olabileceklerini göstermektedir (Eripek, 2005).

2.1.2 Günlük Yaşam Becerileri

Günlük yaşam becerileri, ev içinde ve dışında bağımsız olarak yaşamı sürdürebilmek için kişisel bakım ve görünüşü koruyabilmek için gerekli olan bütün becerileri içermektedir. Günlük yaşam becerileri, kişinin içinde yaşadığı toplumsal yerleşim alanında başarılı olması için gereklidir. Bu becerilerin büyük çoğunluğu, kişinin kendini geçindirebilecek bir iş bulması için de gerekli becerilerdir. Ayrıca, günlük yaşam becerileri, okuma, matematik ve diğer disiplin alanlarında gerekli becerilerin kazandırılmasına yönelik olarak çeşitli etkinlik fırsatları sağlayabilmektedir (Varol, 2005).

Zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciye kazandırılacak günlük yaşam becerileri geniş bir yelpazeden oluşmaktadır. Bundan dolayı günlük yaşam becerileri bireyin tüm yaşam alanlarında önemli olmaktadır. Öncelikle bu beceriler toplumsal yaşamda başarılı olmak için gereklidir (Vuran, 1997). Yetersizliği olan öğrencilere hangi günlük yaşam becerilerinin kazandırılacağını belirlemek için, öncelikle öğrencinin ev ve yakın çevresinin incelenmesi gereklidir. Öğrencinin ev içinde ve etkileşimde bulunduğu yakın çevresinde gereksinim duyduğu günlük yaşam

becerilerinden, öğrencinin yapabildiklerine dayalı olarak kazandırılması uygun olanlar belirlenmelidir. Genellikle zihinsel yetersizliği olan bireylere kazandırılması hedeflenen günlük yaşam becerilerinin içinde yer alan ev içi beceriler; aşağıda yer aldığı şekilde sıralanabilir:

Yemek hazırlama	- Limonata, ayran, çay gibi içecekleri hazırlama
Sandviç hazırlama	
Çorba yapma	
Makarna pişirme	
Yiyecek depolama	- Alınanları yerleştirme
Artanları yerleştirme	
Temizlik	- Toz alma
Ayna, tezgâh, yer silme	
Lavabo ovma	
Süpürme	
Bulaşık yıkama	
Küvet ovma	
Giysi yıkama	- Giysileri ayırma
Çamaşır makinesinde çamaşır yıkama	
Ütü yapma	- Mendil, tişört, pantolon ütüleme
Giysileri tamir etme	- Tek delikli, iki delikli, dört delikli
Düğme dikme	
Sökük dikme	
Görünüşü düzeltme	- Saç yıkama
Banyo yapma	
Saç tarama	
Saç kurutma makinesiyle saç kurutma	
Tıraş olma	
Telefon etme	- Acil durumda telefon etme
Sosyal içerikli telefon etme	
Misafir ağırlama	- Konuk karşılama
Konuklarla konuşma	

Yiyecek servisi yapma

Yatak yapma - Yatak düzeltme

Yatak yapma

Giyinme - Uygun giysi seçimi, giysi asma (Varol, 2005).

Zihinsel yetersizliği olan bireylere günlük yaşam becerileri arasında yer alan yemek pişirme becerilerinin kazandırılmasının en önemli amacı, öğrencileri besleyici yemekler hazırlamada bağımsızlığa ulaştırmaktır. Yemek pişirme etkinlikleri dil, küçük kas, akademik, sosyal ve günlük yaşam gibi her çeşit beceri alanını kapsamaktadır. Yemek pişirme becerilerinin kazanılması, öğrenciyi aynı zamanda işe de hazırlayacaktır.

Yemek pişirme becerilerinin kazandırılmasında zihinsel yetersizliği olan bireyler için yardımcı araç-gereçlerin kullanılması ve hazırlama araçlarında birtakım uyarlamalar yapılması gerekmektedir. Yemek pişirme becerilerinin kazandırılmasında kullanılabilecek yardımcı araç-gereçlerde yapılabilecek uyarlamalar açıklanmaktadır.

1- Sıvı ve kuru yiyecek maddelerini ölçmek için kuru ölçü fincanları kullanılmalıdır.

2- Bir kaptan bir başka kaba yiyecek maddelerini dökmek için huni kullanılmalıdır.

3- Un, şeker v.b yiyecek maddelerini koymak için geniş ağızlı kaplar kullanılmalıdır.

4- Yemeği karıştırırken tencereyi tutmak için kaygan olmayan bez (tutak) kullanılmalıdır.

5- Yemek hazırlamada kullanılan araçların yerlerinin değişmemesine özen gösterilmelidir.

6- Birbiriyle ilgili olan yiyecek maddelerini ya da mutfak eşyalarını aynı dolap veya çekmeceye koymaya özen gösterilmelidir (Varol, 2005).

Yemek pişirme becerilerinin kazandırılmasında, zihinsel yetersizliği olan bireylerin ele alınan yemek pişirme becerisindeki yapabildiklerine dayalı olarak, beceri işlem süreçlerinden uygun olduğu düşünülen biri ile öğretim yapılabilir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencileri öğretime motive etmede daha etkili olacağı için, amaçların düzenlenmesinde tüm beceri yaklaşımı tercih edilmektedir. Ayrıca, pek çok yemek pişirme becerisinin karmaşık beceriler olduğu göz önüne alındığında, öğretimi düzenlemede karmaşık becerileri öğretme modelinden de yararlanılabilir (Varol, 2005). Bu beceriler yaygın olarak uygulamalı davranış analizi ile ve teknikleriyle öğretilbilmektedir.

2.1.3 Uygulamalı Davranış Analizi

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminin bilimsel yöntemler kullanılarak sistematik olarak ele alınması, etkili ve güvenilir öğretim yöntemlerinin araştırılması 1960'lı yılların başına rastlamaktadır. Günümüzde bu araştırmalar devam etmekte olup, geline nokta uygulamalı davranış analizi ön plana çıkmaktadır.

Uygulamalı davranış analizi, istenilen öğrenmelerin sağlanması için çevresel olayların sistematik bir biçimde düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Uygulamalı davranış analizini uygulayan öğretmenler öğrencinin performansını doğrudan ölçerek uyguladığı öğretimin etkilerini değerlendirir. Uygulamalı davranış analizi, çevrenin öğrenmeyi nasıl etkilediğini açıklayan, bilimsel olarak ortaya konulan kurallara dayalı sistematik bir yaklaşımdır. Uygulamalı davranış analizinde altı ortak özellikten söz edilebilmektedir.

1- Öğretilcek yeni beceri ya da davranışın açık bir biçimde tanımını ve görev analizini yapma.

2- Öğrencinin beceri performansını doğrudan ve sıklıkla ölçme.

3- Öğretimde aktif öğrenci tepkileri için fırsatlar yaratma.

4- Öğrenci performansına hemen ve sistematik dönüt sağlama.

5- Doğru öğrenci tepkilerinde uyaran kontrolünün, öğretimsel ipuçları ya da yardımlardan doğal olarak meydana gelen uyaranlara transferini sağlama.

6- Yeni öğrenilmiş becerilerin farklı, öğretilmemiş durum ve ortamlarda genelleme ve kalıcılığını artırma stratejileri (Ataman, 2003).

Bir beceriyi oluşturan her bir öğretilbilir basamağın sıralanmasına ise beceri analizi denir. Beceri analizi genellikle davranışı sergileyen bir kişiyi gözleyerek ya da beceri analizini hazırlayan kişinin kendisinin davranışı yerine getirerek notlar almasıyla oluşturulur (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Becerilerin sürekli ve doğrudan ölçümü ile öğrenci performansı, davranışın olduğu ortamlarda doğrudan gözlenerek, sürekli değerlendirilir. Bu ölçümlerde ölçüt bağımlı ölçü araçları kullanılmaktadır. Ölçüt bağımlı ölçü aracı, öğrencinin performansını, program standartlarıyla karşılaştırarak bir kavram veya becerideki ustalığını değerlendiren informal bir ölçü aracıdır. Bu araçlar, öğretim öncesinde öğrencinin bir kavram veya beceride performans düzeyini belirlemek, öğretim sırasında öğrencinin gösterdiği ilerlemeleri kaydetmek ve öğretim sonunda öğrencinin öğretim amaçlarını gerçekleştirme düzeyini belirlemek amacıyla kullanılır. Beceri öğretiminde, ölçüt bağımlı ölçü aracının içeriğini analiz edilen becerinin basamakları oluşturmaktadır (Cavkaytar, 1998).

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 art arda gelerek daha karmaşık bir davranış oluşturmaları biçiminde tanımlanmaktadır. Mc Williams, Nietupski, ve Nietupski (1990) zincirlemeyi, bir becerinin tamamlanması için o beceriyi oluşturan basamakların belli bir sırayla yerine getirilmesinin öğretilmesi olarak tanımlamaktadırlar.

Öğretim için zincirleme davranışların beceri analizi geliştirildikten sonra

uygulamacı bu beceriyi nasıl öğretileneğine 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; ileriye 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. 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).

Beceri öğretiminde, öğrencinin becerinin gerçekleştirileceği ortamların ya da araç-gereçlerin varlığında, beceriyi bağımsız olarak yapabilmesini sağlayabilmek amacıyla ipuçlarından yararlanılmaktadır. İpucu, belli bir uyarının varlığında öğrenciye neyi, nasıl yapacağını hatırlatılmasıdır. Öğretim ortamında kullanılan ipucu çeşitleri fiziksel yardım, model olma, sözel ipucu ve işaret ipucudur. İpucu kullanımının iki önemli ilkesi vardır. Birincisi, öğrenciye bir davranışı yapması için ipucu vermeden önce, davranışın yapılmasını sağlayacak uyarın ortamda bulunmalıdır. İkincisi ise, ipuçları mümkün olduğu kadar kısa sürede ortamdan çekilmelidir. Böylelikle, öğrenciye bir beceriyi nasıl yapacağıyla ilgili verilen ipuçları geri çekilirken, öğrencinin becerinin gerçekleştirileceği ortamların ya da araç-gereçlerin varlığında beceriyi gerçekleştirmesi sağlanmış olur.

Öğretim ortamında pekiştirmenin davranışın güçlendirilmesinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Davranışı izleyen olayların fonksiyonu olarak davranışın sıklığı, süresi, şiddeti ya da diğer boyutlarında artış olmaktadır (Cavkaytar, 1998). Bir davranışın gerçekleşme olasılığını arttıran duruma pekiştirme denmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Pekiştirme olumlu pekiştirme ve olumsuz pekiştirme olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Olumlu pekiştirme, bir davranışı izleyen durumda ortama bir uyarının eklenmesiyle o davranışın ileride yapılma olasılığının artırılmasıdır. Olumsuz pekiştirme ise, bir davranışı izleyen durumda ortamdan bir itici uyarının çekilmesiyle o davranışın ileride yapılma olasılığının artmasıdır. Bireylerarası farklılıklar göz önüne alındığında pekiştireçler arttırılmak istenen davranışın özelliklerine, bireyin yaşına, gelişim ve kişilik özelliklerine, ilgilerine göre farklılık gösterebilmektedir. Bir birey için pekiştireç olan bir uyarın diğer bir birey için pekiştireç özelliği taşımayabilir. Bu nedenle o birey ve davranış için etkili olabilecek pekiştireçlerin belirlenmesi gerekmektedir (Cavkaytar, 1998).

Öğrenciye kazandırılacak becerinin sürekliliğinin nasıl sağlanacağı saptanmalıdır. Kazanılan becerilere süreklilik kazandırmada, pekiştireç tarifelerinden de yararlanılması gereklidir. Beceri kazandırılırken, öğrenci doğru olarak yaptığı her

beceri basamağı için pekiştirilirken, beceriyi kazandıktan sonra, önce becerinin tamamını bağımsız olarak yaptığı için, daha sonra beceriyi her bağımsız yapışında değil, birkaç kez yaptıktan sonra pekiştirilmeye başlanmalıdır. Becerinin genellenmesi, kazanılan becerinin öğretimin yapıldığı ortamdan başka ortamlarda, başka araçlarla, başka kişilerle ve başka yönergeler verildiğinde yapılması demektir. Kazandırılın becerinin başka kişi, araç-gereç ve ortamlara nasıl genelleştirileceği öğretime başlamadan önce belirlenmelidir. Öğretim yapılan ortam olağan duruma getirilip çocuk bu ortamda beceriyi bağımsız olarak gerçekleştirir hale geldikten sonra, bu beceriyi günlük yaşamında gerçekleştirmesi gereken diğer ortam ve araç-gereçlere nasıl genelleyeceğinin planının yapılması gereklidir. Bu plan yapılırken, genellenmenin yapılacağı ortam ve araç-gereçleri kullanmanın zorluk düzeyleri ve öğrencinin günlük yaşamında karşılaşma olasılıkları göz önünde tutulmalıdır (Varol, 2005). Uygulamalı davranış analizinde yer alan öğretim yöntemlerinin basamakları izlenmesinin zihin engelli bireylere özbakım ve günlük yaşam becerilerinin öğretiminde etkili olduğu görülmektedir (Demir, 1996; Atmaca- Karataş, 1996; Özokçu, 1997; Bagan, 1999; Bozkurt, 2001; Çuhadar, 2002; Ataman, 2003).

2.1.4 Karmaşık Beceri Öğretme Modeli

Günlük yaşamımızda kendi gereksinimlerimizi karşılamak için yapmak zorunda olduğumuz becerilerin bir kısmı basit, bir kısmı daha karmaşık becerilerden oluşmaktadır. Karmaşık becerilerin yeterli düzeyde kazanılması, sistematik öğretimi gerektirdiği kadar, uzun bir süreyi de gerektirmektedir. Karmaşık beceri öğretim yöntemi beş temel ilkeye dayalıdır.

1- Amaçların belirlenmesi; öğrenciye kazandırılacak olan beceri yani uzun dönemli amaç belirlenir. Bu uzun dönemli amaca ulaşmak için kazanılması gereken diğer alt basamaklar (beceri analizi) hazırlanmalıdır. Öğrenciye, belirlenen uzun dönemli ve kısa dönemler amaçlar anlayabileceği şekilde açıklanmalıdır.

2- Kuramın açıklanması; öğrenciye amaçlar açıklandıktan sonra, bu becerilerin öğretiminin önemi açıklanmalıdır. Bu açıklama ile öğrencinin bu

becerinin amacını daha iyi kavramasına ve bu beceriyi niçin öğrendiğini anlamasına yardımcı olmaktadır.

3- Gösterme; becerinin film ya da gerçek örnekleri gösterilerek, öğrenciye becerinin neye benzediği ve başarılıldığında nasıl olacağı hakkında fikir verilmektedir. Modelden öğrenme, davranışçı yaklaşımda beceri öğretiminde kullanılan işlem sürecidir. Modelle öğrenmenin asıl özelliği, yeni davranışın gerçek ya da sembolik gösterimini öğrencinin görmesi ve öğretmenin yardımıyla bu davranışları uygulamasıdır (Varol, 2005).

4- Benzetim ortamında öğretim; amaçlanan beceriye ulaşmak için kazanılması gereken alt beceriler, gerçeğe yakın ortamlar oluşturularak, bu ortamda öğrenciye kazandırılmaktadır. Öğretim sırasında öğrencinin görsel ve sözel dönüt alması sağlanmalıdır.

5- Gerçek ortama transfer; öğrencinin bağımsız olarak gerçekleştirmeyi kazandığı beceriyi, gerçek yaşam ortamında gerçekleştirmesini amaçlamaktadır (Varol, 2005).

Karmaşık beceri öğretiminde gözlem yapma önemli bir unsurdur. Öğretilen becerinin doğru bir şekilde yerine getiren bir modelin izlenmesi sağlanarak, öğrencinin hedef beceriyi kazanması beklenmektedir. Bu süreç modelden öğrenme olarak adlandırılmaktadır.

2.1.5 Gözlem Yoluyla Öğrenme/ Modelden Öğrenme (Learning From Model)

Bireyin içinde bulunduğu topluma istenilen bir biçimde uyum sağlaması, toplumun etkin bir üyesi olabilmesi için sosyal gelişimini sağlıklı bir biçimde tamamlaması gerekir. Bireyin içinde yaşadığı toplumun kendisinden beklediği ve yapmasını istediği davranışları gösterecek biçimde yetişmesi onun sosyal gelişimi ile ilgilidir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Sosyal gelişimini sağlıklı biçimde tamamlayan bireyin, toplum içinde insanlarla iyi ilişkiler kurması ve toplum yaşayışına uygun davranışlar sergilemesi günlük yaşam becerilerini daha kolay kazanmasına yardımcı

olacağı düşünülmektedir. Bireyin çevresindeki insanları taklit ederek birçok davranışını kazandıkları görülmektedir. Taklit olayının insan davranışlarının oluşumundaki önemini ilk ortaya koyan Gabriel Tarde'dır. Bu kuramın öncüleri ise N.E. Miller, J. Dollard ve A. Bandura'dır (Yeşilyaprak, 2002).

Literatürde önemi olan öğrenme kuramlarından gözlem yoluyla öğrenme (learning from model); Bandura'ya göre, bireyler çevredekilerin davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözleyerek karmaşık becerileri öğrenebilmektedirler. Gözlem yoluyla öğrenme; taklit değildir. Gözlemci a) gözlediği davranışlara ilişkin bilgi toplar; b) bu bilgileri kendine göre değerlendirerek ve bazılarını seçerek davranışları gerçekleştirir.

Gözlem yoluyla öğrenmede; insanların çevrelerindeki kişilerin davranışlarını gözledikleri, bu gözlemlerden kendileri için uygun olan davranışları kendi yaşamlarında gösterdikleri kabul edilmektedir (Yeşilyaprak, 2002). Bandura'ya göre model, bireyde bir etkinliğin başlamasına yol açan çevresel özelliktir. Model; canlı, sembolik ve sözel olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Canlı model, kendisi gözlenebilen modeldir. Sembolik model, kendisinin değil de resminin ya da video kaydının gözlenebildiği modeldir. Sözel model ise, kendisi ile ilgili sözel bilgi aktarılan modeldir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

2.1.6 Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri

Gözlem yoluyla öğrenme; dikkat etme, hatırd tutma, davranışı meydana getirme ve güdülenme sürecinden oluşmaktadır.

1- Dikkat etme süreci; birey, model alacağı etkinliklere dikkat etmezse gözlem yoluyla öğrenme meydana gelmez. Dikkati etkileyen birçok faktör vardır:

- Gözlemcinin duyu organlarının yeterliliği
- Etkinliğin, gözlemcinin amacına uygun olması
- Geçmişte alınan pekiştirmeler (onay gören davranışa dikkat edecektir)

— Etkinliğin basit, yalın ve çarpıcı olması (daha çok dikkat çeker)

— Modelin yaşı, cinsiyeti, saygınlığı, statüsü vb

2- Hatırda tutma süreci Gözlenen bilgiler sembolleştirilip kodlanmakta ve bellekte saklanmaktadır. Bilgi iki yolla sembolleştirilir:

3- Zihinsel resimlere dönüştürülerek

4- Sözel sembollere dönüştürülerek

Bandura'ya göre; bilişsel süreçlerin çoğu sözeldir. Hatta modelden kazanılan görsel bilgi, sözel bilgiye dönüştürülerek daha kolay depolanmaktadır. Bu depolanan bilgilerin, gözlemden hemen sonra tekrar edilmesi ve davranışa dönüştürülmesi gerekmektedir.

5- Davranışı meydana getirme süreci; öğrenilenlerin uygulamaya dönüştürülme sürecidir. Bunun için bireyin fiziksel ve psikomotor özelliklerinin uygun olması gerekir.

Bandura'ya göre; davranış yapılmadan önce davranışı zihinsel olarak tekrar etmek gerekir. Birey kendi davranışı ile modelin davranışını karşılaştırır ve sonuca göre kendine dönüt verir. Farklılıklara göre düzeltme etkinlikleri başlar. Bu süreç, kendi davranışını modelin davranışına benzetene kadar devam eder.

6- GÜDÜLENME SÜRECİ; İnsanlar yeni davranış ve becerileri gözlem yoluyla kazanabilirler ama onu ihtiyaç duyuncaya ya da güdüleninceye kadar performans olarak göstermezler.

Güdülenme performansına dönüştürmeyi sağlayan bir süreçtir. Bandura'ya göre pekiştirme bireyi güdüler. Bunun içinde dolaylı pekiştirme ya da dolaylı ceza, doğrudan pekiştirme ve ceza kadar etkilidir. Bandura'nın önem verdiği bir başka pekiştirme türü ise içsel pekiştirmedir. Bu bireyin kendi kendine pekiştirmesidir (Yeşilyaprak, 2002).

2.1.7 Video Modeliyle Öğretim

Zihinsel yetersizliği olan bireylere öğretilmesi amaçlanan becerinin tüm basamaklarının öğretim öncesinde videokasetten izletilmesi yoluyla yapılan öğretimdir. Video modeli aracılığıyla öğretilen beceriler “genelleyici” olduğu kadar “süreklilik” özelliği taşımaktadır (Rehfeldt, Dahman, Young, Cherry ve Davis, 2003). Video modeliyle öğrenme çalışmaları içerdiği yöntemlere göre uygulamacı tarafından düzenlenmektedir.

a) *Video ile geri dönüt sağlama* (videonun tekrar seyredilmesi) üzerinde düzeltme yapılmamış bir videokasette zihinsel yetersizliği olan bireyin kendi performansını ya da daha önce gerçekleştirdiği bir alt basamağı izlemesidir (Dowrick,1999). Zihinsel yetersizliği olan birey becerinin uygulanışını videodan izleyip kendi performansını görebilmekte, hatalarını ve doğrularının farkına varabilmekte ve uygulamacıyla beraber hatalar ve doğrular hakkında konuşup gelecekteki performanslarında uyarlamalar yapabilmektedir.

b) *Video öz modelleme(Video Self Modelling)*, zihinsel yetersizliği olan birey hazırlanan videolarda ana karakter olarak kullanılmaktadır. Bu yöntem; zihinsel yetersizliği olan bireylere daha ileri bir seviyede bir basamağı yerine getirirken kendilerini izleme fırsatı verir (Buggey, Toombs, Gardener ve Cevretti, 1999). Bu yöntem kullanılırken hazırlanan videolar gözden geçirilip hatalı davranışlar kesilerek en olumlu davranışlar videoda bırakılır. Zihinsel yetersizliği olan birey; bu şekilde bir davranışın en istenen şekliyle yaparken kendini izleme şansı bulmaktadır (Meharg ve Woltersdorf, 1990). Bu yöntemin avantajı; zihinsel yetersizliği olan bireyin kendini başarılı bir şekilde izlemesinden doğan pekiştirme özelliğidir. Kişilerdeki öz güven hissini artırır (Bray ve Kehle, 1996).

c) *Kişinin kendi bakış açısı ile izlediği video modelleme*, video teknolojisinin diğer bir yaklaşımında akranlar ya da öz modellerin videodaki hareketlerinin bir kısmını kesip çıkartmak için ayrılan süre aza indirilir. Çünkü hazırlanan video kayıtları zihinsel yetersizliği olan bireyin bakış açısından ya da göz hizasından ayarlanarak yapılır (Shipley-Benamou, Lutzker ve Taubman, 2002) ve bu

şekilde bireyin aynen bir becerinin gelişimini seyrediyor ya da dükkânda dolaşıyor gibi olayları seyrettiğini bildirir. Video kamerası aynen seyreden kişinin yapacağı gibi hareket eder ve seyreden bireyin gözlerinin görmesi gereken noktalara odaklanır. Kişinin kendi bakış açısı ile izlediği video modelleme olarak adlandırılan bu yöntemi bilgisayar destekli programlarla birleştiren başka çalışmalarda bulunmaktadır. Bu yöntem bireyin gelecekteki olayların neler olabileceğini tahmin etmesine yardımcı olması açısından kullanılır (Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000).

d) *İnteraktif video eğitimi/Video ile ipucu*, bireyin program tarafından verilen ipucuna bağlı olarak beceri basamağını anında yerine getirmesi fırsatı sağlayan video eğitimi olarak adlandırılır (Payne ve Antonow, 1982). Video modellemeyi, öz modellemeyi ve video ile geri dönütü kullanan programlar bireyin pasif bir şekilde videoyu seyretmesini gerektirmektedir. Bu durumda tepki video seyredildikten sonra yerine getirilir. Video ile ipucu olarak da adlandırılan interaktif video eğitiminde ise birey videonun bir bölümünü izler sonra da video programının verdiği ipucuna bağlı olarak hemen bir tepki verir (Crusco ve diğerleri, 1986).

e) *Bilgisayar destekli video öğretimi*, metinlerin, grafiklerin, animasyonların, sesin, müziğin, slâytların, filmlerin ve hareketli çekimlerin bireyi aktif bir katılımcı olarak tek bir sistem içinde sunulması olarak tanımlanmaktadır (Wissick, 1996). Bilgisayar destekli video öğretimi video teknolojisi ve bilgisayar destekli öğretimin teknolojilerini birleştirir ve bilgisayar programının video çalıştırmasını sağlar. Videokaset programları, eğitimcinin videokasetteki sırayı kontrol etmesine bağlıdır ve zihinsel yetersizliği olan bireyin tepkisine bağlı olarak çalışır. Bu tür programların eğitimciye bağlı olmanın yanı sıra bir videokasetin belirli bölümlerine ulaşmada zorluk yaşanabilir. Bilgisayar destekli eğitim ise sadece öğretim için interaktif bir ortam hazırlamakla kalmaz, zihinsel yetersizliği olan bireyin performansına tepki vererek programları anında daha ileri seviyelere çıkarabilir ve zihinsel yetersizliği olan bireyin performansına eşlik edebilir. Bilgisayar faresinin, klavyenin, dokunmatik ekranların ya da yardımcı cihazların yardımıyla zihinsel yetersizliği olan birey ekranda görünen ipucuya aktif olarak tepkilerde bulunabilirler.

f) Video Modellemede, zihinsel yetersizliği olan bireyin önce gözlemleyip, sonra da uygulayıp taklit edeceği beceriler bir modelin (akranın) bu becerileri videoda canlandırmasıyla uygulanır (Charlop-Christy ve diğerleri, 2000). Video modellemede, bir becerinin tüm alt basamaklarının normal bir akran ya da bir yetişkin tarafından sergilenmesidir. Öğrenci bir becerinin videoda uygulanışını izler ve sonra da kendisinden daha ileri bir zamanda aynısını yapması (taklit etmesi) istenir (Haring, Kennedy, Adams ve Pitts-Conway, 1987). Video modelleme, bir akranın becerinin tüm alt basamaklarını tamamlarken videoya alınması ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin her bir öğretim oturumundan önce bu akranı videoda izlemeleri olarak ele alınmıştır (LeGrice ve Blampied, 1994). Video ipucu ise öğretim oturumu sırasında belirlenen süre içerisinde zihinsel yetersizliği olan bireyin doğru tepkiyi vermede başarısız olması halinde videonun öğretim oturumu içerisinde tekrar seyrettirilmesi olarak tanımlanabilir.

Video modelleme kullanımının duygusal ve davranışsal sorunları bulunan zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerde istenmeyen davranışları azaltmada etkin bir yöntem olduğu bilinmektedir (Kern-Dunlap, Dunlap, Clarke, Childs, White ve Stewart, 1992; Lonnecker, Brady, McPherson ve Hawkins, 1994). Video modelleme ayrıca yardım tekniklerine (sözel ipucu, model olma, fiziksel yardım) yer verilerek zihinsel yetersizliği olan bireylere temizlik becerilerinin (traş olma) ve ev hayatına yönelik becerilerin (çamaşır yıkamak, yiyecek hazırlamak) öğretiminde kullanılmaktadır (Lasater ve Brady, 1995). Zihinsel yetersizliği olan bireylere karmaşık becerilerin öğretiminde uygulamacıların, gözleyerek öğrenme ile teknolojiye gelişmeleri birleştirerek kazandırılmak istenen becerileri öğretme fırsatı buldukları görülmektedir. Teknolojide ortaya çıkan gelişmeler, uygulamacılara, zihin engelli bireylerin modelleme yoluyla gözlem yoluyla öğrenmelerini geliştirmede ilerlemeler yapabilme fırsatını vermektedir. Teknolojik araçlar kullanılarak; uygun cinsel davranışların (Dowrick, 1999), sosyal becerilerin (Charlop ve Milstein, 1989; Kern, Wacker, Mace, Falk, Dunlap ve Kromrey, 1995; Taylor, Levin ve Jasper, 1999; Pierce, Sherer, Paredes, Kisacky, Ingersoll ve Schreibman, 2001), meslek becerilerinin kazandırılabilirdiği (Cavaiuolo ve Gradel, 1990) ve kekeleme (Kehle, 1991) davranışı gibi problem davranışların sağaltımında da video modeliyle öğretim

yönteminin etkili olduğu belirtilmektedir (Shipley-Benamou, Lutzker ve Taubman, 2002).

2.2 İLGİLİ LİTERATÜR

2.2.1 Yemek Hazırlama Becerilerinin Kazandırılması İle İlgili Araştırmalar

Mechling ve diğerleri (2003), zihinsel yetersizliği olan üç bireye video ipucu modelini bilgisayar destekli bir programla birleştirerek ve sabit bekleme süreli yöntemi kullanarak market, dükkân ve eczaneden önceden ödenmiş kredi kartı kullanarak alışveriş yapmayı öğretmişlerdir. Öğrenciler, videodaki modelin kredi kartı kullanarak nasıl alışveriş yaptıklarını izlemişlerdir. Videoya çekilen alışveriş becerisi bilgisayar ortamından izletilmiş, ipuçları üzerinde durulmuştur. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin beceriyi kazandıkları ve farklı mağazalardan alışveriş yapmada bu beceriyi genelleyeabildikleri görülmüştür.

Mechling ve Gast (2003), orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrenciye bilgisayar destekli video programını kullanarak alışveriş merkezindeki raflardaki yazıları okuma ve gıda maddelerinin marketteki yerlerini bulmayı öğretmişlerdir. Araştırmada metin, fotoğraflar ve video kayıtları hedeflenen gıda maddelerini ve bu maddelerin bulunacağı rafların işaretlerini göstermek için kullanılmıştır. Metinler hedef kelimeleri bunlara ilişkin olan kelimelerle eşleştirmek için kullanılmıştır. Doğru eşleşmenin yapılması halinde program daha ileri bir seviyeye çıkartılarak öğrencinin bakış açısı kullanılarak rafın marketteki yeri, bunların videoya alınmış hali ve bu gıda maddelerinin fonksiyonel kullanımı gösterilmiştir. Genelleme oturumlarında her zaman gidilen bir market ve yeni, bilinmeyen bir market kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde; üç öğrencinin de bilgisayar destekli video programından yararlandığı ve alışveriş listesindeki tüm kelimeleri alışveriş için gittikleri marketin raflarındaki işaretlerle eşleştirebildikleri ve genelleyeabildikleri görülmüştür.

Ayres ve Langone (2002), zihinsel yetersizliği olan üç bireye alışveriş

yapma ve satın alma becerilerini öğretmek için bilgisayar destekli video programını kullanmışlardır. Süpermarkette videolar çekilmiş ve marketteki kasiyerler doğru para miktarını ödeme konusunda model olmuşlardır. Genelleme oturumları da aynı markette yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında sınırlamalar yaşanmıştır, çünkü akademik yılın tamamlanması sebebiyle çalışmanın tam olarak bitirilmesine imkân olmamıştır. Öğrencilerin hiçbirisi tam olarak para değerlerini kavrayamamışlardır. Para değerleriyle ilgili öğretim oturumlarında üç öğrenciden ikisi para değerlerinin bir kısmını öğrenebildikleri görülmüştür.

Mechling, Gast ve Langone (2002), orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan dört öğrenciye marketteki rafların işaretlerini ve genel olarak marketlerde aradıklarını nasıl bulacaklarını öğretmek için bilgisayar destekli video öğretiminin etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın öğretim oturumlarında sadece bilgisayar destekli program kullanılmıştır. Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan dört öğrencinin üç markette de doğru gıda bölümlerine girmek ve toplumsal alışveriş yerlerinde aradıkları gıda maddelerini bulmayı öğrenebildikleri görülmüştür.

Shiple-Benamou, Lutzker ve Taubman (2002), kişinin kendi bakış açısı ile izlediği video modelleme yöntemini kullanarak otistik üç çocuğa portakal suyu hazırlamak, mektup postalamak ve akvaryum yıkamak gibi üç becerinin öğretiminde yöntemin etkililiğini araştırmışlardır. Videolar öğrenci bu becerinin yerine getirildiğini seyrediyormuş gibi onun göz hizasından hazırlanmıştır. Öğretim oturumlarında öğrenciler videoda becerinin baştan sona bitirilmesini izlemişler ve sonra kendilerine gereken materyaller verilmiştir. Videonun seyredilmesinden sonra üç çocuğun da becerileri öğrenmeleri hızlı olmuştur ve bir ay sonra öğrencilerin becerileri korudukları görülmüştür.

Khyl, Alper ve Sinclair (1999), interaktif bir video programı kullanarak zihinsel yetersizliği olan üç çocuğa alışverişte satın alınabilecek yiyecek maddelerinin isimlerinin gördüğünde tanıma becerisini öğretmişlerdir. 24 kelime belirlenerek alışveriş merkezindeki raflarına ait olan yerlerde bu kelimeler ve ait oldukları gıda maddeleri kameraya alınmıştır. Öğretim oturumlarında öğrencilere videolar seyrettirilmiş ve öğrencilere aynı anda şunlar söylenmiştir: “Kelimeye bak.

Bu kelime.....Bu hangi kelime?” gibi sorular sorularak 5 saniye içinde öğrenci cevaplayamazsa video durdurulmuş ve uygulamacı tarafından cevabı verilmiştir. Kelimeler öğrenilmiş ve öğretim bittikten sonra 5 ay süre içinde becerilerin korundukları görülmüştür.

Lancioni ve diğerleri (1999a), ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan dört yetişkene dört adet yemek hazırlama (kurabiye yapma, çorba pişirme ve iki çeşit tatlı) becerilerinin öğretiminde beceri basamaklarını sunmada amaçlı taşınabilir bir bilgisayar sistemi kullanmışlardır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin basit bir şekilde ilk sıradaki beceri basamağını görmeleri ya da gülen bir yüz görmek için bilgisayar tuşuna (sadece bir tuş) basmaları istenmiştir. Eğer tuşa önceden belirlenmiş zaman dilimi içinde basılmazsa bilgisayar göreve devam edilmesi için sözel bir hatırlatmada (ipucu) bulunmuştur. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin öğretim oturumlarında yemek hazırlama becerilerini kazandıkları 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.

Sanders ve Parr (1989), hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan dört bireye yemek pişirme becerisi öğretiminde resimli yemek kitaplarının etkisini araştırmışlardır. Bu araştırmada iki resimli yemek kitabı kullanılmıştır. İlk kitapta resimlerle beraber tavuk yemeği, biftek ve makarna gibi yemeklerin tarifleri bulunmaktadır. İkinci kitapta balık, et ve makarna pişirme gibi yemeklerin tarifleri bulunmaktadır. Bu araştırmada beceri basamakları 25–35 arasında değişiklik göstermektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin doğru tepkilerinin sonunda sözel övgü aldıkları öğretim oturumunda ilk kitap kullanılmıştır. İkinci kitap yardım ve

sözel övgünün en aza indirgenmiş olduğu farklı bir ortamda genelleme oturumlarında kullanılmıştır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin doğru tepkilerinin öğretim oturumlarında olumlu seviyelere çıkması ve genellemenin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sarber, Halasz, Messmer, Beckett ve Lutsker (1983), orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireye marketten alışveriş yapma becerisinin öğretiminde resimli işaretlerin etkililiğini araştırmışlardır. Resimli kartlar dört yiyecek grubuna göre renklerle kodlanıp, bireylerin her yiyecek grubu için günlük gereksinimlerini karşılayan yemeklerin planlanması ve market alışveriş listesi hazırlanmasını araştırmışlardır. Sonuçlar göstermiştir ki her yiyecek grubu için alışveriş sadece o yiyecek malzemelerinin seçimi öğretiminden sonra gösterilmiştir. Uygulamacılar, marketten alışveriş yapma becerisinin öğretiminde resimli karışık işaretler sisteminin etkili olmasıyla birlikte ileri ki araştırmaların bireylere parayı ekonomik olarak kullanabilme ve birden fazla yiyecek grubundan malzemelerle yiyecek kartlarının kodlanmasının öğretilmesi üzerine yoğunlaşılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Martin, Rusch, James, Decker, Irtol (1982), hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç bireye yemek pişirme becerisi öğretiminde kitaplarda bulunan resimli kartların etkisini araştırmışlardır. Besinsel değerleri ayarlanmış beş adet yemek bu çalışmada kullanılmıştır: Fırında tavuk, mısır ve elmalı turta; biftek rosto, havuç, patates; kılçıksız balık ızgara, yeşil fasulye, puding; et soslu uzun makarna, karışık salata ve kızarmış ekmek; tavada yumurta, pastırma, portakal suyu ve kahve. Becerilerin beceri basamakları 48–76 arasında oluşan ve temel yemek becerilerinin çoğunu içeren bu araştırmada, zihin engelli bireylerin becerileri öğrendikleri görülmüştür.

2.2.2 Video Modeliyle Öğretim Yönteminin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar

Maino ve Mirenda (2006), otistik bir çocuğa oyun esnasında akranlarıyla sosyal dil becerisini kullanması öğretmek için video modellemenin ve video geri bildirimin etkililiğini araştırmışlardır. Bu çalışmanın belirli özellikleri a)

videoteypelerde model olarak yetişkinler yerine akranların kullanılmasını, b) yazılı ve yazılı olmayan cevapların kullanımını c) video modelleme yazı metinlerinde çoklu örnek kullanımını içermektedir. Sonuçlar incelendiğinde; video modelleme ve video geribildirim otistik çocuklara sosyal dil gelişiminde önemli etkilerini göstermiştir. Bu çalışmanın hem yazılı hem de yazılı olmayan ifadelerin artışının çoklu örnekten kaynaklanabileceğini göstermiştir.

Graetz, Mastropieri ve Scruggs (2006), otistik bir öğrencide problem davranışları azaltmak için video modelleme yönteminin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmada a) öğrencinin sınıf içindeki uygun davranışlarını sergileyen bir videoteyp b) öğrencinin tüm problem davranışlarını gösteren videoteyp hazırlanmıştır. Öğrenciye öncelikle problem davranışlarını sergileyen video seyrettirilmiş daha sonra uygunsuz davranışlarını gösteren video seyrettirilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, otistik öğrencilerde problem davranışların azaltılmasında etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir.

MacDonald, Clark, Garrigan ve Vangala (2005), otistik iki okul öncesi çocuğuna hayal gücüne dayalı oyunları öğretmede video modelleme yönteminin etkililiğini araştırmışlardır. Yetişkin modeller kullanılarak içinde on yedi sözel ifade ve on beş oyun hareketi yer alan oyuncakların kullanıldığı yazılı oyun senaryoları videoya çekilmiştir. Oyun ortamlarında denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılarak deneysel kontrol sağlanmıştır. Çocuklara video iki kez seyrettirilmiş ve öğretim sırasında sözel ipucu veya pekiştirme verilmemiştir. Sonuçlara göre çocuklar sözlü konuşmaları ve oyun hareketlerini hızla öğrenmiştir ve izleme oturumlarında da bu becerileri devam ettirmişlerdir.

Stoelb (2004), video modelleme yöntemini kullanarak otistik üç çocuğa kendilerini ifade etmelerini sağlayacak ifadeleri öğretmeyi araştırmıştır. Araştırmacı, iki farklı uyarım sunumunu karşılaştırmış (toplu denemeler sunumu ve ayrı ayrı denemeler sunumu) genelleme ve izleme oturumlarını da içine alarak araştırma tamamlanmıştır. Otuz hedef kelime her biri on kelimeden oluşan üç gruba ayrılmış ve gelişigüzel bir şekilde üç kategoriye dağıtılmıştır. Öğrencilere ard arda üç kez hedeflenen kelimelerin başka çocuklar tarafından isimlendirildiği videolar

seyrettirilmiştir. Üç öğrenciden ikisi videolardaki gördükleri resimlerin isimlerini öğrenmiştir, çalışmaya katılan üçüncü çocuk nadir olarak videolara dikkat etmiş ve bunun sonucunda videolarda bulunan resimlerin isimlerini öğrenememiştir. Araştırmada kullanılan iki tür videonun ikisi de eşit derecede etkili görülmüştür. Öğretim bittikten iki ve dört hafta sonra da iki öğrencinin öğrendikleri kelimeleri korudukları ve farklı ortamlara genelledikleri görülmüştür.

D'Ateno, Mangiapanello ve Taylor (2003), üç yaşında otistik bir kız çocuğuna yaratıcı oyun becerilerini (çay partisi, alışveriş oyunu, yemek pişirme) öğretmek amacıyla video modelleme yöntemini kullanmışlardır. Bağımlı değişkenler arasında yazılı metinlere bağlı sözel tepkiler, yeni ve metne bağlı olmayan sözel tepkiler, modellenmiş motor tepkiler ve modellenmemiş motor tepkiler yer almaktadır. Video modeller oyuncak bir bebekle konuşan bir yetişkin kullanılarak hazırlanmıştır, bu yetişkin kendine verilen bir metni takip ederek oyuncaklarla oyun oynamıştır. Uygulamanın sonucu gösteriyor ki; video modelleme yönteminin hem metne bağlı alıcı dili hem de modellenmiş motor tepkileri artırdığı görülmüştür.

Charlop-Christy ve Daneshvar (2003), üç otistik öğrenciye bakış açısı (perspective taking) kazanma becerilerinin öğretiminde video modelinin ve pekiştireçlerin etkililiğini araştırmışlardır. Bakış açısı kazanma; başka birinin bir olaya karşı düşündüklerini ya da olayla ilgili yapacaklarını anlayabilmek olarak tanımlanır. Bu tür düşünceler ileride yapılacak davranışlara rehberlik eder (Sigman ve Capps, 1997). Otistik öğrencilere bakış açısı kazanma becerilerini öğretmek için öğrencilerin tanıdıkları yetişkinlerin bu becerilere ait olan faaliyetleri videoda seyrettirilmiştir. Bu videolarda yetişkinler doğru bir şekilde sorulara cevap vermeyi modellemişlerdir. Öğretim sırasında doğru tepkiler sürekli pekiştirilmiş yanlış tepkiler doğru tepki gelene kadar videonun seyrettirilmesiyle devam etmiştir. Üç otistik öğrenci de bakış açısı kazanma becerilerini öğrendiği ve iki öğrencinin farklı ortamlara genelledebildiği görülmüştür.

Rehfeldt, Dahman, Young, Cherry ve Davis (2003) video modeli kullanarak hafif ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç yetiştikene basit yemek hazırlama becerisinin öğretimini araştırmışlardır. Sandviç hazırlama becerisinin

öğretimi için sandviç hazırlayan akran yetişkinin bulunduğu video seyrettirilmiştir. Öğrencilerin dikkatlerini başka yöne çevirdiklerinde videoyu seyretmeleri için sözel olarak uyarılmışlar ve doğru tepkileri için sözel övgüde bulunulmuştur. Çalışmaya katılan yetişkinlere sandviç hazırlama becerisinin öğretiminde video modelinin etkili olduğu görülmüştür. Yetişkinlerin öğrendiği beceriyi öğretim bittikten 1 ay sonra da korudukları ve farklı materyallere de yüksek oranda genelledebildikleri görülmüştür.

Wert ve Neisworth (2003), otistik dört öğrenciye bağımsız olarak bir nesneyi isteme ve bir hareketin gerçekleşmesini rica etme becerilerinin öğretiminde video öz modelleme yönteminin etkililiğini araştırmışlardır. Evdeki oyun seanslarında videolar kayıt edilmiş ve sonra da yetişkinlerin ipucu verdiği kısımlar (materyalleri tutarak sorular sordukları kısımlar) ve soruları modelledikleri yerler çıkarılarak düzenlemişlerdir. Video öz modelleme uygulamasının ardından öğrencilerin doğru tepkilerinde artış olduğu görülmüştür.

Norman, Collins ve Schuster (2001), zihinsel yetersizliği olan üç öğrenciye özbakım becerilerini öğretmede video modelleme yönteminin etkililiğini araştırmışlardır. Zihinsel yetersizliği olan üç öğrenciye gözlüklerini silip temizleme, kol saatini koluna takma ve ceketinin fermuarını kapatma becerilerini öğretmeyi amaçlamışlardır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere özbakım becerilerini öğretmede video modelinin etkili olduğu ve öğrencilerin becerileri zaman içinde korudukları görülmüştür.

Charlop-Christy ve diğerleri (2000), beş otistik çocuğa gelişimsel becerileri öğretmek için gerçek model ile videodan modeli izlemenin etkililiklerini karşılaştırmayı araştırmışlardır. Her bir çocuğa 2 benzer beceri öğretilmiştir. Bir becerinin öğretiminde video modelleme kullanılmıştır. Diğer becerinin öğretiminde gerçek model kullanılmıştır. Video modelleme her bir çocuğun hedef davranışı uygulayan modellerin bir videoteybini izlemesinden oluşur. Gerçek modelde ise her bir çocuğun hedef davranışı uygulayan gerçek modeli gözlemesinden oluşur. Gözlemlerden sonra, çocuklar hedef davranışın ediniminden ve genellemesi düzeyi değerlendirilmiştir. Sonuçlar; video modellemenin becerileri öğrenmede daha hızlı verimli olduğunu ve genellemeyi geliştirmede daha etkili olduğunu ortaya

çıkarmıştır.

Embregts (2000), video ile geri dönüt sağlama yöntemini kullanarak zihinsel yetersizliği olan altı bireye uygun sosyal davranışları öğretmiştir. Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan altı bireyin uygunsuz davranışlarını (eleştiriye şiddet göstererek karşılık verme, itme, çığlık atma, bağırma ve nesneleri sağa-sola fırlatma) azaltmayı başardığı görülmüştür. Öğretim sırasında uygunsuz davranışların ortaya çıkma yüzdelerinde azalma olmuştur ancak bu davranışlara genelleme yapılamadığı ve farklı bir ortamda bu hedef davranışları genellemede başarısız oldukları görülmüştür.

Schreibman, Whalen ve Stahmer (2000), yaşları 3–6 arası değişen üç otistik çocukta uygunsuz davranışların azaltılmasında kişinin kendi bakış açısı ile izlediği video modellemenin etkililiğini araştırmışlardır. Öğrencilere daha sonra yaşayacakları olayları gösteren videolar seyrettirilmiştir. Videoda gelecek olayları önceden seyretmek sayesinde bir öğrencinin rahatsız edici davranışlarında hemen azalma görülmüştür; diğer iki öğrencinin davranışları ise zamanla düzelmiştir. Sonuçlar incelendiğinde; gelecek olaylardaki uygunsuz davranışları azaltmak için bu yöntemin olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Kehle ve Bray (1996), zihinsel yetersizliği olan üç öğrencinin kekelemelerinin azaltılmasında video öz modelleme yönteminin etkililiğini araştırmışlardır. Öğrenciler beş hafta boyunca kendilerini altı durumda akıcı bir şekilde konuşurken gösteren beş dakikalık videolar seyretmişlerdir. Kekelemede azaltılmasında video öz modelleme yönteminin etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğretim bittikten on üç hafta sonra da kekelemedeki azalmayı korudukları ve farklı ortamlara yüksek oranda genelledikleri görülmüştür.

2.2.3 Ülkemizdeki Yapılan Araştırmalar

2.2.4 Günlük Yaşam Becerilerinin Kazandırılması İle İlgili Araştırmalar

Dündar (2002), özel rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretim programlarında günlük yaşam becerilerinin öğretimi etkinliklerine yer verilme durumlarının belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırma zihinsel yetersizliği olan bireylere özel eğitim hizmeti sunan iki özel rehabilitasyon merkezine devam eden 118 zihinsel yetersizliği olan öğrenci ve bu iki merkezde çalışan 7 özel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin doğum tarihi, cinsiyeti ve okul kayıtlarındaki zeka düzeylerine ilişkin bilgiler "Çocuğun Kimliğine İlişkin Bilgi Formu" ile öğretmenlerin kimlik bilgileri "Kişisel Bilgi Formu" ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretim programlarında günlük yaşam becerilerinin öğretimi etkinliklerine yer verilme durumlarının belirlenmesine ilişkin bilgiler "Öğretmen Görüşlerini Belirleme Aracı" ile öğretmenlerden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin büyük çoğunluğunda günlük yaşam becerilerinin öğretimi etkinliklerine genel olarak hiç yer verilmediği görülmüştür. Günlük yaşam becerilerinin öğretimi etkinliklerine yer verilme sıklıklarının öğrencilerin zeka düzeylerine göre dağılımlarında ufak da olsa farklılıklar görülmekle birlikte, eğitilebilir ve öğretilebilir düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin büyük çoğunluğunda günlük yaşam becerilerinin öğretimi etkinliklerine hiç yer verilmediği, ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin büyük çoğunluğunda günlük yaşam becerilerinin öğretimi etkinliklerine pek az yer verildiği sonucu elde edilmiştir.

Bozkurt (2001), öğretilebilir düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklara operatif yiyecek içecek hazırlama ve servis yapma becerilerinin öğretiminde sözel ipucu ve model ipucunun birlikte kullanıldığı sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmanın deneklerini dört öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada tek denekli desenlerden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama

modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; sandviç hazırlama, sıcak oralet hazırlama ve servis yapma becerilerinin öğretilmesinde sözel ipucu ve model ipucunun birlikte kullanıldığı sabit bekleme süreli öğretimin etkili olduğu görülmüştür.

Şabanova (2000), zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan çocuk eğitimcilerine yönelik özbakım ve ev içi becerileri öğretim programının etkililiğini araştırmıştır. Bu araştırmanın denekleri üç çocuk eğitimcisi ve öğrencileriyle yapılmıştır. Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde, Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli kullanılmıştır. Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretim Programı her biri yaklaşık bir saat süren üç eğitici toplantıdan ve bir saatlik örnek uygulamadan oluşmaktadır. Bu süreçte özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretimi El Kitabı temel kaynak olarak kullanılmıştır. Eğitici toplantılarda verilen bilgiler doğrultusunda çocuk eğitimcileri tarafından; (a) çocukların özbakım ve ev içi becerilerinden hangilerini öğrenmeye gereksinimleri olduğu belirlenmiş, (b) bu becerilerin öğretim sırası oluşturulmuş, (c) öğretimde kullanılacak ödüller belirlenmiş ve (d) örnek bir beceri için öğretim süreci verileri kayıt formu hazırlanmıştır. Araştırmacı her çocuk eğitimcisi ile örnek uygulama yapmış, çocuk eğitimcileri belirlenen üçer beceri için öğretim süreci verileri kayıt formu hazırlayarak öğrencilerine bu becerileri öğretmeye başlamışlardır. Çocuk eğitimcilerinin program doğrultusunda yaptığı beceri öğretimi çalışmaları sonucunda, zihinsel yetersizliği olan çocukların becerileri bağımsız düzeyde öğrendiklerini, zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan çocuk eğitimcilerine yönelik özbakım ve ev içi becerileri öğretim programının etkili olduğu görülmüştür.

Bugan (1999), bu çalışmada zihinsel yetersizliği olan kadınların temel günlük yaşam becerilerini gerçekleştirme durumlarının belirlenmesini araştırmıştır. Araştırma durum saptamaya yönelik tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın deneklerini 38 zihinsel yetersizliği olan kadın oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen "Günlük Yaşam Beceriler Ölçü Aracı"ndan yararlanılmıştır. Ölçü aracı üç ana bölümden oluşmaktadır; birincisi "Bireyin Kendini ve Kurumu Tanıma Ölçü Aracı", ikincisi

"Giyinme, Beslenme ve Temizlik Ölçü Aracı", üçüncüsü ise "Akademik Beceriler Ölçü Aracı" dır. Ölçü araçları özellikleri itibariyle farklı ortamlarda uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında doğrudan ve sürekli ölçümlerin yan sıra, görüşme teknikleri de kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistik tekniklerinden, frekans ve yüzdelik hesapları kullanılmıştır.

Cavkaytar (1998), geliştirilen aile eğitimi programını tamamlayan annelerin program doğrultusunda gerçekleştirdiği beceri öğretimi çalışmalarının, zihinsel yetersizliği olan çocuklarının özbakım ve ev içi becerilerini öğrenmelerindeki etkisini belirlenmesini araştırmıştır. Bu amaçla araştırmanın denekleri üç çocuk ve annelerinden oluşmaktadır. Araştırmada, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisine ilişkin bir karara ulaşabilmek için tek denekli araştırma yöntemlerinden, Beceriler arası Çoklu Yoklama Modeli kullanılmıştır. Aile eğitimi programı her biri bir buçuk saatten oluşan üç aile toplantısından, bir buçuk saatlik bir ev ziyaretinden ve program süresince temel kaynak olarak kullanılan özbakım ve ev içi becerilerinin öğretimi el kitabından oluşmaktadır. Aile toplantılarında anneler tarafından : (a) çocukların özbakım ve ev içi becerilerinden hangilerini öğrenmeye gereksinimlerini olduğu belirlenmiş, (b) bu becerilerin öğretim sırası oluşturulmuş, (c) öğretimde kullanılacak ödüller belirlenmiş ve (d) örnek bir beceri için öğretim süreci verileri kayıt formu hazırlanmıştır. Araştırmacı her aileye birer ziyareti yapmış, ev ziyaretinde anneler, hazırladıkları öğretim süreci verileri kayıt formu doğrultusunda ve araştırmacı gözetiminde örnek bir becerinin öğretim uygulamasını yapmışlardır. Böylece aile eğitimi programı tamamlanmıştır. Bu aşamadan sonra, anneler belirlenen üçer beceri için öğretim süreci verileri kayıt formu hazırlayarak çocuklarına bu becerileri öğretmeye dönük çalışmışlardır. Araştırma sonuçlara, zihin engelli çocukların belirlenen becerileri bağımsızlık düzeyinde öğrendiklerini göstermektedir. Bu sonuçlar, geliştirilen aile eğitimi programını tamamlayan annelerin program doğrultusunda yaptığı beceri öğretimi çalışmalarının, zihinsel yetersizliği olan çocuklarının özbakım ve ev içi becerilerini öğrenmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Özokçu (1997), zihinsel yetersizliği olan öğrencilere dikiş dikme

becerilerinin kazandırılmasında model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyali ile geleneksel yönetime dayalı dikiş dikme becerileri öğretim materyalinin uygulanmasının, öğrencilerin dikiş dikme becerilerini kazanmalarında etkililiklerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın deseni, tek denekli desenlerden dönüşümlü sağaltımlar desenidir. Sekiz denek ile yürütülen araştırmanın bulguları, model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş dikiş dikme becerisi öğretim materyalinin geleneksel yönetime dayalı dikiş dikme becerileri öğretim materyalinden daha etkili olduğu bulunmuştur.

Demir (1996), zihinsel yetersizliği olan 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 üç öğrenci oluşturmaktadır. Bulgular, tek delikli, iki delikli ve dört delikli düğme dikme becerisinin öğretiminde amaçların tüm beceri yaklaşımına göre düzenlendiği bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bu becerilerin alt amaçlarını kazanmalarına yol açtığını göstermiştir.

Atmaca-Karataş (1996), zihinsel yetersizliği olan öğrencilere resimli tarife kitabına bakarak hazır çorba pişirme becerisi bireyselleştirilmiş öğretim materyali ile yapılan öğretim uygulamasının öğrencilerin hazır çorba pişirme becerisinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açıp açmadığını araştırmıştır. Araştırmada tek denekli desenlerden “A-B Deseni” kullanılmıştır. Araştırmanın deneklerini dört öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin her birinde hazır çorba pişirme becerisi alt amaçlarının gerçekleştiği görülmüştür.

Sucuoğlu ve Kuloğlu (1992), üç otistik çocuğa davranış değiştirme teknikleri temel alınarak geliştirilmiş eğitim programlarıyla bağımsız yaşam becerilerini kazandırmayı amaçlamışlardır. Araştırma iki aşamada yapılmış, birinci aşamada 13 yaşındaki üç otistik çocuğa okul ortamında çeşitli bağımsız yaşam becerileri (basit yemek hazırlama ve ev işi becerileri) davranış değiştirme teknikleri uygulanarak öğretilmiş, ikinci aşamada ise annelerin eğitime katılmaları ile bu becerilerin ev ortamlarına genelleştirilmesi sağlanmıştır. Bu bölümde anneler eğitime

aktif olarak katılmış, çocukların kazandıkları becerileri ev ortamına genellemede eğitimci rolü almışlardır. Araştırma sonucunda çocukların okulda öğrendikleri becerileri ev ortamında genelleyebildikleri ve annelerin eğitimci rolünü başardıkları gözlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1 Araştırmanın Modeli

Zihinsel yetersizliği olan bireylere beceri öğretiminde video modelinin kullanılması konulu bu araştırmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

3.1.1 Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli

Bu araştırmada, eş zamanlı olarak en az üç deneğin davranışlarını gözlemek ve kaydetmek, fazla zaman ve emek gerektirmesi nedeniyle araştırmacı açısından zorluğa yol açacağı düşünüldüğünden çoklu başlama modeli yerine çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Uzun süre başlama düzeyi verisi toplanması, denekte bıkkınlığa neden olabileceği, tekrarın deneğin öğretim oturumlarını olumsuz yönde etkileyebileceği göz önüne alınarak tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli araştırma deseni seçilmiştir. Denekler arası çoklu yoklama modeli uygulanan bu araştırmada, birinci deneğin (Efe) sürekli olarak başlama düzeyi verisi toplanırken, diğer deneklerde bir oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Birinci deneğin başlama düzeyi verileri için üç oturum yapılmış ve kararlılık gösterdikten sonra, birinci denekle uygulamaya başlanmıştır. Birinci denekle uygulamanın başladığı oturumda, ikinci deneğin (Serkan) başlama düzeyi

verileri toplanırken, üçüncü denekle bir oturum başlama düzeyi verisi yapılmıştır. Birinci denekle uygulamada ölçüt karşılanınca; ikinci denekle uygulamaya başlanmış, üçüncü deneğin (Hasan) başlama düzeyi verisi toplanmıştır. İkinci denekle uygulamada ölçüt karşılanınca; üçüncü denekle uygulamaya başlanmıştır. Üçüncü denekle uygulama devam ederken diğer deneklerle izleme verileri toplanmıştır. Deneklerle genelleme oturumları; deneklerin evin mutfağında farklı malzemeler kullanılarak düzenlenmiştir. Deneğin ev ortamında bulunan malzemeler ve araç-gereçler kullanılmıştır.

3.2 Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Bu araştırmada bağımlı değişken, günlük yaşam becerilerinden makarna pişirme becerisinin öğretilmesidir. “Makarna pişirme” becerisi için beceri analizi (Ek-3) araştırmacı tarafından yapılmıştır. Beceri analizi oluşturulduktan sonra bir özel eğitim öğretmenin ve öğretim görevlisinin görüşleri alınmıştır, bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni ise; video modeline dayalı olarak hazırlanan öğretim programıdır.

3.3 Denekler ve Seçimi

Araştırmaya, Kocaeli ilinde bulunan Özel Şefkat Özel Eğitim Okulu’na devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciler arasından araştırma için belirlenen önkoşul özelliklerine sahip üç öğrenci seçilmiştir. Çalışma öncesinde deneklerin aileleriyle görüşülüp araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılımı için “Öğrenci anne-baba izin formu” (Ek-2) kullanılarak yazılı izin alınmıştır. Araştırmaya katılan deneklerin seçiminde bazı ön koşul beceriler göz önüne alınmıştır. Deneklerin bu ön koşul becerilere sahip olup olmadıklarının belirlenmesi aşamasında öğrencilerin öğretmenleri ile görüşülmüş ayrıca uygulamacının denekler ile 1 yıllık eğitim geçmişinin olması nedeniyle tutulan performans kayıtları, uygulamacı ve öğretmen görüşleri değerlendirilerek öğrencilerin ön koşul becerilere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu ön koşul beceriler;

a) Dikkatini en az 5dk süre ile görsel ve işitsel açıdan bir etkinliğe yöneltebilme (Yapılan pilot çalışmada öğretim süresinin en fazla 5dk sürebileceği görüldüğünden 5dk belirlenmiştir)

b) Basit sözel yönergeleri takip edebilme,

c) Ev araç-gereçlerini ayırt edebilme,

d) Motor davranışları taklit edebilme,

e) Suyun kaynamasını bilme.

Önkoşul becerilerine sahip zihinsel yetersizliği olan üç öğrencinin özellikleri Tablo 1’de yer verilmektedir.

Tablo 1
Deneklerin Özellikleri

	Günlük Yaşam Becerisi		
	Makarna Pişirme Becerisi		
Adı	Efe	Serkan	Hasan
Cinsiyeti	Erkek	Erkek	Erkek
Yaşı	13	10	13
Zekâ Bölümü*	56	51	45
Sınıfı	4	2	4

* Deneklerin zekâ bölümleri Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından değerlendirilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan deneklerin üçü de erkektir. Öğretilmesi hedeflenen makarna pişirme becerisi için hazırlanan öğretim programına

katılan deneklerle ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerden; Efe, 13 yaşında dördüncü sınıfına devam eden bir erkek öğrencidir. Zeka bölümünün Stanford Binet Zeka Testi sonuçlarına göre 56 olarak belirlendiği ve hiperaktif olduğu okul kayıtlarında ifade edilmiştir. Son 1 yıldır şu an kayıtlı olduğu özel eğitim okuluna devam etmektedir. Efe bağımsız olarak özbakım becerilerini, iletişim becerilerini ve ince motor, kaba-motor becerilerini yerine getirebilmektedir. Okuduğunu anlama çalışmalarında, okuduğu metinle ilgili “ne, kim, nerede, nasıl, niçin?” sorularına cevap verebilmektedir. Matematikle ilgili çalışmalarda tek basamaklı sayılarla tek basamaklı sayıları toplayabilmektedir. Kendisine verilen yönergeleri yerine getirebilmekte, duygularını ifade eden cümleler kurabilmektedir. Alışveriş yapma, toplumsal mekânları kullanma gibi toplumsal yaşam becerilerini bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Ev temizliği ve düzeni gibi günlük yaşam becerilerinin bazılarını yerine getirebilmektedir.

Serkan 10 yaşında ikinci sınıfına devam eden bir erkek öğrencidir. Zekâ bölümünün Stanford Binet Zekâ Testi sonuçlarına göre 51 olduğu belirlenmiştir. Son 1 yıldır şu an kayıtlı olduğu özel eğitim okuluna devam etmektedir. Özbakım becerileri, ince motor-kaba motor becerileri ve iletişim becerilerinden becerilerini bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Okuma-yazma becerisini kazanmamıştır. Matematik becerilerinde 1–10 arası ritmik olarak sayar. Duygularını ifade eden cümleler kurabilmekte, kendisine verilen yönergeleri yerine getirebilmektedir. Ev temizliği ve düzeni gibi günlük yaşam becerilerinin bazılarını yerine getirebilmektedir. Alışveriş yapma, toplumsal mekânları kullanma gibi bazı toplumsal yaşam becerilerini sözel yönerge ile yerine getirebilmektedir.

Hasan, 13 yaşında Down Sendromu dördüncü sınıfına devam eden bir erkek öğrencidir. Son 1 yıldır şu an kayıtlı olduğu özel eğitim okuluna devam etmektedir. Zeka bölümünün Stanford Binet Zeka Testi sonuçlarına göre 45 olduğu belirlenmiştir. Hasan bağımsız olarak özbakım becerilerini, iletişim becerilerini ve ince motor-kaba-motor becerilerini yerine getirebilmektedir. Okuduğunu anlama çalışmalarında, okuduğu metinle ilgili “neden, niçin, nasıl?” sorularına cevap

vermektedir. Matematikle ilgili çalışmalarda iki basamaklı sayılarla iki basamaklı sayıları toplayabilmekte ve çıkarabilmektedir. Kendisine verilen yönergeleri yerine getirebilmekte, kendi isteklerini uygun sözcükler kullanarak ifade edebilmektedir. Ev temizliği ve düzeni gibi günlük yaşam becerilerinin bazılarını yerine getirebilmektedir.

3.4 Akran Öğrencinin Seçilmesi

Çalışma öncesinde; video modelinin CD çekimlerini gerçekleştirmek için bu çalışmaya katılımı istekli, normal gelişim gösteren, ilköğretim dördüncü sınıfa devam eden uygulamacı tarafından bir akran öğrenci seçilmiştir. Akran öğrenciye uygulamacı yapılacak öğretim programı için iki adet çekim yapılacağını ve bu çekimlerde makarna pişirmesi gerektiğini anlatmıştır. Bu çalışma için hazırlanan beceri analizi hakkında bilgi verilmiş, basamakları sırasıyla yapması istenmiştir.

3.5 Ortam

Araştırmanın başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumları, okulun mutfağında gerçekleştirilmiştir. Mutfak iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda; bir çekyat, buzdolabı ve yemek masası bulunmaktadır. Mutfağın hemen girişinde sağ üst tarafta pencere bulunmaktadır. İkinci kısımda; bir tezgâh, bir masa, fırın, iki kapaklı malzeme dolabı, mutfak araç gereçleri bulunmaktadır. Oturumlar sırasında uygulama odasında (mutfakta) denek, uygulamacı, gözlemci ve video kayıtlarını yapan görevli bulunmaktadır.

3.6 Araç-Gereçler

Makarna pişirme becerisi için kullanılan malzeme setinde; yarım paket makarna (burgu), bir kaşık tuz, bir litre su, litreyi ölçülendirmek için bir adet sürahi, bir adet teflon tencere, tahta kaşık, sıvı yağ, plastik süzgeç kullanılmıştır. Yemek hazırlama becerilerinin kazandırılmasında araç-gereçte yapılması gereken

uyarlamalar bu araştırmada yapılmıştır. Su ölçüsü için tezgâhın kenarına litrelik plastik sürahi, makarna paketi açılarak geniş ağızlı borcam bir kaba boşaltılmış, tuz ölçüsü tatlı kaşığı kullanılmıştır. Yukarıda sayılan tüm araç ve gereçler mutfaktaki masanın üzerine hazırlanmıştır. Makarnanın pişip pişmediğini kontrol etmek amacıyla bir adet tabak masanın üzerine konmuştur. Makarnanın pişip pişmediğini kontrol etmek amacıyla; masanın üzerinde bulunan tabağa bir kaşık makarna konulmuş, öğrenci tabağa aldığı makarnayı elindeki kaşıkla keserek makarnanın pişip pişmediğini kontrol etmiştir.

Kullanılan diğer araç gereçler renkli bir TV, VCD ve her bir beceri basamağının çekilmiş olduğu videokasetlerinin bulunduğu CD'lerdir. Bu CD'ler iki adet olup, birinci CD'nin içinde makarna pişirme becerisinin alt basamaklarını sözel veya yazılı hiçbir ipucu olmadan gerçekleştiren akran bir çocuğun görüntüleri bulunmaktadır. İkinci CD'nin içinde ekranda yazılı olarak becerinin alt basamağı çıktığında aynı anda sözel olarak da duyulmaktadır, ardından becerinin alt basamağını gerçekleştiren akran çocuğun görüntüsü bulunmaktadır. Çalışma öncesinde akarana çalışma hakkında bilgi verilmiş ve birinci CD'yi hazırlarken akarana sadece "makarna pişir" yönergesi verilmiş tüm alt basamakları ipucu vermeden gerçekleştirmesi istenmiştir. İkinci CD'yi hazırlarken akarana hem sözel hem de yazılı ipucu verilmiş ve basamağı gerçekleştirmesi istenmiştir. Bu hazırlanan CD'lerden birinci CD zihinsel yetersizliği olan öğrenciye izlettirilmiştir, ikinci CD'yi izlerken ise gerektiğinde ekran durdurularak zihin engelli öğrenciden basamağı gerçekleştirmesi istenmiştir. İki sandalye, uygulamacının ve araştırmaya katılan deneklerin beceri basamaklarını izlemek için kullanılmıştır. Güvenirlik verilerinin toplanması için video kamera ve kamera kasetleri kullanılmıştır. Çalışmada kullanılacak olan pekiştireç sepeti de çalışma masasının yanında yer almıştır. Pekiştireç sepetinin içerisinde deneklerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun yiyecek ödülleri bulunmaktadır.

3.7 Uygulama Süreci

Araştırmada zihinsel yetersizliği olan öğrencilere beceri öğretiminde video modelinin kullanılması sınanmıştır. Bu amaçla üç öğrenciyle bire bir uygulama

yürütölmüş, her bir öğrenci için başlama düzeyi oturumları, öğretim oturumları ve izleme oturumları düzenlenmiştir. Tüm oturumlar özel eğitim okulu'nun mutfağında Salı Çarşamba Perşembe Cuma günleri 15.00–16.00 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın tüm oturumlarında iki tür denek tepkisi kaydedilmiştir: a) doğru tepkiler; deneğin videokaset başladıktan sonra beceri yönergesinin hem sözel hem de yazı olarak sunulduktan sonra doğru tepkide bulunması veya birinci izlemede doğru tepkide bulunmadığı takdirde deneğe ikinci izleme hakkı verilip, izlemenin sonunda doğru tepkide bulunması, b) yanlış tepkiler; deneğin videokaset başlamadan beceri yönergesinin hem sözel hem de yazı olarak sunulduktan sonra yanlış tepkide bulunmasıdır.

3.7.1 Başlama Düzeyi Evresi

Denekler arası çoklu yoklama modelinin uygulanmasında öncelikle, deneklerin makarna pişirme becerisine ilişkin performansını belirleyebilmek amacıyla başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Başlama düzeyi verilerini toplamak amacıyla Veri Toplama Formu (Ek-4) hazırlanmış, veriler bireysel oturumlarda 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-İftar, 2001). Uygulamacı tarafından başlama düzeyi verisi alınırken şu süreç izlenmiştir: Birinci denekte beceri basamaklarının çekilmiş olduğu kasetler izlettirilmeden başlama düzeyi verisi ard ardı üç oturum yapılarak alınmış, ikinci ve üçüncü denekte sadece bir oturum başlama düzeyi verisi alınmıştır. Birinci denekte öğretim oturumu başlandığında, ikinci deneğin beceri basamaklarının çekilmiş olduğu kasetler izlettirilmeden başlama düzeyi verisi ard ardı üç oturum yapılarak alınmış, üçüncü denekte sadece bir oturum başlama düzeyi verisi alınmıştır. Başlama düzeyi verileri toplanırken hedef uyaran olarak “makarnayı pişir” beceri yönergesi belirlenmiş ve kontrol edici ipucu kullanılmamıştır. Deneklere sadece “Efe, şimdi seninle makarna pişirme becerisi çalışacağız. Hazır mısın?” sorusu sorulmuş ve hazır olduğunu belirten söz,

mimik, jest alındığında, “Efe, makarna pişir” beceri yönergesi verilmiştir. Başlama düzeyinde uygulamacı tarafından, basamakların denek tarafından doğru olarak yerine getirildiğinde formun doğru tepki sütununa (+) işareti konulmuş, basamakların denek tarafından doğru olarak yerine getirilmediğinde formun yanlış tepki sütununa (-) işareti konulmuştur.

Deneklerin başlama düzeyi oturumlarının sonunda doğru tepkide bulunduğu basamak sayısı, beceri analizindeki toplam basamak sayısına bölünerek deneğin doğru tepki verdiği basamakların yüzdesi bulunmuş ve grafiğe kaydedilmiştir. Başlama düzeyi verilerinin belirli bir kararlılığa sahip olması gerekmektedir. Kararlı bir başlama düzeyi verisi oluştuğunda, araştırmacı seçtiği davranış değiştirme ya da öğretim yöntemini uygular ve bu uygulamanın etkililiğini ölçebilir. Verilerin kararlılığını belirleyebilmek için veri noktalarındaki değerler toplanarak oturum sayısına bölünmüştür. Verilerin aritmetik ortalaması alınmıştır. Daha sonra ise, elde edilen aritmetik ortalamanın %15’i bulunmuştur. Verilerin kabul edilebilirlik aralığını bulabilmek için aritmetik ortalamanın %15 eksiği ve %15 fazlası arasında kalan değerler belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin %80’i kabul edilebilirlik aralığında yer aldığı zaman, başlama düzeyi verileri kararlı kabul edilmiştir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Örneğin; makarna pişirme becerisi öğretim programına katılan birinci deneğin bu beceriye ilişkin başlama düzeyi verileri şöyledir:

Oturumlar	Veri Noktaları
1	%26,6
2	%37,7
3	%33,3

Başlama düzeyi aritmetik ortalaması : % 32,5

Aritmetik ortalamanın % 15'i : 4.87

Veri noktalarının kabul edilebilirlik Aralığı : % 27.63 - %37.37

(32.5- 4.87 = 27.63; 32,5+ 4.87 = 37.37)

Tablo 2
Başlama Düzeyinde Makarna Pişirme Becerisinin Kararlılığına
İlişkin Veriler

	Denek	Oturumlar O1 O2 O3			Aritmetik Ortalama	Kabul edilebilirlik aralığı
Makarna Pişirme Beceri	11.	%26.6	%37.7	%33.3	% 32.5	% 27.63 - %37.37
	22.	%26.6	%33.3	%28.8	%29.5	%25.08 - % 33.92
	33.	%17.7	%35.5	%17.7	% 23.6	%20.06 - %27.14

Tablo 2’de görüldüğü gibi makarna pişirme becerisi öğretim programına katılan deneklerin tümünde başlama düzeyi verilerinde kararlı nokta elde edilmiştir.

3.7.2 Uygulama Süreci

Başlama düzeyi verilerinde kararlı nokta elde edildikten sonra, makarna pişirme becerisinin öğretilmesine geçilmiştir. Öğretim oturumları araştırmanın yürütüldüğü özel eğitim okulunun mutfağında ileri zincirleme yaklaşımı ve bire bir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilmiştir.

Video modeliyle öğretim yöntemi kullanılırken şu süreç izlenmiştir: Uygulamacı, öncelikle deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmek amacıyla “Efe, karnın acıktı mı? Seninle makarna pişirip yiyelim mi?” şeklinde soru sorarak deneğin dikkatini çalışmaya yönlendirmesini sağlamış ve denek hazır olduğunu ifade edecek

bir tepkide bulunduktan veya söyledikten sonra denek uygulamacı tarafından, “Seninle önce CD’den nasıl makarna pişireceğimizi izleyelim. Tamam, mı?” şeklinde pekiştirilmiştir. Öğretim oturumlarında mutfağın ikinci bölümünde yer alan masanın üzerindeki TV, DVD ve çalışmada kullanılacak araç gereçler tanıtıldıktan sonra deneğe makarna pişirme becerisinin beceri basamaklarının tümünün yer aldığı birinci kaset seyrettirilmiştir. Bu birinci CD’nin başlangıcında sözel olarak “Makarna pişir” yönergesi yer almıştır. Yazılı hiçbir yönergeye yer verilmemiştir. Denek tüm beceri basamaklarını izledikten sonra ikinci CD’de yer alan ilk beceri basamağını ekranda yazılı ve sözlü olarak görmüştür. Beceri yönergesinin yazılı ve sözlü verilmesinden sonra ekranda ilk beceri basamağını yapan normal akranın görüntüsü izlettirilmiştir. Örneğin; ekranda “Sürahiye tut” yönergesini görürken bunu sözel olarak da duymuştur. Ardından bu beceri basamağını gerçekleştiren normal akranın görüntüsü izlettirilmiştir. Bu izlemenin ardından video ekranı durdurulmuştur ve daha sonra deneğe “ekranda gördüklerini sen yap” denilmiştir. Denek beceri basamağını doğru olarak gerçekleştirdiğinde “Aferin sana ekranda gördüklerini ne kadar güzel yaptın” şeklinde öğrenci davranışı sözel olarak pekiştirilmiştir. Denek yanlış tepkide bulunduğunda, beceri basamağı tekrar izlettirilmiştir. Deneğin bu izleme işlemi bittikten sonra basamağı tekrarlaması uygulamacı tarafından istenmiştir. Denek tekrar izlemenin sonunda beceri basamağını doğru olarak gerçekleştirdiğinde “Aferin, ekranda gördüklerini ne kadar güzel yaptın” şeklinde öğrenci davranışı sözel olarak pekiştirilmiş ve formun doğru tepki sütununa (+) işareti konulmuştur. Denek tekrar izlemenin sonunda beceri basamağını yanlış olarak gerçekleştirdiğinde formun yanlış tepki sütununa (-) işareti konulmuş bu basamak uygulamacının yardımıyla doğru bir şekilde yerine getirildikten sonra CD izlenmeye devam edilmiştir. 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 yöneltme davranışları “Efe çalışmaya katıldığın için sana teşekkür ederim” denilerek sözel olarak pekiştirilmiştir. Bir denekte üç gün ard arda % 100 ölçüt karşılandığında öğretim oturumlarına son verilmiştir.

3.7.3 İzleme Oturumları

İzleme oturumları, deneğin kendisine öğretilen davranışları sonrasındaki 1. 2. ve 4. haftalarda yerine getirip getirmediğini görmek amacıyla yapılmıştır. İzleme oturumları başlama düzeyi oturumları gibi düzenlenmiştir. Video olmadan okulda deneğe sadece sözel olarak beceri yönergesi “Makarna pişir” denilmiştir. Öğrencilerin izleme oturumlarında çalışmaya katılım davranışları da sözel olarak örneğin; ”Efe, çalışmaya katıldığın için sana teşekkür ederim” denilerek pekiştirilmiştir.

3.7.4 Genelleme Oturumları

İzleme oturumlarından sonra düzenlenen genelleme oturumları, deneğin kendisine öğretilen davranışları farklı ortam, farklı zaman, farklı araç-gereç ve malzemeler arasında yerine getirip getirmediğini görmek amacıyla yapılmıştır. Genelleme oturumları başlama düzeyi ve izleme oturumları gibi video olmadan ev ortamında deneğe sadece sözel olarak beceri yönergesi “Makarna pişir” denilmiştir. Genelleme oturumları deneklerin ev ortamında farklı malzemeler kullanılarak düzenlenmiştir. Deneğin ev ortamında bulunan malzemeler ve araç-gereçler kullanılmıştır. Öğrencilerin çalışmaya katılım davranışları da sözel olarak pekiştirilmiştir.

3.8 Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, araştırmanın güvenilirliğine ilişkin olarak gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerine gereksinim duyulmuştur. Veri toplama yöntemi olarak beceri analizi kaydı tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmada veriler, uygulamacı tarafından (EK-4)’de gösterilen başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumları veri toplama formları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir: a)Araştırmanın hedef davranışı makarna pişirme becerisidir, b) hedef davranışın beceri analizi hazırlanmıştır, c)

çalışmanın her oturumunda bire-bir çalışılmıştır, d)çalışmanın her oturumunda deneğin dikkati çalışmaya çekilmiş, deneğe yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiş ve öğretim oturumlarında beceri yönergesi sözel ve yazılı olarak verildikten sonra basamağı gerçekleştiren normal ekranın görüntüleri izlettirilmiştir, e)deneğin beceri analizinde yer alan basamaklara yönelik doğru tepkileri veri toplama formunun doğru sütununa (+), yanlış tepkileri veri toplama formunun yanlış sütununa (-), denek birinci izleme sonunda doğru tepki vermemişse basamağı gerçekleştiren normal ekranın görüntüleri tekrar izlettirilmiştir ve denek bu izlemenin sonucunda doğru tepki verince veri toplama formunun doğru sütununa (+) kaydedilmiştir, gözlem süresi sonunda doğru tepkide bulunduğu basamak sayısı, beceri analizindeki toplam basamak sayısına bölünerek deneğin doğru tepki verdiği basamakların yüzdesi bulunmuş ve grafiğe kaydedilmiş, tüm oturumlarda aynı veri toplama yöntemi kullanılmıştır.

3.8.1 Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada iki güvenirlik verisi toplanmıştır. Bunlar:

- 1- Gözlemciler arası güvenirlik
- 2- Uygulama güvenirligidir.

1) Gözlemciler arası güvenirlik

Gözlemciler arası güvenirlik, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız ancak eşzamanlı olarak hedef davranışın olup olmadığına ilişkin değerlendirmenin karşılaştırılmasıdır. Tek denekli araştırmalarda gözlemciler arası güvenirliliğin en az % 80 olması öngörülmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik verileri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim alanında yüksek lisansını bitirmiş bir kişi tarafından toplanmıştır. Araştırmacı, gözlemciye günlük yaşam becerisi öğretim programı hakkında, video modeliyle öğretim ve güvenirlik verisi toplama konusunda bilgi vermiştir. Gözlemciye öğretim yönteminin nasıl uygulandığı ve veri toplama formlarının nasıl kullanıldığı konusunda (EK-5)'de gösterilen "Gözlemci Bilgilendirme Formu" kullanılarak bilgi verilmiştir. Araştırmacının uygulama kayıtları ve gözlemciler arası güvenirlik

değerlendirmesi yapan gözlemcinin video kayıtlarını izleyerek kayıt tutması ve bu iki kaydın ne kadar tutarlı olup olmadığı hesaplanmıştır.

Uygulama; anne-baba, kardeşler, akranlar v.b alandan olmayan kişiler tarafından gerçekleştiriyorsa ve araştırmanın amaçlarından biri de bu kişilerin uygulamayı ne kadar güvenilir uyguladıklarını test etmekse, güvenilirlik verileri yoklama ve uygulama oturumlarının en az % 30’unda toplanmalıdır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 2001). Bu araştırmada tüm oturumların % 30’unda gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri, “Görüş birliği / (görüş ayrılığı + görüş birliği) X 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Görüş birliği, her iki gözlemcinin de bir soruya öğrencinin verdiği tepkiyi aynı olarak kaydetmesidir. Görüş ayrılığı ise; iki gözlemcinin deneğin verdiği tepkiyi farklı değerlendirmeleri, bir başka deyişle deneğin yanıtını bir gözlemci doğru kabul ederken, diğerinin yanlış kabul etmesidir. Güvenirlik hesaplamalarında %80 gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı kabul edilebilir, % 90 ve üstü ideal güvenilirlik katsayısı olarak kabul edilmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Deneklere ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları aşağıda Tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3
Makarna Pişirme Becerisinde Deneklere İlişkin Gözlemciler
Arası Güvenirlik Bulguları

Denek	Başlama Düzeyi	Öğretim	İzleme	Genelleme
Efe	% 92	% 100	% 100	% 94
Serkan	% 91	% 95	% 100	% 90
Hasan	% 95	% 100	% 100	% 88

2) Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenirligi, uygulamacının gerçekleştirdiği uygulamanın hazırlanan uygulama planına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir. Bu amaçla, uygulama planında gerçekleşmesi beklenen uygulamacı davranışları belirlenir ve uygulama güvenirligi formu hazırlanır. Bir ya da daha fazla gözlemci

uygulamacının bu davranışları yerine getirip getirmediğini, uygulama güvenirliği formuna işaretler. Uygulama güvenirliği verileri, “Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı X 100” formülü ile hesaplanmıştır. Araştırmada uygulama oturumlarının en az % 30’unda uygulama verisi toplanması uygun görülmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 2001).

Araştırmanın uygulama güvenirliği verileri toplanırken gözlemci, uygulamacının öğretim oturumlarını izleyerek öğretimin ne ölçüde planlandığı gibi uygulandığını gözlemlemiştir. Gözlemci özel eğitim öğretmenidir. Özel eğitim öğretmeni kendisine verilen Makarna Pişirme Becerisi Öğretim Programı Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (EK-6)’da yer alan davranışların, uygulamacı tarafından öğretim sırasında yerine getirilenleri işaretlemiştir.

Bu araştırmada, Makarna Pişirme Becerisi Öğretim materyallerinin uygulanmasında sergilenen uygulamacı davranışları şunlardır: 1) Oturumun başında becerinin öğretilme gerekçesini açıklar, 2) Öğretim materyali olarak hazırlanan birinci CD(tüm basamakların olduğu)’yi her oturumun başında sunar, 3) Birinci CD’nin bitiminde ikinci CD’yi izleme gerekçesini açıklar, 4) İkinci CD(tüm basamakların tek tek sözlü ve yazılı olduğu)’yi sunar, 5) İkinci CD’yi izlerken her alt basamaktan sonra CD’yi durdurup öğrenciye gördüğü beceri basamağını yapması için fırsat verir, 6) Öğrenciye birinci izlemede gerçekleştirmediği beceri basamağı için ikinci kez izleme fırsatı verir, 7) İkinci izlemeden sonra öğrenciye beceri basamağını yapması için gerekli yardım eder, 8) Her oturumun sonunda ödüllendirir.

Uygulama güvenirliği analizinin sonuçları % 100 çıkmıştır. Araştırmanın uygulama güvenirliği yüzdelerinin yüksek olması uygulamacının Makarna Pişirme Becerisi için hazırlanan öğretim programını, araştırma öncesinde planladığı şekilde uyguladığı sonucuna ulaştırmıştır.

3.9 Verilerin Analizi

Tek denekli araştırma yönteminde verilerin analizi grafiksel analiz yoluyla yapılır. Grafiksel analizlerde, yatay eksen zaman boyutunu gösterir. Yatay eksen üzerinde, işaretlerle bölünmüş eşit aralıklar bulunur. Her bir aralık, iki gözlem oturumu arasında geçen süreyi gösterir. Düşey eksen, bağımlı değişkenin niceliksel değerlerini gösterir. Düşey eksen işaretlerle eşit aralıklara bölünür (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Bu araştırma için hazırlanan grafiklerde yatay eksen düzenlenen başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumları; düşey eksen ise, araştırmanın bağımlı değişkeni olan makarna pişirme becerisinde deneğin gösterdiği doğru davranış yüzdeleri 0–100 arasında eşit aralıklarla gösterilmiştir. Bu çalışmada başlama düzeyindeki eğrilerin, uygulama evresinde sadece bağımsız değişkenin uygulanması sonucu giderek yükselmesi kullanılan öğretim materyallerinin etkililiğini göstermektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere günlük yaşam becerilerinin öğretiminde video modeliyle öğretimin etkililiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın amaçlarından birisi çalışmaya katılan üç deneğe “makarna pişirme becerisini” öğretmektir. Bu amaç doğrultusunda video modeliyle öğretim yöntemine dayalı olarak bireyselleştirilmiş öğretim programı hazırlanmış ve bu program aracılığıyla üç zihinsel yetersizliği olan öğrenciye makarna pişirme becerisi öğretilmiştir. Makarna pişirme becerisi öğretim programına katılan üç zihinsel yetersizliği olan öğrencinin bu beceriyi kazanım düzeylerine ilişkin veriler Şekil 1’de sunulmuştur. Şekil 1’de birinci, ikinci, üçüncü öğrencinin başlama düzeyi, öğretim süreci, izleme ve genelleme verilerine yer verilmiştir.

4.1 Birinci Öğrenciye İlişkin Bulgular

Şekil 1’de görüldüğü gibi makarna pişirme becerisi öğretim programına katılan birinci öğrenci olan Efe’nin başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme verilerine yer verilmiştir. Başlama düzeyi verileri toplanırken makarna pişirme becerisine ilişkin sözel yönerge kullanılmış, veriler başlama düzeyi veri toplama formu aracılığıyla toplanmıştır. Efe’nin başlama düzeyi evresinde makarna pişirme becerisini ortalama %26,6’sını gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı nokta elde edildiği için, makarna pişirme becerisi öğretim uygulamasına geçilmiştir. Efe’yle toplam dokuz öğretim oturumu yapılmıştır. Şekil 1’de görüldüğü gibi öğretim oturumunun başında birinci öğrencinin doğru tepki yüzdesi %57 olarak belirlenmiştir. Birinci öğrencinin hiperaktivitesi olduğu için “su kaynayana kadar bekle” basamağı

gerçekleştirilemediği için öğretim oturumlarının başında sıcak su hazırlanmıştır. Efe “su kaynayana kadar bekle” basamağını 6. öğretim oturumunda gerçekleştirmiş ve ölçüte ulaşılmıştır. Dokuzuncu öğretim oturumunda ise doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Bu yüzde çalışmanın başlangıcında öğretim oturumları sonunda ulaşılması hedeflenen ölçüt olarak belirlenmiştir. Birinci öğrencide öğretim oturumları sonucunda makarna pişirme becerisine ilişkin ölçüt karşılandığından, öğretim oturumları sona erdirilmiştir. Efe, öğretim sona erdikten sonra bir, iki, dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Efe üç ay sonra farklı ortam, farklı zaman ve farklı araç-gereçle düzenlenen genelleme oturumlarında %90 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Bu bulgular doğrultusunda, Efe video modeliyle öğretim oturumu sonunda makarna pişirme becerisine ilişkin % 100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. İzleme oturumlarında elde edilen veriler, Efe’ye öğretilen becerinin % 100 düzeyinde devam ettiğini ve farklı ortam, farklı zaman ve farklı araç gereçle beceriyi genellediği izlenimini vermektedir.

4.2 İkinci Öğrenciye İlişkin Bulgular

Şekil 1’de görüldüğü gibi makarna pişirme becerisi öğretim programına katılan ikinci öğrenci olan Serkan’ın başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme verilerine yer verilmiştir. Serkan’ın başlama düzeyi evresinde makarna pişirme becerisini ortalama %29,5’ini gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı nokta elde edildiği için ve birinci denekte çalışmanın başlangıcında belirlenen doğru tepki yüzdesine (%100) ulaşıldığı için makarna pişirme becerisi öğretim uygulamasına geçilmiştir. Serkan’la toplam yedi öğretim oturumu yapılmıştır. Şekil 1’de görüldüğü gibi öğretim oturumunun başında ikinci öğrencinin doğru tepki yüzdesi %62,2 olarak belirlenmiştir. Yedinci öğretim oturumunda ise doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Çalışmanın başlangıcında belirlenen doğru tepki yüzdesine %100 ulaşıldığı için öğretim oturumları sona erdirilmiştir. Serkan, öğretim sona erdikten sonra bir, iki, dört hafta

sonra düzenlenen izleme oturumlarında %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Serkan, üç ay sonra farklı ortam, farklı zaman ve farklı araç-gereçle düzenlenen genelleme oturumlarında %87 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

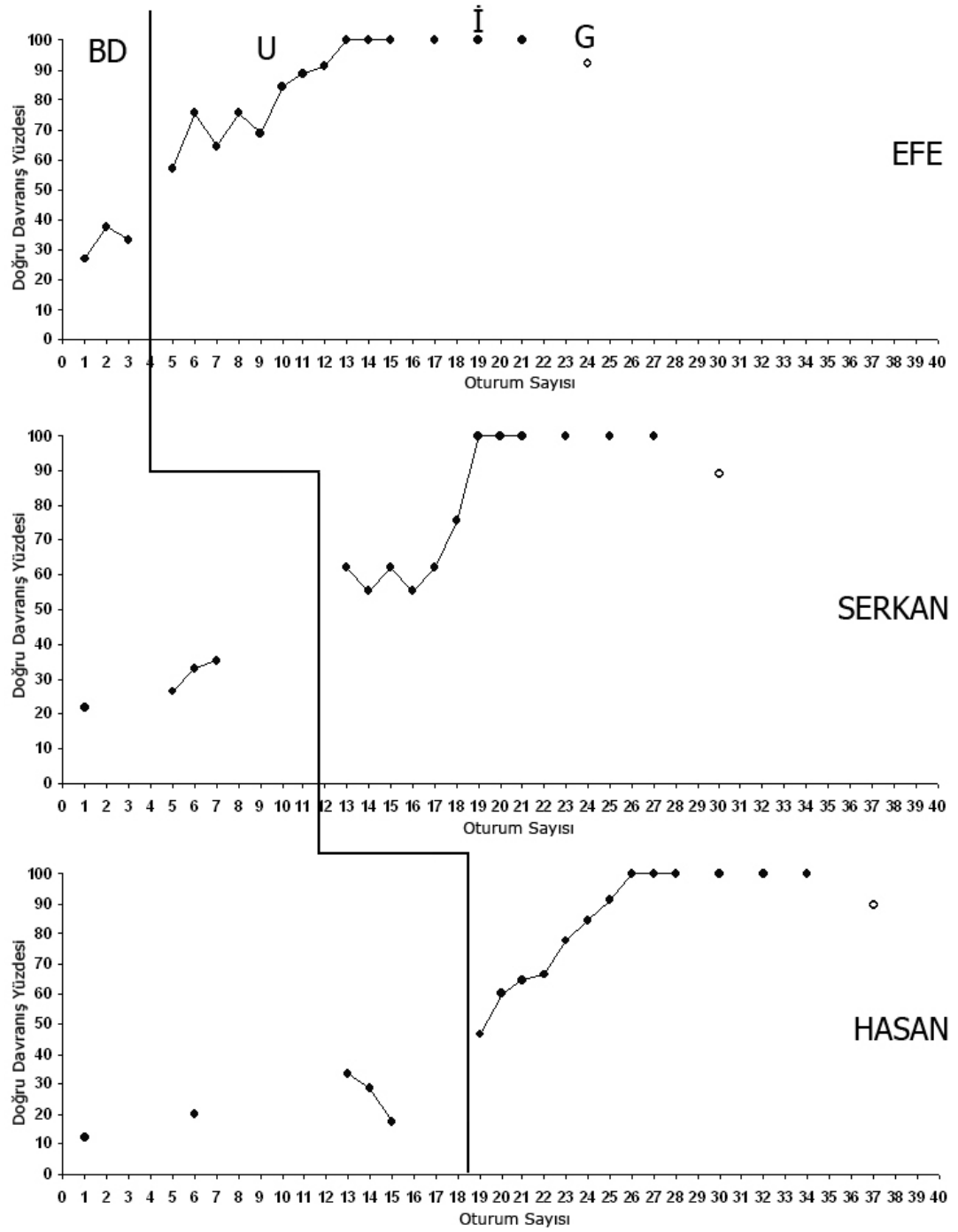
Bu bulgular doğrultusunda, Serkan video modeliyle öğretim oturumu sonunda makarna pişirme becerisine ilişkin % 100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. İzleme oturumlarında elde edilen veriler, Serkan'a öğretilen becerinin % 100 düzeyinde devam ettiği ve farklı ortam, farklı zaman ve farklı araç gereçle beceriyi genellediği izlenimini vermektedir.

4.3 Üçüncü Öğrenciyle İlgili Bulgular

Şekil 1'de görüldüğü gibi makarna pişirme becerisi öğretim programına katılan üçüncü öğrenci olan Hasan'ın başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme verilerine yer verilmiştir. Makarna pişirme becerisi öğretim programına katılan üçüncü öğrenci olan Hasan'ın başlama düzeyi evresinde makarna pişirme becerisini ortalama %23,6'sını gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı nokta elde edildiği için ve ikinci denekte çalışmanın başlangıcında belirlenen doğru tepki yüzdesine (%100) ulaşıldığı için makarna pişirme becerisi öğretim uygulamasına geçilmiştir. Hasan'la toplam sekiz öğretim oturumu yapılmıştır.

Şekil 1'de görüldüğü gibi öğretim oturumunun başında üçüncü öğrencinin doğru tepki yüzdesi %46,6 olarak belirlenmiştir. Sekizinci öğretim oturumunda ise doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Çalışmanın başlangıcında belirlenen doğru tepki yüzdesine %100 ulaşıldığı için öğretim oturumları sona erdirilmiştir. Hasan, öğretim sona erdikten sonra bir, iki, dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Hasan, üç ay sonra farklı ortam, farklı zaman ve farklı araç-gereçle düzenlenen genelleme oturumlarında %90 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Bu bulgular doğrultusunda, Hasan video modeliyle öğretim oturumu sonunda makarna pişirme becerisine ilişkin % 100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. İzleme oturumlarında elde edilen veriler, Hasan'a öğretilen becerinin devam ettiğini, farklı ortam, farklı zaman ve farklı araç gereçle beceriyi genellediği izlenimini vermektedir.



Şekil 1. Efe, Serkan ve Hasan'ın makarna pişirme becerisini öğrenme düzeylerine ilişkin başlama düzeyi (BD), uygulama (U), izleme(İ) ve genelleme (G) verileri.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmada, video modeliyle öğretim yöntemine dayalı olarak hazırlanan öğretim programının, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin makarna pişirme becerisini kazanmalarında ve bu beceriyi koruyabilmelerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmada günlük yaşam beceri öğretim programının hazırlanmasında video modeliyle öğretim temel alınmıştır. Bu yaklaşımın tercih edilmesinin nedeni video modeliyle öğretim yönteminin, diğer öğretim yaklaşımlarına kıyasla öğrenilen günlük yaşam becerilerin genellenebilirliğini artırması ve becerinin kalıcılığını sağlamasıdır. Video modeliyle öğretim; doğal ortam içinde hazırlanan video programların sistemli bir şekilde, tekrarlar sağlayarak öğrencinin sadece görsel veya işitsel uyarıcıya odaklanmasını sağlamaktadır (Morgan ve Salzberg, 1992). Hazırlanan video programların doğal ortamları yansıtmaları ve bireyin seyrettiklerini anında yapma fırsatı bulması becerileri öğretmede etkin bulunmaktadır. Video modeliyle öğretim, öğretim sınıflarından toplumsal yaşam alanlarına kadar farklı ortamda uygulanmış ve becerilerin genellenmesinde çok etkin bulunmaktadır (Mechling ve diğerleri, 2003; Schreibman ve diğerleri, 2000). Her bir öğretim oturumları için video modeli ile video sunusunun seyrettirilmesi bireyin öğrenmesini ve becerilerin kalıcılığını sağlamaktadır (LeGrice ve Blampied, 1994).

Araştırmada; zihinsel yetersizliği olan üç öğrencinin video modeliyle öğretim yöntemine dayalı günlük yaşam beceri öğretim programından yararlandıkları, makarna pişirme becerisini öğrendikleri ve koruyabildikleri görülmüştür. Video modeliyle öğretim yöntemine dayalı olarak hazırlanan günlük yaşam beceri programıyla çeşitli becerilerin zihinsel yetersizliği olan bireylere kazandırılabilirdiğini gösteren diğer araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermiştir.

(Lancioni ve diğerleri, 1999a; Charlop-Christy ve diğerleri, 2000; Norman, Collins ve Schuster, 2001; D’Ateno, Mangiapanello ve Taylor, 2003; Charlop-Christy ve Daneshvar, 2003; D’Ateno ve diğerleri, 2003; Stoelb, 2004; MacDonald, Clark, Garrigan ve Vangala, 2005).

Uygulanan günlük yaşam beceri öğretim programının etkili olmasının önemli bir nedeni, öğretilen günlük yaşam becerisinin zihin engelli öğrencilerin gereksinimlerini karşılaması ve öğrencinin gerçekten ihtiyaç duyduğu bir beceri olmasından kaynaklanabilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin gözlenmesi ve öğretmenlerinden, ailelerinden bilgi alınmasıyla bu öğrencilerin yetersiz olduğu günlük yaşam becerileri belirlenmiş ve bu beceriler arasından makarna pişirme becerisi seçilerek bu beceri kazandırılmıştır. Dolayısıyla öğrencilere bağımsız yaşama geçişte gerekli görülen beceri alanlarından önemli bir yere sahip olan makarna pişirme becerisi öğretilmeye çalışılmıştır. Toplumda uyumlu, üretken insan olmaları ve bağımsız yaşamlarını sürdürebilmeleri için her öğrenciye toplumsal çevrede olumlu sonuçlar getirecek günlük yaşam becerileri için hazırlanan beceri öğretim programının etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya özel eğitim okuluna devam eden, yaşları 10–13 arasında değişen zihinsel yetersizliği olan öğrenciler katılmıştır. Video modeliyle öğretim programının görsel ve işitsel duyulara dayalı olması, araştırmanın dikkatini en az 5dk süre ile görsel ve işitsel açıdan bir etkinliğe yöneltebilen, basit sözel yönergeleri takip edebilen, ev araç-gereçlerini ayırt edebilen, motor davranışları taklit eden öğrencilerin bu araştırmaya katılmalarında ön koşul olarak belirlenmiştir. Yapılan benzer çalışmalara (Charlop-Christy ve diğerleri, 2000; Norman, Collins ve Schuster, 2001; D’Ateno ve diğerleri, 2003) katılan deneklerin yaşlarının bu araştırmada yer alan deneklerin yaşlarıyla benzer olduğu, aynı ön koşul özelliklere sahip olduğu ve çalışmalarda kullanılan video modeli yönteminin aynı olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular benzer yaş düzeylerinde ve aynı ön koşul özelliklere sahip olan deneklerle video modeliyle öğretim programının beceriler üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırma bulgularıyla paraleldir.

Video modeliyle öğretim yöntemine dayalı günlük yaşam beceri öğretim programına katılan deneklerin beşinci oturumun ardından hızlı bir öğrenme gerçekleştirdikleri görülmektedir. Korumacı aile tutumlarından dolayı deneklerin mutfığa girmelerine izin verilmemesi, yemek pişirmelerine fırsat verilmemesi sonucu deneklerin mutfakta yapılan bu çalışmaya yoğun ilgi gösterdikleri görülmüştür. Araştırmada öğretilen makarna pişirme becerisine gösterilen ilginin çalışılan ortamın (mutfığın) deneklerde çalışmaya karşı motivasyonlarını arttırdığına bağlanmıştır. Araştırmaya katılan deneklerin hızlı bir öğrenme gerçekleştirmeleri ve bazı durumlarda seyrettikleri videoda beceri basamağını yapan akranından önce beceri basamağının yapılmasını, öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmüştür.

Araştırmada kullanılan video kasetlerinde akranın makarna pişirmesi kaydedilmiştir. Zihinsel yetersizliği olan öğrenci kendisiyle aynı yaş ve aynı cinsiyette olan bir yaşıtlı izlemiş ve onun yaptıklarını model almıştır. Bandura sosyal öğrenme modelinde çocukların kendi yaş ve kendi cinsiyetindeki akranlarında öğrenmelerinin motivasyonu arttırdığını, öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Hazırlanan materyallerde bu bilgiden yararlanılmış olması araştırmaya katılan deneklerin öğrenmesini kolaylaştırmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca makarna pişirme gibi ev içi becerilerin genellikle bayanların yapması gerekir düşüncesinin etkisini azaltmak amacıyla erkek öğrenci modeli kullanılmıştır. Bu durumda araştırmaya katılan erkek öğrencilerin kendi cinsiyetlerindeki bir bireyin makarna pişirmesi becerisini izlemelerinin kendilerinin de bu beceriyi öğrenmelerinin gerekli ve önemli olabileceği düşüncesinin oluşmasına, bunun da öğrenmelerini kolaylaştırmasında etkili olabileceği de düşünülmektedir.

Video modeliyle öğretim yöntemine dayalı günlük yaşam beceri öğretim programına katılan deneklerin öğretim oturumlarında suyun kaynamasını beklerken mutfakta yapılması gerekebilecek etkinlikleri yaptığı ve uygulamacıyla sosyal bir etkileşim içerisinde olduğu görülmüştür. Makarna pişirme becerisini gerçekleştirmek için “suyun kaynamasını bekle” basamağında öğrencilerin mutfakta bulunan bulaşıkları yıkamak için veya yıkanmış temiz mutfak araç gereçlerini mutfak

dolabına yerleştirmek için istekli oldukları görülmüştür. Ailelerin çok korumacı yaklaşımlarından dolayı çocuklarını mutfak ortamına girmelerine izin vermemesi dolayısıyla öğrencilerin mutfaktaki ev işlerini yapmaya istekli oldukları düşünülebilir. Bunun içinde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler normal çocuklara tanınan fırsatlara sahip olmamaktadır (Vuran, 1989). Zihin engelli bireylerin toplumda uyumlu, üretken insan olmaları, çocukların ailelerini rahatlatması için öncelikle ailelerin ve eğitimcilerin programları hazırlarken günlük yaşam becerilerinin öğretimine de yer vermeleri gerektiği önemli görülmektedir.

Video modeliyle ğretim yöntemi görsel bir öğrenim olduğu için dikkat ve ilgiyi arttırarak, çocukların beceri basamaklarını videodan dikkatlerini toplayarak izledikleri, gereksiz noktalara dikkat dağılımını önlediği görülmüştür. Çocukların sadece küçük bir ekrana bakmaları istendiğinden dikkat dağılmasının en aza indiği görülmüştür (Pierce ve Schreibman, 1994). Video modeliyle ğretim yönteminde; basit beceri basamakları tek tek izlenip yerine getirildiği için motivasyonu arttırdığı ve bundan dolayı çocukların hoşuna giden bir yöntem olduğu düşünülmüştür. Çocuklar kendilerinin yaptığı bir yemeği yiyerek kendi kendilerine ödül vermeleri sağlanmış, böylece kendi kendini değerlendirme ve ödüllendirme yönünden gelişmesi de sağlanmışır (Schreibman ve diğerleri, 2000).

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

6.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Video modeliyle öğretimin nasıl yapıldığına ilişkin görsel ve yazılı materyallerin hazırlanarak özel eğitim okullarında, özel rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlere ve zihinsel yetersizliği olan çocukların ailelerin kullanımına sunulabilir.
2. Günlük yaşam becerilerinin öğretiminde becerinin yerine getirilişi kameraya çekilerek uygulayıcının bu kasetleri izleyerek öğretim yapması sağlanabilir.
3. Video modeliyle öğretim programının nasıl yapıldığı ve nasıl kullanılacağına ilişkin özel eğitim okullarında, özel rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlere bilgilendirme seminerleri düzenlenebilir.

6.2 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Benzeri çalışma zihinsel yetersizliği olan farklı deneklerle, farklı ortamlarda ve farklı günlük yaşam becerilerin öğretimi ve genellenebilirliği denenebilir.
2. Video modeli yöntemini bilgisayar birleştirerek farklı günlük yaşam becerilerinin öğretimi denenebilir.
3. Video modeliyle öğretim yöntemine dayalı günlük yaşam beceri öğretim programının etkililiği, uygulayıcının model olma tekniği karşılaştırılabilir.
4. Video modeliyle öğretim yöntemine dayalı günlük yaşam beceri öğretim programı, küçük gruplarla yapılabilir.

KAYNAKÇA

AAMR/ American Association on Mental Retardation. Mental Retardation: **Definition, Classification and Systems of Supports** Washington, DC: 1992.

Agran, Martin, Gilberts, Guy H, Hughes, Carolyn ve Wehmeyer, Michael. “Effects of peer –delivered self-instructional training on a lunch –making work task for students with severe disabilities,” **Education and Training in Mental Retardation**, 27 (3), 1992, 230–240.

Alter, M. ve Gottlieb, J. (1987). “Educating for social skills.” **Advances in Special Education**. Vol.6, 1–61.Akt. Sucuoğlu, Bülbin ve Aksaz-Kuloğlu, Neslihan. “Otistik Çocuklara Bağımsız Yaşam Becerilerinin Kazandırılması” **Psikoloji Dergisi**, Cilt:7,Sayı:27,1992 Birinci Basım. Ankara: Nobel Yayınları, 2001.

Ataman, Ayşegül. **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Eylül, 2003.

Atmaca-Karataş, İ. “Zihinsel Engelli Çocuklara Yemek Pişirme Becerilerinin Kazandırılmasında Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Gazi Üniversitesi**, 1996.

Ayres, Kevin M ve Langone, John. “Acquisition and generalization of purchasing skills using a video enhanced computer-based instructional package,” **Journal of Special Education Technology**, 17 (4), 2002, 15–28.

Başaran, İbrahim Ethem. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Aydan Web Tesisleri, 1998.

Bluckhurst, A.E. Schuster. W.J.Ault, M.J. ve Doyle, P.M (1994). **The Single Subject Research Advisor [Computer Software]** . Lexington, K.Y. : Department of Special Education and Rehabilitatin Counseling.” Aktaran: Tekin, Elif. ve Kırcaali-İftar, Gönül. **Özel Eğitimde Yanlıssız Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayınları, 2001.

Bozkurt, Funda. “Zihin Özürlü Çocuklara Aperatif Yiyecek Hazırlama ve Servis Yapma Becerilerinin Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiği”. Yüksek Lisans Tezi, **Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2001.

Branham, Rachel S, Collins, Belva C, Schuster, John W ve Kleinert, Harold. “Teaching community skills to students with moderate disabilities: Comparing combined techniques of classroom simulation, videotape modeling, and communitybased instruction,” **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 34 (2), 1999, 170–181.

Bray, Melissa A ve Kehle, Thomas J. “Self-modeling as an intervention for stuttering,” **School Psychology Review**, 25 (3), 1996, 358–370.

Buggey, Tom, Toombs, Kristina, Gardener, Pia ve Cervetti, Michele. “Training responding behaviors in students with autism: Using videotaped self-modeling,” **Journal of Positive Behavior Interventions**, 1 (3), 1999, 205–214.

Bugan, Mehmet Gökhan.“Yetişkin Zihin Engelli Kadınların Günlük Yaşam Becerilerini Gerçekleştirme Durumlarının Belirlenmesi”. Yüksek Lisans Tezi, **Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1999.

Cavaivolo, D. ve Gradel, Kathleen. "The effects of distributed feedback and video self-modeling on the productivity of a janitorial trainee with mental retardation," **Research in Developmental Disabilities**, 11 (2), 1990, 327–340.

Cavkaytar, Atilla "Zihin Engellilere Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği" Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1998.

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

Charlop-Christy, Marjorie H ve Milstein, Janice P. "Teaching autistic children conversational speech using video modeling," **Journal of Applied Behavior Analysis**, 22 (3), 1989, 275–285.

Charlop-Christy, Marjorie H, Le, Loc ve Freeman, Kurt A. "A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism," **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 30 (6), 2000, 537–552.

Charlop-Christy, Marjorie H ve Daneshvar, Sabrina. "Using video modeling to teach perspective taking to children with autism," **Journal of Positive Behavior Interventions**, 5 (1), 2003, 12–10.

Close, D. W., Sowers, J. ve Bourbeau, P. E. (1985). Programing for the Transition Living for Mildly Retarded Persons. **Stratejies for Achieving Community Integration of Developmentally Disabled Citizens**. Aktaran Cavkaytar, Atilla "Zihin Engellilere Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği" Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1998.

Collins, Belva C, Branson, Teri A ve Hall, Meada. "Teaching generalized reading of cooking product labels to adolescents with mental disabilities through the use of key words taught by peer tutors," **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 30 (1), 1995, 65–75.

Crusco, A. H., Carter, P., McGrath, M., Payne, E., Antonow, J. ve O'Dell, S. (1986). Skill requirements for interactive video instruction of persons with mental retardation. **Mental Retardation**, 24 (2), 99–105.

Çubukçu, Zuhul ve Gültekin Mehmet. "İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler," **Ahmet Yesevi Üniversitesi**, sayı:37, 2006, 155–174.

Çuhadar, Selmin Devren. "Zihinsel engelli öğrencilere yemek yeme becerilerinin kazandırılmasında ve sürekliliğinde "amaçların tüm beceri ve ileri zincirleme yaklaşımlarına göre düzenlenmesi" ile yapılan öğretimin etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi". **Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2002.

D'Ateno, Patricia, Mangiapanello, Kathleen ve Taylor, Bridget A. "Using video modeling to teach complex play sequences to a preschooler with autism," **Journal of Positive Behavior Interventions**, 5 (1), 2003, 5–11.

Demir, Hidayet. “Zihin engelli öğrencilere düğme dikme becerilerinin kazandırılmasında model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş düğme dikme becerisi öğretim materyalinin etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi”. **Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 1996.

Dündar, Sevilay. “Zihin engelli öğrencilerin öğretim programlarında günlük yaşam becerilerine yer verilme durumlarının belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi”. **Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2002.

Dowrick, Peter W. “A review of self modeling and related interventions,” **Applied Preventative Psychology**, 8 (6), 1999, 23-39.

Embregts, P. J. C. M. “Effects of video feedback and selfmanagement on inappropriate social behavior of youth with mild mental retardation,” **Research in Developmental Disabilities**, 21 (5), 2000, 409–423.

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

Eripek, Özsoy, Yahya ve Özyürek, Mehmet. **Özel Eğitime Giriş**. Ankara: Karatepe Yayıncılık, 11. Baskı, 2002.

Eripek, Süleyman. **Zekâ Geriliği**. Ankara: Kök Yayıncılık, Eylül, 2005.

Felce, D. ve Toogood, S. (1988). **Close to Home**. B.I.M.H. Publications.

Gaylord-Ross, R. ve Holvoet, J. (1985). **Strategies for Educating Students With Severe Handicaps** . Mc Williams, R., Nietupski, J., ve 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.

Giere, Sheila, Rudrud, Eric ve McKay, Scott. “A functional approach to meal planning, preparation, and shopping skills,” Australia and New Zealand. **Journal of Developmental Disabilities**, 15 (2), 1989, 81–97.

Graetz, Janet E, Mastropieri, Margo A ve Scruggs, Thomas E. “Using video self-modeling to decrease inappropriate behavior,” **Teaching Exceptional Children**, 38 (6), 2006, 43–48.

Hall, Meada G, Schuster, John, Wolery, Mark, Gast, David ve Doyle, Patricia. “Teaching chained skills in a non-school setting using a divided half instructional format,” **Journal of Behavioral Education**, 2 (3), 1992, 257–279.

Haring, Thomas G, Kennedy, Craig H, Adams, Mary J ve Pitts-Conway, Valerie.

“Teaching generalization of purchasing skills across community settings to autistic youth using videotape modeling,” **Journal of Applied Behavior Analysis**, 20 (1), 1987, 89–96.

Hornsfall, Debbie ve Maggs, Alex. "Cooking skills instruction with severely multiply handicapped adolescents," Australia and New Zealand. **Journal of Developmental Disabilities**, 12 (3), 1986,177–186.

Jones, G.Y ve Collins, Belva C. "Teaching microwave skills to adults with disabilities:Acquisition of nutrition and safety facts presented as nontarget information," **Journal of Developmental and Physical Disabilities**, 9 (1), 1997, 59–78.

Kehle, Thomas J. Self-modeling: An intervention for elective autism. **Communique**, 20,18, 1991.

Kehle, Thomas ve Bray, Melissa. Self-Modeling as an intervention for stuttering general articles. **School Psychology Review**, 25 (3), 1996, 45–65.

Kern-Dunlap, Lee, Dunlap, Glen, Clarke, Shelley, Childs, Karen E, White, Ronnie L, ve Stewart, Mary P. "Effects of videotape feedback package on the peer interactions of children with serious behavioral and emotional challenges," **Journal of Applied Behavior Analysis**, 25 (2), 1992, 355–364.

Kern, Lee, Wacker, David T, Mace, Charles F, Falk, George D, Dunlap, Glen ve Kromrey, Jeffrey D. "Improving the peer interactions of students with severe emotional and behavioral disorders through self-evaluation," **Journal of Applied Behavior Analysis**, 28 (3), 1995, 47–59.

Kyhl, Rebecca, Alper, Sandra ve Sinclair, Thomas J. “Acquisition and generalization of functional words in community grocery stores using videotaped instruction,” **Career Development for Exceptional Individuals**, 22 (1), 1999, 55–67.

Kırcaali- İftar, Gönül ve Tekin, Elif. **Tek Denekli Araştırma Yöntemleri**. 1. Basım Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları, 1997.

Kırcaali- İftar, Gönül ve Tekin, Elif. **Özel Eğitimde Yanlırsız Öğretim Yöntemleri**. 1. Basım Ankara: Nobel Yayınları, 2001.

Lancioni, Giulio E, Klaase, Mieke. “Pictorial auditory prompt systems for promoting independent task performance in adolescents with multiple handicaps,” **Behavioral Interventions**, 10 (4), 1995, 237–244.

Lancioni, Giulio E , O'Reilly, Mark F, Hof, Edwin Van den, Furniss, Frederick, Seedhouse, Philip, Rocha, Nelson. “Task instructions for persons with severe intellectual disability: Reducing the number of instruction occasions after the acquisition phase,” **Behavioral Interventions**, 14 (3), 1999a, 199–211.

Lancioni, Giulio E, O'Reilly, Mark F, Hof, Edwin Van den, Furniss, Frederick, Seedhouse, Philip, Rocha, Nelson. “Evaluation of computer –aided system providing pictorial task instructions and prompts to people with severe intellectual disability,” **Journal of Intellectual Disability Research**, 43 (1), 1999b, 61-66.

Lasater, Mary W ve Brady, Michael P. "Effects of video self-modeling and feedback on task fluency: A home-based intervention," **Education and Treatment of Children**, 18 (4), 1995, 389–408.

Le Grice, Bronwen ve Blampied, Neville M. "Training pupils with intellectual disability to operate educational technology using video prompting," **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 29 (4), 1994, 321–330.

Lonnecker, Cecilia, Brady, Melisa P, McPherson, R. ve Hawkins, Jones. "Video self-modeling and cooperative classroom behavior in children with learning and behavior problems: Training and generalization effects," **Behavioral Disorders**, 20 (1), 1994, 24–34.

MacDonald, Rebecca, Clark, Michelle, Garrigan, Elizabeth ve Vangala, Madhuri. "Using video modeling to teach pretend play to children with autism," **Journal of Behavior Intervention**, 20 (4), 2005, 225–238.

MacFarland-Smith, J., Schuster, John. W. ve Stevens, K. "Using simultaneous prompting to teach expressive object identification to preschoolers with developmental delays," **Journal of Early Intervention**, 17 (1), 1993, 1–10.

Maino, Liana ve Mirenda, Pat. "Effects of video modeling and video feedback on peer-directed social language skills of a child with autism," **Journal of Positive Behavior Interventions**, 8 (2), 2006, 106–118.

Martin, J. E., Rusch, F. R., James, V. L., Decker, P. J. ve Irtol, K. A. "The use of picture cues to establish self control in the preparation of complex meals by mentally retarded adults," **Applied Research in Mental Retardation**, 3 (2), 1982, 105–119.

MEB. 23937 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği **Resmi Gazete**, 18 Ocak 2000 a.

MEB. **Zihin Engelliler İlköğretim Okulları Programı**, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2000 b.

Mechling, Linda C, Gast, David L ve Langone, J. "Computerbased video instruction to teach persons with moderate intellectual disabilities to read grocery aisle signs and locate items," **The Journal of Special Education**, 35 (4), 2002, 224–240.

Mechling, Linda C, Gast, David L. "Multi-media instruction to teach grocery word associations and store location: A study of generalization," **Education and Training in Mentally Retardation and Developmental Disabilities**, 38 (5), 2003, 62–76.

Mechling, Linda C, Gast, David L ve Barthold, Stefane. "Multi-media computer-based instruction to teach students with moderate intellectual disabilities to use a debit card to make purchases," **Exceptionality**, 11 (4), 2003, 239–254.

Mechling, Linda C. "The effects of instructor-created video programs to teach students with disabilities: A literature review," **Journal of Special Education Technology**, 20 (2), 2005, 25–36.

Mechling, Linda C, Gast, David L ve Cronin, Beth A. "The Effects of Presenting High-Preference Items, Paired With Choice, Via Computer- Based Video Programming on Task Completion of Students With Autism," **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, 21 (1), 2006, 7-13.

Meharg, S. S. ve Woltersdorf, M. A. "Therapeutic use of videotape self-modeling A review," **Advances in Behavior Research and Therapy**, 12 (1), 1990, 85–99.

Morgan, Robert L ve Salzberg, Charles L. "Effects of video-assisted training on employment-related social skills of adults with severe mental retardation," **Journal of Applied Behavior Analysis**, 25 (2), 1992, 365–383.

Neistadt, M. E. ve MarQues, K. "An independent living skills training program," **The American Journal of Occupational Therapy**, 38 (10), 1984, 671–676.

Norman, J. M., Collins, B. C. ve Schuster, J. W. "Using an instructional package including video technology to teach selfhelp skills to elementary students with mental disabilities," **Journal of Special Education Technology**, 16 (3), 2001, 5–18.

Özokçu, Osman. "Zihin engelli çocuklara dikiş dikme becerilerinin kazandırılmasında model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**. 1997.

Payne, E. ve Antonow, J. "Development and applications of user produced interactive videotape instructional materials," **Journal of Special Education Technology**, 5 (4), 1982, 33–36.

Pierce, Karen L ve Schreibman, Lavra. "Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management," **Journal of Applied Behavior Analysis**, 27 (3), 1994, 471–481.

Pierce, Karen L, Sherer, Michelle, Paredes, Sara, Kisacky, Kimberly L, Ingersoll, Brooke ve Schreibman, Larva. "Enhancing conversation skills in children with autism via video technology: Which is better "self" or "other" as a model?," **Behavior Modification**, 25 (1), 2001, 140–158.

Raymond, D. D. ve Dowrick, Peter W. "Affective responses to seeing oneself for the first time on unedited videotape," **Counselling Psychology Quarterly**, 6 (3), 1993, 193–200.

Rehfeldt, Ruth A, Dahman, Dana, Young, Amanda, Cherry, Hollie ve Davis, Paula. "Teaching a Simple Meal Preparation Skill To Adults With Moderate and Severe Mental Retardation Using Video Modeling," **Behavioral Interventions**, 18 (3), 2003, 209–218.

Sanders, Matthew R ve Parr, Janette M. "Training Developmentally Disabled Adults in Independent Meal Preparation: Acquisition, Generalization, and Maintenance," **Behavior Modification**, 4 (13), 1989, 168 – 191.

- Sarber, R. E., Halasz, M. M., Messmer, M. C., Beckett, A. D. ve Lutsker, J. R. "Teaching menu planning and grocery shopping skills to a mentally retarded mother," **Mental Retardion**, 21 (3), 1983, 101–106.
- Sazak, Elif. "Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi**, Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2003.
- Schlein, S. J., Ash, T., Kiernan, J. ve Wehman, P. "Developing independent cooking skills in a profoundly retarded woman," **Journal for the Association of the Severely Handicapped**, 6 (2), 1981, 23–29.
- Schreibman, Lavra, Whalen, Christina ve Stahmer, Aubyn C. "The use of video priming to reduce disruptive transition behavior in children with autism," **Journal of Positive Behavior Interventions**, 2 (1), 2000, 3–11.
- Shiple-Benamou, Robin, Lutzker, John R ve Taubman, Mitchell. "Teaching daily living skills to children with autism through instructional video modeling," **Journal of Positive Behavior Interventions**, 4 (3), 2002, 165–175.
- Stoelb, Matt. "Teaching expressive labeling to children with autism via videotape modeling". **University of Missouri, Columbia**, 2004.
- Sucuoğlu, Bülbin ve Kuloğlu-Aksaz, Neslihan. "Otistik Çocuklara Bağımsız Yaşam Becerilerinin Kazandırılması" **Psikoloji Dergisi**, Eylül, Cilt 7, Sayı 27, 1992, 15–26.

Sucuoğlu, Bülbin ve Çifci, İlknur. **Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi**. Ankara: Kök Yayıncılık, 2004.

Sucuoğlu, Bülbin ve Kargın, Tevhide. **İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2006.

Şabanova, Naile. Zihin engellilerle çalışan çocuk eğitimcilerine yönelik öz bakım ve ev içi becerileri öğretim programının etkililiği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2000.

Taylor, B. A., Levin, L. ve Jasper, S. “Increasing play-related statements in children with autism toward their siblings: Effects of video modeling,” **Journal of Developmental and Physical Disabilities**, 11 (3), 1999, 253–264.

Varol, Nihal. **Beceri Öğretimi ve Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılması**. Ankara: Kök Yayıncılık, Ekim, 2005.

Vuran, Sezgin. Beceri ve Kavram Analizi, Yayınlanmamış Ders Notları. **Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 1997.

Wert, Y. B. ve Neisworth, J. T. “Effects of video selfmodeling on spontaneous requesting in children with autism,” **Journal of Behavior Intervention**, 5, 2003, 30–35.

Wissick, C. A. “Multimedia: Enhancing instruction for students with learning disabilities,” **Journal of Learning Disabilities**, 29 (5), 1996, 494–503.

Wolery, M., Ault, M.J.ve 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 Yanlırsız Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayınları, 2001.

Yeşilyaprak, Binnur. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, (Editör). 2. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002.

EKLER

EK-1

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Emine Seçil HALİSKÜÇÜK

Sürekli Adresi: Karabaş Mah. Akçacamii Cad. Demircioğlu Apt. No: 80

Kat: 2 Daire:4 İZMİT/ KOCAELİ

Doğum Yeri ve Yılı: Diyarbakır 1980

Yabancı Dili: İngilizce

İlköğretim: Ulugazi İlköğretim Okulu- 1991

Ortaöğretim: İzmit Kız Meslek Lisesi

Lisans: Gazi Üniversitesi – 2002

Ana Sanat Dalı: Giyim Sanatları Eğt.

Sanat Dalı: Giyim Öğretmenliği

Yayımları : “Avcıoğlu, H. ve Halisküçük, S. E. “Normal Çocuğa Sahip Ailelere Kaynaştırmaya Yönelik Bilgi Verici Programın Aileler Üzerindeki Etkisi ” XIV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bolu, 2004.

Çalışma Hayatı: İzmit Halk Eğitimi Merkezinde Uzman Öğretici,2002–2003 Grup eğitimlerinde mesleki eğitim çalışmaları- Teknik Öğretmen, Özel İzlenim İşitme Engelliler Rehabilitasyon Merkezi, 2003–2005. Grup eğitimlerinde mesleki eğitim çalışmaları- Teknik Öğretmen, Özel Şefkat Özel Eğitim Okulu, 2005-

EK- 2

Öğrenci Anne-Baba İzin Formu

Sayın veli,

Çocuklarınızın günlük yaşamda bağımsız duruma gelmesinde özbakım ve günlük yaşam becerilerini kazanmaları önemli görülmektedir. Bu beceriler arasında yemek hazırlama, yiyecek depolama, giysi temizliği gibi beceriler yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı; zihin engelli bireylere video modeliyle öğretim yöntemine dayalı olarak hazırlanan bireyselleştirilmiş öğretim programının uygulanması, zihin engelli öğrencilere makarna pişirme becerisinin öğretilmesindeki etkililiğinin belirlenmesidir.

Bu araştırmayı yürüten Seçil HALİSKÜÇÜK, zihin engelli çocuğum ile periyodik çalışmalar yürüteceğini anlamış bulunmaktayım. Çalışmanın çocuğum için psikolojik veya fiziksel bir risk taşımadığını anlamış bulunmaktayım. Çalışmada gizliliğin esas olduğunu çocuğumun isminin hiçbir yerde rapor edilmeyeceğini anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışma Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde ve Yrd. Doç. Dr İlknur Çifci- Tekinarslan danışmanlığında yürütülmektedir.

Anne-Baba İmzası

Tarih

EK- 3

MAKARNA PİŞİRME BECERİSİ BECERİ ANALİZİ

1.a) Sürahiye tut.
1.b) Diğer elinle musluğu tut.
1.c) Musluğu aç.
1.d) Sürahi suyla dolana kadar musluğun altında tut.
1.e) Musluğu kapat.
1.f) Sürahideki suyu tencereye boşalt.
1.g) Sürahiye tezgahın üzerine koy.
2.a) Ocağın düğmesini tut.
2.b) Ocağın düğmesini bastırarak çevir.
2.c) Elini ocağın düğmesinden çek.
3.a) Tencereyi sapından tut.
3.b) Tencereyi yanan ocağın üzerine koy.
4) Su kaynayana kadar bekle.
5.a) Tuzluğun içindeki kaşığı al.
5.b) Kaşığı tuzluğun içine daldır.
5.c) Kaşığı tuzla doldur.
5.d) Kaşıktaki tuzu tencereye boşalt.
5.e) Kaşığı tuzluğun içine koy.
6.a) Makarna dolu tabağı eline al.
6.b) Makarnayı tencerenin içine boşalt.
6.c) Tabağı tezgâhın üzerine koy.
7.a) Kaşığı eline al.
7.b) Tenceredeki makarnayı karıştır.
7.c) Kaşığı tezgahın üzerine bırak.
7.d) Makarna pişinceye kadar bekle.
8.a) Kaşığı al.
8.b) Tencereden bir kaşık makarna al.
8.c) Aldığın makarnayı tabağa koy.
8.d) Kaşıkla makarnayı kes.

9.a) Tencereyi sapından tut.
9.b) Tencereyi süzgece doğru bir miktar çevir.
9.c) Tenceredeki makarnayı süzgece dök.
10) Tencereyi yanan ocağın üzerine koy.
11.a) Yağ şişesini tut.
11.b) Bir miktar yağ koy.
12.a) Süzgeci saplarından tut.
12.b) Süzgeci tencerenin üzerine getir.
12.c) Süzgeçteki makarnayı tencerenin içine dök.
12.d) Süzgeci tezgahın üzerine bırak.
13.a) Tezgahın üzerindeki kaşığı al.
13.b) Diğer elinle tencerenin sapından tut.
13.c) Tenceredeki makarnayı karıştır.
14.a) Ocağın düğmesini tut.
14.b) Ocağın düğmesini çevir.
14.c) Elini ocağın düğmesinden çek.

EK- 4

MAKARNA PİŞİRME BECERİSİ
BAŞLAMA DÜZEYİ, ÖĞRETİM, İZLEME VE GENELLEME
OTURUMLARI
VERİ TOPLAMA FORMU

Adı – Soyadı:

Başlama Bitiş Tarihi

Uygulamacı:

Toplam süre:

Tarih:

Oturum:

BECERİ BASAMAKLARI	YT	DT
1.a) Sürahiği tut.		
1.b) Diğer elinle musluğu tut.		
1.c) Musluğu aç.		
1.d) Sürahi suyla dolana kadar musluğun altında tut.		
1.e) Musluğu kapat.		
1.f) Sürahideki suyu tencereye boşalt.		
1.g) Sürahiği tezgahın üzerine koy.		
2.a) Ocağın düğmesini tut.		
2.b) Ocağın düğmesini bastırarak çevir.		
2.c) Elini ocağın düğmesinden çek.		
3.a) Tencereyi sapından tut.		
3.b) Tencereyi yanan ocağın üzerine koy.		
4) Su kaynayana kadar bekle.		
5.a) Tuzluğun içindeki kaşığı al.		
5.b) Kaşığı tuzluğun içine daldır.		
5.c) Kaşığı tuzla doldur.		
5.d) Kaşıktaki tuzu tencereye boşalt.		
5.e) Kaşığı tuzluğun içine koy.		

6.a) Makarna dolu tabağı eline al.			
6.b) Makarnayı tencerenin içine boşalt.			
6.c) Tabağı tezgâhın üzerine koy.			
7.a) Kaşığı eline al.			
7.b) Tenceredeki makarnayı karıştır.			
7.c) Kaşığı tezgahın üzerine bırak.			
7.d) Makarna pişinceye kadar bekle.			
8.a) Kaşığı al.			
8.b) Tencereden bir kaşık makarna al.			
8.c) Aldığın makarnayı tabağa koy.			
8.d) Kaşıkla makarnayı kes.			
9.a) Tencereyi sapından tut.			
9.b) Tencereyi süzgece doğru bir miktar çevir.			
9.c) Tenceredeki makarnayı süzgece dök.			
10) Tencereyi yanan ocağın üzerine koy.			
11.a) Yağ şişesini tut.			
11.b) Bir miktar yağ koy.			
12.a) Süzgeci saplarından tut.			
12.b) Süzgeci tencerenin üzerine getir.			
12.c) Süzgeçteki makarnayı tencerenin içine dök.			
12.d) Süzgeci tezgahın üzerine bırak.			
13.a) Tezgahın üzerindeki kaşığı al.			
13.b) Diğer elinle tencerenin sapından tut.			
13.c) Tenceredeki makarnayı karıştır.			
14.a) Ocağın düğmesini tut.			
14.b) Ocağın düğmesini çevir.			
14.c) Elini ocağın düğmesinden çek.			
Doğru tepki sayısı			
Doğru tepki yüzdesi			
Yanlış tepki sayısı			
Yanlış tepki yüzdesi			

EK- 5

GÖZLEMÇİ BİLGİLENDİRME FORMU

Sayın gözlemci;

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

Araştırmanın genel amacı; zihinsel yetersizliği olan bireylere yemek hazırlama becerilerinden makarna pişirme becerisinin öğretiminde video modelinin etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır:

1. Videoyla model olma tekniği Efe'ye makarna pişirme becerisinin öğretilmesinde etkili midir?
2. Videoyla model olma tekniği Serkan'a makarna pişirme becerisinin öğretilmesinde etkili midir?
3. Videoyla model olma tekniği Hasan'a makarna pişirme becerisinin öğretilmesinde etkili midir?
4. Video modeliyle zihinsel yetersizliği olan öğrencilere kazandırılan makarna pişirme becerisi, öğretim bittikten sonra bir hafta, iki hafta ve dört hafta sonra korunmakta mıdır?
5. Video modeliyle zihinsel yetersizliği olan öğrencilere kazandırılan makarna pişirme becerisi, ev ortamına genellenebilmiş midir?

Video modeliyle öğretim yöntemi; zihin engelli bireyin önce gözlemleyip, sonra da uygulayıp taklit edeceği beceriler bir modelin(akranın)bu becerileri videoda canlandırmasıyla uygulanır (Charlop-Christy ve diğerleri, 2000). Video modellemede, bir becerinin tüm alt basamaklarının normal bir akran ya da bir yetişkin tarafından sergilenmesidir. Öğrenci bir becerinin videoda uygulandığını izler ve sonra da kendisinden daha ileri bir zamanda aynısını yapması (taklit etmesi istenir (Haring, Kennedy, Adams ve Pitts-Conway, 1987).

Uygulamacı, öncelikle deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmek amacıyla “Efe, karnın acıktı mı? Seninle makarna pişirip yiyelim mi?” şeklinde soru sormuştur. Deneğin dikkatini çalışmaya yönlendirmesini sağlamış ve denek hazır olduğunu ifade edecek bir tepkide bulunduktan veya söyledikten sonra denek uygulamacı tarafından, “Seninle önce CD’den nasıl makarna pişireceğimizi izleyelim. Tamam, mı?” şeklinde pekiştirilmiştir. Öğretim oturumlarında mutfağın ikinci bölümünde yer alan masanın üzerindeki TV, DVD ve çalışmada kullanılacak araç gereçler tanıtıldıktan sonra deneğe makarna pişirme becerisinin beceri basamaklarının tümünün yer aldığı birinci kaset seyrettirilmiştir.

Uygulamacı, ikinci CD’yi izleme gerekçesini deneğe anlatmıştır. Denek tüm beceri basamaklarını izledikten sonra ikinci CD’de yer alan ilk beceri basamağını ekranda yazılı ve sözlü olarak görmüştür. Beceri yönergesinin yazılı ve sözlü verilmesinden sonra ekranda ilk beceri basamağını yapan normal akranın görüntüsü izlettirilmiştir. Bu izlemenin ardından video ekranı durdurulmuştur ve daha sonra deneğe “ekranda gördüklerini sen yap” denilmiştir. Denek beceri basamağını doğru olarak gerçekleştirdiğinde “Aferin sana ekranda gördüklerini ne kadar güzel yaptın” şeklinde öğrenci davranışı sözel olarak pekiştirilmiştir. Denek yanlış tepkide bulunduğu, beceri basamağı tekrar izlettirilmiştir. Deneğin bu izleme işlemi bittikten sonra basamağı tekrarlamaı uygulamacı tarafından istenmiştir.

Uygulamacı tarafından, öğretim oturumlarında doğru tepkiler sürekli pekiştirme tarifesıyla sözel olarak pekiştirilmiştir.

EK-6

MAKARNA PİŞİRME BECERİSİ
UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Deneğin Adı Soyadı:

Gözlemcinin Adı Soyadı:

Tarih:

	OTURUMLAR							
Uygulamacı;	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Oturumun başında becerinin öğretilme gerekçesini açıklar.								
2. Öğretim materyali olarak hazırlanan birinci CD(tüm basamakların olduğu)'yi her oturumun başında sunar.								
3. Birinci CD'nin bitiminde ikinci CD'yi izleme gerekçesini açıklar.								
4. İkinci CD (tüm basamakların tek tek sözlü ve yazılı olduğu) yi sunar.								
5. İkinci CD'yi izlerken her alt basamaktan sonra CD'yi durdurup öğrenciye gördüğü beceri basamağını yapması için fırsat verir.								

6. Öğrenciye birinci izlemede gerçekleştirmedığı beceri basamağı için ikinci kez izleme fırsatı verir.								
7. Öğrenciye öğretilen becerinin tehlike içermesi sebebiyle gerektiğinde yardım eder.								
8)Her oturumun sonunda öğrencileri ödüllendirir.								

