

**ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN
İLKÖĞRETİM KAYNAŞTIRMA
ÖĞRENCİLERİNE
YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE
EŞZAMANLI İPUCUYLA SUNULAN
BİREYSEL DESTEK EĞİTİMİN ETKİLİLİĞİ**
Sevilay ÇULHA
(Yüksek Lisans Tezi)
Eskişehir, 2010

**ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN
İLKÖĞRETİM KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE
YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE
EŞZAMANLI İPUCUYLA SUNULAN BİREYSEL DESTEK EĞİTİMİN
ETKİLİLİĞİ**

Sevilay ÇULHA

**Yüksek Lisans Tezi
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Doç Dr. Atilla CAVKAYTAR**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Haziran, 2010**

ÖZET

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN
İLKÖĞRETİM KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE
YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE
EŞZAMANLI İPUCUYLA SUNULAN BİREYSEL DESTEK EĞİTİMİN
ETKİLİLİĞİ

Sevilay ÇULHA

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran, 2010

Danışman: Doç. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Bu çalışma ile, zihinsel yetersizliği olan ilköğretim okulu dördüncü sınıf kaynaştırma öğrencilerine yabancı dil öğretiminde eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitimin etkililiği araştırılmıştır. Aynı zamanda eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitimin araç gereçler arası genelleme etkisi ve izleme etkisi de incelenmiştir.

Tek denekli araştırma yöntemlerinden, davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile tasarlanan araştırma, iki zihinsel engelli tanısı konmuş kaynaştırma öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada her deneğe üç farklı sözcük grubunun (kıyafetler, renkler ve vücudun bölümleri) İngilizce karşılıkları öğretilmiştir. Araştırmanın yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında İngilizce karşılıkları öğretilecek olan sözcüklerin resimleri kullanılmıştır.

Araştırmanın genelleme oturumlarında öğretilecek kıyafet isimleri için gerçek kıyafetler, renk isimleri için kuru boya kalemleri ve vücudun bölümleri isimleri için ise uygulamacının kendi vücudunun bölümleri kullanılmıştır. Genelleme oturumları her iki denekle de uygulama bittikten bir hafta sonra gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları ise

uygulama bittikten sonra 5, 10, 15 ve 35 gün sonra gerçekleştirilmiştir. Genelleme ve izleme oturumları tıpkı yoklama oturumları gibi düzenlenmiştir.

Yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarının hepsinde öğrencilerin doğru tepkileri pekiştirilmiştir. Yanlış tepkiler ise öğretim oturumlarında hata düzeltmesi ile sonuçlandırılırken, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında görmezden gelme ile sonuçlandırılmıştır.

Araştırmanın bulguları, eşzamanlı ipucuyla gerçekleştirilen bireysel destek eğitiminin, kaynaştırma öğrencilerine yabancı dil öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan denekler öğrenmiş oldukları sözcüklerin İngilizce karşılıklarını söyleme becerisini farklı araç-gereçlerden oluşan başka öğretim setlerine genelleyebilmişlerdir. Bu araştırma, eşzamanlı ipucu öğretim yöntemiyle sunulan bireysel destek eğitim hizmetlerinin araç gereçler arası genellemede ve kalıcılıkta etkili olduğunun bir göstergesidir. Araştırmada, uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verileri de toplanmış ve her iki güvenirlik verileri de yüksek düzeyde bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, kaynaştırma, bireysel destek eğitim, eşzamanlı ipucu.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF INDIVIDUAL SUPPORTIVE EDUCATION
APPLYING BY SIMULTANEOUS PROMPTING
IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE
FOR THE PRIMARY SCHOOL INCLUSIVE EDUCATION STUDENTS
WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Sevilay ÇULHA

Special Education Major

Anadolu University, Institute of Educational Sciences,

June, 2010

Advisor: Assoc. Prof. Atilla CAVKAYTAR

This study was designed to examine the effectiveness of individual supportive education applying by simultaneous prompting in teaching foreign language for the primary school inclusive education students with intellectual disabilities. Moreover, generalization and maintenance effects of individual supportive education applying by simultaneous prompting were investigated in the study.

The experimental design of the study was with multiple probe design across behaviors. English names of the clothes, colours and body parts were taught to each subject. Picture cards of the words to be taught were used during probe, training, and maintenance sessions of the study.

Real clothes for the names of clothes, crayons for the names of colours and real parts of the body for the body parts were used during generalization sessions. Generalization sessions were conducted one week later after training sessions. Maintenance sessions were conducted 5, 10, 15 and 35 days after the instruction had stopped. Generalization and maintenance sessions of the study were designed as probe session.

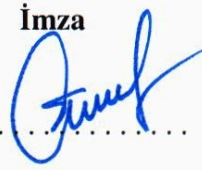
Correct responses during all sessions were reinforced. Incorrect responses were resulted in error correction during trainig sessions and ignorance during probe, maintenance and generalization sessions.

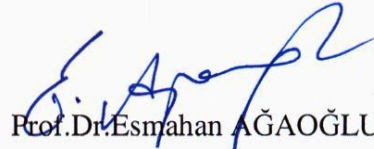
The findings of this study showed that individual supportive education with simultaneous prompting was effective on teaching a foreign language to the students in inclusive education. The subjects of the study could generalize the learnt English names to the other sets of materials. This study was an evident that individual supportive education with simultaneous prompting procedure was effective on generalization across materiels and maintanance. In the study some datas were collected for both interrater reliability and procedural reliability.

Key Words: Foreign language teaching, mainstreaming, individual supportive education, simultaneous prompting.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Sevilay ÇULHA SERT'in "Zihinsel Yetersizliği Olan İlköğretim Kaynaştırma Öğrencilerine Yabancı Dil Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Sunulan Bireysel Destek Eğitimin Etkililiği" başlıklı tezi 06.05.2010 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr.Atilla CAVKAYTAR	
Üye	: Doç.Dr.İbrahim H.DİKEN	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Bahadır ERİŞTİ	


Prof.Dr.Esmahan AĞAOĞLU
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırmayı aktif olarak katılan ve destekleriyle her zaman yanımda yer alan kişiler sayesinde gerçekleştirdim. Bundan dolayı:

Araştırmama denek olarak katılan öğrencilerime ve büyük bir heyecanla çocuklarının araştırmama katılmalarına destek veren ğrenci velilerime teşekkür ederim.

Araştırmamın her safhasında bana güler yüzüyle cesaret veren ve rehberlik eden danışmanım Doç. Dr. Atilla CAVKAYTAR’a teşekkür ederim.

Tüm araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen eşim Ahmet ÇULHA’ya sonsuz teşekkürler...

ÖZGEÇMİŞ

Sevilay ÇULHA

Zihin Engelliler Öğretmenliği Ana Bilim

Dalı Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans	2002	Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği
Lise	1998	Konya, Selçuklu Lisesi, Yabancı Dil Bölümü

İş

2006-2010	Öğretmen, M.E.B Eskişehir, Milli Zafer İlköğretim Okulu
2005-2006	Öğretmen, M.E.B Ordu, Kumru Atatürk PİO
2002-2005	Öğretmen, M.E.B Eskişehir, Bozan Veli Topçu İlköğretim Okulu

İletişim Bilgileri

İş Adresi	: Milli Zafer İlköğretim Okulu Akarbaşı Mahallesi Müze Sokak/ Eskişehir
E-posta Adresi	: svlysrt@hotmail.com

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET.....	i
ABSTRACT	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	v
ÖNSÖZ	vi
ÖZGEÇMİŞ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
ÇİZELGE LİSTESİ	x
ŞEKİL LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Özel Gereksinimi Olan Çocuklar.....	1
1.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar.....	2
1.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi.....	7
1.4. Tam Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi.....	8
1.4.1. Kaynaştırma Türleri.....	10
1.5. Öğretim Yöntemleri.....	11
1.6. Zihinsel Yetersizliği Olanların Eğitiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretim.....	12
1.7. Problem.....	17
1.8. Amaç.....	18
1.9. Önem.....	19
1.10. Sınırlılıklar.....	20
2. YÖNTEM.....	21
2.1. Katılımcılar.....	21
2.1.1. Deneklerde Aranılan Önkoşul Beceriler.....	22
2.1.2. Uygulamacı.....	24
2.1.3. Gözlemci.....	24
2.2. Araştırma Modeli.....	25
2.2.1. İç Geçerliliği Etkileyen Etmenler.....	27
2.3. Ortam.....	28
2.4. Araç-Gereçler.....	29

2.5. Bağımlı Değişken.....	33
2.6. Bağımsız Değişken.....	33
2.7. Uygulama Süreci.....	33
2.7.1. Yoklama Oturumları.....	35
2.7.2. Öğretim Oturumları.....	37
2.7.3. Genelleme Oturumları.....	40
2.7.4. İzleme Oturumları.....	40
2.8. Verilerin Toplanması.....	41
2.8.1. Etkililik Verilerinin Toplanması.....	41
2.8.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması.....	42
2.8.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik.....	43
2.8.2.2. Uygulama Güvenirliği.....	43
2.8.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması.....	48
2.9. Verilerin Analizi.....	48
3. BULGULAR	50
3.1. Eşzamanlı İpucu Yöntemiyle Sunulan Bireysel Destek Eğitimin Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	50
3.2. İzleme Bulguları.....	54
3.3. Genelleme Bulguları.....	55
3.4. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	57
4. SONUÇ VE ÖNERİLER	59
4.1. Sonuç.....	59
4.2. Öneriler.....	60
4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	60
4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	61
EKLER.....	63
KAYNAKÇA.....	87

ÇİZELGELER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Çizelge 1. Eşzamanlı İpucuyla Öğretime İlişkin Araştırmalar.....	14
Çizelge 2.1. Zuhal İçin Belirlenen Araç Setleri.....	31
Çizelge 2.2. Nergiz İçin Belirlenen Araç Setleri.....	32

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 3.1. Zuhâl'in Birinci, İkinci Ve Üçüncü Hedef Davranışlara Dair Başlama Düzeyi (B.D.), Yoklama (Y), Uygulama (U) Ve İzleme Oturumlarında Sözcüklerin İngilizce Karşılıklarını Söyleme Becerisine İlişkin Doğru Tepki Yüzdeleri.	51
Şekil 3.2. Nergiz'in Birinci, İkinci Ve Üçüncü Hedef Davranışlara Dair Başlama Düzeyi (B.D.), Yoklama (Y), Uygulama (U) Ve İzleme Oturumlarında Sözcüklerin İngilizce Karşılıklarını Söyleme Becerisine İlişkin Doğru Tepki Yüzdeleri.	53
Şekil 3.3. Zuhâl'in Eşzamanlı İpucuyla Resmi Gösterilen Sözcüğün İngilizce Karşılığını Söyleme Becerisinin Doğru Olarak Genelleme Yüzdeleri.	55
Şekil 3.4. Nergiz'in Eşzamanlı İpucuyla Resmi Gösterilen Sözcüğün İngilizce Karşılığını Söyleme Becerisinin Doğru Olarak Genelleme Yüzdeleri.	56

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Özel Gereksinimi Olan Çocuklar

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel gereksinimi olan çocuklar “özel eğitim gerektiren birey” terimi altında “çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006).

Özel gereksinimi olan çocukların kimler olduğunun doğru bir biçimde anlaşılabilmesi için bu terimin yanı sıra yetersizlik teriminin de açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Özel gereksinimi olan çocukların çoğu çeşitli yetersizlikler gösterir. Yetersizlik, bir şeyi yapmada yeterli olmama, belirli bir şekilde davranmada sınırlı kapasiteye sahip olma olarak tanımlanmaktadır. Kısacası yetersizlik, bireyin işlevlerini yerine getirememesi durumudur. Birey, yetersizliğinden dolayı çoğu kimsenin duyduğu gibi duymayabilir, gördüğü gibi görmeyebilir, öğrendiği gibi öğrenmeyebilir.

Tüm çocuklar bedensel özellikleri ve öğrenme yetenekleri yönlerinden birbirinden farklılıklar gösterir. Bazıları daha kısa, bazıları daha uzun zamanda; bazıları daha kolay ve hızlı, bazıları daha geç ve güç öğrenir. Ancak çocuklar arasındaki farklılıklar çoğu kez fazla büyük değildir. Dolayısıyla normal koşullarda genel eğitim hizmetlerinden yararlanmada ciddi problemlerle karşılaşmazlar. Bununla birlikte özel gereksinimi olan çocukların bedensel özellikleri ve/veya öğrenme yetenekleri, bu çocukların eğitiminde bireyselleştirilmiş eğitim programlarına, yani özel bir eğitime gereksinim duymalarına sebebiyet vermektedir.

Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2006) özel gereksinimi olan çocuklara göre şöyle bir sınıflandırılma yapılmıştır:

- Zihinsel yetersizlik
- İşitme yetersizliği

- Görme yetersizliği
- Ortopedik yetersizlik
- Sinir sisteminin zedelenmesi ile ortaya çıkan yetersizlik
- Dil ve konuşma güçlüğü
- Özel öğrenme güçlüğü
- Birden fazla alanda yetersizlik
- Duygusal uyum güçlüğü
- Süreğen hastalık
- Otizm
- Sosyal uyum güçlüğü
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu
- Üstün veya özel yetenek

Dünya Sağlık Örgütü'ne göre özel gereksinimi olan bireylerin genel nüfus içerisindeki oranı, gelişmiş ülkelerde %10, gelişmekte olan ülkelere %12'dir. Okul çağı dikkate alındığında, okulla ilgili problemler nedeniyle bu oranların daha yüksek olması beklenmektedir. Nitekim İngiltere'de okul çağı nüfusuna ilişkin yapılan tahminler %20'ye, Amerika'da %28'lere ulaşmaktadır (Eripek, 2009).

1.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar

Zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireydir (MEB, 2006).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin genel özellikleri aşağıda sıralanmaktadır:

- *Güdüsel ve Sosyo-Davranışsal Özellikler:* Zihinsel yönden yetersiz olan çocuklar olmayanlar gibi aynı temel fiziksel, sosyal ve duygusal gereksinimlere sahiptirler. Ancak, uygun davranışlar göstermedeki yetersizlikleri nedeniyle çevreyle ilişkilerinde yaşadıkları olumsuzluklar onları bir çok yönden yetersizliği olmayanlardan farklı kılmaktadır. Örneğin, zihinsel yetersizlikleri olan bireylerde duygusal ve davranışsal

problemler daha yüksek oranlarda görülmektedir (Barlow ve Durand, 1995). Gündüsel özellikler, dış kontrol odağı, başarısızlık beklentisi, dış yönelim ve kendini düzenleyici davranışların daha sınırlı olmasını içermektedir. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerde psikiyatrik problemlerin yanı sıra sosyal ve davranışsal problemlerin de görülme olasılığı yüksektir.

- *Öğrenme Özellikleri:* Zihinsel yetersizliği olan bireyleri normal yaşlılarından ayıran belki de en belirgin özellikleri öğrenmede gösterdikleri yetersizliklerdir. Öğrenmede bir başkasının yardımına normal yaşamlarından daha fazla ihtiyaç duyarlar. Bunun yanı sıra normal yaşlılarının kendiliğinden öğrendiği pek çok şeyi öğrenmede güçlük çekerler (Macmillan, 1982). Bilişsel alanlarda problemleri vardır. Bununla birlikte bilişsel gelişimlerinin, zihinsel yetersizliği olmayanlardan nicel ya da nitel yönlerden farklı olup olmadığına ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Öğrenmeyle ilişkili çeşitli süreçler (dikkat, aracı stratejiler ve bellek) bu çocuklar için problemlili olabilmektedir.
- *Konuşma ve Dil Özellikleri:* Zihinsel yetersizliği olan bireylerde konuşma ve dil sorunları yaşlılarıyla karşılaştırıldığında daha yaygındır (Bernstein ve Tiegerman, 1993). Bilişsel yetenekler ile dil gelişimi arasındaki yakın ilişki dikkate alındığında bu, beklenen bir durumdur. Konuşma problemleri genellikle sesletim ve seste zorluklar ve konuşma akışında bozukluklar olarak görülmektedir (Hardman, Drew ve Egan, 1996). Konuşma ve dil problemleri yaygın olarak görülür. Dil gelişiminde gecikme gösterirler.
- *Fiziksel Sağlık Özellikleri:* Genelde hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin bedensel sağlık özellikleri ve gereksinimleri diğer bireylerden önemli ölçülerde farklı değildir. Ancak zihinsel yetersizliğin ağırlık düzeyi arttıkça fiziksel ve sağlık ile ilgili konular daha sıklıkla gündeme gelmektedir. Motor gelişimleri gecikmiş olabilmektedir. Duyusal bozukluklar yaygın olarak görülür. Down sendromu olan bireyler bir çok ortak fiziksel özellik gösterirler. Serebral palsi ve nöbet bozuklukları sıkça görülmektedir.
- *Eğitim Özellikleri:* Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklara sağlanan eğitim ortamları ve uygulanan eğitim programları bir çok yönden yetersizliği olmayan çocuklara sağlanan ortamlardan ve programlardan farklılık gösterebilmektedir. Hizmetler çoğu kez genel eğitim sınıflarında sağlanmaktadır. BEP'lerin amaçları üzerinde yapılan çalışmalar akademik amaçlara öncelik verildiğini göstermektedir. Birçoğu ilişkili hizmetlere gereksinim göstermektedir. Türkiye'de eğitim hizmetleri Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile düzenlenmektedir. (Eripek, 2009, s. 240-263).

Zekâ Bölümü Puanlarına Göre Yapılan Sınıflandırma: Türkiye’de zihin engelli bireylerin sınıflandırılması ve grupların özellikleri:

- *Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği olan birey:* Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan birey (MEB, 2006).
- Bu grupta yer alan çocuklar geçmişte normal okulların özel sınıflarında eğitim görmekte idiler. Günümüzde ise, bu çocukların birçoğu kendilerine ve/veya öğretmenlerine sağlanan destek hizmetler ve/veya rehberlik hizmetleri sayesinde normal sınıflarda eğitim görmektedir. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip çocukların pek çoğunun okula başlayana, hatta ileri sınıflara değin farkına varılamaz. Ancak ileri sınıflarda farkına varılırlar. Bunun sebebi, okulda ve ileri sınıflarda kendilerinden beklenen görevlerin giderek zorlaşmasıdır (Eripek, 2009).
- *Orta Düzeyde Zihin Yetersizliği olan birey:* zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan birey (MEB, 2006).

Orta düzeyde 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. Yetersizliği orta düzeyde olan çoğu çocukta okul öncesi yıllarda önemli derecede gelişimsel gecikme gözlenir. Bu bireylerin yaşları ilerledikçe zihinsel, sosyal ve motor gelişim alanlarında yaşlılarıyla aralarındaki fark daha da artar. Bu çocukların yaklaşık %50’sinde beyin incinmesinin farklı türleri, %30’unda ise Down sendromu vardır (Neisworth ve Simith, 1978; akt. Eripek, 2009).

- *Ağır Düzeyde Zihin Yetersizliği olan birey:* zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan birey (MEB, 2006).
- *Çok Ağır Düzeyde Zihin Yetersizliği olan birey:* bireyin zihinsel yetersizliğinin yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan birey (MEB, 2006).

Ağır ve çok ağır zihinsel yetersizliği olan çocukların neredeyse tamamı doğumda ya da hemen sonrasında farkına varılırlar. Çoğunun merkezi sinir sisteminde ciddi hasar vardır. Yakın bir zamana kadar ağır yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinde özbakım (tuvalet, giyinme, yeme ve içme) ve iletişim becerilerinin öğretimine ağırlık verilmekte idi. Öğretim teknolojilerindeki en son gelişmeler ağır ve çok ağır zihinsel yetersizlik gösteren bir çok bireyin, daha önce öğrenemeyeceği düşünülen bir çok beceriyi öğrenebileceklerini toplumda yaşamlarını pekâlâ sürdürebileceklerini ve üretici olabileceklerinin göstermektedir (Eripek, 2009).

Görüldüğü gibi yönetmeliklerde sınıflama yapılırken zekâ bölümü puanı ölçütüne göre sınıflandırma yapmaktan vazgeçilmiştir. Bunun yerine eğitimsel sınıflama olarak nitelendirilebilecek bir yaklaşım içerisinde, yetersizliğin ağırlık düzeylerine göre kategorileri oluşturulmakta, bu kategorilerde yer alan bireylerden beklenen davranışlar ve olası eğitim gereksinimleri tanımlanmaktadır.

Destek modeline göre yapılan sınıflama: Destek modeline göre yapılan sınıflamaya göre ve her grupta yer alan bireylerin gereksinimi olan destek miktarları şu şekilde sıralanabilir:

- *Aralıklı Desteğe Gereksinimi Olan Bireyler:* gereksinim oldukça, dönem dönem verilen kısa süreli desteğe gereksinimi olan bireylerdir. Bu bireylerin sürekli olarak desteğe gereksinimleri yoktur, zaman zaman ya da kısa süreli olarak desteğe gereksinimleri olabilir.
- *Sınırlı Desteğe Gereksinimi Olan Bireyler:* Aralıklı olmayan, belli süre ile sınırlı desteğe gereksinimi olan bireylerdir. Destekler aralıklı değildir ancak belli zamanla sınırlıdır, yoğun desteğe göre daha az eleman gerekebilir, daha düşük maliyeti olabilir.
- *Derin/ Yoğun Desteğe Gereksinimi Olan Bireyler:* Bazı ortamlarda (okulda, işte, vb.) düzenli olarak desteğe gereksinimi olan bireylerdir. Destekler, herhangi bir çevredeki, örneğin evde, okulda ya da işte, düzenli katılımı tanımlanabilir ve zaman sınırlı değildir.
- *Yaygın Desteğe Gereksinimi Olan Bireyler:* Her ortamda (yaygın) sürekli ve yoğun desteğe gereksinimi olan bireylerdir. Bu gruba sağlanan destekler çok yoğundur, tutarlı olarak sunulur, diğer gruplara sunulan desteklere göre daha fazla eleman gerektirir ve maliyeti daha yüksek olabilir. (Eripek, 2009, s. 112-113).

Zihin engelli tanımındaki belirsizlik bu tanıya sahip kişilerin yaygınlığının belirlenmesinde de farklılıklara sebep olmuştur. Eğer zeka bölümü, zihin engelli olmanın tek ölçütü ise yaklaşık olarak nüfusun % 2,3'ü zihin engelli kabul edilebilir. Ancak tanı ölçütleri içerisinde uyumsal davranışlar yer aldığı zaman, uyumsal davranışları yeterli olan hafif derecedeki zihin engelliler tanı dışında bırakılacağı için, % 2,3'lük oran azalacaktır. Ancak eğer zekâ bölümü 85'in altında olanlar zihin engelli olarak kabul edilir ve bireyin uyumsal davranışlarındaki yeterlilik göz önüne alınmazsa, yaygınlığın % 6'ya kadar çıkacağı düşünülmektedir. Son çağdaş tanımlar açısından değerlendirildiğinde, zihin engelli bireylerin yaygınlığının % 1'in altında olduğu kabul edilmektedir. Hafif derecede zihin engeli olanlar, zihin engelli bireylerin % 75-85'ini oluşturmaktadırlar. Hardman ve arkadaşları (2000), toplam nüfusun yaklaşık % 2,5'inin hafif derecede zihin engelli olduklarını belirtmişlerdir. Orta derecede zihin engelli olanların, toplam nüfusun % 0,3, ağır derecede zihin engellilerin ise nüfusun yaklaşık % 0,1'i düşünülmekte; son yıllarda yapılan çalışmalarda ise zihin engelli grubun % 90'ının hafif derecede zihin engelli olduğu kabul edilmektedir. Türkiye'de zihinsel yetersizliğin

yaygınlığı konusunda yapılmış kapsamlı bir çalışma bulunmamaktadır (akt. Eripek, 2009).

1.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre (2006) özel eğitim, “özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren bireylerin bireysel yeterliliklerine dayalı gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmaktadır.

Ülkemizde özel eğitim hizmetleri birlikte ve ayrı eğitim olarak iki ana grupta toplanabilmektedir. Aynı yetersizlik gruplarına hizmet veren ayrı eğitim düzenlemeleri, özel eğitim okulları; birlikte eğitim düzenlemeleri ise genel eğitim okullarında gerçekleştirilmektedir (MEB, 2004).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin öncelikle yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği sınıf olmak üzere, özel eğitim sınıfı, gündüzlü özel eğitim okulu/kurumu, yatılı özel eğitim okulu/kurumu gibi en az sınırlandırılmış ortamdan en çok sınırlandırılmış ortamda eğitimlerini sürdürmelerini sağlayacak şekilde yerleştirilmelerine dikkat edilir.” (MEB, 2004).

Özel gereksinimli bireylerin eğitim alabilecekleri ortamlar en az sınırlandırıcı olandan en fazla sınırlandırıcı olana doğru aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- *Tam Zamanlı Kaynaştırma:* Özel gereksinimli öğrencinin kaydının normal sınıfta olduğu; öğrencinin tüm gün boyunca normal sınıfta, normal sınıf öğretmeninden eğitim aldığı durumdur. Bu durumda sınıf öğretmeni öğrencinin sınıf içindeki tüm gereksinimlerini karşılamakla sorumludur. Ancak, bireysel gereksinimlere bağlı olarak, öğrencinin destek ve/veya ek hizmetlerden yararlanması söz konusu olabilecektir.
- *Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma:* Özel gereksinimli öğrencinin kaydının normal sınıfta olduğu; ancak, öğrencinin desteğe gereksinim duyduğu derslerde kaynak odada özel eğitim öğretmeninden destek aldığı durumdur. Bu durumda, özel gereksinimli öğrenci

eksik kaldığı konularda kaynak oda desteği alacaktır. Böylelikle, eksik kaldığı konular tamamlanmaya çalışılacak ve öğrencinin eksiklerinden dolayı sınıf içinde çıkabilecek olası sorunlar önlenmiş olacaktır.

- *Yarım Zamanlı Kaynaştırma:* Özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel sınıfta olduğu; öğrencinin başarılı olabileceği derslerde kaynaştırma sınıfından eğitim aldığı durumdur. Kaynaştırmanın bu şekilde uygulanması çok yaygın olarak görülmemekle birlikte, uygulandığında özel gereksinimli öğrenci açısından yararlarının çok olacağı düşünülen bir uygulama şeklidir. Kaynaştırma uygulamasında yer alan bir özel gereksinimli öğrencinin akademik yararların yanı sıra sosyal yararlar sağlaması da hedeflenmektedir. Kaydı özel sınıfta olan bir özel gereksinimli öğrencinin, akademik olarak kaydı normal sınıfta olan özel gereksinimli bir öğrenciye göre daha düşük başarı düzeyine sahip olması beklenmektedir. O halde bu öğrenci, başarılı olabileceği derslerde normal sınıfa kaynaştırıldığında, en fazla yararı, sosyal becerilerinin gelişmesi ve yeni sosyal beceriler kazanması ile görecektir.
- *Özel Sınıf:* Özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel sınıfta olduğu; öğrencinin tüm gereksinimlerinin özel sınıfta karşılandığı durumdur. Bu durumda özel gereksinimli öğrencinin gereksinim duyulduğunda okul saatleri dışında destek ve/veya ek hizmetlerden yararlanması mümkün olabilecektir. Özel sınıf söz konusu olduğunda, özel gereksinimli öğrencinin sadece özel sınıfın içinde bulunduğu okul binasında ve bahçesinde ders saatleri dışında normal akranlarıyla birlikte olması söz konusudur.
- *Gündüzlü Özel Eğitim Okulu:* Özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel eğitim okulunda olduğu; öğrencinin aynı özür grubundan öğrencilerle eğitim aldığı durumdur. Bu durumda özel gereksinimli öğrencinin eğitim gereksinimleri özel eğitim okulunda karşılanmaktadır. Gerek duyulduğunda bu öğrencilere de destek ve/veya ek hizmet sağlanması söz konusu olabilecektir.
- *Yatılı Özel Eğitim Okulu:* Özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel eğitim okulunda olduğu durumdur. Öğrenci aynı özür grubundan öğrencilerle birlikte eğitim almakta ve geceleri de okulun yatahanesinde kalmaktadır (Batu, 2005, s. 9).

1.4. Tam Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi

Bu çalışmada yapılan uygulamalar tam zamanlı kaynaştırmaya devam eden öğrencileri içermektedir. Dolayısıyla, bir özel eğitim uygulaması olarak tam zamanlı kaynaştırma

incelenecektir. Geçtiğimiz yıllarda özel eğitimin nasıl yapılacağı değil nerede yapılacağı, özel eğitimin en önemli konusu olmuştur. Son zamanlarda özel eğitime verilen önemle birlikte, normal gelişim gösteren çocuklarla özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırılması konusu ağırlık kazanmaya başlamıştır. Daha önceleri özürlü bireylerin toplumdan soyutlanarak izole edilmiş ortamlarda bulundurulması, orada eğitim alması ve yaşaması düşüncesi savunulurken, daha sonraları bu düşünce şekli terk edilerek yeni özürlülerin de toplumdaki diğer bireylerle yaşamayı öğrenmesi ve toplumsallaşması düşüncesi almaya başlamıştır (Metin, 1992). Konuşma diline özgü bir terim olan kaynaştırma, yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin yakın çevrelerindeki normal sınıflarda bir arada eğitim görmesi olarak kullanılmaya başlandı; bu durum en önemli konu haline geldi (Crockett ve Kauffman, 1998).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin çoğunluğunun hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunmaktadır. Bu öğrencilerin normal sınıf ortamlarında yer almaları gün geçtikçe artmaktadır. Bu bireylerin öğrenme hedefleri normal yaşlılarıninkine oldukça benzerdir. Okuma, yazma, matematik, fen bilgisi, hayat bilgisi gibi temel derslerdeki becerileri kazanabilirler (Kaplan, 1996). Normal sınıf ortamlarında destek hizmetler sağlanarak eğitim almaları veya kaynaştırmadan yararlanmaları bu bireyler için önerilmekte ve savunulmaktadır (Smith, 2007).

Garrison ve Hamili 1971 senesinde yaptıkları bir araştırmada zihinsel özürlü çocukların, sadece bu çocuklar için hazırlanan özel eğitim sınıflarında eğitilmelerinin, toplumdan izole edilmelerinden bir farkı olmadığını belirtmişlerdir (akt. Metin, 1992).

Yasal düzenlemelere bakıldığında 1983'ten bu yana gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de özel eğitime muhtaç çocuğun kaynaştırma yoluyla eğitiminde büyük eğilimler vardır. Burada esas amaç, çocuğun eğitimi aracılığıyla içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasıdır. Gerçekte bu çocukların eğitiminin amaçları diğer çocuklar için belirlenen genel ve özel amaçların aynısıdır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın genel amaç ve ilkesine bakıldığında; bu çocukların bilgi, görgü ve becerileri geliştirmek böylece etik ve ahlaki değerlerin farkında olması, sosyal yaşamdaki mutluluğu için var olan kapasitesinin geliştirilmesi ve bunun farkında olmasıdır (Metin, 1992).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün 21.12.1987 tarih ve 510/4308 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Okul Öncesi Eğitimleri” konulu genelgesi ve 20.04.1988 tarih ve 426/1198 sayılı “Özürlü Çocukların Normal Sınıflarda Kaynaştırma Yoluyla Eğitimi” konulu genelgesiyle fiilen kaynaştırma eğitimi programına başlanmıştır.

Özürlü çocuklar özür ve özelliklerine göre farklı eğitim modellerinde eğitim görmekte, bu eğitim modelleri yatılı kurumlar, özel eğitim okulları, özel sınıflar ve normal sınıflar olarak en çok sınırlayıcı ortamdan en az sınırlayıcı ortama doğru değişebilmektedir. Günümüzde yaygınlaştırılmaya çalışılan eğitim modeli, normal sınıflarda yürütülen kaynaştırma programlarıdır (MEB, 2006).

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 67’ye göre kaynaştırma; özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitimi hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır. Bununla beraber kaynaştırma, engelli öğrencinin sadece genel eğitim ortamına yerleştirilmesini içeren bir süreç değil, beraberinde destek hizmetleri, uygun plânlamaları ve çeşitli düzenlemeleri gerektiren teknik bir uygulamadır. Bu uygulamanın amacı, engelli çocuklarla normal yaşlılarını eğitsel ve sosyal yönden bütünleştirebilmektir. Kaynaştırma uygulamaları; özel gereksinimi olan bir öğrencinin, en az kısıtlayıcı ortamda eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi, diğer bir deyişle, eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanacağı ve normal yaşlılarıyla olabildiğince fazla bir arada bulunacağı eğitim ortamına yerleştirilmesi esasına dayanmaktadır (MEB, 2006).

1.4.1. Kaynaştırma Türleri: Zihin engelli çocukların eğitim amaçları ve çocuğa kazandırılacak beceriler, eğitim gereksinimleri yönüyle bazı farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle normal eğitim düzenlemelerinde bazı değişikliklerin ve ek hizmetlerin sağlanması gerekmekte (Eripek, 1992), çocuğa kendisinin yeterli hale gelmesine

yardımcı olacak temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasına öncelik verilmektedir (Eripek, 1990).

Kaynaştırma uygulamalarının uygun ve umulan yararları sağlayacak şekilde yürütülmesinde, destek özel eğitim hizmetlerinin önemli bir işlevi vardır. Destek özel eğitim hizmetleri, kaynaştırılan özel gereksinimli öğrenciye ve/veya kaynaştırma sınıfı öğretmenine sağlanan özel eğitim hizmetleridir (Kırcaali-İftar, 1992).

Destek eğitim hizmeti, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tıbbî ve eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda belirlenen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okul personeline uzman personel, araç-gereç, eğitim ve danışmanlık hizmetleri sağlamasıdır (MEB, 2006). Destek eğitim hizmetleriyle ilgili bazı terimler aşağıda açıklanmaktadır:

- *En az sınırlandırılmış eğitim ortam:* Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamıdır.
- *Destek eğitim odası:* Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamdır.
- *Gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen (gezici öğretmen):* Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için evde, hastanede, okul ve kurumlarda eğitim ve destek eğitim hizmetlerini yürütmekle görevlendirilen görme, işitme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmenidir. (MEB, 2006).

1.5. Öğretim Yöntemleri

Zihin engellilerin eğitimlerinin temel amacı, onların yaşam işlevlerini geliştirerek daha bağımsız kılmaktır (American Association on Intellectual and Developmental Disability, 1992). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar normal akranları gibi öğrenemezler. Öğrenme süreci içerisinde bazı sistematik uyarlamalara ihtiyaç duyarlar.

Bu sebeple özel eğitim alanında öğretimi etkili ve kolay kılmak adına bazı yöntemler geliştirilmiştir.

Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde kullanılan etkili öğretim yöntemlerinden bir tanesi yanlışsız öğretim yöntemidir. Yanlışsız öğretim yöntemlerinin öğretim sürecinde kullanımının tercih edilmesi üç nedene bağlanmaktadır: (a) yanlışsız öğretim yöntemlerinin tümü etkili öğretim yöntemleridir, (b) yanlışsız öğretim yöntemlerinde öğrenci hemen her denemeye doğru yanıt verdiği için öğretmen ve öğrenci arasında olumlu etkileşim gelişmesine yardım eder, (c) yanlışsız öğretim yöntemi oturumlarında az sayıda olumsuz davranış sergilenir (Tekin, 2000).

Bu çalışmada tepki ipuçlarının sunulduğu yanlışsız öğretim yöntemlerinden eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılmıştır. İzleyen bölümde eşzamanlı ipucuyla öğretime ilişkin açıklamalar ve araştırmalar yer almaktadır.

1.6. Zihinsel Yetersizliği Olanların Eğitiminde Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim:

Yanlışsız öğretim yöntemlerinden birisi olan eşzamanlı ipucuyla öğretimde, hedef uyarının hemen ardından kontrol edici ipucu sunulur ve birey kontrol edici ipucunu model alır. Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasında her denemede kontrol edici ipucu sunulması nedeniyle bireye bağımsız olarak tepki verme olanağı tanınmamaktadır. Bu nedenle, uyarın kontrolü transferinin kontrol edici ipucundan ayırtedici uyarana geçip geçmediği öğretim oturumlarından hemen önce düzenlenen yoklama oturumlarında anlaşılır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

Eşzamanlı ipucuyla öğretim; hedef uyarın ve kontrol edici ipucunun eşzamanlı olarak sunulması, diğer bir anlatımla, hedef uyarının hemen ardından kontrol edici ipucunun sunulması olarak tanımlanmaktadır (örn., uygulamacı çocuğa "Bana elma resmini göster" hedef uyarını sunmasının hemen ardından "Bak ben elma resmini gösteriyorum. Haydi, şimdi sende göster vb." kontrol edici ipucunu sunar). Hedef uyarın ve kontrol edici ipucu eşzamanlı olarak sunulduktan sonra çocuğun kontrol edici ipucunu model alarak doğru tepkide bulunması beklenir. Bu öğretimde hedef uyarın ile kontrol edici

ipucu arasında bekleme süresinin sıfır saniye olması bireye bağımsız tepkide bulunma fırsatı vermediğinden, uyaran kontrolünün sağlanıp sağlanmadığı öğretim oturumlarından hemen önce düzenlenen yoklama oturumlarında sınanmaktadır (Tekin, 2000; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Eşzamanlı ipucu yöntemi hem tek-basamaklı hem de zincirleme becerilerin öğretiminde kullanılan etkili bir yöntemdir. Bu yöntem kullanılarak birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Çizelge 1.'de eşzamanlı ipucuyla öğretimin kullanıldığı araştırmalara ilişkin beceri, özür grubu, kullanılan araştırma modeli gibi bilgilere yer verilmiştir.

Çizelge 1.

Eşzamanlı İpucuyla Öğretime İlişkin Bazı Araştırmalar

Kaynak	Beceri	Özür Grubu	Araştırma Modeli
Aslan, 2009	Çim biçme makinesiyle çim biçme becerisi	Zihinsel yetersizlik	Çoklu yoklama modeli
Çalışır, Aslan, 2009	Kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi	Zihin engelli	Çoklu yoklama modeli
Rao, Kane, 2009	Zincirleme matematik işlemleri becerisi	Zihinsel yetersizlik	Çoklu yoklama modeli
Rao, Mallow, 2009	Çarpma işlemi becerisi	Zihinsel yetersizlik	Çoklu yoklama modeli
Batu, 2008	Zincirleme ev becerileri	Gelişimsel yetersizlik	Çoklu yoklama modeli
Kanpolat, 2008	Adı söylenen giysiye ait resmi gösterme	Otizm	Çoklu yoklama modeli
Özak, 2008	Okuma becerileri	Zihinsel yetersizlik	Çoklu yoklama modeli
Kurt, Tekin-İftar, 2008	Zincirleme serbest zaman becerileri	Otizm	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli
Colozzi, Ward, Crotty, 2008	Oyun becerileri	Gelişimsel yetersizlik	Çoklu yoklama modeli
Akköse, 2008	Mutfak araç-gereçlerinin isimlerini söyleme becerisi	Gelişimsel yetersizlik	Çoklu yoklama modeli
Tekin-İftar, 2008	Toplumsal beceri	Gelişimsel yetersizlik	Çoklu yoklama modeli
Altunel, 2007	“Nerede?”, “Ne zaman?” ve “Ne olur?” sorularına sözel olarak cevap verme davranışlarının öğrenilmesi	Otistik	Çoklu yoklama modeli

Kaynak	Beceri	Özür Grubu	Araştırma Modeli
Dere-Çiftçi, 2007	Renk kavramı öğretimi	Zihinsel yetersizlik	Çoklu yoklama modeli
Çelik (2007),	Kavram öğretimi	Zihinsel yetersizlik	Paralel uygulamalar modeli
Özkan, Gürsel, 2006	Fotokopi çekme Becerisi	Zihinsel yetersizlik	Çoklu yoklama modeli
Topper, 2006	Renkleri söyleme becerisi	Zihinsel yetersizlik	Çoklu yoklama modeli
Gürsel, Tekin-İftar ve Bozkurt, 2006	Haritada Türkiye'nin bölgelerini, sınırlarını, nehirlerini gösterme ve yaygın matematik sembollerin isimlerini söyleme becerisi	Gelişimsel yetersizlik	Çoklu yoklama modeli
Eyidoğan, 2005	Silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisi	Zihinsel yetersizlik	Çoklu yoklama modeli
Birkan, 2005	Rakamları okuma, sözcük okuma ve saat okuma becerileri	Gelişimsel yetersizlik	Çoklu yoklama modeli
Özbey, 2005	İş becerileri	Zihinsel yetersizlik	Çoklu yoklama modeli
Akmanoğlu ve Batu, 2004	Söylenen rakamı gösterme becerisi	Otizm	Çoklu yoklama modeli
Topsakal, 2004	Oto yıkama becerisi	Zihinsel yetersizlik	Çoklu yoklama modeli
Tekin-İftar, 2003	Tanıtıcı levhaları öğrenme becerisi	Zihinsel özür	Çoklu yoklama modeli
Tekin-İftar, Acar ve Kurt, 2003	İlk yardım malzemelerinin isimlerini öğrenme becerisi	Zihinsel özür	Çoklu yoklama modeli
Doğan ve Tekin-İftar, 2002	Adı söylenen mesleğe ait resmi işaret ederek gösterme becerisi	Zihinsel özür	Çoklu yoklama modeli
Tekin ve Kırcaali-İftar, 2002	Hayvan isimlerini öğrenme becerisi	Zihinsel özür	Paralel uygulamalar

Kaynak	Beceri	Özür Grubu	Araştırma Modeli
Birkan, 2002	Renk öğretimi	Gelişimsel yetersizlik	Çoklu yoklama modeli
Maciag, Schuster, Collins ve Cooper, 2000	Bir iş merkezinde sergilenmesi beklenen, kutu yerleştirme becerisi	Zihinsel özür	Çoklu yoklama modeli
Parrot, Schuster, Collins ve Gassaway, 2000	El yıkama	Zihinsel özür	Çoklu yoklama modeli
Singleton, Schuster, Morse, Collins, 1999	Markette satılan malzemelerin etiketlerini okuma	Zihinsel yetersizlik	Çoklu yoklama modeli
Sewell, Collins, Hemmeter ve Schuster, 1998	Giyinme becerileri	Gelişimsel yetersizlik	Çoklu yoklama modeli
Singleton, Schuster ve Ault, 1995	Toplumda kullanılan işaretleri okuma becerisi	Zihinsel özür	Çoklu yoklama modeli
MacFarland-Smith, Schuster ve Stevens, 1993	Yiyecek maddelerini sözel olarak tanımlama becerisi	Gelişimsel yetersizlik	Çoklu yoklama modeli
Schuster ve Griffen, 1993	Dondurulmuş konsantreden meyve suyu hazırlama becerisi	Zihinsel özür	Çoklu yoklama modeli
Gibson ve Schuster, 1992	Sözcük okuma becerisi	Fiziksel özür, gelişimsel yetersizlik ve normal gelişen çocuklar	Çoklu yoklama modeli

1.7. Problem

Kaynaştırmanın olabilmesi için, yetersizliği olan çocukların yerleştirildikleri normal sınıflarda, müfredat programında yer alan, Türkçe, matematik, hayat bilgisi, İngilizce gibi disiplin alanlarında performans düzeylerinin belirlenmesi, bu performans düzeylerine uygun olarak disiplin alanlarıyla ilgili amaçlar konulması, bu amaçların gerçekleşmesini sağlayacak şekilde bireyselleştirilmiş öğretim yapılması ve gereksinim duyduğu özel araç-gereç ve özel eğitimci desteğinin sağlanması gereklidir.

İlköğretim okullarında sekiz yıllık eğitimin zorunlu hale getirilmesiyle birlikte yabancı dil eğitimi dördüncü sınıftan itibaren müfredatta yer almaya başlamıştır. Kaynaştırma öğrencilerinin de sorumlu tutulduğu yabancı dil dersi 4. sınıf programında, geniş zamanlı isim cümleleri (to be); geniş zamanlı isim cümlelerinin olumlu, olumsuz ve soru cümlesi halleri ve bu sorulara verilecek olumlu ve olumsuz yanıtlar; sınıf içerisindeki kuralları anlatabilmeleri için kullanacakları basit emir cümleleri; “ne (what), kaç tane (how many), ne renk (what colour), nerede (where), ne zaman (when), kaç yaşında (how old)” soru kelimeleriyle başlayan sorular sorup cevaplandırma; aitlik zamirleri (mine, yours, hers, vb.); “sahip olmak (have/has got)” kalıbının kullanıldığı olumlu, olumsuz ve soru cümlesi kalıpları; çoğul isimler; sıfatlar (big, beautiful, hot, vb.); yer zarfları (in, on, under, vb.); zaman zarfları (at, in, on); sıfat tamlamaları; “var” kalıbı (there is/are); sayılabilir ve sayılamaz isimler; miktar belirten isimler gibi dilbilgisi konularının yanı sıra; günlük hayatta karşısına çıkabilecek kavram isimleri yer almaktadır.

Türkiye’de kaynaştırma eğitimi ile ilgili alan yazında diğer kaynaştırma disiplin alanları (Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji, vb.) ile ilgili araştırmalar zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma ve matematik eğitimi alanlarında uyarlamalar yapılabileceğini göstermektedir. Yabancı dil eğitimi ile ilgili Beyhan Nazlı Koçbeker’in doktora tezi olan “Otistik Bir Çocuğun Yabancı Dil Öğrenimine İlişkin Örnek Olay İncelemesi” araştırmasına rastlanılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları otistik özellikler gösteren bir bireyin gerekli uyarlamalar ve nitelikli öğretmenler yardımıyla farklı bir dili öğrenebileceğini gösterir niteliktedir.

Kaynaştırma uygulamasındaki öğrenciler, devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınavlarla ilgili hükümlerine göre değerlendirilmektedir. Bireysel ve gelişim özellikleri dikkate alınarak, sınavlarda gerekli önlemler alınmakta ve düzenlemeler yapılmaktadır. Değerlendirmede, öncelikle bireyselleştirilmiş eğitim programlarında hedeflerin gerçekleştirilmesi esas alınmaktadır. Ancak bu konuda yeterli materyallerin ve değerlendirme araçlarının olmayışı nedeniyle öğretmenler güçlüklerle karşılaşabilmektedirler.

Görüldüğü gibi kaynaştırma ortamında eğitim alan öğrenciler, İngilizce derslerini izlemekte ve bu derslerin gereklerini yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Bu çalışma ile kaynaştırma eğitimine devam eden ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine destek hizmetler sunulmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Araştırma problemi bu gereksinimden kaynaklanmıştır.

1.8. Amaç

Bu araştırmanın amacı; zihinsel yetersizlik tanısı olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerine sözcüklerin İngilizce karşılıklarının öğretiminde eşzamanlı ipucu yöntemiyle sunulan bireysel destek eğitimin etkililiğinin belirlenmesidir. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır;

- a) Eşzamanlı ipucu yöntemiyle sunulan bireysel destek eğitim sunma, zihinsel yetersizliği olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerine sözcüklerin İngilizce karşılıklarının edinimi düzeylerinde etkili midir?
- b) Eşzamanlı ipucu yöntemiyle sunulan bireysel destek eğitim sunma uygulamasıyla zihinsel yetersizliği olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerine sözcüklerin İngilizce karşılıklarının edinimi sağlanırsa, bu sözcüklerin kalıcılığı öğretim bittikten 5, 10, 15 ve 35 gün sonra devam edebilir mi?

- c) Eşzamanlı ipucu yöntemiyle sunulan bireysel destek eğitim uygulamasıyla zihinsel yetersizliği olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerine sözcüklerin İngilizce karşılıklarının edinimi sağlanırsa, bu sözcükler farklı araç setlerine genellenebilir mi?
- d) Zihinsel yetersizliği olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerinin anne ve babalarının, eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitimle çocuklarına sözcüklerin İngilizce karşılıklarının öğretilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.9. Önem

Kaynaştırma eğitiminde zihinsel yetersizliği olan bireyler akranlarıyla aynı ortamda ve aynı müfredat konularından sorumlu tutularak eğitim görmektedirler. Bu müfredat Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Müzik, Görsel Sanatlar, Yabancı Dil, vb. disiplinleri kapsamaktadır. Bu disiplin alanlarıyla ilgili araştırmalara alan yazında sıkça rastlanmasına rağmen, yabancı dil alanında büyük bir araştırma eksikliği vardır. Bu açığın kapatılmasına katkıda bulunmak açısından bu konuda araştırma yapmak önem taşımaktadır.

Kaynaştırma ortamında öğrenciler tüm derslerden sorumlu tutulmaktadırlar. Kendilerine özel programlar (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı - BEP) hazırlansa dahi bu öğrenciler bazı dersleri algılamada zorlanabilirler. Sözcük öğretiminin ağırlıklı olduğu yabancı dil gibi derslerde öğrencilerin destek eğitime ihtiyaç duyacakları düşünülmektedir. Bu öğrencilere destek eğitim verilerek onların derse daha aktif katılımları sağlanabilir. Öğrenci ders içerisindeki her doğru yanıtında veya her bağımsız hareketinde öğretmenin ve akranlarının takdirini kazanabilecektir. Öğrencinin yapabildiğini görmesi kendine olan güveninin de artmasına sebep olacaktır. Böylece öğrencinin sosyal kabulünde büyük bir adım atılmış olacağı umulmaktadır.

1.10. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- a) Araştırmanın yapıldığı ilköğretim okulu dördüncü sınıf kaynaştırma eğitimine devam eden zihinsel yetersizlik tanısı konulmuş öğrencilerle,
- b) Denekler için belirlenen üç sözcük grubu ve bu sözcükleri tanıtan resimlerle,
- c) Deneklerin alıcı dil ile sözcüklerin İngilizce karşılıklarını öğrenme becerileri ile sınırlıdır.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

Bu bölümde araştırmaya katılan denekler, uygulamacı ve gözlemci hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Eskişehir’de zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma eğitiminden yararlandığı okullardan biri olan bir ilköğretim okulunda dördüncü sınıfa devam eden zihinsel yetersizlik tanısı konulmuş kaynaştırma öğrencileri bu araştırmanın uygulama grubunu oluşturmaktadır. Uygulamanın üç kaynaştırma öğrencisiyle yapılmasına karar verilmiş, fakat öğrencilerden birisinin devamsız olması sebebiyle uygulama iki öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Zuhal 10 yaşında, hafif derecede zihinsel yetersizlik tanısı bulunan bir kaynaştırma öğrencisidir. Zuhal iki yıldır özel bir rehabilitasyon merkezinde bireysel ve grup eğitimi almaktadır. İfade edici dil ile ilgili bazı problemler yaşamaktadır. Seslerin çıkarılmasına yönelik güçlük çekmektedir. Alıcı dili gelişmiştir. Kendisine yöneltilen yönergeleri anlamakta ve istenilen şeyi yerine getirmektedir. İletişim becerileri gelişmiştir. Karşısındaki kişiyle iletişim başlatabilmekte ve bu iletişimi devam ettirebilmektedir. Büyük ve küçük kas gelişimi akranlarıyla benzer özellikler göstermektedir. Öz bakım becerilerini bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Akademik becerilerden okuma ve yazmayı bilmekte, okunan bir metinle ilgili yöneltilen sorulara yanıt vermekte, sayıları söyleyebilmekte ve yazabilmekte, tek basamaklı sayılarla tek basamaklı sayıları toplayabilmekte ve tek basamaklı sayılardan tek basamaklı sayıları çıkarabilmektedir. İngilizce ile ilgili basit cümleleri söyleyebilmektedir (“My name is Zuhal.”, “Good morning.”, “Hello.”, vb.). Zuhal ile ilgili bilgiler annesi, İngilizce dersi branş öğretmeni ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda edinilmiştir.

Nergiz 9 yaşında, orta derecede zihinsel yetersizlik tanısı bulunan bir kaynaştırma öğrencisidir. Nergiz bir yıldır özel bir rehabilitasyon merkezinde bireysel çalışmalara devam etmektedir. İfade edici ve alıcı dili gelişmiştir. Sesleri çıkarmada ve taklit etmede problem yaşamamaktadır. Kendisine yöneltilen yönergeleri anlamakta ve istenilen şeyi yerine getirmektedir. Birebir çalışmalarda dikkatini toplamada problem yaşamaktadır. Dikkat sağlayıcı yönergelerin sürekli verilmesine ihtiyaç duymaktadır (“Nergiz resme bak.”, vb.). Karşısındaki kişiyle iletişim başlatması ve sürdürmesi sınırlıdır. Büyük ve küçük kas gelişimi akranlarıyla benzer özellikler göstermektedir. Öz bakım becerilerini bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Akademik becerilerden okuma ve yazmada sınırlı beceriye sahiptir. Bu konuda henüz sesleri tanıma safhasındadır. Okunan metinle ilgili yöneltilen sorulara yanıt vermede sınırlılık göstermektedir. Sayıları bilmekte, söyleyebilmekte fakat dört işlemden herhangi bir tanesini gerçekleştirememektedir. İngilizce ile ilgili basit cümleleri söyleyebilmektedir (“My name is Nergiz.”, “Good morning.”, “Hello.” , vb.). Nergiz ile ilgili bilgiler babası, İngilizce dersi branş öğretmeni ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda edinilmiştir.

2.1.1. Deneklerde Bulunması Gereken Önkoşul Beceriler: Bu çalışmayı yürütebilmek için araştırmaya katılacak olan deneklerde su önkoşul beceriler aranmıştır. (1) en az beş dakika süre ile dikkatini etkinliğe yöneltebilme becerisi (2) sözel yönergeleri takip edebilme becerisi, (3) görsel uyaranlara tepkide bulunabilme becerisi, (4) en az iki kelime düzeyinde sözel ifadeleri taklit etme becerisi, (5) alıcı ve ifade edici dil becerisine sahip olma, (6) Kıyafetlerin, renklerin ve vücudun bölümlerinin Türkçe olarak isimlerini söyleme becerisi. Deneklerin bu önkoşul becerilere sahip olup olmadıkları su şekilde değerlendirilmiştir;

(1) En Az Beş Dakika Süre İle Etkinliğe Dikkatini Yöneltebilme Becerisi: Bu beceri, deneklerin uygulamacı ile beraber yaptıkları bir etkinliğe, başka herhangi bir şey ile ilgilenmeden en az 5 dakika süre ile dikkatlerini yöneltmeleri ve etkinliğe devam etmeleri olarak tanımlanmaktadır. Deneklerin bu beceriye sahip olup olmadıklarını sınamak amacıyla, uygulamacı deneklerle bireysel çalışmalar yürütmüş ve etkinliklere dikkatini yöneltme sürelerini gözlemlemiştir.

(2) *Sözel Yönergeleri Takip Edebilme Becerisi*: Bu beceri, deneklerin çalışma süresince gerçekleştirilecek olan tüm oturumlarda, uygulamacı tarafından sunulacak olan “Söyle.”, “Bak.”, vb. sözel yönergelerle uygun şekilde tepkide bulunmaları olarak tanımlanmaktadır. Deneklerin, bu beceriye sahip olup olmadıklarını sınamak amacıyla, uygulamacı tarafından çeşitli etkinlikler ile çalışılarak “Söyle.”, “Bak.”, vb. yönergeler sunulmuş ve bu yönergeleri takip edip etmedikleri gözlenmiştir.

(3) *Görsel Uyarılara Tepkide Bulunma Becerisi*: Bu beceri, deneklerin kendisine sunulan görsel materyallere tepkide bulunma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Deneklerin bu beceriye sahip olup olmadıklarını sınamak amacıyla uygulamacı, deneklere çeşitli materyaller göstermiş ve tepkilerini gözlemlemiştir.

(4) *En Az İki Kelime Düzeyinde Sözel İfadeleri Taklit Etme Becerisi*: Bu beceri, deneklerin uygulamacı tarafından sunulan model ipuçlarını tekrar etmeleri ve en az iki kelime düzeyinde ifade edici dil becerisine sahip olmaları olarak tanımlanmaktadır. Deneklerin bu beceriye sahip olup olmadıklarını sınamak amacıyla, her bir denneğin öğretmenleri ile görüşülmüş ve bilgi alınmıştır.

(5) *Alıcı ve ifade edici dil becerisine sahip olma*: Bu araştırmada deneklerin kendilerine gösterilen resimdeki sözcüklerin İngilizce karşılıklarını söylemesi amaçlanmaktadır. Buna göre, deneklerin “Göster.”, “Bak.”, vb. yönergeleri takip edebilecek düzeyde alıcı dil becerisine ve söylenen yönergeleri ve ipuçlarını takip ederek gösterilen resimdeki nesnenin ismini söyleyebilecek düzeyde ifade edici dil becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Deneklerin yönergeleri takip edebilme becerisi uygulamacı tarafından düzenlenen “Göster.”, “Bak”, “Bekle.”, vb.” yönergelerini içeren 10 dakikalık etkinliklerle tespit edilmiştir. Etkinlikler sonunda deneklerin çalışma için gerekli olan yönergeleri takip edebildikleri ve ifade edici dili kullanabildikleri belirlenmiştir.

(6) *Kıyafetlerin, renklerin ve vücudun bölümlerinin Türkçe olarak isimlerini söyleme*. Araştırmada deneklerin “kıyafetler, renkleri ve vücudun bölümleri” gibi sözcüklerin İngilizce karşılıklarını söylemeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçla dördüncü sınıf İngilizce

dersi programı içerisinde öğretilecek olan bu sözcüklerin Türkçe karşılıklarını deneklerin bilmesi gerekmektedir. Deneklerin bu beceriye sahip olup olmadıklarını sınamak amacıyla uygulamacı tarafından araştırmada kullanılacak olan sözcüklerin resimleriyle Türkçe karşılıkları sorulduğunda, isimlendirilmesine yönelik bireysel çalışmalar yürütülmüştür. Bu oturumlarda öğrencilere öğretilecek kavramlara ilişkin hazırlanan resimler gösterilmiş ve bu resimlerdeki nesnelerin veya renklerin Türkçe isimlerini söylemeleri istenmiştir. Türkçe isimlerini bilmedikleri sözcüklerin resimleri araç setlerinden çıkarılmıştır. Önkoşul belirlemek amacıyla araç setleri oluşturulurken dikkat edilen bir diğer husus da Türkçe ve İngilizce söylenişleri birbirine benzer kelimelerin araç setlerine konulmaması ve dolayısıyla öğretiminin yapılmamasıdır (Örn, t-shirt, grey, jeans, vb.).

2.1.2. Uygulamacı: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okulda İngilizce öğretmeni olarak çalışan araştırmacı, uygulamaları bizzat kendisi okul etkinlikleri kapsamında gerçekleştirmiştir.

2.1.3. Gözlemci: Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenine ilişkin güvenilirlik verileri, araştırmacı ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yüksek lisans programına devam eden bir yüksek lisans öğrencisi tarafından toplanmıştır. Gözlemci, Almanca Öğretmenliği lisans programından mezundur. Yanlıştır öğretim yöntemlerine ilişkin bilgi sahibidir. Bu nedenle, gözlemciye eşzamanlı ipucuyla öğretim ile ilgili herhangi bir bilgi sunulmamıştır. Ancak, gözlemciye araştırmanın içeriği ile ilgili olarak şu konularda yazılı bilgilendirmede bulunulmuştur: (1) Bu araştırmanın amaçları nelerdir? (2) Uygulamacı, oturumlarda deneklerin dikkatini çalışmaya yöneltmek için hangi tür dikkati sağlayıcı ipucu sunmuştur? (3) Uygulamacının deneklere sunduğu hedef uyaranlar nelerdir? (4) Öğretim oturumlarında kullanılan kontrol edici ipucu nedir? (5) Araştırmada kullanılan yanıt aralığı nedir? (6) Yoklama, öğretim, genelleme, izleme oturumlarında kaç deneme gerçekleştirilmiştir? (7) Deneklerin doğru ve yanlış tepkilerine hangi davranış sonrası uyaranlar sunulmaktadır? (8) Araştırmada kullanılan denemeler arası süre nedir? (9) Genelleme oturumları nasıl gerçekleştirilmiştir? (bkz. Ek-3)

2.2. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, hafif ve orta derecede zihinsel yetersizlik tanısı konulmuş olan özel gereksinimli öğrencilere kıyafetler, renkler ve kıyafetlerin İngilizce karşılıklarını söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucu yöntemi ile sunulan destek eğitimin etkililiğini incelemek üzere tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Çoklu yoklama modeli, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlayan ve sürekli başlama düzeyi verisi toplamayı gerekli kılmayan bir araştırma modelidir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Çoklu yoklama modeli, davranışlar arası, denekler arası ve ortamlar arası olmak üzere üç şekilde desenlenebilir. Bu çalışmada davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak sözcüklerin İngilizce karşılıklarını söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucu yöntemi ile sunulan destek eğitimin etkililiği üç davranış üzerinde incelenmiştir.

Bu çalışmada davranışlar arası çoklu yoklama modeli şu şekilde uygulanmıştır: İlk olarak tüm öğretim setlerine ilişkin başlama düzeyini belirlemek amacıyla birinci toplu yoklama oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlarda her bir denekten öğretilmesi amaçlanan tüm davranışlara yönelik başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Kıyafetlerin İngilizce karşılıklarının öğretimini amaçlayan birinci öğretim setinde üç oturum üst üste kararlı başlama düzeyi verisi elde edildikten sonra bu davranışta eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile öğretim oturumlarına başlanmıştır. Birinci davranışta %80 - %100 düzeyinde ölçütü karşılar düzeyde performans sergilenmesinden sonra tüm davranışlarda eşzamanlı olarak ikinci toplu yoklama evresi düzenlenmiştir. Bu evrede renklerin İngilizce karşılıklarının öğretiminin amaçlandığı ikinci öğretim setine yönelik kararlı veri elde edildikten sonra ikinci davranışta öğretime başlanmıştır. İkinci davranışta ölçütün karşılanması ve kararlı veri elde edilmesinden sonra yine tüm davranışlara yönelik üçüncü toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Bu oturumda vücudun bölümlerinin İngilizce karşılıklarının öğretiminin amaçlandığı üçüncü öğretim

setine yönelik kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü davranışta öğretime başlanmıştır. Denekler üçüncü davranışta ölçütü karşılar düzeyde bir performans sergiledikten ve kararlı veri elde edildikten sonra tüm davranışlarda son toplu yoklama evresi gerçekleştirilmiştir.

Çoklu yoklama modelleri kullanırken iki önkoşul özelliğın göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunlar, (1) davranış, ortam ve denekler birbirinden bağımsız olmalıdır, (2) davranış, ortam ve denekler işlevsel olarak birbirine benzer olmalıdır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Bu araştırmada bu iki önkoşul özelliğın su şekilde karşılanması düşünülmektedir: (1) Bir davranış setinde öğretime başlanmış olmasının diğeri davranış setlerindeki başlama düzeylerinde bir değışikliğe yol açmaması için tüm davranış setlerinde yer alan sözcüklerin birbirinden farklı olmasına dikkat edilmiştir. (2) Sözcüklerin işlevsel olarak birbirine benzemesinden dolayı eşzamanlı ipucuyla öğretimin tüm sözcüklerin İngilizce karşılıklarının öğretiminde benzer biçimde değışikliğe yol açması düşünülmektedir.

Davranışlar arası çoklu yoklama modellerinde deneysel kontrol öğretime başlanan ve öğretimi tamamlanan davranışın verilerinin eğilim ve düzeylerinde bir değışiklik olması, öğretime başlanmamış olan davranışların verilerinin eğilim ve düzeylerinde bir değışiklik olmaması ve başlama düzeyi verileri ile devam etmesi sağlanarak kurulur (Tekin ve Kırcaali- İftar, 2001).

Bu araştırmada deneysel kontrol, öğretimi yapılan sözcük setinde deneğın gösterilen nesnelerin İngilizce karşılıklarını doğru olarak söylemesi düzeyinde, birinci toplu yoklama oturumu verilerine göre bir artış olması ve bu sırada henüz öğretimi yapılmamış olan öğretim setlerinde deneğın kendisine gösterilen nesnelerin İngilizce karşılıklarını doğru olarak söyleme düzeyinin birinci ve ikinci toplu yoklama oturumlarının verilerinin eğilim ve düzeylerinde bir değışiklik olmaması ile; ayrıca ikinci ve üçüncü öğretim setlerinde öğretim yapıldıkça deneğın kendisine gösterilen nesnelerin İngilizce karşılıklarını doğru olarak söyleme becerisinin düzeylerinde birinci öğretim setinde görülen değışiklik ile benzer bir değışikliğın gerçekleşmesi ile kurulmuştur.

2.2.1. İç Geçerliği Etkileyen Etmenler: Tek-denekli araştırmalarda iç geçerliği etkileyen bir takım etkenler tehdit oluşturabilmektedir. Davranışlar arası çoklu modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada iç geçerliği etkileyen etmenler şunlardır: (1) dış etmenler, (2) olgunlaşma, (3) sınanma, (4) ölçme, (5) denek seçimi yanlılığı, (6) denek yitimi, (7) deneysel etki, (8) uygulama güvenilirliği (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Bağımlı değişkende görülecek olan değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklanıyor olmasını sağlamak için araştırmanın iç geçerliğini etkileyen etmenleri kontrol altına almak önemlidir. Bu amaçla bu çalışmayı etkileyeceği düşünülen etmenler aşağıda belirtildiği şekilde kontrol altına alınmaya çalışılmıştır..

- *Dış etmenler:* Bu araştırmada, uygulamanın öncesinde ve uygulama sırasında oluşabilecek ve araştırmanın sonuçlarını etkileyebilecek olan dış etmenleri kontrol altına alabilmek için, uygulamacı araştırmaya başlamadan önce çalışmaya katılacak olan deneklerin aileleri ve öğretmenleri ile sözcüklerin İngilizce karşılıklarının öğretimine yönelik ek bir öğretim yapmamaları konusunda görüşmüştür.
- *Olgunlaşma:* Araştırma süresine bağlı olarak gerçekleşebilecek olgunlaşmanın, bağımlı değişkeni etkilemesini kontrol altına almak amacıyla, uygulamacı bu çalışmayı en kısa sürede tamamlamaya çalışmıştır.
- *Sınanma:* Deneklerin ön testte sınanarak bu durumun son test sonuçlarını etkilemesini önlemek amacıyla, uygulamacı deneklerle gerçekleştirdiği başlama düzeyi yoklama oturumlarında denemeleri birer kez sunmuş ve benzer çalışmaları araştırmaya başlamadan önce de gerçekleştirmiştir.
- *Ölçme:* Ölçme etkisi araştırmanın iç geçerliliğini iki biçimde etkilemektedir. Bunlardan ilki, bağımlı değişkene yönelik veri toplama yöntemlerinin değişiklik göstermesi ve ikinci olarak da gözlemci ya da uygulamacının zaman içinde bağımlı değişkenin tanımından uzaklaşması olup, uygulamacı bu durumu

kontrol altına alabilmek amacıyla gerçekleşen tüm oturumların en az %20'sinde gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verisi toplamıştır.

- *Denek seçimi yanlılığı:* Araştırma hâlihazırda ilköğretim okulunun dördüncü sınıfına devam eden tüm zihinsel yetersizlik tanısı konulmuş dördüncü sınıf kaynaştırma öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.
- *Denek yitimi:* Araştırmada çeşitli sebeplerle oluşabilecek (sağlık, vb.) denek kaybını önleyebilmek için, çalışma gerekli sayıda denekle başlanmıştır. Ancak buna rağmen araştırmada denek yitimi yaşanmış ve bu etmen yeterli derecede kontrol altına alınamamıştır.
- *Deneyisel etki:* Araştırmanın sonuçlarının, bağımlı değişkende değil de bir uygulama sürecine girilmesinden dolayı oluşabilecek etkileri önlemek amacıyla, uygulamacı deneklerle araştırmaya başlamadan önce benzer öğretim çalışmaları gerçekleştirmiştir.
- *Uygulama güvenirliği:* Araştırmanın planlandığı gibi sunulmasını sağlamak amacıyla uygulama güvenirliği analizi yapılmıştır.

2.3. Ortam

Öğretim ve yoklama oturumları, ilköğretim okulunun rehberlik hizmetleri odasında gerçekleştirilmiştir. Oda 4 m x 3 m ebatlarında 12 metrekarelik bir odadır. Odanın ortasında bireysel çalışmaların yapıldığı bir masa, masanın karşılıklı kenarlarında ise katılımcı ve uygulamacının oturabilecekleri birer sandalye bulunmaktadır. Öğrencinin oturacağı sandalye ve uygulamanın karşılıklı olarak yürütüleceği masa öğrencinin boyuna uygun yüksekliktedir. Odada bir büyük pencere ve yeterli aydınlatmayı sağlayan bir floresan lamba yer almaktadır. Gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği hesaplamaları için oda içerisinde sabit video kamera ile çekim yapılmıştır.

Çalışmanın yoklama ve Öğretim oturumları, hafta içi hergün on beşer dakikalık üç oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Oturumlar birinci denek için (Zuhal) 13.00-14.45 saatleri arasında, ikinci denek için (Nergiz) 15.00-16.45 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Tüm oturumlar bire-bir öğretim düzenlemesi biçimde gerçekleştirilmiş ve oturumlar arası otuz dakikalık ara verilmiştir. Araştırmanın izleme oturumları öğretimde ölçüte ulaşıldıktan 5, 10, 15 ve 35 gün sonra ilköğretim okulunun rehberlik hizmetleri odasında, toplu yoklama oturumları ile benzer biçimde düzenlenmiştir.

2.4. Araç-Gereçler

Kıyafetlerin, renklerin ve vücudun bölümlerinin İngilizce karşılıklarının öğretiminin amaçlandığı bu çalışmada toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında aşağıda belirtilen şu araçlar kullanılmıştır:

Araştırmada öğretimi yapılan sözcüklerin İngilizce karşılıkları için üç grup resimli kart hazırlanmıştır. Bu setlerden ilkinde kıyafet resimleri, ikincisinde renkler, üçüncüsünde ise vücudun bölümlerinin resimleri yer almıştır. Bu resimlerin hazırlanma sürecinde; kıyafetleri tanıtıcı resimler uygulamanın yapılacağı ilköğretim okulunda var olan flashcard setinden seçilerek kullanılmıştır. Renkler ve vücudun bölümleri ile ilgili resimler ise internetten indirilen flashcard formunda hazırlanmıştır. İndirilen bu resimlerin bilgisayardan çıktıları alınarak sağlamlığını korumaları ve kolay kullanıma sahip olmaları için 15 x 10 ebatlarında kartonlara yapıştırılmıştır. Her öğretim seti masanın üzerine konularak oturumlar sırasında deneklere sunulmuştur (Ek 4).

Araştırmada araç-gereçler arası genellemenin sağlanıp sağlanmadığı sınanmıştır. Bu amaçla, genelleme oturumlarında kıyafet sözcükleri için gerçek kıyafetler, renk sözcükleri için kuru boya kalemleri ve vücudun bölümleri ile ilgili sözcükler için ise uygulamacının kendi vücudunun bölümleri kullanılmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde yer alan toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarının düzenleneceği rehberlik odasında bir adet masa, bir

adet sehpa, iki adet sandalye bulundurulmuştur. Aynı zamanda, veri toplama sürecinde kalem ve silgi kullanılmıştır.

Araştırmada deneklerin çalışmaya katılımlarını pekiştirmek amacıyla deneklerin kendilerine, ailelerine ve öğretmenlerine bir pekiştireç belirleme formu doldurularak her denek için jelibondan, çikolata, bonibon oluşan bir pekiştireç kutusu hazırlanmıştır.

Çalışmanın yazılı verilerini tutmak amacıyla da toplu yoklama oturumları veri kayıt formu (Ek 6), günlük yoklama oturumları veri kayıt formu (Ek 7), öğretim oturumları veri kayıt formu (Ek 8), genelleme yoklama oturumları veri kayıt formu (Ek 9) ve izleme oturumları veri kayıt formu (Ek 10) hazırlanmıştır. Ayrıca çalışmada uygulama güvenilirliği verilerini kaydetmek amacıyla toplu yoklama, günlük yoklama genelleme ve izleme oturumları uygulama ve güvenilirliği veri kayıt formu (Ek 11), öğretim oturumları uygulama güvenilirliği veri kayıt formu (Ek 12) kullanılmıştır. Araştırmanın görsel kayıtlarını tutmak amacıyla bir video kamera kullanılmıştır.

Öğrencilerle gerçekleştirilen önkoşul belirleme oturumları neticesinde Zuhale için belirlenen araç setleri Çizelge 2.2’de; Nergiz için belirlenen araç setleri Çizelge 2.3’te belirtilmiştir:

Çizelge 2.1

Zuhal İçin Belirlenen Araç Setleri

1. Araç seti	2. Araç seti	3. Araç seti
Etek (Skirt)	Siyah (Black)	Göz (Eye)
Ayakkabı (Shoes)	Beyaz (White)	Kulak (Ear)
Pantolon (Trousers)	Pembe (Pink)	Saç (Hair)
El çantası (Hand Bag)	Mavi (Blue)	Bacak (Leg)
Şapka (Hat)	Sarı (Yellow)	Kol (Arm)
Mont (Coat)	Kahverengi (Brown)	Ayak (Foot)
	Mor (Purple)	Ağız (Mouth)
		Burun (Nose)
		El (Hand)

Çizelge 2.2

Nergiz İçin Belirlenen Araç Setleri

1. Araç seti	2. Araç seti	3. Araç seti
Etek (Skirt)	Mavi (Blue)	Ayak (Foot)
Ayakkabı (Shoes)	Sarı (Yellow)	Göz (Eye)
Pantolon (Trousers)	Kırmızı (Red)	Burun (Nose)
El çantası (Hand Bag)		Saç (Hair)
Çorap (Socks)		Kafa (Head)
Şapka (Hat)		El (Hand)
		Kulak (Ear)

2.5. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, sözcüklerin İngilizce karşılıklarının öğretimidir. Bu sözcükler İlköğretim dördüncü sınıf İngilizce dersi kapsamında bir yıl içerisinde işlenecek konulara temel teşkil edecek sözcüklerdir. Öğretilen sözcüklerin İngilizce karşılıklarının öğrencilerin günlük hayatlarında da karşılıklarına çıkabilecek olması onları güdüleyici bir etken olmuştur. Bu çalışmada öğrencilerin akademik hayatlarına katkı sağlayabilecek sözcüklerin seçilmesine özen gösterilmiştir. İngilizce karşılıklarının öğretilecek sözcükler ard arda işlenecek olan ünitelerden seçilmiştir. Öğretim öğrencilerin sözcükleri sınıf ortamında öğrenmelerinden ikişer hafta önce gerçekleştirilmiştir. Böylece yapılan uygulamanın derslerde yapılan öğretimden etkilenmemesi sağlanmıştır.

2.6. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri olan eşzamanlı ipucu yöntemi ile sunulan bireysel destek eğitimidir.

Yanlışsız öğretim yöntemlerinde amaç öğretimde öğrencinin tüm denemelere doğru tepki vermesi ve uygulamacı-denek arasında olumlu etkileşim sürecinin gerçekleştirilmesidir. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde hedef uyarının hemen ardından kontrol edici ipucu sunulur. Böylece öğrencinin kontrol edici ipucunu model alması sağlanır. Öğretimin model alma yöntemi ile sağlanması öğretimde hata düzeyini düşürür ve uygun olmayan davranışların gerçekleşme olasılığı azalır. Bu nedenle çalışmada bireysel destek eğitim uygulaması için eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi tercih edilmiştir.

2.7. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci, yoklama (günlük yoklama ve toplu yoklama), öğretim, genelleme ve izleme oturumlarından oluşmuştur. Sıralanan tüm oturumlar ilköğretim okulunun rehberlik hizmetleri odasında, hafta içi her gün (pazartesi, salı, çarşamba,

perşembe ve cuma günleri) 1. denek için 13.00-14.45 saatleri arasında ikinci denek için 15.00-16.45 saatleri arasında üç oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Bu oturumların tümü bire-bir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilmiştir. Deneklerin yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarında göstermiş oldukları doğru davranışların pekiştirilmesinde kullanmak üzere pekiştireç kutusu hazırlanmıştır. Tüm oturumlarda deneklerin gösterdiği işbirliği ve çalışmaya katılım davranışları sürekli pekiştirme tarifesiyle sözel olarak (örn., "bravo, aferin" diyerek) pekiştirilmiştir.

Yoklama oturumları, (1) toplu yoklama ve (2) günlük yoklama oturumları olarak iki biçimde gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumları tüm öğretim setlerinde eşzamanlı olarak veri toplamak üzere düzenlenmiştir. Her öğretim oturumunun öncesinde ise uyaran kontrolünün kurulup kurulmadığını sınamak amacıyla günlük yoklama oturumları düzenlenmiştir.

Öğretim oturumlarında eşzamanlı ipucuyla öğretim sunularak kıyafetlerin, renklerin ve vücudun bölümleri ile ilgili sözcüklerin İngilizce karşılıklarının öğretimi yapılmıştır. Bu araştırmada öğretimi yapılan hedef davranış tek-basamaklı bir davranıştır. Öğretim oturumları, öğretim çalışması yapılan denekin günlük yoklama oturumlarında ardışık üç oturum % 80 - % 100 arasında ölçütü karşılar düzeyde veri elde edilinceye değin sürdürülmüştür. Öğretim oturumlarında deneklerin doğru tepkileri sürekli pekiştirme tarifesiyle sözel olarak ve aynı zamanda oturumların en sonunda, önceden hazırlanan pekiştireç kutusundan seçtiği nesnel pekiştireç veya etkinlik pekiştireçleri ile pekiştirilmiştir.

Araştırmanın izleme oturumları iki denekle de son toplu yoklama oturumu düzenlendikten 5, 10, 15 ve 35 gün sonra düzenlenmiştir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle sunulan bireysel destek eğitimin genelleme etkisini araştırmak üzere ise, araç-gereçler arası genelleme çalışması yapılmıştır. Genelleme oturumlarında öğretimi yapılan sözcüklerin gerçek modelleri kullanılmıştır. Genelleme oturumları öntest-sontest olarak gerçekleştirilmiştir.

Takip eden bölümde yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarının nasıl gerçekleştirildiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.7.1. Yoklama Oturumları: Bu araştırmada yoklama oturumları, toplu yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumları olmak üzere iki biçimde düzenlenmiştir. İzleyen bölümde bu oturumların nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin ayrıntılı açıklamaya yer verilmiştir.

- *Toplu yoklama oturumları:* Toplu yoklama oturumlarının ilki başlama düzeyi verisi toplamak amacıyla düzenlenmiştir. Toplu yoklama oturumları her iki denek ile eşzamanlı olarak ve bire-bir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumları, her bir denekle öğretim oturumlarına başlamadan hemen önce ve öğretim çalışmalarında ölçüt karşılandıktan hemen sonra gerçekleştirilmiştir. İlk toplu yoklama evresinin birinci, ikinci ve üçüncü oturumlarında, birinci denekle birinci hedef davranışa ilişkin 18 deneme, ikinci hedef davranışa ilişkin 21 deneme ve üçüncü hedef davranışa ilişkin 27 deneme gerçekleştirilirken; ikinci denekle birinci hedef davranışa ilişkin 18 deneme, ikinci hedef davranışa ilişkin 9 deneme ve üçüncü hedef davranışa ilişkin 21 deneme gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumunda öğretim setinde yer alan hedef uyaranlar deneklere farklı sıralarda sunulmuştur. Bu sıralama deneklerin tahmin edemeyeceği biçimde, kura ile belirlenmiştir. Uygulamacı, toplu yoklama oturumlarında elde etmiş olduğu verileri aşağıda belirtilen amaçlar doğrultusunda kullanmıştır: (1) Deneklerin başlama düzeyi performansı ile öğretim sonrasında gerçekleşen performans düzeyini karşılaştırarak bağımlı-bağımsız değişkenler (sözcüklerin İngilizce karşılıklarını söyleme) arasında bağıntısal ilişkiyi ortaya koymak. (2) Öğretim çalışmasına başlanacak denek için başlama düzeyi performansını belirlemek. (3) Öğretim çalışması yapılmamış deneklerin başlama düzeyi performansında özellikle artış yönünde bir eğilimin söz konusu olup olmadığını ortaya koymak (Tekin, 2000).

Araştırmanın toplu yoklama oturumları aşağıda açıklandığı gibi gerçekleştirilmiştir; (1) uygulamacı tarafından, her yoklama oturumuna başlamadan önce beceri yönergesi sunulacak sözcüklere (kıyafetler, renkler ve vücudun bölümleri) ilişkin resimler (birinci denek için 6 kıyafet, 7 renk ve 9 kıyafet resmi; ikinci denek için 6 kıyafet, 3 renk ve 7 vücudun bölümleri resmi) çalışma odasındaki sehpaaya ayrı ayrı yerleştirilmiş, (2) hedef uyarana ait resimli kart alınarak masaya yerleştirilmiş, (3) deneye özel dikkati sağlayıcı ipucu (“Zuhal hoşgeldin, çalışmaya hazır mısın?”, vb.) sunulmuş, (4) denenin dikkatini çalışmaya yöneltmek, hazır olduğunu sözel (örn., hazırım) jest ve mimik ile (örn., baş sallama vb.) ifade etmesi, uygulamacı tarafından sözel olarak (örn., aferin) pekiştirilmiş, (5) beceri yönergesi sunulmuş (örn., Zuhal resimdeki eteğin İngilizce karşılığı nedir? vb.), (6) denenin 4 sn içinde yanıt vermesi beklenmiş, (7) uygun davranış sonrası uyarın sunulmuş ve (8) bir sonraki denemeye geçilmiştir.

Uygulamacı denenin yanıt aralığı içinde resmi gösterilen sözcüğün İngilizce karşılığını söylemesini doğru tepki, yanıt aralığı içinde resmi gösterilen sözcüğün İngilizce karşılığını yanlış söylemesini veya yanıt aralığı içinde hiç tepkide bulunmamasını yanlış tepki olarak kabul etmiştir. Deneklerin toplu yoklama oturumu boyunca göstermiş olduğu her doğru tepki uygulamacı tarafından sürekli pekiştirme tarifi ile sözel olarak (örn., aferin, çok güzel vb.) pekiştirilmiştir. Uygulamacı toplu yoklama oturumlarında deneklerin yanlış tepkilerini ise görmezden gelerek, 4 sn sonra bir sonraki denemeye geçmiştir. Deneklerin toplu yoklama oturumlarında gösterdiği dikkati yöneltme, çalışmaya katılım ve işbirliği davranışları sürekli pekiştirme tarifiyle sözel olarak (örn., aferin, çalışmaya katıldığın için teşekkürler, vb.) pekiştirilmiştir.

- *Günlük yoklama oturumları:* Günlük yoklama oturumları, toplu yoklama oturumlarına benzer biçimde gerçekleştirilmiştir. Günlük yoklama oturumlarının toplu yoklama oturumlarından farkı, toplu yoklama oturumları deneklerde bütün hedef davranışlara ilişkin eşzamanlı olarak veri toplanması; günlük yoklama oturumlarında ise, yalnızca öğretim çalışması yapılan hedef davranışlara ilişkin

veri toplanmasıdır (Tekin, 1999). Uygulamacı, düzenlediği her bir günlük yoklama oturumunda birinci deneğe birinci hedef davranışa ilişkin toplam 6, ikinci hedef davranışa ilişkin toplam 7 ve üçüncü hedef davranışa ilişkin 9 beceri yönergesi; ikinci deneğe birinci hedef davranışa ilişkin toplam 6, ikinci hedef davranışa ilişkin toplam 3 ve üçüncü hedef davranışa ilişkin 7 beceri yönergesi sunmuştur. Günlük yoklama oturumlarında, İngilizce karşılığı öğretilecek sözcüğe ait beceri yönergeleri deneklere tahmin edemeyecekleri biçimde yansız sıra ile sunulmuştur. Günlük yoklama oturumları, denekler ardarda üç oturum en az % 80 düzeyinde doğru tepki gösterinceye değin düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumlarına ilişkin veriler günlük yoklama oturumları veri toplama formuna kaydedilmiştir. Günlük yoklama oturumlarında deneklerin göstermiş olduğu her doğru tepki uygulamacı tarafından sürekli pekiştirme tarifi ile sözel olarak (örn., aferin) ve oturumun en sonunda nesnel pekiştireç veya etkinlik pekiştireci ile pekiştirilmiştir; aynı zamanda, günlük yoklama oturumlarında deneklerin gösterdiği yanlış tepkiler ise görmezden gelinerek, bir sonraki denemeye geçilmiştir.

2.7.2. Öğretim Oturumları: Öğretim oturumları sıfır saniye (0 sn) bekleme süreli denemelerden oluşmuştur. Öğretim oturumlarında uygulamacı beceri yönergesinin hemen ardından kontrol edici ipucunu sunmuştur. Bir başka deyişle, deneklere beceri yönergesi ve kontrol edici ipucu eşzamanlı olarak sunulmuştur. Bir öğretim oturumunda her bir hedef davranışa ilişkin üçer defa olmak üzere birinci denekle birinci hedef davranışa ilişkin 18 deneme, ikinci hedef davranışa ilişkin 21 deneme ve üçüncü hedef davranışa ilişkin 27 deneme gerçekleştirilirken; ikinci denekle birinci hedef davranışa ilişkin 18 deneme, ikinci hedef davranışa ilişkin 9 deneme ve üçüncü hedef davranışa ilişkin 21 deneme gerçekleştirilmiştir. Uygulamacı öğretim oturumlarında, yanıt aralığı ve denemeler arası süreyi 4 sn olarak kullanmıştır. Öğretim oturumlarında kontrol edici ipucu olarak sözel ipucu kullanılmıştır. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni olan gösterilen resimdeki sözcüğün İngilizce karşılığını söyleme becerisi, deneklerin, beceri yönergesi ve kontrol edici ipucu sunulduktan sonra sözcüğün İngilizce karşılığını tam olarak veya yakın bir telaffuzla söylemesi olarak tanımlanmıştır. Diğer bir deyişle, daha

önce de söz edildiği gibi bağımlı değişken sözcüklerin İngilizce karşılıklarının ifade edici dille belirtilmesidir.

Birinci toplu yoklama oturumunda, birinci deneğe birinci hedef davranışı oluşturan kıyafet resimlerine ilişkin kararlı veri elde edildikten sonra, eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak gösterilen resimdeki sözcüğün İngilizce karşılığını söyleme becerisinin öğretim çalışmalarına başlanmıştır. Öğretim denemeleri uygulamacı tarafından aşağıda belirtilen işlem basamaklarına uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Uygulamacı tarafından; (1) öğretimi yapılacak sözcüklere (kıyafetler, renkler veya vücudun bölümleri) ilişkin resimler (birinci denek için 6 kıyafet, 7 renk veya 9 vücudun bölümleri resmi; ikinci denek için 6 kıyafet, 3 renk veya 7 vücudun bölümleri resmi) çalışma odasındaki sehpaaya ayrı ayrı yerleştirilmiş; (2) bir sonraki aşamada, bir adet beceri yönergesini sunacağı hedef uyarana ilişkin kıyafet, renk veya vücudun bölümünün resmi alınıp, masa üzerine yerleştirilmiş; (3) kişiye özel dikkati sağlayıcı ipucu (örn., "Zuhal çalışmaya hazır mısın?" vb.) sunulmuş; (4) deneğin çalışmaya hazır olduğunu sözel veya jest-mimik ile (örn., hazırım, baş sallama vb.) ifade etmesi, sözel pekiştirme (örn., aferin) ile pekiştirilmiş; (5) deneğe beceri yönergesi sunulmuş (örn., "Zuhal, resme bak. Resimdeki eteğin İngilizce karşılığı nedir?", vb.); (6) beceri yönergesinin hemen ardından kontrol edici ipucu olan sözel ipucu (örn., "Skirt. Haydi şimdi de sen söyle. Eteğin İngilizce karşılığı nedir", vb.) sunulmuş; (7) 4 sn süre içinde deneğin yanıt vermesi beklenmiş; (8) deneğin kontrol edici ipucunu model alıp doğru tepki göstermesi sözel olarak (örn., aferin) pekiştirilmiş, yanlış tepki göstermesi durumunda ise, 4 sn bekleyerek kontrol edici ipucu tekrar sunulmuş; (9) deneğin beceri yönergesine doğru tepki verinceye değin hata düzeltme sürecine devam edilmiş ve hata düzeltme süreci sonunda deneğin sunduğu doğru tepki de sözel olarak (örn., aferin) pekiştirilmiş; (10) bu süreç her deneme için aynı biçimde tekrar edilmiştir. Uygulamacı yukarıda belirtilen işlem basamaklarını, bir öğretim oturumunda her sözcüğe ilişkin üçer defa olmak üzere, birinci deneğe birinci hedef davranışa ilişkin 18, ikinci hedef davranışa ilişkin 21 ve üçüncü hedef davranışa ilişkin 27 defa; ikinci deneğe birinci hedef davranışa ilişkin 18, ikinci hedef davranışa ilişkin 9 ve üçüncü hedef davranışa ilişkin 21 beceri yönergesi sunmuştur. Deneklerin öğretim oturumlarında göstermiş olduğu tüm doğru tepkiler, sürekli pekiştirme tarifiyle sözel olarak (örn., aferin) ve

öğretim oturumu sonunda bir nesnel pekiştireç veya etkinlik pekiştireciyle ile pekiştirilmiştir. Aynı zamanda, deneklerin göstermiş olduğu dikkati yöneltme, çalışmaya katılım ve işbirliği davranışları sözel olarak (örn., aferin) pekiştirilmiştir.

Öğretim oturumları, deneklerin günlük yoklama oturumlarında üç oturum üst üste % 80 ve üzerinde ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemesine değin sürdürülmüştür.

Eşzamanlı ipucu yöntemiyle sunulan öğretim oturumlarının her denekte ölçüt karşılanıncaya değin aşağıda sıralanan süre, oturum sayısı, deneme sayısı ve hata düzeyi ile tamamlandığı görülmüştür.

Zuhal’le ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirilen öğretim (öğretim ve günlük yoklama oturumları) çalışmaları, birinci hedef davranışa ilişkin 36 dk.57 sn sürmüştür. Bu süre içerisinde, düzenlenen 8 öğretim ve 8 günlük yoklama oturumunda, toplam 24 deneme gerçekleştirilmiştir. Zuhal, günlük yoklama oturumlarında 30 denemede yanlış tepkide bulunmuştur. Zuhal’de gözlenen yanlış tepkilerin % 100’ü topografik hatadır. Öğretim (öğretim ve günlük yoklama oturumları) çalışmaları ikinci hedef davranışa ilişkin 53 dk. 11 sn sürmüştür. Bu süre içerisinde, düzenlenen 16 öğretim ve 16 günlük yoklama oturumunda, toplam 48 deneme gerçekleştirilmiştir. Zuhal, günlük yoklama oturumlarında 43 denemede yanlış tepkide bulunmuştur. Zuhal’de gözlenen yanlış tepkilerin % 100’ü topografik hatadır. Öğretim (öğretim ve günlük yoklama oturumları) çalışmaları üçüncü hedef davranışa ilişkin 49 dk. 43 sn sürmüştür. Bu süre içerisinde, düzenlenen 16 öğretim ve 16 günlük yoklama oturumunda, toplam 48 deneme gerçekleştirilmiştir. Zuhal, günlük yoklama oturumlarında 43 denemede yanlış tepkide bulunmuştur. Zuhal’de gözlenen yanlış tepkilerin % 100’ü topografik hatadır.

Nergiz’le ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirilen öğretim (öğretim ve günlük yoklama oturumları) çalışmaları, birinci hedef davranışa ilişkin 134 dk. 30 sn sürmüştür. Bu süre içerisinde, düzenlenen 35 öğretim ve 35 günlük yoklama oturumunda, toplam 105 deneme gerçekleştirilmiştir. Nergiz, günlük yoklama oturumlarında 113 denemede yanlış tepkide bulunmuştur. Nergiz’de gözlenen yanlış tepkilerin % 96’sı topografik hata, % 4’ü süre hatasıdır. Öğretim (öğretim ve günlük

yoklama oturumları) çalışmaları, ikinci hedef davranışa ilişkin 40 dk. 40 sn sürmüştür. Bu süre içerisinde, düzenlenen 17 öğretim ve 17 günlük yoklama oturumunda, toplam 51 deneme gerçekleştirilmiştir. Nergiz, günlük yoklama oturumlarında 18 denemede yanlış tepkide bulunmuştur. Nergiz’de gözlenen yanlış tepkilerin % 100 topografik hatadır. Öğretim (öğretim ve günlük yoklama oturumları) çalışmaları, üçüncü hedef davranışa ilişkin 48 dk. 42 sn sürmüştür. Bu süre içerisinde, düzenlenen 17 öğretim ve 17 günlük yoklama oturumunda, toplam 51 deneme gerçekleştirilmiştir. Nergiz, günlük yoklama oturumlarında 61 denemede yanlış tepkide bulunmuştur. Nergiz’de gözlenen yanlış tepkilerin % 87’si topografik hata, % 13’ü süre hatasıdır.

2.7.3. Genelleme Oturumları: Bu araştırmada genelleme oturumları, yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında kullanılan resimlerin gerçek modelleri ile gerçekleştirilmiştir. Öntest-sontest olarak gerçekleştirilen genelleme oturumlarının ön test oturumu, birinci toplu yoklama evresinin hemen ardından, sontest oturumu ise öğretim çalışmalarında tüm deneklerin ölçütü karşılamasının hemen ardından düzenlenmiştir. Genelleme oturumları, toplu yoklama oturumlarında uygulanan işlem basamaklarına benzer biçimde gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında uygulamacı, yanıt aralığı ve denemeler arası süreyi 4 sn olarak kullanmıştır Bir genelleme oturumunda, deneklere her bir davranışa ilişkin üçer defa beceri yönergesi sunulmuştur. Buna göre birinci deneğe birinci hedef davranışa ilişkin 24, ikinci hedef davranışa ilişkin 28 ve üçüncü hedef davranışa ilişkin 36 defa; ikinci deneğe birinci hedef davranışa ilişkin 24, ikinci hedef davranışa ilişkin 12 ve üçüncü hedef davranışa ilişkin 28 beceri yönergesi sunulmuştur. Genelleme oturumlarında deneklerin gösterdikleri doğru tepkiler sürekli pekiştirme tarifesıyla sözel olarak (örn., aferin) pekiştirilmiştir. Ayrıca, her genelleme oturumu sonunda deneklere kendi seçtikleri bir nesnel pekiştireç veya etkinlik pekiştireci de sunulmuştur. Deneklerin yanlış tepkileri ise, görmezden gelinmiştir. Genelleme oturumlarında deneklerin göstermiş olduğu dikkati yöneltme, çalışmaya katılım ve işbirliği davranışları da sözel olarak (örn., aferin) pekiştirilmiştir.

2.7.4. İzleme Oturumları: İzleme çalışmaları öğretim bittikten 5, 10, 15 ve 35 gün sonra düzenlenmiştir. Uygulamanın bitiş tarihi öğrencilerin yarıyıl tatilinin hemen öncesinde tamamlanması sebebiyle, yapılan öğretimin kalıcılığını sınamak amacıyla

yarıyıl tatilinin sonunda her iki denekle de birer izleme oturumu daha gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları toplu yoklama oturumlarında uygulanan işlem basamaklarına benzer biçimde düzenlenmiştir. İzleme oturumları deneklerin öğretim sona erdikten sonra öğretim sırasında öğrendiklerini ne düzeyde koruduklarını incelemek üzere düzenlenmiştir. Deneklerin izleme oturumu boyunca göstermiş olduğu her doğru tepki uygulamacı tarafından sürekli pekiştirme tarifi ile sözel olarak (örn., aferin, çok güzel vb.) pekiştirilmiştir. Uygulamacı izleme oturumlarında deneklerin yanlış tepkilerini ise görmezden gelerek, 4 sn sonra bir sonraki denemeye geçmiştir. Deneklerin izleme oturumlarında gösterdiği dikkati yöneltme, çalışmaya katılım ve işbirliği davranışları sürekli pekiştirme tarifiyle sözel olarak (örn., aferin, çalışmaya katıldığın için teşekkürler, vb.) pekiştirilmiştir.

2.8. Verilerin Toplanması

Araştırmada, yoklama, öğretim, genelleme, izleme oturumlarındaki bilgileri ve güvenilirlik verilerini kaydetmek için veri toplama formu ve bunun yanında dersleri kaydetmek için video kamera kullanılmıştır.

2.8.1. Etkililik Verilerinin Toplanması: Araştırmanın hedef davranışı sayılabilir bir davranış olma özelliği taşımaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada "Tek-Basamaklı Davranış Deneme Kaydı" kullanılmıştır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Tek-basamaklı davranış deneme kaydında, deneğin belirli bir hedef uyarana (ayırt edici uyarana) karşı sunduğu tepki kaydedilir. Bu tekniğin kullanılması ile deneklerin yalnızca beceri yönergesine sunmuş oldukları doğru ve yanlış tepkilerin kaç kez meydana geldiği, bu tepkilerin yüzdelere ilişkin bilgi elde edilir. Bu veri toplama tekniğinin aşamaları şöyle gerçekleştirilir: (1) hedef davranış belirlenir, (2) gözlem süresi planlanır, (3) gözlem süresinde kaç denemenin yer alacağı belirlenir, (4) denemelerin sunuş biçimi ve denemeler arası süre belirlenir, (5) ayırt edici uyarana sunulur ve deneğin tepkisi beklenir, (6) deneğin tepkisine uygun olarak davranış sonrası uyarana sunulur, (7) gözlem süresi sonunda doğru ve yanlış tepki sayısı belirlenir ve grafiğe işlenir, (8) iç geçerliliği etkileyen etmenlerden ölçme etkisini kontrol etmek üzere aynı veri toplama

yöntemi planlanan oturumların tümünde benzer biçimde yürütülür (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Bu araştırmanın veri toplama süreci aşağıda ifade edilen biçimdedir: (1) Araştırmanın hedef davranışı "resmi gösterilen sözcüğün (kıyafet, renk veya vücudun bölümü) İngilizce karşılığını söyleme becerisi" olarak belirlenmiştir. (2) Gözlem süresi, toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında 15 dk, günlük yoklama oturumlarında ise 10 dk olarak gerçekleştirilmiştir. (3) Bu araştırmanın toplu yoklama, günlük yoklama, genelleme ve izleme oturumlarının her birinde, her hedef davranışa ilişkin birer deneme yapılırken; öğretim oturumlarında her bir hedef davranışa ilişkin üçer deneme gerçekleştirilmiştir. (4) Uygulamacı her bir denemede, deneğin dikkatini etkinliğe yöneltmiş, takibinde hedef uyarını sunmuş, yalnızca öğretim oturumlarında beceri yönergesini takiben sıfır saniye bekleme süresi sonunda kontrol edici ipucunu sunmuş, yanıt aralığını beklemiş, deneğin tepkisine planlanan tepkiyi sunmuş, denemeler arası süreyi bekleyerek bir sonraki denemeye geçmiştir. Araştırmada denemeler arası süre olarak 4 sn kullanılmıştır. (5) Hedef uyarıların beceri yönergesi olarak (örn., "Zuhal resimdeki eteğin İngilizce karşılığı nedir?" vb.) sunulmuş, yanıt aralığı ise 4 sn olarak belirlenmiştir. (6) Yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında deneklerin doğru tepkileri pekiştirilirken, yanlış tepkileri görmezden gelinerek bir sonraki denemeye geçilmiştir. Öğretim oturumlarında ise yanlış tepkilere hata düzeltmesi uygulanarak ipucu yinelenmiştir. (7) Gözlem süresi sonunda, doğru ve yanlış tepki sayısı belirlenerek grafiğe işlenmiştir. (8) Bütün oturumlarda aynı veri toplama yöntemi kullanılmıştır.

2.8.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması: Araştırmada iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır: (1) gözlemciler arası güvenirlik, (2) uygulama güvenirliliği. Güvenirlik verilerinin, tüm oturumların en az % 20'sinde ya da her evrede en az bir kez toplanması önerilmektedir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Bu araştırmada yoklama ve öğretim oturumlarının en az % 20'sinde, izleme ve genelleme oturumlarının ise % 50'sinde güvenirlik verisi toplanmıştır. Güvenirlik verisinin hangi oturumlarda toplanacağı ise yansız atama tablosu kullanılarak belirlenmiştir. Belirlenen oturumlarda hem gözlemciler arası güvenirlik verisi hem de uygulama güvenirlik verisi toplanmıştır.

Güvenirlik verilerinin toplanmasında belirtilen şu işlem basamakları takip edilmiştir: (1) İlk olarak uygulama ortamına yerleştirilen kamera ile tüm oturumlar kayıt edilmiştir. (2) Güvenirlik verilerini toplamada görev alan gözlemciye araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri, toplu ve günlük yoklama oturumlarının, öğretim oturumlarının, izleme ve genelleme oturumlarının nasıl düzenlendiğine, veri toplama formlarının nasıl kullanıldığına ilişkin bilgi verilmiştir (Ek-3). (3) Güvenirlik verilerinin toplanacağı oturumlar belirlenmiştir. Bu belirleme sürecinde, yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumları ayrı ayrı numaralandırılarak, yansız atama tablosundan rastgele belirlenmiştir. (4) Belirlenen oturumların kayıtları araştırmacı ve gözlemci tarafından, birbirlerinden bağımsız olarak izlenmesi sağlanarak, hazırlanan veri toplama formlarına gerekli işaretlemeler yapılmıştır.

2.8.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik: Gözlemciler arası güvenirlik, hedef davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin, birbirinden bağımsız iki gözlemcinin eşzamanlı olarak yapmış olduğu değerlendirmelerinin karşılaştırılmasıdır (Tekin, 2000). Bu araştırmanın verileri tek-basamaklı davranış deneme kaydı ile tutulduğundan gözlemciler arası güvenirlik katsayısı hesaplaması " $\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş ayrılığı} + \text{Görüş birliği}) \times 100$ " formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik katsayısı % 80 - % 90 arasında olduğunda kabul edilebilir, % 90 ve üstünde olduğunda ideal güvenirlik katsayısı olarak kabul edilmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik bulguları sıralanan biçimdedir: Toplu yoklama oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik yüzdesi % 100; günlük yoklama oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik yüzdesi % 100; genelleme oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik yüzdesi % 100; izleme oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik yüzdesi % 100 olarak bulunmuştur.

2.8.2.2. Uygulama Güvenirliği: Uygulama güvenirliği araştırmacının, araştırmanın uygulama sürecinde yer alan yoklama (toplu yoklama, günlük yoklama), öğretim genelleme ve izleme oturumlarını planlandığı gibi uygulayıp, uygulamadığını belirlemek için yapılan değerlendirme sürecidir. Uygulama güvenirliği katsayısı

"Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin, 2000).

Uygulama güvenirliği verisi toplama sürecinde gözlemcinin, video kayıtlarını izleyerek, uygulamacının yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarını planlandığı gibi gerçekleştirip gerçekleştirmediğine ilişkin gözlem yapması sağlanmıştır. Uygulama güvenirliğinde uygulamacının sergilemesinin beklendiği davranışları belirlemek üzere her yoklama (toplu ve günlük), öğretim, genelleme ve izleme oturumlarının beceri analizi geliştirilmiştir (Ek-12).

Bu analiz sonucunda, yoklama oturumları uygulama güvenirliği için, sıralanan davranışlarda veri toplamaya karar verilmiştir: (1) araç-gereci hazır halde bulundurma, (2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunma, (3) beceri yönergesini sunma, (4) yanıt aralığını bekleme, (5) uygun tepkide bulunma ve (6) denemeler arası süreyi bekleyerek diğer denemeyi sunma. Öğretim oturumları uygulama güvenirliği için ise, sıralanan davranışlarda veri toplamaya karar verilmiştir: (1) araç-gereci kontrol etme, (2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunma, (3) beceri yönergesini sunma, (4) kontrol edici ipucunu sunma, (5) yanıt aralığını bekleme, (6) uygun tepkide bulunma ve (7) denemeler arası süreyi bekleyerek diğer denemeyi sunma.

İzleme ve genelleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği analizi, yoklama oturumlarına benzer biçimde gerçekleştirilmiş ve yoklama oturumları için belirtilen uygulamacı davranışlarına ilişkin sıralanan davranışlarda veri toplanmıştır.

İzleyen bölümde, araştırmanın, tüm evrelerine ilişkin toplanan uygulama güvenirliği verileri yer almaktadır.

- *Toplu yoklama oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği verileri:* Toplu yoklama oturumlarının uygulama güvenirliğine ilişkin, her toplu yoklama evresinden bir tane olmak üzere, her deneğe ilişkin dört toplu yoklama evresinde veri toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen

bulgular, uygulamacının toplu yoklama oturumlarını şu uygulama güvenilirliği ile uyguladığını göstermiştir:

Zuhal ile düzenlenen toplu yoklama oturumlarında uygulamacının; (1) araç-gereci kontrol etmeyi % 100, (2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı % 100, (3) beceri yönergesini sunmayı % 100, (4) yanıt aralığını beklemeyi % 100, (5) uygun tepkide bulunmayı % 100 ve (6) denemeler arası süreyi bekleyerek diğer denemeyi sunmayı % 100 güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Nergiz ile düzenlenen toplu yoklama oturumlarında uygulamacının; (1) araç-gereci kontrol etmeyi % 100 (2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı % 95 (ranj, % 97 - % 100), (3) beceri yönergesini sunmayı % 100, (4) yanıt aralığını beklemeyi % 100, (5) uygun tepkide bulunmayı % 100 ve (6) denemeler arası süreyi bekleyerek diğer denemeyi sunmayı % 100 güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

- *Günlük yoklama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri:* Günlük yoklama oturumları her denekte ölçüt karşılancaya değin sürdürüldüğü için, her denekle farklı sayıda günlük yoklama oturumu düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumlarının uygulama güvenilirliğine ilişkin, Zuhal’de 12, Nergiz’de ise 21 günlük yoklama oturumunda veri toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular, uygulamacının günlük yoklama oturumlarını şu uygulama güvenilirliği ile uyguladığını göstermiştir:

Zuhal ile düzenlenen günlük yoklama oturumlarında uygulamacının; (1) araç-gereci kontrol etmeyi % 100 (2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı % 100 (3) beceri yönergesini sunmayı % 100 (4) yanıt aralığını beklemeyi % 100 (5) uygun tepkide bulunmayı % 100 ve (6) denemeler arası süreyi bekleyerek diğer denemeyi sunmayı % 100 güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Nergiz ile düzenlenen günlük yoklama oturumlarında uygulamacının; (1) araç-gereci kontrol etmeyi % 100 (2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı % 100 (3)

beceri yönergesini sunmayı % 100 (4) yanıt aralığını beklemeyi % 100 (5) uygun tepkide bulunmayı % 100 ve (6) denemeler arası süreyi bekleyerek diğer denemeyi sunmayı % 100 güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

- *Öğretim oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri:* Öğretim oturumları tıpkı günlük yoklama oturumları gibi her denekte ölçüt karşılanıncaya değin sürdürüldüğü için her denekle farklı sayıda öğretim oturumu düzenlenmiştir. Öğretim oturumlarının uygulama güvenilirliğine ilişkin, Zuhal’de sekiz; Nergiz’de ise on dört öğretim oturumunda veri toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular uygulamacının öğretim oturumlarını şu uygulama güvenilirliği ile uyguladığını göstermiştir.

Zuhal ile düzenlenen öğretim oturumlarında uygulamacının; (1) araç-gereci kontrol etmeyi % 100 (2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı % 100 (3) beceri yönergesini sunmayı % 100 (4) kontrol edici ipucunu sunmayı % 100 (5) yanıt aralığını beklemeyi % 100 (6) uygun tepkide bulunmayı % 100 ve (7) denemeler arası süreyi bekleyerek diğer denemeyi sunmayı % 100 güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Nergiz ile düzenlenen öğretim oturumlarında uygulamacının; (1) araç-gereci kontrol etmeyi % 100 (2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı % 100 (3) beceri yönergesini sunmayı % 100 (4) kontrol edici ipucunu sunmayı % 100 (5) yanıt aralığını beklemeyi % 100 (6) uygun tepkide bulunmayı % 100 ve (7) denemeler arası süreyi bekleyerek diğer denemeyi sunmayı % 100 güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

- *Genelleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri:* Uygulamacı, araştırmanın genelleme sürecinde her bir denekle öntest ve sontest olmak üzere toplam iki tür genelleme oturumu gerçekleştirmiştir. Genelleme oturumlarının uygulama güvenilirliğine ilişkin, her denekle gerçekleştirilen oturumdan ikisinde veri toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen

bulgular uygulamacının genelleme oturumlarını şu uygulama güvenilirliği ile uyguladığını göstermiştir.

Zuhal ile düzenlenen genelleme oturumlarında uygulamacının; (1) araç-gereci kontrol etmeyi % 100 (2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı % 100 (3) beceri yönergesini sunmayı % 100 (4) yanıt aralığını beklemeyi % 100 (5) uygun tepkide bulunmayı % 100 ve (6) denemeler arası süreyi bekleyerek diğer denemeyi sunmayı % 100 güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Nergiz ile düzenlenen genelleme oturumlarında uygulamacının; (1) araç-gereci kontrol etmeyi % 100 (2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı % 100 (3) beceri yönergesini sunmayı % 100 (4) yanıt aralığını beklemeyi % 100 (5) uygun tepkide bulunmayı % 100 ve (6) denemeler arası süreyi bekleyerek diğer denemeyi sunmayı % 100 güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

- *İzleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri:* Araştırmanın izleme sürecinde her bir denekle toplam dört izleme oturumu gerçekleştirmiştir. İzleme oturumlarının uygulama güvenilirliğine ilişkin, her denekle gerçekleştirilen dört oturumdan ikisinde veri toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular uygulamacının izleme oturumlarını şu uygulama güvenilirliği ile uyguladığını göstermiştir.

Zuhal ile düzenlenen izleme oturumlarında uygulamacının; (1) araç-gereci kontrol etmeyi % 100 (2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı % 100 (3) beceri yönergesini sunmayı % 100 (4) yanıt aralığını beklemeyi % 100 (5) uygun tepkide bulunmayı % 100 ve (6) denemeler arası süreyi bekleyerek diğer denemeyi sunmada % 100 güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Nergiz ile düzenlenen izleme oturumlarında uygulamacının; (1) araç-gereci kontrol etmeyi % 100 (2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı % 100 (3) beceri yönergesini sunmayı % 100 (4) yanıt aralığını beklemeyi % 100 (5) uygun

tepkide bulunmayı % 100 ve (6) denemeler arası süreyi bekleyerek diğer denemeyi sunmada % 100 güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

2.8.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması: Sosyal geçerlik, sosyal olarak anlamlı amaçların seçildiğinden emin olmak, sosyal olarak kabul edilebilir programlar geliştirmek ve sosyal olarak önemli etkilere ulaşmak için bir program stratejisi olarak kullanılır (Fawcett, 1991; Foster ve Mash, 1999; Wolf, 1978).

Bir çalışmanın başarısının önemli bir ölçütü de sosyal kabulünün ya da geçerliğinin değerlendirilmesidir. Gerçek bir değerlendirme yapabilmek için birkaç ögenin sosyal geçerlik değerlendirmesinden geçirilmesi gerekir. Wolf (1978), bir uygulamanın sosyal geçerliğini belirleyebilmek için belirlenen amaçların anlamlılığının, amaçları gerçekleştirmek için uygulanacak yöntemlerin uygunluğunun ve elde edilen etkilerin öneminin denetlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bu araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin toplanması amacıyla, "Sosyal Geçerlik Soru Formu" geliştirilmiştir. Sosyal geçerlik soru formu, öğretim çalışmaları sonunda deneklerin anne/babasına sunulmuştur. Bu soru formu içerik olarak, uygulama sürecinde uygulamacının etik kuralları uygulayıp uygulamadığını, öğretim çalışmasında kullanılan öğretim yöntemi hakkında anne/babanın görüşlerini ve çocuklarının böyle bir çalışmaya katılmasından dolayı çocukları hakkında anne/baba görüşlerinde bir değişiklik olup olmadığını belirlemeye yönelik on üç sorudan oluşmuştur.

2.9. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Hazırlanan grafiklerde yatay eksene düzenlenen oturum sayıları, dikey eksen ise, araştırmanın bağımlı değişkeni olan "gösterilen resimdeki sözcüklerin İngilizce karşılıklarını söyleme" becerisine deneğin gösterdiği doğru davranış yüzdeleri işlenmiştir.

Bu araştırmada eşzamanlı ipucu yöntemiyle sunulan bireysel destek eğitimin etkililiği sınandığından ve eşzamanlı ipucuyla öğretim, öğretim oturumları sırasında deneğe bağımsız olarak tepkide bulunma şansı vermediğinden uygulama evresinde günlük yoklama oturumu verileri kullanılmıştır.

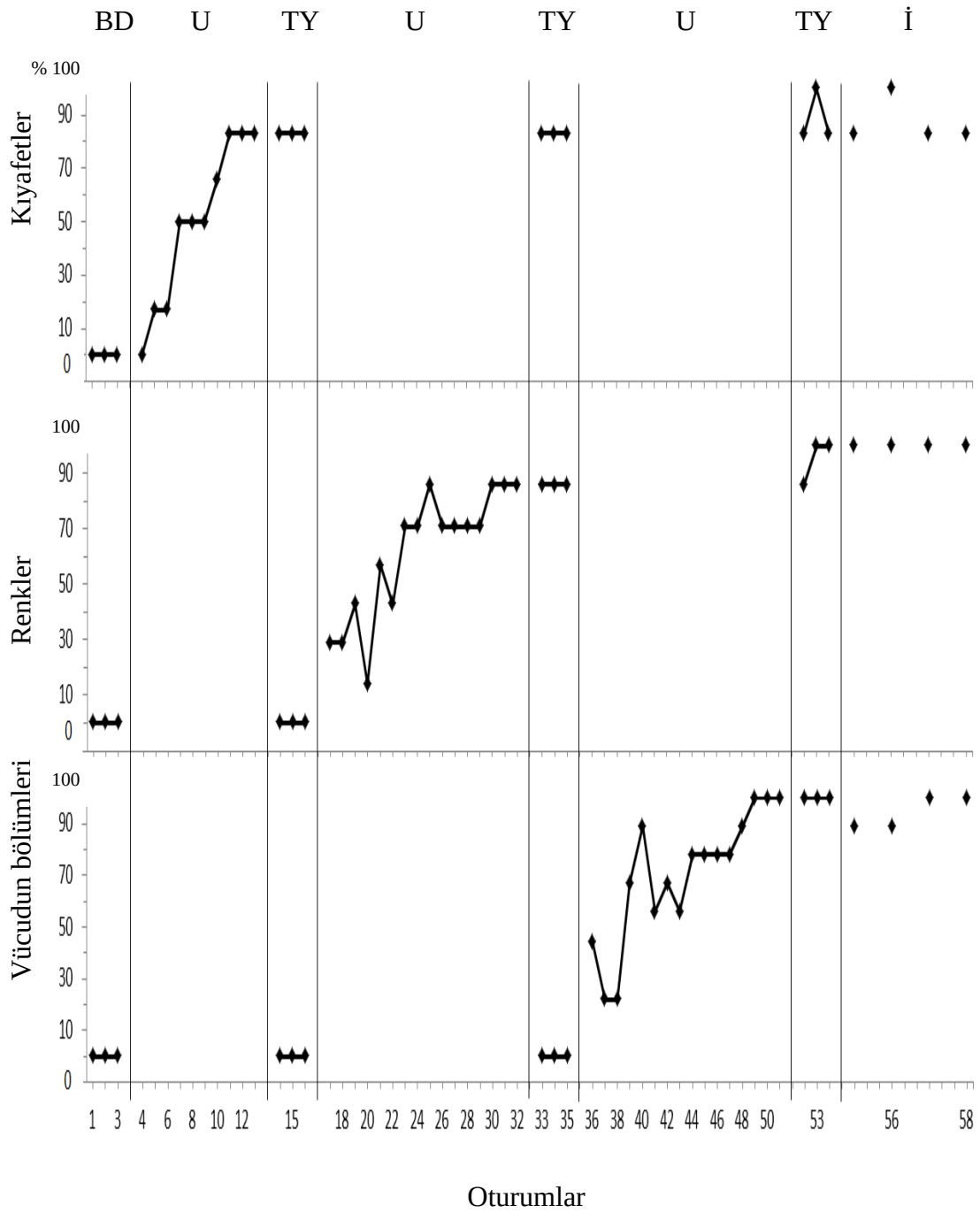
BÖLÜM 3

BULGULAR

3.1. Eşzamanlı İpucu Yöntemiyle Sunulan Bireysel Destek Eğitimin Etkililiğine İlişkin Bulgular:

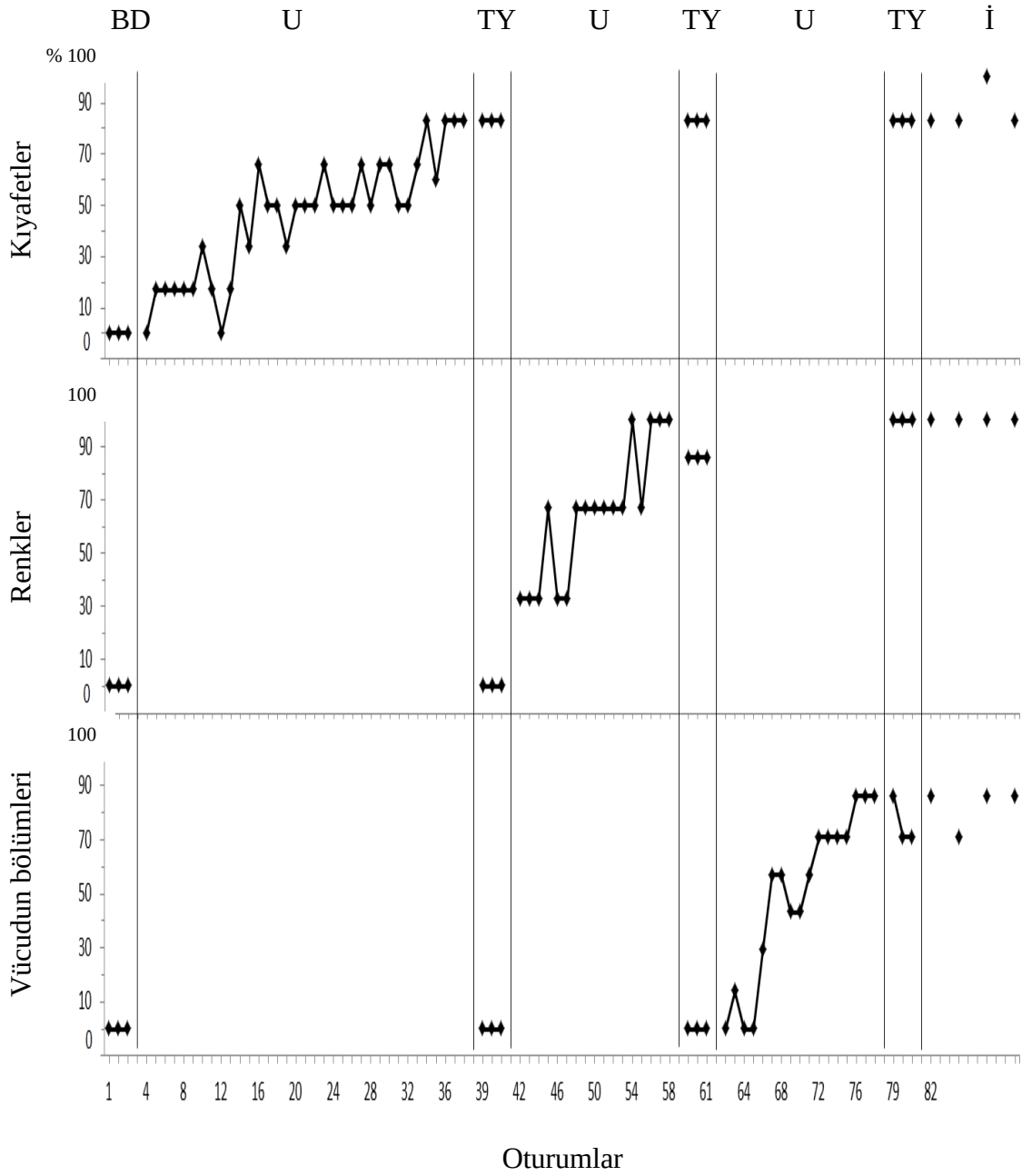
Bu bölümde, eşzamanlı ipucu yöntemiyle sunulan bireysel destek eğitimin, gösterilen resimdeki sözcüklerin İngilizce karşılıklarını söyleme becerisinin öğretimine ilişkin elde edilen veriler, yoklama oturumları ve uygulama oturumları olarak iki evrede incelenmiştir. Yoklama verileri, deneklerin toplu yoklama oturumlarında sundukları tepkilerden, uygulama verileri ise, günlük yoklama oturumlarında sundukları tepkilerden oluşmaktadır. İki deneğe sunulan öğretim çalışmalarında elde edilen verilerin grafiksel anlatımı Şekil 3.1. ve Şekil 3.2.'de gösterilmiştir. Bu grafikte yer alan veriler, deneklerin günlük yoklama oturumlarında sundukları doğru tepkilere ilişkin yüzdeler hesaplanarak sunulmuştur. İlerleyen bölümde Zuhal ve Nergiz'in yoklama ve öğretim oturumlarında göstermiş oldukları performans sırasıyla şöyle özetlenebilir.

Zuhal, öğretim oturumları öncesinde düzenlenen toplu yoklama evresinde (başlama düzeyi) resmi gösterilen sözcüğün İngilizce karşılığını söyleme becerisine % 0 (sıfır) düzeyinde doğru tepki vermiştir. Zuhal'in öğretim çalışmaları sonrasında ölçütü karşılayarak bu beceriye günlük yoklama oturumlarında (uygulama evresinde) birinci hedef davranış için % 83, ikinci hedef davranış için % 86, üçüncü hedef davranış için % 100 ölçütü karşılar düzeyde doğru tepki verdiği görülmüştür (bkz. Şekil 3.1).



Şekil 3.1 Zuhâl'in Birinci, İkinci Ve Üçüncü Hedef Davranışlara Dair Başlama Düzeyi (B.D.), Yoklama (Y), Uygulama (U) Ve İzleme (İ) Oturumlarında Sözcüklerin İngilizce Karşılıklarını Söyleme Becerisine İlişkin Doğru Tepki Yüzdeleri. (Uygulama Evrelerinde Günlük Yoklama Verisi Kullanılmıştır.)

Nergiz, ğretim oturumları öncesinde düzenlenen toplu yoklama evresinde (başlama düzeyi) resmi gösterilen sözcüğün İngilizce karşılığın söyleme becerisine % 0 (sıfır) düzeyinde doğru tepki vermiştir. Nergiz'in ğretim çalışmaları sonrasında ölçütü karşılayarak bu beceriye günlük yoklama oturumlarında (uygulama evresinde) birinci hedef davranış için % 83, ikinci hedef davranış için % 100, üçüncü hedef davranış için % 86 ölçütü karşılar düzeyde doğru tepki verdiği grlmştir (bkz. şekil 3.2).



Şekil 3.2. Nergiz'in Birinci, İkinci Ve Üçüncü Hedef Davranışlara Dair Başlama Düzeyi (B.D.), Yoklama (Y), Uygulama (U) Ve İzleme (İ) Oturumlarında Sözcüklerin İngilizce Karşılıklarını Söyleme Becerisine İlişkin Doğru Tepki Yüzdeleri. (Uygulama Evrelerinde Günlük Yoklama Verisi Kullanılmıştır.)

Yukarıda sunulan bu bulgular incelendiğinde, eşzamanlı ipucuyla öğretimin tüm deneklerde gösterilen resimdeki sözcüğün İngilizce karşılığını söyleme becerisinin öğretiminde etkili olduğu görülmektedir (bkz., Şekil 3.1 ve Şekil 3.2 Zuhal ve Nergiz'in başlama düzeyi (B.D.), yoklama (Y), uygulama (U) ve izleme (İ) oturumlarında gösterilen resimdeki sözcüğün İngilizce karşılığını söyleme becerisindeki doğru tepki yüzdeleri).

3.2. İzleme Bulguları:

Bu araştırmada izleme verileri, deneklerle son toplu yoklama oturumunun bitmesini takiben 5, 10, 15 ve 35. gününde toplanmıştır. İlerleyen bölümde Zuhal ve Nergiz'in izleme oturumlarında sergiledikleri performans sırasıyla sunulmuştur.

Zuhal, birinci hedef davranışa ilişkin ilk izleme oturumunda % 83, ikinci izleme oturumunda % 100, üçüncü izleme oturumunda % 83 ve son izleme oturumunda % 83 düzeyinde performans sergilemiştir. Dört izleme oturumunun ortalaması % 87 olarak; ikinci hedef davranışa ilişkin ilk izleme oturumunda % 100, ikinci izleme oturumunda % 100 üçüncü izleme oturumunda % 100 ve son izleme oturumunda % 100 düzeyinde performans sergilemiştir. Dört izleme oturumunun ortalaması % 100 olarak; üçüncü hedef davranışa ilişkin ilk izleme oturumunda % 89, ikinci izleme oturumunda % 100 üçüncü izleme oturumunda % 89 ve son izleme oturumunda % 100 düzeyinde performans sergilemiştir. Dört izleme oturumunun ortalaması % 95 olarak bulunmuştur. Zuhal'in 35 gün sonra öğretimi yapılan sözcüklerin İngilizce karşılıklarını söyleme davranışını koruduğu gözlenmiştir.

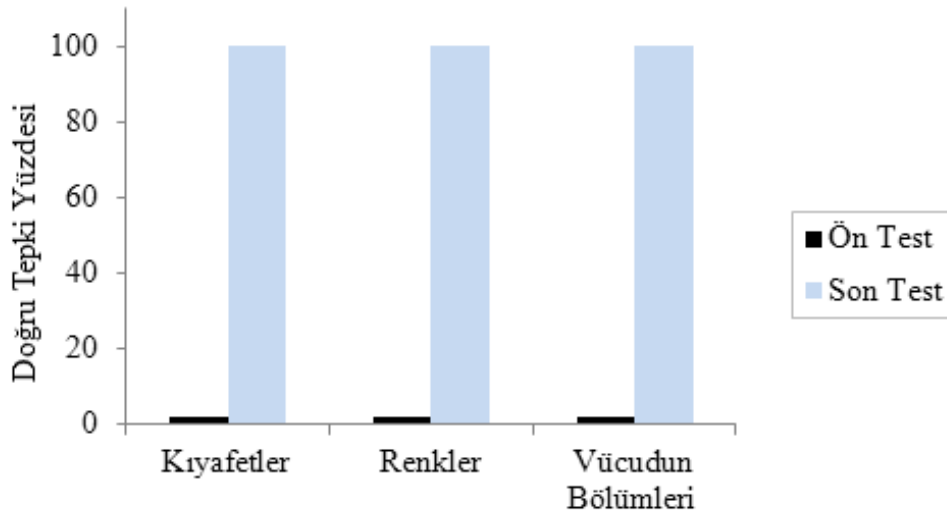
Nergiz, birinci hedef davranışa ilişkin ilk izleme oturumunda % 83, ikinci izleme oturumunda % 83, üçüncü izleme oturumunda % 100 ve son izleme oturumunda % 83 düzeyinde performans sergilemiştir. Dört izleme oturumunun ortalaması % 87 olarak; ikinci hedef davranışa ilişkin ilk izleme oturumunda % 100, ikinci izleme oturumunda % 100 üçüncü izleme oturumunda % 100 ve son izleme oturumunda % 100 düzeyinde performans sergilemiştir. Dört izleme oturumunun ortalaması % 100 olarak; üçüncü hedef davranışa ilişkin ilk izleme oturumunda % 86, ikinci izleme oturumunda % 71

üçüncü izleme oturumunda % 86 ve son izleme oturumunda % 71 düzeyinde performans sergilemiştir. Dört izleme oturumunun ortalaması % 79 olarak bulunmuştur. Nergiz'in 35 gün sonra öğretimi yapılan sözcüklerin İngilizce karşılıklarını söyleme davranışını koruduğu gözlenmiştir.

Yukarıda belirtilen sonuçlar, eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitimle öğretilen becerilerin kalıcı olduğunu; dolayısıyla, etkililiğin süreklilik açısından korunduğunu ortaya koymuştur.

3.3. Genelleme Bulguları:

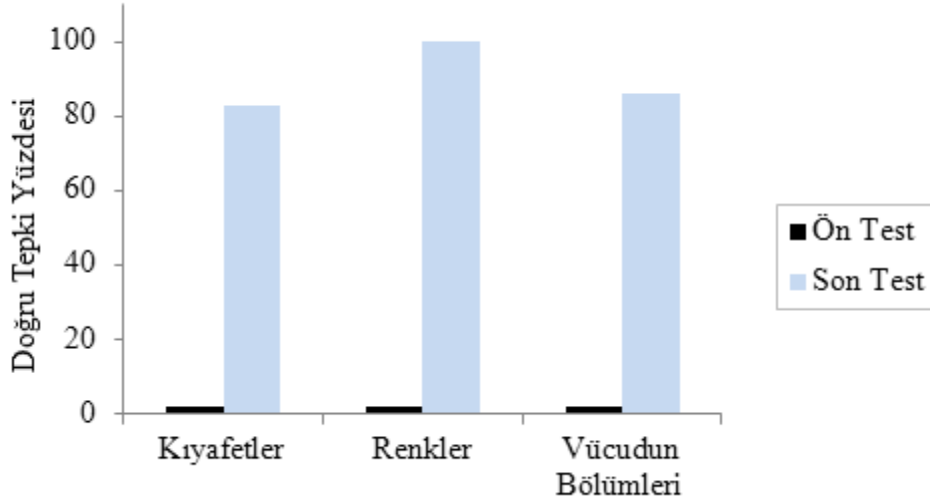
Araştırmanın genelleme bulguları, deneklerle düzenlenen öntest-sontest genelleme oturumlarında toplanmıştır. Araştırmada araç-gereçler arası genelleme çalışması yapılmıştır. Yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında kullanılan kıyafetler, renkler ve vücudun bölümleri ile ilgili renkli ve siyah-beyaz resimler yerine, genelleme oturumlarında bu sözcüklerin gerçek modelleri kullanılmıştır. Deneklerin genelleme oturumlarında gösterdikleri performansları Şekil 3.3. ve Şekil 3.4.'te sunulmuştur.



Şekil 3.3. Zuhal'in Eşzamanlı İpucuyla Resmi Gösterilen Sözcüğün İngilizce Karşılığını Söyleme Becerisinin Doğru Olarak Genelleme Yüzdeleri

Zuhal, eşzamanlı ipucu yöntemiyle sunulan bireysel destek eğitim ile renkli ve siyah-beyaz resimlerin kullanıldığı, gösterilen resimdeki sözcüklerin İngilizce karşılıklarını

söyleme becerisini, resimlerde yer alan sözcüklerin gerçek modellerine öntest oturumlarında birinci hedef davranış için % 0, sontest oturumunda ise % 100 düzeyinde; ikinci hedef davranış için % 0, sontest oturumunda ise % 100 düzeyinde; üçüncü hedef davranış için % 0, sontest oturumunda ise % 100 düzeyinde genellelebildiği görülmüştür (bkz. Şekil 3.3).



Şekil 3.4. Nergiz'in Eşzamanlı İpucuyla Resmi Gösterilen Sözcüğün İngilizce Karşılığını Söyleme Becerisinin Doğru Olarak Genelleme Yüzdeleri

Nergiz, eşzamanlı ipucu yöntemiyle sunulan bireysel destek eğitim ile renkli ve siyah-beyaz resimlerin kullanıldığı gösterilen resimdeki sözcüklerin İngilizce karşılıklarını söyleme becerisini, resimlerde yer alan sözcüklerin gerçek modellerine öntest birinci hedef davranış için % 0, sontest oturumunda ise % 83 düzeyinde; ikinci hedef davranış için % 0, sontest oturumunda ise % 100 düzeyinde; üçüncü hedef davranış için % 0, sontest oturumunda ise % 86 düzeyinde genellelebildiği görülmüştür.

Yukarıda belirtilen veriler ışığında, eşzamanlı ipucuyla yöntemi sunularak bireysel destek eğitim ile gerçekleştirilen öğretim çalışmaları sonucunda deneklerin kazanmış olduğu hedef davranışları sözcüklerin gerçek modellerine genellelebildikleri görülmüştür (bkz. Şekil 3.3. ve Şekil 3.4.)

3.4. Sosyal Geçerlik Bulguları:

Bu araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek üzere, geliştirilen "Sosyal Geçerlik Soru Formu" öğretim çalışmaları sonunda birinci deneğin annesine ve ikinci deneğin babasına sunulmuştur. Soru formu incelendiğinde, velilerin bu araştırma ve sonuçlarına ilişkin görüşlerinin aşağıda ifade edildiği gibi özetlenebileceği görülmektedir.

İlk soruda velilere uygulanan çalışmadan ve sonuçlarından memnun olup olmadıkları sorulmuş, veliler uygulama ve elde edilen sonuçlardan memnun olduklarını belirtmişlerdir.

İki ve dokuzuncu sorularda uygulamanın etkileri üzerine sorular yöneltilmiş ve velilerin çocuklarında İngilizce dersine karşı ilginin arttığı konusunda fikir birliğine vardıkları belirlenmiştir. Ders içerisinde çocuklarının söz hakkı alarak derse katılmalarının da akranları tarafından büyük bir ilgi sağladığı belirtilmiştir.

Üçüncü soruda velilere, çocuklarının araştırmaya katılmasına izin verdiklerine ilişkin imzalanan izin belgesinin içeriğinde yer alan hususlar konusunda uygulamacının bahsedilen görevleri yerine getirip getirmediği sorulmuş, velilerin her ikisi de uygulamacının üstüne düşen görevleri yerine getirdiğine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Dördüncü ve beşinci sorularda velilerden, öğretim çalışmalarında kullanılan araç-gereç ve araştırmanın yürütüldüğü ortam açısından uygulama sürecini değerlendirmeleri istenmiştir. Annelerin tümü kullanılan araç-gereçleri ve araştırmanın yürütüldüğü ortamı uygun bulmuştur.

Altıncı soruda öğrencinin özel durumu ve velilerin beklentilerinin bu araştırmada dikkate alınıp alınmadığı sorulmuş, velilerin her ikisi de bu konuyla hassasiyetle ilgilenildiğini belirtmiştir.

Yedinci ve sekizinci sorularda velilerden ileride yapılacak olan araştırmalara çocuklarının katılmasına izin verip vermeyecekleri ve bunun nedenleri sorulmuştur.

Veliler yapılan uygulamadan memnun kaldıklarını ve bunun devam etmesini istediklerini belirterek, çocuklarının gerçekten desteğe ihtiyaçları olduğunu söylemişlerdir.

Onuncu soru araştırmanın süresinin uygunluğunu belirlemek için sorulmuştur. Deneklerden birisinin velisi uygun bulurken, diğer veli çocuğunun öğrenme güçlü çekmesinden dolayı bazı günler kendisinin de sıkıldığını evde ifade ettiğini belirtmiştir.

Bu yöntemin etkililiğini belirtmek için sorulan onbir ve onikinci sorularda veliler, kendilerinin de bu yöntemi rahatlıkla kullanabileceklerini ve başka öğretmenler tarafından da birebir etkinliklerde bu yöntemin kullanılmasının başarı getireceğine inandıklarını belirtmişlerdir.

Son soruda velilerin çocuklarının performanslarını değerlendirmeleri istenmiş, veliler çocuklarının gösterdikleri performansı iyi düzeyde bulduklarını belirtmişlerdir.

BÖLÜM 4

SONUÇ VE ÖNERİLER

4. 1. Sonuç

Bu araştırmada, zihinsel yetersizliği tanısı olan ilköğretim dördüncü sınıf kaynaştırma öğrencilerine gösterilen resimdeki sözcüğün İngilizce karşılığını söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitimin etkili olup olmadığı, öğretimin izleme oturumları sonunda korunup korunmadığı ve farklı modellere genellenebilirliğinin sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir.

Alanyazında yer alan, eşzamanlı ipucuyla öğretimin tek-basamaklı becerilerin öğretiminde etkililiğini inceleyen bazı araştırmanın bulguları, bu araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmalar tarihlerine göre şöyle sıralanabilirler: çim biçme makinesiyle çim biçme becerisi (Aslan, 2009), kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisi (Çalışır, Aslan, 2009), zincirleme matematik işlemleri becerisi (Rao, Kane, 2009), çarpma işlemi becerisi (Rao, Mallow, 2009), zincirleme ev becerileri (Batu, 2008), adı söylenen giysiye ait resmi gösterme (Kanpolat, 2008), okuma becerisi (Özak, 2008), zincirleme serbest zaman becerileri (Kurt, Tekin-İftar, 2008), oyun becerileri (Colozzi, Ward, Crotty, 2008), mutfak araç-gereçlerinin isimlerini söyleme becerisi (Akköse, 2008), toplumsal beceri (İftar, 2008), “Nerede?”, “Ne zaman?” ve “Ne olur?” sorularına sözel olarak cevap verme davranışlarının öğrenilmesi (Altunel, 2007), renk kavramı öğretimi (Dere-Çiftçi, 2007), kavram öğretimi (Çelik, 2007), fotokopi çekme becerisi (Özkan, Gürsel, 2006), renkleri söyleme becerisi (Toper, 2006), haritada Türkiye’nin bölgelerini, sınırlarını, nehirlerini gösterme ve yaygın matematik sembollerin isimlerini söyleme becerisi (Gürsel, Tekin-İftar ve Bozkurt, 2006), Silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisi (Eyidoğan, 2005), Rakamları okuma, sözcük okuma ve saat okuma becerileri (Birkan, 2005), iş becerileri (Özbey, 2005), söylenen rakamı gösterme becerisi (Akmanoğlu ve Batu, 2004), oto yıkama becerisi (Topsakal, 2004), tanıtıcı levhaları öğrenme becerisi (Tekin-İftar, 2003), ilk yardım malzemelerinin isimlerini öğrenme becerisi (Tekin-İftar, Acar ve Kurt, 2003), adı söylenen mesleğe ait resmi işaret ederek gösterme becerisi (Doğan ve

Tekin-İftar, 2002), hayvan isimlerini öğrenme becerisi (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2002), renk öğretimi (Birkan, 2002), bir iş yerinde sergilenmesi beklenen kutu yerleştirme becerisi (Maciag, Schuster, Collins ve Cooper, 2000), el yıkama (Parrot, Schuster, Collins ve Gassaway, 2000), markette satılan malzemelerin etiketlerini okuma (Singleton, Schuster, Morse, Collins, 1999), giyinme becerileri (Sewell, Collins, Hemmeter ve Schuster, 1998), toplumda kullanılan işaretleri okuma becerisi (Singleton, Schuster ve Ault, 1995), yiyecek maddelerini sözel olarak tanımlama becerisi (MacFarland-Smith, Schuster ve Stevens, 1993), dondurulmuş konsantrelerden meyve suyu hazırlama (Schuster ve Griffen, 1993), sözcük okuma becerisi (Gibson ve Schuster, 1992).

Araştırma bulguları; (1) deneklerin tek basamaklı bir beceri olan gösterilen resimdeki sözcüklerin İngilizce karşılıklarını söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğunu, (2) deneklerin edindikleri becerileri izleme oturumları sonunda da koruduklarını, (3) edindikleri becerileri farklı modellere de genelleylebildiklerini gösterir niteliktedir.

Eşzamanlı ipucu yöntemiyle sunulan bireysel destek eğitimin ile gerçekleştirilen bu araştırmada, öğretim ve günlük yoklama oturumları içinde, en uzun oturum 6 dk. 08 sn, en kısa oturum ise 2 dk. 34 sn sürmüştür. Denekler öğretim çalışmalarında, en kısa 25 dk. 04 sn en uzun ise, 48 dk. 49 sn toplam süre içerisinde ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemiştir. Araştırmada, ölçüt karşılancaya değin en az oturum ve deneme Zuhâl'le; en çok oturum ve deneme ise, Nergiz'le gerçekleştirilmiştir. Denekler, öğretim ve günlük yoklama oturumu denemelerinde ortalama % 38 düzeyinde yanlış tepki göstermiştir. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin oldukça kolay biçimde ve herhangi bir masrafa yol açmadan kullanıldığı görülmüştür. Bu nedenle, ailelerin bu yöntemi kolaylıkla ev ortamında uygulayabilecekleri düşünülmektedir.

4.2. Öneriler

4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler: Bu araştırmada elde edilen bulgular, eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin bireysel destek eğitimle birlikte kaynaştırma öğrencileri

için etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileri için düzenlenecek eğitim ve öğretim programlarında, tek-basamaklı becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretime yer verilebilir.

4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler: Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine, tek-basamaklı ve zincirleme becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucu yöntemi sunularak gerçekleştirilen bireysel destek eğitimin etkililiğini araştıran araştırmalara, uluslararası ve ulusal alanyazında sıkça rastlanamamaktadır. Bu nedenle eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitimin etkililiğine ilişkin araştırma bulgularının genellenebilirliğini artırabilmek amacıyla, kaynaştırma öğrencileriyle farklı becerilerin öğretimindeki etkililiği araştıran yeni araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada, sosyal geçerliği belirlemek amacıyla araştırmaya katılan öğrencilerin anne/babalarından bilgi alınmıştır. Alınan bilgi doğrultusunda araştırmanın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak olan araştırmalarda kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla, okul yönetimiyle veya kaynaştırma öğrencilerinin derslerine giren diğer öğretmenlerle sosyal geçerlik verisi toplanabilir.

Bu araştırmada, eşzamanlı ipucu yöntemiyle sunulan bireysel destek eğitimin etkililiği, zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileriyle öğretim çalışması yapılarak araştırılmıştır. Farklı özellikler gösteren ve farklı sınıflardaki kaynaştırma öğrencileri ile yöntemin etkililiği araştırılabilir.

Bu araştırma deneklerle bire-bir öğretim düzenlemesi ile gerçekleştirilmiştir. Aynı öğretim amacı, grup öğretimi sırasında benimsenebilir ve gözleyerek öğrenmeye ilişkin yeni araştırma bulguları elde edilebilir.

Yapılan araştırmada genelleme oturumlarında öğrenilen İngilizce karşılıklarının, sözcüklerin gerçek modellerine genellenmesi hedeflenmiştir. İleride buna benzer araştırmalarda genelleme aşaması farklı materyallere, ortamlara veya uygulamacılara genellenebilir.

Araştırma sonunda elde edilen bulguların güvenirliğini arttırmak için, aynı araştırma süreci tekrarlanabilir. Bununla beraber, benzer araştırmalarda deneklere hedeflenmeyen bilgi sunumu gerçekleştirilerek, hedeflenmeyen bilgi kazanımı da değerlendirilebilir.

EKLER

EK	Sayfa
1. Anne-Baba İzin Formu	64
2. Önkoşul Becerileri Belirleme Formu.....	65
3. Gözlemci Bilgilendirme Formu.....	66
4. İngilizce Karşılıkları Öğretilen Sözcüklerin Resimleri.....	70
5. Önkoşul Belirleme Veri Yoplama Formu.....	77
6. Toplu Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu.....	78
7. Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu.....	79
8. Günlük Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu.....	80
9. Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu.....	81
10. İzleme Oturumları Veri Toplama Formu.....	82
11. Toplu Yoklama, Günlük Yoklama, İzleme Ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu.....	83
12. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu.....	84
13. Sosyal Geçerlik Soru Formu.....	85

EK-1
ANNE-BABA İZİN FORMU

Sevilay ÇULHA'ya "Zihinsel Yetersizliği Olan İlköğretim Kaynaştırma Öğrencilerine Yabancı Dil Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Sunulan Bireysel Destek Eğitimin Etkililiği" konulu yüksek lisans tez çalışmasında çocuğuma eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini kullanarak sözcüklerin İngilizce karşılıklarını öğretmesi için izin veriyorum. Bu araştırmanın amacı; zihinsel yetersizliği olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerine sözcüklerin İngilizce karşılıklarını öğretmede eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitimin etkililiğinin belirlenmesidir.

Sevilay ÇULHA'nın çocuğumla periyodik çalışmalar yürüteceğini anlamış bulunmaktayım. Çalışma süresince istediğim zaman çocuğumun katılımını engelleyebileceğini anlamış bulunmaktayım.

Çalışmada gizliliğin esas olduğunu ve çocuğumun isminin hiçbir biçimde rapor edilmeyeceğini anlamış bulunmaktayım.

Sevilay ÇULHA'nın çalışma süresince kendisine soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışma Doç. Dr. Atilla CAVKAYTAR danışmanlığında yürütülecektir.

Veli Adı Soyadı

Tarih

İmzası

EK-2

Önkoşul Becerileri Belirleme Soru Formu

Aşağıda çocuğunuzun/öğrencinizin genel olarak görebilmemiz için 12 soruluk bir anket bulunmaktadır. Anket bölümünde yer alan derecelendirmeli sorular için uygun olan cevabı işaretleyiniz. Açık uçlu sorulara ise çocuğunuzu/ öğrencinizi tanımlayacak kelime/kelimeleri yazın.

SORULAR	Evet	Bazen/ Bazılarını	Hayır
1. Çocuğum/ öğrencim kendisine gösterilen resme/ nesneye dikkatini yöneltir.			
2. Çocuğum/ öğrencim sözel yönergeleri takip eder (kalemi al, otur,...)			
3. Çocuğum/ öğrencim İhtiyaçlarını/ duygularını/ isteklerini sözel olarak ifade eder.			
4. Çocuğum/ öğrencim oturarak yapılacak etkinliklere yerine oturup bekleyerek katılır.			
5. Çocuğum/ öğrencim kendisi ile konuşulduğunda göz kontağı kurar.			
6. Çocuğum/ öğrencim kendisine seslenildiğinde başını çevirerek bakar.			
7. Çocuğum/ öğrencim konuşmaya/ iletişime kendiliğinden başlar.			
8. Çocuğum/ öğrencim kıyafet isimlerinin Türkçe isimlerini söyler			
9. Çocuğum/ öğrencim renklerin Türkçe isimlerini söyler			
10. Çocuğum/ öğrencim vücudun bölümlerinin Türkçe isimlerini söyler			

11. Yaptığı işe/ etkinliğe dakika dikkati dağılıdan katılır.

12. Oturularak yapılan etkinliklere dakika yerinde oturarak katılır.

EK-3
GÖZLEMCİ BİLGİLENDİRME FORMU

Sevgili gözlemci:

Bu bilgi formu, uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verilerini toplayacak olan gözlemciye yol göstermesi amacıyla düzenlenmiştir. Bu amaçla, araştırmada dikkat edilen hususlar ve araştırmanın yürütülmesine ilişkin esaslar bu formda sunulmuştur.

1- Bu araştırmanın amaçları nelerdir?

Bu araştırmanın amacı; zihinsel yetersizlik tanısı olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerine sözcüklerin İngilizce karşılıklarının öğretiminde eşzamanlı ipucu yöntemiyle sunulan bireysel destek eğitimin etkililiğinin belirlenmesidir. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır;

- a) Eşzamanlı ipucu yöntemiyle sunulan bireysel destek eğitim sunma, zihinsel yetersizliği olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerine sözcüklerin İngilizce karşılıklarının edinimi düzeylerinde etkili midir?
- b) Eşzamanlı ipucu yöntemiyle sunulan bireysel destek eğitim sunma uygulamasıyla zihinsel yetersizliği olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerine sözcüklerin İngilizce karşılıklarının edinimi sağlanırsa, bu sözcüklerin kalıcılığı öğretim bittikten 5, 10, 15 ve 35 gün sonra devam edebilir mi?
- c) Eşzamanlı ipucu yöntemiyle sunulan bireysel destek eğitim uygulamasıyla zihinsel yetersizliği olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerine sözcüklerin İngilizce karşılıklarının edinimi sağlanırsa, bu sözcükler farklı araç setlerine genellenebilir mi?

- d) Zihinsel yetersizliği olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerinin anne ve babalarının, eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitimle çocuklarına sözcüklerin İngilizce karşılıklarının öğretilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

2- Uygulamacı oturumlarda deneklerin dikkatini çalışmaya yöneltmek için hangi tur dikkati sağlayıcı ipucu sunmuştur?

Uygulamacı, araştırma süresince, deneklere "Bana bak..", "Hazır mısın?", vb. biçiminde kişisel dikkati sağlayıcı ipucu sunmuştur.

3- Uygulamacının deneklere sunduğu hedef uyarılar nelerdir?

Uygulamacı, araştırma süresince, deneklere hedef uyarı "Resimdeki eteğin İngilizce karşılığı nedir?" vb. biçiminde beceri yönergesi olarak sunmuştur.

4- Öğretim oturumlarında kullanılan kontrol edici ipucu nedir?

Uygulamacı, araştırmanın tüm öğretim oturumlarında deneklere "sözel ipucu" kullanılmıştır. Bu ipuçlarının "Eteğin İngilizcesi karşılığı skirt. Hadi şimdi de sen söyle. Eteğin İngilizce karşılığı nedir?" biçiminde sunumu gerçekleştirilmiştir.

5- Araştırmada Kullanılan Yanıt aralığı nedir?

Araştırmanın yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarının tümünde yanıt aralığı 4 sn olarak kullanılmıştır.

6- Yoklama, öğretim, genelleme, izleme oturumlarında kaç deneme gerçekleştirilmiştir?

Uygulamacı, birinci denek için, araştırmanın (1) toplu yoklama oturumlarında 264 deneme, (2) günlük yoklama oturumlarında 924 deneme, (3) öğretim oturumlarında 924

deneme, (4) genelleme oturumlarında 88 deneme, (5) izleme oturumlarında 88 deneme gerçekleştirmiştir.

Uygulamacı, ikinci denek için, araştırmanın (1) toplu yoklama oturumlarında 192 deneme, (2) günlük yoklama oturumlarında 1104 deneme, (3) öğretim oturumlarında 1104 deneme, (4) genelleme oturumlarında 64 deneme, (5) izleme oturumlarında 64 deneme gerçekleştirmiştir.

7- Deneklerin doğru ve yanlış tepkilerine hangi davranış sonrası uyarılar sunulmaktadır?

Uygulamacının, deneklerin doğru ve yanlış tepkilerine karşılık;

(1) Uygulamacı, deneklerin toplu yoklama ve günlük yoklama oturumlarında göstermiş olduğu her doğru tepkiyi sürekli pekiştirme tarifiesi ile sözlü (aferin, vb.) olarak pekiştirmiştir. Gerek toplu yoklama, gerekse günlük yoklama oturumlarında deneklerin yanlış tepkileri ise görmezden gelinmiştir.

(2) Öğretim oturumlarında, deneğin doğru tepkileri sürekli pekiştirme tarifiesi ile sözlü (aferin) olarak pekiştirilirken, yanlış tepkiler için ise, hata düzeltmesi sunulmuştur. Bu süreçte, deneğin yanlış tepki göstermesini takiben uygulamacı 4 sn bekleyerek tekrar kontrol edici ipucunu sunarak deneğin doğru tepki göstermesini beklemiştir. Uygulamacı, denek hedef uyarana doğru tepki verinceye değin hata düzeltmesine devam etmiş ve hata düzeltme süreci sonucunda deneğin doğru tepkisini sözel olarak (aferin, vb.) pekiştirmiştir. Ayrıca, uygulamacı her öğretim oturumu sonunda deneklere etkinlik pekiştireci sunmuştur.

(3) Genelleme oturumlarında; uygulamacı deneklerin gösterdikleri doğru tepkileri sözel olarak (aferin, vb.) sürekli pekiştirme tarifiesiyle pekiştirmiştir. Ayrıca, uygulamacı her genelleme oturumu sonunda deneklere etkinlik pekiştireci sunmuştur. Deneklerin yanlış tepkilerini ise görmezden gelinmiştir.

(4) Araştırmada, günlük son yoklama oturumunda deneklerin lt karşılamasının hemen ardından, 5, 10, 15 ve 35 gün sonra düzenlenen izleme oturumlarında, deneklerin gösterdikleri doğru tepkiler sözel olarak (aferin, vb.) sürekli pekiştirme tarifiesiyle pekiştirilmiştir. Tüm izleme oturumlarında deneklerin gösterdiği yanlış tepkiler görmezden gelinmiştir.

8- Araştırmada kullanılan denemeler arası süre nedir?

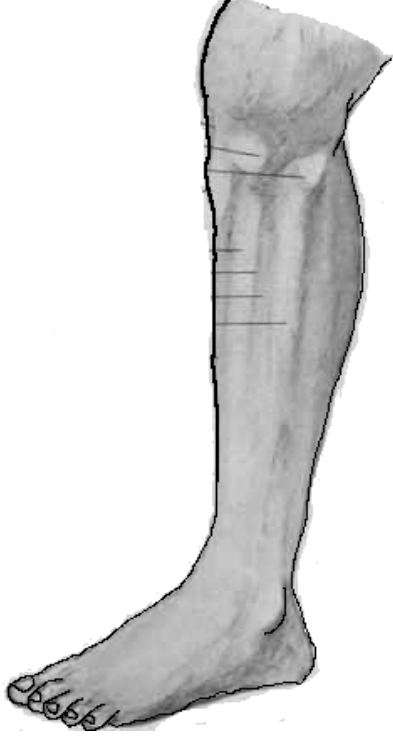
Araştırmanın yoklama, ğretim, genelleme ve izleme oturumlarının tümünde denemeler arası süre 4 sn olarak kullanılmıştır.

9- Genelleme oturumları nasıl gerçekleştirilmiştir?

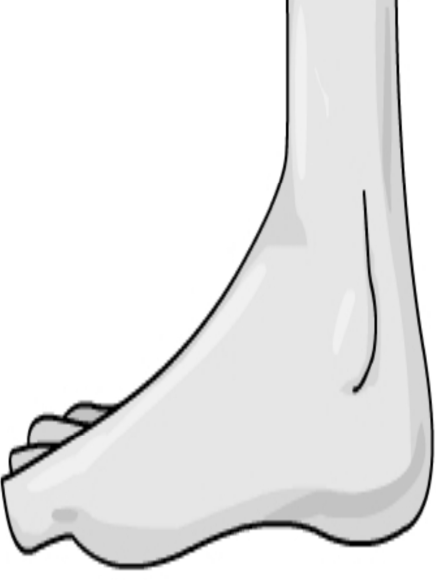
Araştırmada araç-gereçlerle ilgili genelleme yapılmıştır. Araştırmanın genelleme oturumlarında kıyafet sözcükleri için gerçek kıyafetler, renk sözcükleri için kuru boya kalemleri ve vücudun bölümleri ile ilgili sözcükler için ise uygulamacının kendi vücudunun bölümleri kullanılmıştır. Genelleme oturumları her iki denekle de uygulamaları bittikten birer hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları tıpkı yoklama oturumları gibi düzenlenmiştir. Genelleme oturumlarının hepsinde öğrencilerin doğru tepkileri pekiştirilmiştir. Yanlış tepkiler ise görmezden gelme ile sonuçlandırılmıştır.

EK 4

İNGİLİZCE KARŞILIKLARI ÖĞRETİLEN SÖZCÜKLERİN RESİMLERİ

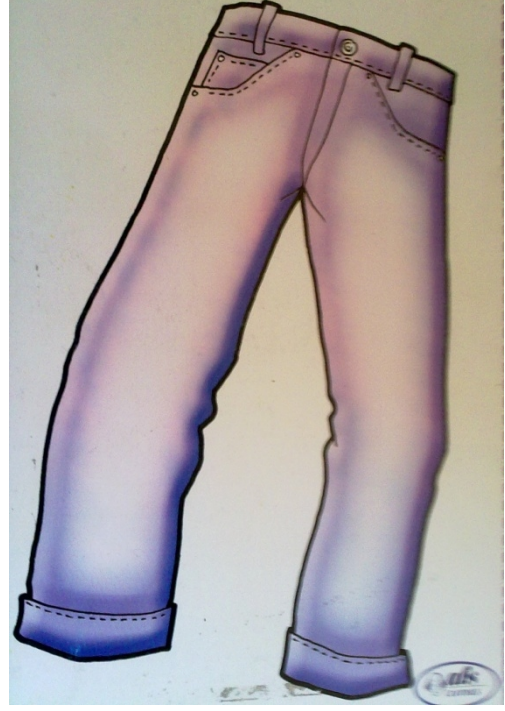
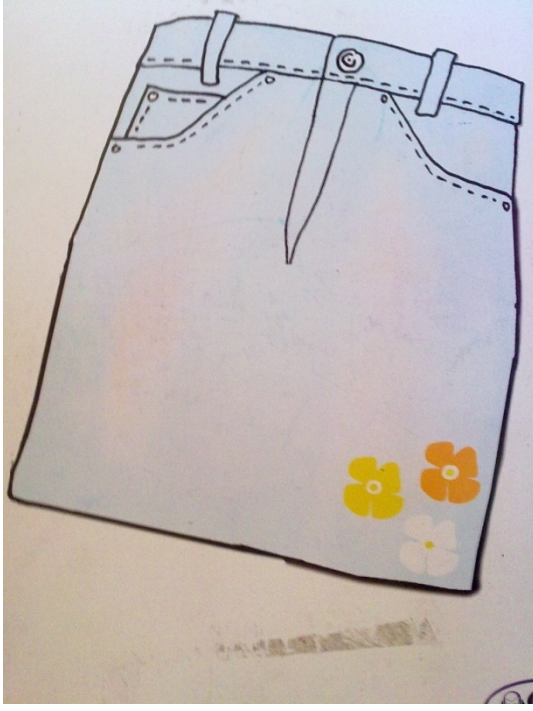


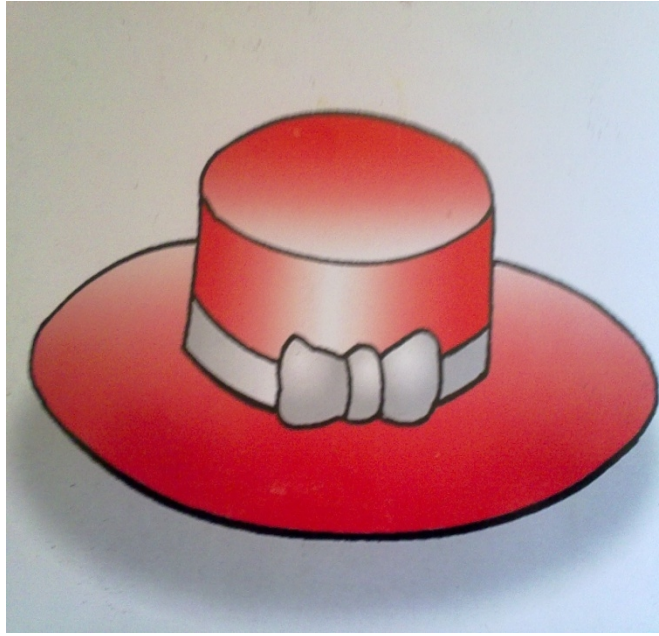












EK-5
ÖNKOŞUL BELİRLEME VERİ TOPLAMA FORMU

Öğrencinin Adı :

Uygulamacının Adı :

Hedef Uyarın	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			

+ : Doğru tepki

- : Yanlış tepki

T.B.: Tepkide bulunmama

EK-6

TOPLU YOKLAMA OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU

Öğrencinin Adı : Başlama-Bitiş Zamanı:
 Uygulamacının Adı : Toplam Süre :
 Tarih: Oturum :

Hedef Uyaran	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum	6. Oturum	7. Oturum	8. Oturum	9. Oturum	10. Oturum	11. Oturum	12. Oturum
1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
6.												
7.												
8.												
9.												
10.												
11.												
12.												
13.												
14.												
15.												
Doğru Dav. Sayı./ Yüzde.												
Yanlış Dav. Sayı./ Yüzde												
Tepkide Bulunmama Sayı./ Yüzde												

+ : Doğru tepki

- : Yanlış tepki

T.B.: Tepkide bulunmama

EK-7

ÖĞRETİM OTURUMLARI VERİ TOPLAMA OTURUMLARI

Öğrencinin Adı : Başlama-Bitiş Zamanı:
 Uygulamacının Adı : Toplam Süre :
 Tarih: Oturum :

Hedef Uyaran	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum	6. Oturum	7. Oturum	8. Oturum	9. Oturum	10. Oturum	11. Oturum	12. Oturum
1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
6.												
7.												
8.												
9.												
10.												
11.												
12.												
13.												
14.												
15.												
Doğru Dav. Sayı./ Yüzde.												
Yanlış Dav. Sayı./ Yüzde												
Tepkide Bulunmama Sayı./ Yüzde												

+ : Doğru tepki

- : Yanlış tepki

T.B.: Tepkide bulunmam

EK-8

GÜNLÜK YOKLAMA OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU

Öğrencinin Adı : Başlama-Bitiş Zamanı:
 Uygulamacının Adı : Toplam Süre :
 Tarih: Oturum :

Hedef Uyaran	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum	6. Oturum	7. Oturum	8. Oturum	9. Oturum	10. Oturum	11. Oturum	12. Oturum
1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
6.												
7.												
8.												
9.												
10.												
11.												
12.												
13.												
14.												
15.												
Doğru Dav. Sayı./ Yüzde.												
Yanlış Dav. Sayı./ Yüzde												
Tepkide Bulunmama Sayı./ Yüzde												

+ : Doğru tepki

- : Yanlış tepki

T.B.: Tepkide bulunmam

EK-9

GENELLEME OTURUMLARI VERİ TOPLAMA OTURUMLARI

Öğrencinin Adı : Başlama-Bitiş Zamanı:
 Uygulamacının Adı : Toplam Süre :
 Tarih: Oturum :

Hedef Uyaran	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum	6. Oturum	7. Oturum	8. Oturum	9. Oturum	10. Oturum	11. Oturum	12. Oturum
1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
6.												
7.												
8.												
9.												
10.												
11.												
12.												
13.												
14.												
15.												
Doğru Dav. Sayı./ Yüzde.												
Yanlış Dav. Sayı./ Yüzde												
Tepkide Bulunmama Sayı./ Yüzde												

+ : Doğru tepki

- : Yanlış tepki

T.B.: Tepkide bulunmam

EK-10**İZLEME OTURUMLARI VERİ TOPLAMA OTURUMLARI**

Öğrencinin Adı : Başlama-Bitiş Zamanı:
Uygulamacının Adı : Toplam Süre :
Tarih: Oturum :

Hedef Uyaran	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum	6. Oturum	7. Oturum	8. Oturum	9. Oturum	10. Oturum	11. Oturum	12. Oturum
1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
6.												
7.												
8.												
9.												
10.												
11.												
12.												
13.												
14.												
15.												
Doğru Dav. Sayı./ Yüzde.												
Yanlış Dav. Sayı./ Yüzde												
Tepkide Bulunmama Sayı./ Yüzde												

+ : Doğru tepki

- : Yanlış tepki

T.B.: Tepkide bulunmam

EK-11**TOPLU YOKLAMA, GÜNLÜK YOKLAMA İZLEME VE GENELLEME OTURUMLARI
UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU**

Adı Soyadı :

Gözlemci :

Tarih :

Toplam Süre :

Oturum :

Hedef Davranış	Araç Gereçleri Kontrol Etme	Dikkat Sağlayıcı Uyarını Sunması	Öğretilecek Sözcüğe İlişkin Beceri Yönergesini Sunma	Yanıt Aralığını Bekleme	Uygun Tepkide Bulunma	Denemeler Arası Süreyi Bekleme
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
Dogru Tepki Sayısı						
Dogru Tepki Yüzdesi						
Yanlış Tepki Sayısı						
Yanlış Tepki Yüzdesi						

EK-12**EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM OTURUMLARI
UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU**

Adı Soyadı :

Gözlemci :

Tarih :

Toplam Süre :

Oturum :

Hedef Davranış	Araç Gereçleri Kontrol Etme	Dikkat Sağlayıcı Uyarı Sunması	Öğretilecek Sözcüğe İlişkin Beceri Yönergesini Sunma	Yanıt Aralığını Bekleme	Uygun Tepkide Bulunma	Denemeler Arası Süreyi Bekleme
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
Doğru Tepki Sayısı						
Doğru Tepki Yüzdesi						
Yanlış Tepki Sayısı						
Yanlış Tepki Yüzdesi						

EK-13
SOSYAL GEÇERLİK SORU FORMU

Adı Soyadı :

Tarih :

Sayın Veli: Dolduracağınız bu soru formu, çocuğunuzun katılmış olduğu araştırmanın süreci ve sonuçları ile ilgili görüşlerinizi belirlemeye yönelik olarak düzenlenmiştir. Lütfen, aşağıdaki soruları içtenlikle yanıtlamaya çalışınız.

Bu anket, değerli çocuklarımıza daha verimli eğitim sunabilmemiz için yapılmıştır. Katılımınızdan ve katkınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Sevilay ÇULHA

Özel Eğitim Anabilimdalı

Zihin Engelliler Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Çocuğunuzun, araştırma sonunda sözcüklerin İngilizce karşılıklarını öğrenmesinden memnun musunuz?

Evet ()

Hayır ()

2. Çocuğunuzun araştırma sonunda kazanmış olduğu İngilizce sözcüklerin, arkadaşları ve akranları ile sosyal etkileşim kurmasına yardım edeceği ve akranları ile arasındaki açığı biraz da olsa kapattığı görüşüne katılıyor musunuz?

Evet ()

Hayır ()

3. Sizce çalışmanın başlamasından bitimine kadar, araştırmacı izin belgesinde belirtilen sorumluluklarını yerine getirmiş midir?

Evet ()

Hayır ()

4. Araştırma süresince belirlenmiş çalışma kurallarını, ortam düzenlemesini, araç-gereçleri uygun buldunuz mu?

Evet ()

Hayır ()

5. Yanıtınız "Hayır" ise, nedenini birkaç cümle ile açıklamaya çalışınız?

6. Bu araştırmada, araştırmacının çalışmaları planlarken sizin ve çocuğunuzun içinde bulunduğu özel durumların dikkate aldığını düşünüyor musunuz?

Evet ()

Hayır ()

7. Düzenlenen bu araştırmaya benzer, bir başka araştırmaya çocuğunuzun katılmasını ister misiniz?

Evet ()

Hayır ()

8. Cevabınız "Evet" ise niçin? "Hayır" ise niçin? Birkaç cümle ile anlatınız.

9. Çocuğunuzun araştırma sonunda öğrenmiş olduğu İngilizce sözcüklerin, onun okuldaki İngilizce dersini daha verimli geçirmesine katkıda bulunacağı görüşüne katılıyor musunuz?

Evet ()

Hayır ()

10. Sizce araştırmada kullanılan öğretim yöntemi, çocuğunuza sözcüklerin İngilizce karşılıklarını kısa bir sürede mi, yoksa uzun bir sürede mi öğretti?

Kısa ()

Uzun ()

11. Bu öğretim yöntemini öğrenerek, ev ortamında, farklı becerileri öğretmeyi düşünür müsünüz?

Evet ()

Hayır ()

12. Çocuğunuzun eğitiminden sorumlu diğer kişilerin de eş zamanlı ipucu yöntemiyle sunulan bireysel destek eğitim kullanarak öğretim yapmalarını ister misiniz?

Evet ()

Hayır ()

13. Çocuğunuzun çalışmaya katılımı sizce iyi miydi?

Evet ()

Hayır ()

KAYNAKÇA

- AAIDD/ American Association on Intellectual and Developmental Disability (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports* (10. Baskı). Washington, DC: AAIDD.
- Akköse, M. C. (2008). *Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara mutfak araç isimlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği: çoklu örnekler yaklaşımı uygulaması* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akmanoglu, N. & Batu, S. (2004). Teaching pointing to individuals with autism using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39, 326-336.
- Altunel, M. (2007). *Otistik özellik gösteren öğrencilere soru cevaplama becerilerinin öğretiminde küçük grup düzenlemesi ile sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aslan, T. (2009). *Zihin engelli bireylere elektrikli çim biçme makinesiyle çim biçme becerisi öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Batu, S.; Kırcaali-İftar, G., (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S., (2008). Caregiver-delivered home-based instruction using simultaneous prompting for teaching home skills to individuals with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43 (4), 541-555.
- Birkan, B. (2002). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara renk öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 169–186.

- Birkan, B. (2005). Using simultaneous prompting for teaching various discrete tasks to students with mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*, 68-79.
- “Cipani, E., & Madigan, K. (1986). Errorless learning: research and application for “difficult to teach” children. *Canadian Journal for Exceptional Children, 3*, 39-43.” (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001 s.135’teki alıntı).
- Colozzi, G. A.; Ward, L. W.; Crotty, K. E., (2008). Comparison of simultaneous prompting procedure in 1:1 and small group instruction to teach play skills to preschool students with pervasive developmental disorder and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*(2), 226-248
- “Cooper, O. J., Heron, L. W., & Heward, L. W. (1987). *Applied behavior analysis*. Ohio: Merrill Publishing Company.” (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001 s.135’teki alıntı).
- Crockett, j. B., Kauffman, M., (1998). Taking inclusion back to its roots. *Educational Leadership, 56* (2). 74-77
- Çalışır-Aslan, Y. (2009). *Zihin engelli bireylere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çelik, S. (2007). *Zihinsel Yetersizlik Gösteren Çocuklara Kavram Öğretiminde Doğrudan Öğretim ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eskişehir.

- Çiftçi, H., D. (2007). *Zihinsel Engelli Çocuklara Renk Kavramını Kazandırmada Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Bireysel ve Grup Eğitimindeki Etkisinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Diken, İ. H., (2008). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dogan, O. S., & Tekin-Iftar, E. (2002). The effects of simultaneous prompting on teaching receptively identifying occupations from picture cards. *Research in Developmental Disabilities*, 23, 237-252.
- Eripek, S., (1990). Özel eğitime muhtaç çocuklar ve özel eğitim. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, (1), 48-63.
- Eripek, S., (1992) Engelliler ve eğitimleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5,(1-2), 79-94.
- Eripek, S., (2009). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklar*. Ankara: Maya Akademi.
- Eyidoğan, F. (2005). *Zihin özürlü öğrencilere silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma-yazma öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gibson, A. N. , & Schuster, J. W. (1992). The use of simultaneous prompting for teaching expressive word recognition to preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12, 247-267
- Gürsel, O., Tekin-iftar, E.,& Bozkurt, F. (2006). Effectiveness of simultaneous prompting in small group: the opportunity of acquiring non-target skills through observational learning and instructive feedback. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 225-243.

- Kaplan, P. (1996). *Pathways for exceptional children: scholl, home and culture*. Minneapolis/ St. Paul New York: West Publishing Company.
- Kanpolat, E. (2008). *Otistik bireylere adı söylenen giysiyi gösterme becerisinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). *Teacher and student characteristics which influence teacher preferences for resource and consultation approaches*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Lewis, K.B., Doorlag, D.H. (1987). *Teaching special students in the mainstream*. Merrill-Palmer Publishing Company.
- MacFarland-Smith, J., Schuster, J. W. & Stevens, K. (1993). Using simultaneous prompting to teach expressive object identification to preschoolers with developmental disabilities. *Journal of Early Intervention*, 17, 50-60.
- Maciag, K. G., Schuster, J. W., Collins, B. C., & Cooper, J. T. (2000). Training adults with moderate and severe mental retardation in a vocational skill using a simultaneous prompting procedure. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 306-316.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliği. 31.05.2006 Tarih ve 26184 Sayılı Resmi Gazete.
- Metin, N., (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Özel Eğitim Dergisi*. 1992 (2). 34 -36

- Özak H. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özbey, F. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere iş becerilerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Parrot, K. A., Schuster, J. W., Collins, B. C., & Gassaway, L. J. (2000). Simultaneous prompting and instructive feedback when teaching chained tasks. *Journal of Behavioral Education*, 10, 3-19.
- Rao, S.; Kane, M. T., (2009). Teaching students with cognitive impairment chained mathematical task of decimal subtraction using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44 (2), s. 244-256.
- Rao, S. ve Mallow, L. (2009). Using simultaneous prompting procedure to promote recall of multiplication facts by middle school students with cognitive impairment. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44 (1), 80-90
- Sarı, H., (2002). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili öneriler.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Schuster, J. W., & Griffen, A. K. (1993). Teaching a chained task with a simultaneous prompting procedure. *Journal of Behavioral Education*, 3, 299-315.
- Sewell, T., J., Collins, B. C., Hemmeter, M. L., & Schuster, J. W. (1998). Using simultaneous prompting within an activity based format to teach dressing skills to preschoolers with developmental delays. *Journal of Early Intervention*, 21, 132-145.

- Singleton, D.K., Schuster, J.W., Morse, T.E. ve Collins, B.C. (1999). A comparison of antecedent prompt and test and simultaneous prompting procedures in teaching grocery words to adolescents with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 34(2), 182-199.
- Singleton, K. C., Schuster, J. W., & Ault, M. J. (1995). Simultaneous prompting in a small group instructional arrangement. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30, 218- 230.
- Smith, D.D. (2007). *Introduction to Special Education. Making a Difference. (Sixth Edition)*. Boston: Pearson.
- Sucuoğlu, B., (1996). Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı. *Özel Eğilim Dergisi*, 2 (2) 25-43.
- Sucuoğlu, B., (2009). *Zihinsel engelliler ve eğitimleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tekin, E. (1999). Yanlıştır öğretim yöntemleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 87-102
- Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlıştır öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekin, E.; Kırcaali-İftar, G., (2002). Comparison of the effectiveness and efficiency of two response prompting procedures delivered by sibling tutors. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37 (3) 283-299
- Tekin-İftar, E. (2003). Effectiveness of peer delivered simultaneous prompting on teaching community signs to students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 74-94

- Tekin-İftar, E., Acar, G., & Kurt, O. (2003). The effects of simultaneous prompting on teaching expressively identifying the objects: An instructive feedback study. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 50, 149- 167.
- Tekin-İftar, E., Kurt, O. & Acar, G. (2003). Nesne ismi öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği: Bir çoklu örnekler uygulaması. Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (2.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekin-İftar, E., (2008). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43 (2) 249-265
- Toper, Ö (2006). *Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilere renkleri söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Topsakal, M. (2004). *Zihin özürlü çocuklara oto yıkama becerisi öğretiminde hata düzeltilmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği.*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- “Wolery, M., Bailey, D.B., & Sugai, G.M. (1988). *Effective teaching: Principals and procedures of applied behavioral analysis with exceptional students*. Boston: Allyn ve Bacon.” (Tekin, 2000 s.21’deki alıntı).