



Meryem Uçar Rasmussen
İlknur Çifci Tekinarslan

Abant İzzet Baysal University, Bolu-Turkey
ucarmeryem@gmail.com; ilknur_cifci@hotmail.com

DOI	http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2017.12.4.1C0675	
ORCID ID	0000-0003-3849-0351	0000-0001-5028-3289

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE YEMEK MASASI HAZIRLAMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİNDE EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

ÖZ

Bu çalışmada, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere "yemek masası hazırlama" becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği incelenmiştir. Çalışma 12-15 yaşları arasında, zihinsel yetersizliği olan bir kız ve iki erkek olmak üzere üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin "yemek masası hazırlama" becerisinin öğretimindeki etkililiğini değerlendirmek üzere başlama düzeyi, öğretim, yoklama ve genelleme oturumları düzenlenmiş, elde edilen veriler grafiğe işlenmiş ve karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda eşzamanlı ipucuyla öğretimin çalışmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilere "yemek masası hazırlama" becerisinin öğretiminde etkili olduğu, katılımcıların hedef beceriyi ilerleyen haftalarda korudukları ve farklı ortam ve araç gereçlere genelleme bildikleri bulguları elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yemek Masası Hazırlama Becerisi, Bağımsız Yaşam Becerileri, Günlük Yaşam Becerileri, Eş Zamanlı İpucu ile Öğretim Yöntemi, Eğitim

EFFECTIVENESS OF SIMULTANEOUS PROMPTING IN THE TEACHING OF TABLE SETTING SKILLS TO STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

ABSTRACT

In this study the effectiveness of simultaneous prompting in the teaching of "table setting" skills to students with intellectual disabilities is examined. The participants were one girl and two boys between the ages 12-15, all with intellectual disabilities. The study used a single-subject design with a multiple baseline model with probe conditions across participants. To examine the effectiveness of simultaneous prompting in the teaching of skills, baseline, teaching, probe and generalization stages were set. The research findings showed that simultaneous prompting teaching method was effective in teaching table setting skills to students with intellectual disabilities and the skills showed to be maintained. All participants showed a 100% correct response on the generalization stage set in different environments, at different times and with different tableware.

Keywords: Table Setting Skills, Independent Living Skills, Daily Life Skills, Simultaneous Prompting Teaching Method, Education

How to Cite:

Çifci Tekinarslan, İ. ve Uçar Rasmussen, M., (2017). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Yemek Masası Hazırlama Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği, *Education Sciences (NWSAES)*, 12(4):147-162, DOI: 10.12739/NWSA.2017.12.4.1C0675.



1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Zihinsel yetersizliği olan bireyler yetersizlik türü ve derecesine göre farklı alanlarda sınırlılıklara sahiptir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaşamlarını bağımsız bir şekilde sürdürebilmeleri için ihtiyaç duydukları becerilerin kazandırılması, bireyin gereksinim duyduğu becerilerin bireyselleştirilmiş eğitim programları içerisinde yer alması son derece önemlidir. Bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanırken işlevsellik ve etkililik kriterleri dikkate alınmalıdır. İşlevsellik bireye hangi beceri ya da davranışın öğretileceği; etkililik ise, öğretilmesi amaçlanan beceri ya da davranışın nasıl öğretileceği anlamına gelmektedir. İşlevsellik, bireyden bireye farklılık gösterir ve bireye, toplum içerisinde yaşamını bağımsız ya da yarı bağımsız olarak sürdürebilmesi için ev ve toplum yaşamında kullanabileceği temel beceriler öğretilir (Tekin, 1999).

Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda eğitimin temel amacı onların ilerleyen yaşamlarında tek başlarına hayatlarını devam edebilmeleri, anne babalarından bağımsız olarak yaşayabilmeleridir. Bunun için akademik becerilerin öğretilmesinin yanı sıra bağımsız yaşam becerilerinin de zihinsel yetersizliği olan bireylere öğretilmesi gerekmektedir.

Bireyin bağımsızlığı için gerekli olan işlevsel becerilerin başında öz bakım becerileri ve bağımsız yaşam becerileri yer almaktadır. Bağımsız yaşam becerileri içerisinde yer alan, ev içi beceriler kapsamında yemek yapma, yemek masası hazırlama, yatak düzenleme, çamaşır, bulaşık yıkama, ütü yapma, gibi çeşitli beceriler yer almaktadır (MEB, 2008). Yemek masası hazırlama becerisi de bireyin gerek ev ortamında gerekse iş yaşamında kullanabileceği işlevsel bir beceridir.

İşlevsel becerilerin zihinsel yetersizliği olan bireylere öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi, video ile öğretim yöntemi, yanlışsız öğretim yöntemleri gibi çeşitli yöntemler mevcuttur. Yanlışsız öğretim yönteminde bu öğretim yöntemleri arasında yer alan ve zihinsel yetersizliği olan bireylere işlevsel becerilerin öğretiminde sıklıkla kullanılan etkili bir öğretim yöntemidir. (Tekin, 1999; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Yanlışsız öğretim yöntemleri, bireye beceri ya da davranış kazandırılması esnasında hata yapmasını önlemeyi amaçlar. Bu yöntem uygulamacı ve öğrenci arasında olumlu etkileşim geliştirilmesini sağlayan etkili bir öğretim yöntemidir. Daha fazla pekiştireç ile daha az hata yapılması sağlanır ve olumsuz davranış sergilenme olasılığı azaltılır (Tekin-İftar ve Akçamete-İftar, 2006). Bu yöntemde sabit bekleme süreli, artan bekleme süreli, aşamalı yardımla, ipucunun giderek arttırılmasıyla, ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim, davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim, davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeye öğretim gibi çeşitli yanlışsız öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi yanlışsız öğretim yöntemlerinden bir tepki ipucu yöntemidir. Bu yöntem zincirleme becerilerin ve tek basamaklı becerilerin farklı türde yetersizlikleri olan öğrencilere kazandırılmasında etkili ve verimli şekilde kullanılabilir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Türkiye’de 1999/2012 yılları arasında özel gereksinimli çocuklara tek basamaklı veya zincirleme davranışların öğretiminde eş zamanlı ipucu yöntemi kullanılarak yürütülmüş olan 20 lisansüstü tez çalışması incelemesi sonucunda yöntemin oldukça etkili olduğu belirlenmiştir (Özer ve diğerleri, 2013). Morse ve Schuster, (2004) yaptıkları çalışmada incelenen 18 çalışma sonucunda yöntemin etkili olduğunu belirterek, yöntemin önemini vurgulamışlardır.



Yurt dışı alanyazın incelendiğinde araştırmalarda bankamatik kullanma becerisi (Scott, Collins, Knight ve Kleinert, 2013); otobüs ile seyahat etme becerisi (Mechling ve O'Brien, 2010); yemek pişirme becerisi (Graves, Collins, Schuster ve Kleinert, 2005; Mechling ve Gustafson, 2009; Mechling, Gast ve Fields, 2008); günlük yaşam becerileri (Laarhoven ve Laarhoven-Myers, 2006); yemek masası hazırlama, market poşetlerini yerleştirme becerisi (Cannella-Malone ve diğerleri, 2006); sandviç hazırlama becerisi (Rehfeldt, Dahman, Young, Cherry ve Davis, 2003); meyve suyu hazırlama (Schuster ve Griffen, 1993)alışveriş yapmak için hesap makinesi kullanma becerisi (Frederick-Dugan, Varn, and Test, 1991) gibi meslek edinimine ön koşul niteliğinde olan çeşitli bağımsız yaşam becerilerinin özel gereksinimi olan öğrencilere etkili bir şekilde öğretildiği görülmüştür. Yurt içi alanyazın incelendiğinde Türkiye'de eşzamanlı ipucuyla öğretimin kullanıldığı çeşitli araştırmalarda, farklı yetersizlik grubundaki ve yaştaki bireylere çeşitli becerilerin etkili bir şekilde kazandırıldığı görülmüştür. Bu çalışmalar incelendiğinde bağımsız yaşam becerilerinden; başcık bağlama becerisi (Güneş, 2012);galoş yapma (Leblebici, 2012); haruşa örgü örme becerisi (Çankaya,2011); pul işleme becerisi (Aslan ve Eratay, 2009); çim biçme becerisi (Aslan, 2009); word belgesi üzerine yazı yazma becerisi (Armutçu-Arslan, 2008), oto yıkama becerisi (Topcakalve Düzkantar, 2010), fotokopi çekme becerisi (Yücesoy-Ozkan ve Gürsel, 2006)gibi becerilerin çalışıldığı görülmüştür. Ayrıca farklı yöntemler kullanılarak makarna pişirme (Halisküçük ve Çiftci-Tekinarslan, 2007); goblen iğne kanaviçe işleme (Eratay ve Güler-Özkan, 2004); aperatif yiyecek hazırlama ve servis yapma (Bozkurt, 2001); düğme dikme (Demir, 1996) gibi çeşitli becerilerin çalışıldığı görülmüştür. Yukarıda görüldüğü üzere Türkiye'de eş zamanlı ipucu yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaların sayısı oldukça fazla olmasına rağmen yemek masası hazırlama becerisinin çalışıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurtdışı alanyazında ise sadece Cannella-Malone ve diğerleri'nin (2006) altı gelişimsel yetersizliği olan yetişkine video temelli öğretim yöntemlerinin karşılaştırılarak yemek masası hazırlama ve yiyecekleri yerine koyma becerilerinin öğretildiği bir çalışmaya rastlanmıştır.

Bağımsız olmak denildiğinde bireyin kendisi ile ilgili kararlarını tek başına verebilmesinin yanısıra, ekonomik olarak bağımsız olabilmesi de gerekmektedir. Bireylerin ekonomik olarak bağımsız olabilmesi için mesleki bilgi ve becerilerle donatılmış olması, bu bilgi ve becerilerini kullanarak düzenli bir şekilde para kazanabileceği bir işte çalışıyor olması gerekmektedir (Topsakal ve Düzkantar, 2010). Ayrıca günlük yaşam becerileri, meslek öncesi beceriler ve mesleki beceriler gibi bağımsız yaşam becerileri arasında yer alan becerilerin zihinsel yetersizliği olan bireylere kazandırılmasıyla, yetişkinliğe geçiş kolaylaştırılabilir. Çeşitli bağımsız yaşam becerilerinin öğretildiği çalışmalara alanyazında sıklıkla karşılaşılmakla birlikte, garson olarak bir lokantada çalışabilmek için gerekli görülen ve özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşamasına oldukça önemli olan "yemek masası hazırlama becerisinin" çalışılmamış olması alanyazında bir eksiklik olarak düşünülmüştür.

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Bu çalışmada öğretilmesi amaçlanan yemek masası hazırlama becerisi bağımsız yaşam becerileri içerisinde ele alınmakla birlikte bireyin mesleki yaşamı içinde oldukça gerekli bir mesleki beceridir. Zihinsel yetersizliği olan bireye bir restaurantta garson olarak çalışabilmesi için gerekli temel bir beceri olan yemek masası



hazırlama becerisinin kazandırılması bireyin hem işe yerleştirilmesini hemde para kazanmasını, kendine olan güveninin arttırmasını ve sosyal bir çevre içerisinde olmasını kolaylaştıracağından çalışılması önemli görülmüştür. Bu çalışmada, zihinsel yetersizliği olan bireylere "yemek masası hazırlama" becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ana hedef doğrultusunda şu alt amaçlara yanıt aranmıştır.

- "Yemek masası hazırlama" becerisinin öğretiminde kullanılan yöntem etkili midir?
- Becerinin öğretimi tamamlandıktan sonra kalıcılık sağlanmış mıdır?
- Beceri, farklı ortamlara genellenebilmiş midir?

3. METOT VE SÜREÇ (METHOD AND PROCESS)

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

3.1. Katılımcılar (Participants)

Araştırmaya yaşları 12 ile 15 arasında değişen, ikisi erkek biri kız orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrenci katılmıştır. Öğrenciler İstanbul ilinde bulunan bir Eğitim Uygulama ve İş Eğitim Merkezi'nde 6. ve 8. sınıflara devam eden ve önkoşul becerilere sahip öğrenciler arasından seçilmişlerdir. Katılımcıların şu ön koşul becerilere sahip olması beklenmiştir. a)Sözel yönerge alabilme, b)dikkatini 5 dakika süresince etkinliğe yönltebilme, c)taklit becerisine sahip olma, d)okul devamsızlığı yapmama. Katılımcıların bu önkoşulları yerine getirip getirmediğini belirlemek için sınıf içi gözlemler yapılmıştır. Çalışma öncesi katılımcıların ailelerini bilgilendirmek ve yazılı izinlerini alabilmek için görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin de görüşleri alınarak sürekli okula devam eden öğrenciler çalışma kapsamına alınmıştır. Katılımcıların gerçek adları değiştirilmiş, katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri
(Table 1. Demographic characteristics of participants)

Öğrenci	Cinsiyet	Yaş	Okula Devam Süresi	Yetersizlik Türü
İlker	Erkek	13	7 Yıl	Orta Derecede Zihinsel Yetersizlik
Furkan	Erkek	15	8 Yıl	Orta Derecede Zihinsel Yetersizlik
Aleyna	Kız	12	2 Yıl	Orta Derecede Zihinsel Yetersizlik

İlker, kendisine verilen yönergelerin tümünü gerçekleştirebilmekte, iletişim kurabilmektedir. İlker alışveriş yapma, ulaşım, toplumsal mekânları kullanma gibi becerilerde yardıma gereksinim duymaktata ve evdeki becerilerin çoğunu tek başına bağımsız yapamamaktadır. Furkan, 15 yaşında, Down Sendromu tanısı almış, orta derecede zihinsel yetersizliği olan bir erkek öğrencidir. Furkan 8 yıldır okula devam etmekte, özbakım becerilerinin tümünü bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Furkan kendisine verilen yönergelerin tümünü gerçekleştirebilmektedir. Furkan, ev içi beceriler ve alışveriş yapma, ulaşım, toplumsal mekânları kullanma gibi bağımsız yaşam becerilerinde yardıma gereksinim duymaktadır. Aleyna, 12 yaşında orta derecede zihinsel yetersizliği olan bir kız öğrencidir. Aleyna 2 yıldır bu okula devam etmektedir. Aleyna da diğer katılımcılarda olduğu gibi iletişim ve özbakım becerilerinin tümünü yardımsız bir



şekilde tek başına gerçekleştirebilmektedir. Ev içi beceriler ve toplumsal becerilerin birçoğunu bağımsız gerçekleştirebilmektedir. Aleyna'nın ev içi becerilerin bir kısmında yardıma gereksinimi vardır.

3.2. Ortam (Environment)

Araştırmanın tüm evreleri Eğitim Uygulama ve İş Eğitim Merkezinin bir sınıfında gerçekleştirilmiştir. Odada, dikdörtgen şeklindeki yaklaşık 15 metrekarelik bir alanda 9 tane tek kişilik sıra ve sandalye bulunmaktadır. Pencerenin hemen önünde öğretmen masası ve sandalyesi bulunmaktadır. Öğrenci sıra ve sandalyeleri pencereye bakacak şekilde sol tarafta ikişer sıra halinde 6 sıra, sağ duvar kısmında ise arka arkaya dizilmiş 3 sıra bulunmaktadır. Pencerenin hemen karşısında taşınabilir yazı tahtası, tahtanın sağında cam kapalı bir dolap, tahtanın sol tarafında ise kapı bulunmaktadır. Okul yemekhanesi bulunmadığı için çalışma sınıfta yürütülmüştür. Yemek masası hazırlamak için gerekli olan malzemeler öğretmen masasının üzerine yerleştirilmiştir. İki öğrenci sırası ise öğretmen masasının hemen önüne doğru çekilmiş, yemek masası olarak kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Genelleme oturumları, okulun öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler odasının kapısından bakıldığında sağ tarafta tezgâh ve lavabo bulunmaktadır. Odanın ortasında uzun bir masa ve etrafına yerleştirilmiş sandalyeler bulunmaktadır. Sol karşı köşede yuvarlak bir masa ve etrafında sandalyeler bulunmaktadır. Kapının sol köşesinde ise uzun kapaklı bir dolap bulunmaktadır. Oturumların gerçekleştirileceği zamanlarda, yemek masası hazırlamak için gerekli olan malzemeler uzun olan masaya yerleştirilmiş ve katılımcıdan yuvarlak olan masanın üzerine hazırlaması istenmiştir.

3.3. Materyal (Materiel)

Yemek masası hazırlama becerisinin öğretimi için iki farklı araç seti kullanılmıştır. Bir set öğrenci için diğer bir set ise öğretmen içindir. Çalışmanın başlama düzeyi, öğretim ve yoklama evrelerinde büyük yemek (servis) tabağı, küçük yemek tabağı, çatal, kaşık, bıçak, peçete, bardak, tuzluk ve pekiştireç setleri kullanılmıştır. Malzemeler ise katılımcının rahat uzanabileceği uzaklıkta bulunan başka bir masa üzerine yerleştirilmiştir. Ayrıca verileri kaydetmek üzere digital bir fotoğraf makinesi kullanılmıştır.

3.4. Araştırmanın Modeli (The Model of Research)

Bu araştırmada katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çoklu yoklama modelleri tek-denekli araştırmalar arasında yer alan çok sayıda modelden sadece biridir. Tek-denekli araştırmalar; standart koşullar altında yinelenen ölçümlerle her bir katılımcının kendi kendisinin kontrolünü oluşturularak davranış değiştirme ya da öğretim uygulamalarının etkililiğini ortaya koymayı hedefleyen araştırmalardır. Çoklu yoklama modellerinin amacı ise bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmektir (Tekin-İftar, 2012). Davranışlar arası, katılımcılar arası ve ortamlar arası çoklu yoklama modelleri olarak üç grupta toplanmaktadır. Katılımcılar arası çoklu yoklama modelinde üç ya da daha fazla bağımlı değişken belirlenerek, bu bağımlı değişken üzerinde bağımsız değişkenin etkisi incelenir. Bu modelde aynı davranışın aynı ortamda üç farklı katılımcıya kazandırılması hedeflenir. Katılımcılar arası çoklu yoklama modelinde davranış ve ortam aynı olmalıdır (Tekin-İftar, 2012). Bu çalışmanın uygulaması her katılımcı ile aynı sınıf ortamında çalışılmıştır.



3.5. Hedef Becerinin Seçimi (Bağımlı Değişken) (Selection of Target Skill (Dependent Variable))

Yemek masası hazırlama becerisi bu araştırmanın bağımlı değişkenidir. Hedef beceriyi belirlemek amacıyla öğrencilerin kaba değerlendirmeleri incelenmiş, anne babalarıyla ve sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Yemek masası hazırlama hem ev ortamında bağımsızlığı artıracak bir beceri olduğundan hem de bir iş becerisinin (Restoranda çalışma gibi) ön koşulları arasında yer almasından dolayı, öğrencilere kazandırılmak üzere hedef beceri olarak seçilmiştir. Yemek masası hazırlama becerisi zincirleme bir beceridir. Bu becerinin öğretimine başlamadan önce öncelikle beceri analizi yapılmıştır (Tablo 2). Katılımcıların hedef davranışa ilişkin performanslarını belirlemek üzere tek fırsat yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 2. Yemek masası hazırlama becerisi analizi
(Table 2. Analyzing of "table setting" skills)

• Masa Örtüsünü Serer.
• Kendi Büyük Tabağını Masaya, Sandalyenin Önüne Gelecek Şekilde Yerleştirir.
• Küçük Tabağı Büyük Tabağın Üzerine Gelecek Şekilde Yerleştirir.
• Çatalı Büyük Tabağın Yanına Koyar (Kırmızı Kurdele Olan Kolunun Olduğu Tarafa)
• Bıçağı Büyük Tabağın Yanına Koyar (Kırmızı Kurdele Olmayan Kolunun Olduğu Tarafa)
• Kaşığı Bıçağın Yanına Koyar.
• Peçeteyi Çatalın Yanına Koyar.
• Bardağı Bıçak Ve Kaşığın Üzerine Koyar.
• Masaya Tuzluğu Koyar.

3.6. Bağımsız Değişken (Independent Variable)

Eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi bu araştırmanın bağımsız değişkenidir. Araştırmanın deneysel kontrolü, başlama düzeyi verileri ile öğretim oturumları sonundaki verilerinin karşılaştırılması ile kurulmuştur. Daha açık bir ifade ile öğretim yapılan katılımcıların öğretim oturumları sonundaki verilerinde, başlama düzeyindeki verilerine göre artış ve öğretim yapılmayan katılımcıların ise başlama düzeyi verilerine benzer veriler sergilemeleri ile deneysel kontrol kurulmuştur. Çoklu yoklama modelinin uygulama süreci, başlama düzeyi oturumları, öğretim oturumları, yoklama ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Uygulama şu şekilde yapılmıştır.

- Öncelikle, tüm katılımcılarda eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanmış ve tüm katılımcılarda kararlı veri elde edildikten sonra birinci katılımcının öğretim oturumları başlatılmıştır.
- Birinci katılımcının öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra, tüm katılımcılardan eş zamanlı olarak yoklama evresi için veri toplanmıştır.
- Birinci yoklama evresi tamamlandığında ikinci katılımcının öğretim süreci evresine geçilmiştir.
- Öğretim oturumlarında istenilen ölçüte ulaşıldığında tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak ikinci yoklama evresi düzenlenmiştir.
- İkinci yoklama evresinde üç katılımcıyla eş zamanlı olarak ard arda veri toplanmıştır. İkinci yoklama evresi tamamlandıktan sonra üçüncü katılımcının öğretim süreci evresine geçilmiştir.



- Öğretim oturumlarında istenilen ölçüte ulaşıldığında tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak üçüncü yoklama evresi düzenlenmiştir.
- Üçüncü yoklama evresinden sonra genelleme evresine geçilmiştir ve tüm katılımcılarla yine üç oturum ard arda eş zamanlı olarak veri toplanmıştır (Tekin-İftar, 2012).

Uygulama süreci, hafta içi her gün 09:30-10:30 ve 13:30-14:00 saatleri arasında, bire bir öğretim düzenlemesiyle günde iki oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın tüm oturumlarında doğru tepkiler, yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama gibi üç tür katılımcı tepkisi kaydedilmiştir. Veriler birinci araştırmacı tarafından toplanmıştır. Aşağıda her bir evre ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.6.1. Başlama Düzeyi Evresi (Start Level Staged)

Başlama düzeyi verileri dört oturum art arda toplanmıştır. Katılımcılara herhangi bir ipucu sunulmamış ve tek fırsat yöntemi kullanılarak veri toplanmıştır. Başlama düzeyinde elde edilen verilerin kararlı olup olmadığını hesaplayabilmek için verilerin aritmetik ortalaması alınarak bu ortalamanın %15 eksiği ile %15 fazlası belirlenmiştir. Bu aralık verilerin kabul edilebilirlik aralığıdır. Verilerin %80'i bu aralıkta yer aldığına yer aldığına kararlı kabul edilmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Tablo 3'te başlama düzeyi verilerinin nasıl toplandığı verilmiştir.

Tablo 3. Başlama düzeyi evresi veri toplama süreci
(Tablo 3. The process of collect data of baseline stage)

• Katılımcının Dikkatini Çalışmaya Yönelmesi Amacıyla "Şimdi Seninle Yemek Masası Hazırlama Becerisi Çalışacağız. Benimle Çalışmaya Hazır Mısın?" Şeklinde Sorular Sunulmuştur.
• Öğrenciden Tepki Alındığında İse "Aferin, Çok Güzel, Haydi Başlayalım" Şeklinde Cümlelerle Pekiştirilmiştir.
• Katılımcıya Çalışmada Kullanılacak Araç Gereçler Tanıtılmıştır.
• Katılımcıya Ana Yönerge Sunulmuştur "Yemek Masasını Hazırla".
• Katılımcının Tepkiyi Başlatması İçin 5 Saniye Beklenmiştir.
• Katılımcı Tepkiyi Başlatıp Yemek Masası Hazırlama Becerisinin Analizindeki İlk Basamağı Yanlışsız Bir Şekilde Gerçekleştirdiğinde Veri Toplama Formuna Doğru (+) İşareti Konulmuştur.
• Daha Sonra Katılımcının Beceri Analizindeki Bir Sonraki Basamağı Gerçekleştirip Gerçekleştirmedine Bakılmıştır.
• Katılımcı Beceri Analizinin İlk Basamağını Gerçekleştirmede Ya da Yanlış Bir Şekilde Gerçekleştirdiğinde Veri Toplama Formuna (-) İşareti Konulmuş ve Başlama Düzeyi Oturumuna Son Verilmiştir.

Sürekli pekiştirme tarifesi kullanılmış ve katılımcıların her doğru gerçekleştirdiği basamak sözel bir şekilde pekiştirilmiştir. Ayrıca katılımcıların işbirliği ve katılım davranışları, çalışma sonunda uygulamacı tarafından sözel olarak pekiştirilmiştir. Her oturum tamamlandığında, katılımcıların beceri basamağında gerçekleştirdikleri basamakların yüzdesini hesaplayabilmek amacıyla katılımcıların doğru olarak gerçekleştirdikleri basamak sayısı beceri analizinde bulunan toplam basamak sayısına bölünmüştür.

3.6.2. Öğretim Süreci Evresi (Teaching Process Stage)

Başlama düzeyi evresinden sonra, birinci katılımcıyla öğretim çalışması yapılmıştır. Bu evrede hedef uyaran olarak, "yemek masasını hazırla" yönergesi kullanılmıştır. Sözel ve model ipucu ise kontrol edici ipucu olarak, birarada sunulmuştur. Oturumlarda sadece bir



denemeye yer verilmiş ve 5 saniye yanıt aralığı kullanılmıştır. Bu evrede izlenecek süreç Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretim evresi veri toplama süreci
(Tablo 4. The process of collect data of teaching stage)

• Katılımcıya Öğretilecek Beceri Kısaca Açıklanmış ve Dikkatlice İzlenmesi Söylenmiştir.
• Katılımcıya Kullanılacak Araç Gereçler Tanıtılmıştır.
• Daha Sonra "Yemek Masasını Hazırla" Diyerek Becerinin Ana Yönergesi Verilmiştir.
• Ana Yönerge Sunulduktan Hemen Sonra Sözel ve Model İpucu Birlikte (Masa Örtüsünü Alıyorum ve Masaya Seriyorum Denirken Aynı Zamanda Masa Örtüsü Serilmiştir) Kullanılmıştır.
• Daha Sonra Katılımcıya Aynı Basamağı Yapması İçin Fırsat Verilmiştir. "Şimdi Sen Masa Örtüsünü Al ve Masaya Ser" Denmiştir. Katılımcının Tepkiyi Başlatması İçin 5 Saniye Beklenmiştir.
• Katılımcı Basamağı Doğru Şekilde Gerçekleştirdiğinde "Aferin Sana, Masa Örtüsünü Serdin" Şeklinde Sözel Olarak Pekiştirilmiştir.
• Katılımcı Basamağı Yanlış Şekilde Gerçekleştirdiğinde Aynı Süreç İzlenerek Basamak Tekrarlanmıştır.
• Beceri Analizinin Tüm Basamakları Tamamlanıncaya Kadar Aynı Süreç Uygulanmıştır.

Katılımcılar sürekli pekiştirme tarifesi kullanılarak sözel olarak pekiştirilmiş ve öğretim sona erdiğinde istedikleri bir pekiştireci almaları sağlanmıştır. Birinci katılımcı ile %100 olarak belirlenen başarı ölçütüne ulaşıldığı zaman, öğretim oturumu sonlandırılmış ve tüm katılımcılar için eş zamanlı olarak yoklama evresine geçilmiştir.

3.6.3. Yoklama Evresi (Probe Stage)

Bu oturumlar bire bir öğretim düzenlemesi ile tek fırsat yöntemi kullanılarak düzenlenmiştir. Öğretime başlamadan önce birer yoklama oturumu ve her bir katılımcının öğretim süreci evresinde istenilen ölçüte ulaşıldıktan sonra tüm katılımcılarda toplu olarak üçer oturum eş zamanlı yoklama oturumları olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmiştir. Birinci öğretim oturumunun dışında tüm oturumlarda öğretim yapılan katılımcı için öğretim oturumu öncesinde araştırmacının uygulama evresinin verilerini oluşturacak olan yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Doğru tepkiler sürekli pekiştirme tarifesiyle pekiştirilmiş, yanlış tepkilerde katılımcılara hiç bir tepkide bulunulmadan yoklama oturumu sonlandırılmıştır.

Son yoklama evresinde tüm katılımcıların beceriyi kazanmış olması beklenmiştir. Katılımcıların çalışmaya katılımı ve işbirliği için sözel olarak pekiştirilmişlerdir. Yoklama evresi tamamlandığında genelleme evresine yer verilmiştir.



Tablo 5. Yoklama evresi veri toplama süreci
(Tablo 5. The process of collect data of probe stage)

<ul style="list-style-type: none">Katılımcının Dikkatini Çalışmaya Yönelmesi Amacıyla "Şimdi Seninle Yemek Masası Hazırlama Becerisi Çalışacağız. Benimle Çalışmaya Hazır Mısın?" Şeklinde Sorular Sunulmuştur.
<ul style="list-style-type: none">Öğrenciden Tepki Alındığında İse "Aferin, Çok Güzel, Haydi Başlayalım" Şeklinde Cümlelerle Pekiştirilmiştir.
<ul style="list-style-type: none">Katılımcıya Çalışmada Kullanılacak Araç Gereçler Tanıtılmıştır.
<ul style="list-style-type: none">Katılımcıya Ana Yönerge Sunulmuştur "Yemek Masasını Hazırla".
<ul style="list-style-type: none">Katılımcının Tepkiyi Başlatması İçin 5 Saniye Beklenmiştir.
<ul style="list-style-type: none">Katılımcı Tepkiyi Başlatıp Yemek Masası Hazırlama Becerisinin Analizindeki İlk Basamağı Doğru Bir Şekilde Gerçekleştirdiğinde Veri Toplama Formuna Doğru (+) İşareti Konulmuştur.
<ul style="list-style-type: none">Daha sonra katılımcının beceri analizindeki bir sonraki basamağı gerçekleştirip gerçekleştirmediğine bakılmıştır.Katılımcı beceri analizinin ilk basamağını gerçekleştirmediğinde ya da yanlış bir şekilde gerçekleştirdiğinde veri toplama formuna (-) işareti konulmuş ve yoklama oturumuna son verilmiştir.

3.6.4. Genelleme Evresi (Generalization Stage)

Genelleme çalışmaları, bireylerin öğretilen beceriyi farklı durum, ortam ya da kişiler karşısında gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir (Tekin-İftar, 2012). Bu oturumlar, yoklama oturumlarından sonra üç oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarından farklı olarak 11:00-12:30 saatleri arasında, okulun öğretmenler odasında, renk ve şekilleri farklı olan araç gereçler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi evresinde izlenen süreç (Tablo 3) izlenmiş ve katılımcıya herhangi bir ipucu sunulmadan genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir.

3.7. Verilerin Analizi (Analysis of Data)

Tek denekli araştırmalarda veriler grafiksel analiz yoluyla ve genellikle çizgi grafiği kullanılarak analiz edilmektedir (Tekin-İftar, 2012). Bu çalışmada da verilerin çözümlenmesinde çizgi grafik kullanılmıştır.

3.8. Güvenirlik (Security)

Çalışmanın başlama düzeyi, öğretim süreci, yoklama ve genelleme evresi tamamlandığında gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır. Güvenirlik verileri tüm oturumların en az %20-30'unda yansız atama sonucu belirlenen oturumlar kullanılarak toplanmıştır (Tekin-İftar, 2012).

3.8.1. Gözlemcilerin Güvenirliliği (Observers Sincerity)

Gözlemciler arası güvenirlik, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız olarak aynı oturumların kayıtlarını izleyerek becerinin gerçekleşip gerçekleşmediğine dair yaptıkları değerlendirmenin karşılaştırılmasıdır (Tekin-İftar 2012). Hesaplama "görüş birliği/[görüş birliği+görüş ayrılığı]X100" formülü kullanılmıştır (Kazdin 1982). Gözlemciler arası güvenirlik katsayısı %80 ve üzerinde olduğunda, gözlemcilerin genellikle gözlemlerinde hem fikir olduğu varsayılmaktadır" (Tekin-İftar, 2012). Özel Eğitim Bölümü mezunu olan ve araştırmada kullanılan öğretim yöntemi konusunda bilgi sahibi olan bir öğretmen gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliliği verilerinin toplanmasında yer almıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik ortalamasının %80 üzerinde olduğundan yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 6).



Tablo 6. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri
(Table 6. The data of inter-observer security)

	İlker	Furkan	Aleyna
Güvenirlik Ortalaması*	%100	%100	%98
* Güvenirlik Ortalaması: Birden fazla durumda toplanan güvenilirlik katsayılarının toplamının, güvenilirlik katsayısının hesaplandığı oturum sayısına bölünmesi sonucu elde edilmiştir.			

3.8.2. Uygulama Güvenirliği (Application Sincerity)

Uygulama güvenilirliğinde, araştırmada yer alan bağımsız değişkenin, ne derece planlandığı gibi uygulandığı belirlenmektedir. Uygulama güvenilirliği katsayısı hesaplamasında gözlemlenen uygulamacı davranışının/planlanan uygulamacı davranışıX100 formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar, 2012). Araştırmacının uygulama güvenilirliği verileri özel eğitim öğretmenliği yapan bir kişi tarafından toplanmıştır. Araştırmacının uygulamacı güvenilirlik yüzdelerinin yüksek olması uygulamacının hazırladığı programı planladığı şekilde uyguladığı sonucuna ulaştırmıştır (Tablo 4).

Tablo 7. Uygulama güvenilirlik verileri
(Table 7. The data of application of security)

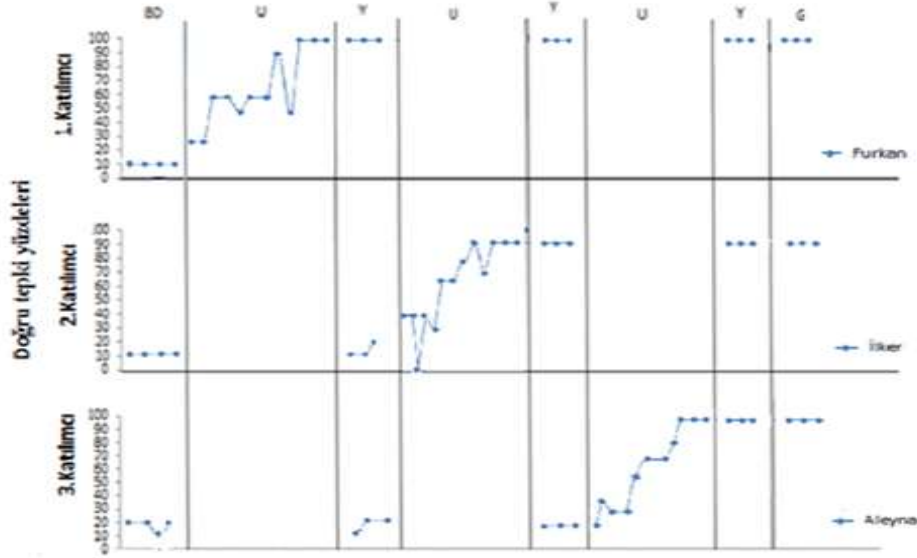
	İlker	Furkan	Aleyna
Güvenirlik Ortalaması	%95	%100	%97

3.8.3. Sosyal Geçerlik (Social Validity)

Araştırmada "Sosyal Geçerlik Soru Formu" ile katılımcıların görüşleri alınarak veri toplanmış ve çalışmanın sosyal geçerliği belirlenmeye çalışılmıştır. Sosyal geçerlik soru formunda katılımcıların çalışmayı faydalı bulup bulmadıkları, çalışmadan hoşlanıp hoşlanmadıkları, tekrar böyle bir çalışmaya katılmak isteyip istemedikleri gibi sorular yer almıştır. Toplanan veriler betimsel olarak analiz edilerek bulgularda verilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA (FINDINGS AND DISCUSSIONS)

Bu çalışmada zihinsel yetersizliği olan bireylere eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak "yemek masası hazırlama" becerisinin öğretimi ve kullanılan yöntemin etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen uygulamadan elde edilen veriler grafik (Şekil 1) üzerinde gösterilmiştir. Grafikte her katılımcının başlama düzeyi, öğretim süreci, yoklama ve genelleme evrelerinde elde edilen verileri ayrı ayrı gösterilmiştir. Grafikteki veriler aşağıda her katılımcı için ayrı ayrı betimlenmiştir.



Şekil 1. Furkan, İlker ve aleyna'nın yemek masası hazırlama becerisi başlama düzeyi (öğretim, yoklama ve genelleme evrelerine ilişkin doğru tepki yüzdeleri)

(Figure 1. The level of Furkan, Ahmet, and Aleyna's dinner table preparation skills ((percent of correct responses to the stages of teaching, polling and generalization))

4.1. Birinci Katılımcıya İlişkin Bulgular (Findings of the First Participant)

Birinci katılımcının başlama düzeyi evresinde yemek masası hazırlama becerisini ortalama %10 düzeyinde gerçekleştirebildiği (Doğru tepki yüzdeleri %10, 10, 10, 10) görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden sonra birinci katılımcı ile toplam on iki öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Şekil 1'deki grafiğe bakıldığında öğretim evresinin ilk oturumunda doğru tepki yüzdesinin %30 olduğu oturum sonunda ise yükselerek %100'e ulaştığı ve istenilen ölçütü karşıladığı görülmektedir. Birinci katılımcının öğretim evresi sonrasında yapılan birinci yoklama evresinde, katılımcının doğru tepki yüzde ortalamasının %100 (%100, 100, 100) olduğu, ikinci katılımcının öğretim evresi sonrasında birinci katılımcı ile yapılan ikinci yoklama evresinde doğru tepki yüzde ortalamasının %100 (%100, 100, 100) üçüncü katılımcının öğretim evresi sonrası birinci katılımcı ile yapılan üçüncü yoklama evresinde doğru tepki yüzde ortalamasının %100 (%100, 100, 100) olduğu görülmektedir. Her üç katılımcı ile öğretim ve yoklama oturumları tamamlandıktan sonra yapılan genelleme oturumlarında birinci katılımcının doğru tepki yüzde ortalamasının %100 (%100, 100, 100) olduğu görüldüğünden birinci katılımcı için eş zamanlı ipucu ile öğretim yönteminin "yemek masası hazırlama" becerisinin öğretiminde etkili olduğuna karar verilmiştir.

4.2. İkinci Katılımcıya İlişkin Bulgular (Findings related to the Second Participant)

İkinci katılımcının başlama düzeyi evresinde yemek masası hazırlama becerisini ortalama %10 düzeyinde gerçekleştirebildiği (Doğru tepki yüzdeleri %10, 10, 10, 10) görülmektedir. İkinci katılımcının öğretim evresinde toplam on üç oturum gerçekleştirilmiştir. Grafiğe bakıldığında ikinci katılımcının öğretim sürecinin başında %40 doğru tepkisi yüzdesinin olduğu, öğretim oturumunun sonunda ise bu rakamın %100'e yükselerek istenilen ölçüte



ulaştığı görülmektedir. Birinci katılımcının öğretim evresi sonrası, ikinci katılımcının öğretim evresi öncesi yapılan birinci yoklama evresinde ikinci katılımcının doğru tepki yüzde ortalamasının %13 (%10, 10, 20) ile başlangıç düzeyi evresindeki verilere benzer olduğu görülmektedir. İkinci katılımcının öğretim evresi sonrası ikinci katılımcı ile yapılan ikinci yoklama evresinde doğru tepki yüzde ortalamasının %100 (%100, 100, 100) üçüncü katılımcının öğretim evresi sonrası ikinci katılımcı ile yapılan üçüncü yoklama evresinde doğru tepki yüzde ortalamalarının %100 (%100, 100, 100) olduğu görülmektedir. Her üç katılımcı ile öğretim ve yoklama oturumları tamamlandıktan sonra yapılan genelleme oturumlarında ikinci katılımcının doğru tepki yüzde ortalamasının %100 (%100, 100, 100) olduğu görüldüğünden ikinci katılımcı için eş zamanlı ipucu ile öğretim yönteminin "yemek masası hazırlama" becerisinin öğretiminde etkili olduğuna karar verilmiştir.

4.3. Üçüncü Katılımcıya İlişkin Bulgular (Findings Related to Third Participant)

Üçüncü katılımcının başlama düzeyi evresinde yemek masası hazırlama becerisini ortalama %23 düzeyinde gerçekleştirebildiği (Doğru tepki yüzdeleri %20, 20, 10, 20) görülmektedir. Üçüncü katılımcının öğretim sürecinde toplam on bir oturum gerçekleştirilmiştir. Grafiğe bakıldığında öğretimin ilk oturumunda doğru tepki yüzdesinin %20, son oturumunda ise yükselerek %100'e ulaşarak ölçütü karşıladığı görülmektedir. Üçüncü katılımcının verilerinin birinci yoklama evresinde %17 (%10, 20, 20) ikinci yoklama evresinde %20 (%20, 20, 20) doğru tepki yüzde ortalaması ile başlangıç evresindeki verilere benzer olduğu görülmektedir. Üçüncü yoklama evresinde üçüncü katılımcının %100 (%100, 100, 100) doğru tepki yüzde ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Her üç katılımcı ile öğretim ve yoklama oturumları tamamlandıktan sonra yapılan genelleme oturumlarında üçüncü katılımcının doğru tepki yüzde ortalamasının %100 (%100, 100, 100) olduğu görüldüğünden üçüncü katılımcı için eş zamanlı ipucu ile öğretim yönteminin "yemek masası hazırlama" becerisinin öğretiminde etkili olduğuna karar verilmiştir. Sonuç olarak öğretim, yoklama ve genelleme oturumları sonunda üç katılımcının da beceriyi %100 oranında gerçekleştirdikleri grafikte açıkça görülmektedir. Bu bulgular tüm katılımcıların yemek masası hazırlama becerisini kazandıklarını ve beceriyi farklı bir zaman ve ortamda farklı araç gereçlerle gerçekleştirerek genelleştirebildiklerini göstermektedir.

4.4. Sosyal Geçerlik (Social Validity)

Araştırmada katılımcıların sosyal geçerlilik formunda yer alan sorulara olumlu yanıtlar verdikleri görülmüştür. Bu yanıtlar göz önüne alınarak çalışmanın yüksek sosyal geçerliliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu araştırmada eş zamanlı ipucuyla öğretimin "yemek masası hazırlama" becerisinin kazanımında, izleyen haftalarda kazanılan becerinin korunup korunmadığı ve farklı ortam ve araç gereçlere genellenip genellenmediği incelenmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, grafikte gösterilen katılımcılara ait olan veri noktalarının düzenli bir şekilde artış gösterdiği görülmektedir. Yemek masası hazırlama becerisinin başlangıç düzeyi oturumları ile öğretim oturumları sonundaki veriler karşılaştırıldığında her üç katılımcıda da öğretim oturumları sonunda %100 düzeyinde doğru tepki elde edildiği, yoklama ve genelleme oturumlarında bu ölçütü korudukları görülmektedir. Bu bulguya göre kullanılan yöntemin hedef becerinin kazandırılmasında etkili olduğu, ilerleyen haftalarda beceriyi sergileyerek korudukları, farklı ortam ve araç gereçlere genelleştirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yanlışsız öğretim



yöntemleri, uyaran kontrolü kurulmasıyla zihinsel yetersizliği olan bireylerin belli bir doğrulukta bir beceri ya da davranışı gerçekleştirmesi amaçlanmasından dolayı özellikle becerinin kazandırılması aşamasında kullanılması önerilmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Dolayısıyla hedeflenen becerinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin kullanılmasının hedef becerinin kazanılmasını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Ayrıca eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkili olmasının ve bireylerin beceriyi kazanmalarının bir diğer nedeninin bire-bir öğretim düzenlemesi olduğu düşünülmektedir. Birebir yapılan çalışmalarda öğretim zaman alıcı olmakla birlikte, çocuğun öğrenmesini hızlandırmakta olduğu düşünülmektedir. Çalışmamızın bu sonucu, eş zamanlı ipucu yöntemi ile benzer becerilerin kazandırılması ile ilgili yapılan önceki çalışmaların sonuçları ile benzer niteliktedir (Yücesoy-Özkan ve Gürsel, 2006; Armutçu ve Arslan, 2008; Aslan, 2009; Topsakal ve Düzkanar, 2010; Çankaya, 2011; Güneş, 2012; Leblebici, 2012; Aslan ve Eratay, 2009). Ayrıca benzer olarak Cannella-Malone ve diğerleri'nin (2006) yemek masası hazırlama becerisi ve yiyecek yerleştirme becerilerinin öğretiminde video temelli iki öğretim yönteminin etkililiğini karşılaştırdıkları çalışma sonucunda beceri basamaklarının her birine ait video klibin tek tek izlettirilip ardından beceri basamağının gerçekleştirildiği yöntemin (video prompting) beceri basamaklarının tümünün tek bir videoda izlettirilmesinin ardından gerçekleştirilen yöntem (Video modeling) göre daha etkili olduğu olduğu belirlenmiştir.

Becerinin öğretiminde hedeflenen ölçüte erişebilmek için her üç katılımcı ile birbirine yakın sayı ve sürede oturumlar gerçekleştirildiği görülmektedir. Birinci katılımcı (Furkan) ile on iki, ikinci katılımcı (İlker) ile on üç, üçüncü katılımcı (Aleyna) ile on bir oturum gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, en az gerçekleştirilen oturumun Aleyna ile en fazla gerçekleştirilen oturumun ise İlker ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretime başladıktan sonra Aleyna'nın doğru tepkilerinde aniden gerçekleşen sürekli bir artış görülmüştür. Aleyna'nın öğretim süresinin kısa olmasının sebebinin cinsiyet değişkenine bağlı olduğu düşünülmüş, kız çocukların ev içinde de yemek masasının hazırlanışını daha fazla gözlemiş olmasının, öğrenme sürecini hızlandırabileceği düşünülmüştür. İlker'in doğru tepkilerinde sürekli artış görülürken 8. Oturumda aniden düşmüştür. Bu durum İlker'in aile üyelerinden birinin başına gelen kötü bir duruma üzülmüş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Daha sonraki oturumlarda İlker'de artış normale dönmüş ve sürekli artışa devam etmiştir. Furkan'ın ise 9. oturumda doğru tepki düzeyinde bir düşüş görülmüştür. Bu durum oturum öncesinde gittiği tenis dersinde yapılan karşılaşmalarda düşük performans gösterdiği için moralinin bozuk olması ve dikkatini beceriye verememesinden kaynaklandığı düşünülmüştür. Daha sonraki oturumlarda Furkan da artış normale dönmüş ve sürekli artışa devam etmiştir.

Becerinin kazandırılmasından sonra öğrenilenlerin kalıcılığının ve genellenebilirliğinin sağlanmasında oldukça önemlidir. Hedeflenen davranış ya da becerinin yüksek düzeyde genellenebilmesi öğretilmesi hedeflenen becerinin diğer ortamlarda da kullanılabilir olması, bireyi daha bağımsız kılması ve beceri ya da davranışı gerçekleştirdiğinde doğal ortamda daha fazla pekiştireç almasına bağlıdır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Araştırmada öğretimi yapılan "yemek masası hazırlama" becerisinin tüm katılımcılarda farklı ortam, zaman ve araç gereçlere genellenebildiği görülmüştür. Bunun nedeninin hedef becerinin yüksek düzeyde genellenebilir özellikler taşımasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Alanyazında farklı zincirleme becerilerin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi



ile kazandırılan becerilerin genellenebildiği gösteren çalışmalar araştırmamızın bulgusunu desteklemektedir (Yücesoy-Özkan ve Gürsoy, 2006; Aslan, 2009). Ayrıca, katılımcıların çalışmaya istekli olarak katılmalarında ve sosyal geçerliliğin yüksek olmasında kullanılan pekiştiricilerin katılımcıların ilgi ve isteklerine göre belirlenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER (RESULTS AND RECOMMENDATION)

Çalışmanın bulguları incelendiğinde zihinsel yetersizliği olan bireylere "yemek masası hazırlama" becerisinin kazandırılmasında eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin oldukça etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu yöntem ile becerinin öğretimi tamamlandıktan bir hafta sonra üç öğrencisinde beceriyi hala sahip olduğu dolayısıyla becerinin kalıcılığının korunduğu ve üç öğrencisinde beceriyi başka bir ortamda ve zamanda farklı malzemelerle gerçekleştirerek genelleştirebildikleri sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularından yola çıkarak, ileride yapılacak araştırmalarda öğretim yöntemi olarak video model gibi teknolojik aletlerin kullanıldığı yöntemler kullanılarak çalışma tekrar edilebilir. Bu çalışmada oturumlar bire bir öğretim ile gerçekleştirilmiştir. Aynı çalışma grup öğretimi kullanılarak tekrar yapılabilir.

KAYNAKLAR (REFERENCES)

- Armutçu-Arslan, O., (2008). Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Word Belgesi Üzerine Yazı Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Eşzamanlı İpucu İşlem Sureci İle Yapılan Öğretimin Etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, Y. ve Eratay, E., (2009). Zihin Engelli Bireylere Kumaş Üzerine Çizilen Desene Pul İşleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 10(2), 15-34.
- Aslan, T., (2009). Zihin Engelli Bireylere Elektrikli Çim Biçme Makinesiyle Çim Biçme Becerisi Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bozkurt, F., (2001). Zihin Özürlü Çocuklara Aferatif Yiyecek Hazırlama ve Servis Yapma Becerilerinin Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cannella-Malone, H., Sigafos, J., O'Reilly, M., Cruz, B., Edrisinha, C., and Lancioni, G.E., (2006). Comparing Video Prompting to Video Modeling for Teaching Daily Living Skills to Six Adults with Developmental Disabilities. Education And Training In Developmental Disabilities, 41(4), 344-356.
- Çankaya, Ö., (2011). Zihinsel Engelli Öğrencilere Haroşa Örgü Örne Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Demir, H., (1996). Zihin Engelli Öğrencilere Düşme Dikme Becerilerinin Kazandırılmasında Model Olma ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Düşme Dikme Becerisi Öğretim Materyalinin Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eratay, E. ve Güler-Özkan, A., (2004). Goblen İğne Kanaviçe İşleme Becerisinin Kazandırılmasında Fiziksel Yardım ve Sözel



İpucu ile Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği. XIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, Ankara: Kök Yayıncılık. 177-187.

- Frederick-Dugan, A., Varn, L., and Test, D.W., (1991). Acquisition and Generalization of Purchasing Skills Using A Calculator by Students Who Are Mentally Retarded. *Education and Training in Mental Retardation*, 26(4), 381-387.
- Graves, T.B., Collins, B.C., Schuster, J.W., and Kleinert, H., (2005). Using Video Prompting to Teach Cooking Skills To Secondary Students With Moderate Disabilities. *Educational and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 34-46.
- Güneş, N., (2012). Annelerin Sunduğu Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklarına Bağcık Bağlama Becerisinin Öğretimi Üzerindeki Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Halisküçük, E.S. ve Çiftci-Tekinarslan, İ., (2007). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Makarna Pişirme Becerisinin Öğretiminde Videoyla Model Olmanın Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 113-127.
- Laarhoven, T.V. and Laarhoven-Myers, T.V., (2006). Comparison of Three Video-Based Instructional Procedures for Teaching Daily Living Skills to Persons with Developmental Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*. 41(4), 365-381.
- Leblebici, T., (2012). Zihinsel Engelli Öğrencilere Galoş Yapma Becerisinin Öğretiminde Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- MEB, (2008). Hasta ve Yaşlı Hizmetleri Engellilerde Toplumsal Yaşam Becerilerimesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. Ankara.
- Mechling, L. and O'Brien, E., (2010). Computer-Based Video Instruction to Teach Student with Intellectual Disabilities to Use Public Bur Transportation. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(2), 230-241.
- Mechling, L.C. and Gustafson, M., (2009). Comparison of The Effects of Static Picture and Video Prompting on Completion of Cooking Related Tasks by Students With Moderate Intellectual Disabilities. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 17(2), 103-116.
- Mechling, L.C., Gast, D.L., and Fields, E.A., (2008). Evaluation of A Portable Dvd Player and System of Least Prompts to Self-Prompt Cooking Task Completion by Young Adults with Moderate Intellectual Disabilities. *The Journal of Special Education*, 42(3), 179-190.
- Morse, T.E. and Schuster, J.W., (2004). Simultaneous Prompting: A Review of Literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39, 153-168.
- Özer, E., Coşgun-Başar, M., Özkubat, U., Töret, G. ve Karasu, N., (2013). Yetersizliği Olan Çocuklarda Beceri Öğretiminde Kullanılan Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. *Betimsel Değerlendirme ve Meta-Analizi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi, 14(2), 67-84.
- Scott, R., Collins, B., Knight, V., and Kleinert, H., (2013). Teaching Adults with Moderate Intellectual Disability Atm Use Via The İpod. *Education And Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(2), 190-199.



-
- Schuster, J.W. and Griffen, A.K., (1993). Teaching A Chained Task With A Simultaneous Prompting Procedure. *Journal of Behavioral Education*, 3, 299-315.
 - Tekin, E., (1999). Yanlışsız Öğretim Yöntemleri, *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 87-102.
 - Kircaeli-İftar, G. ve Tekin, E., (1997). Tek-Denekli Araştırma Yöntemleri. Ankara: Türk Psikologlar Derneđi Yayınları.
 - Tekin, E. ve Kircaali-İftar, G., (2001). Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.
 - Tekin-İftar, E. ve Kircaali-İftar, G., (2006), Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.
 - Tekin-İftar, E., (2012). Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar. Ankara: Turk Psikologlar Derneđi Yayınları.
 - Topsakal, M. ve Düzkantar, A., (2010). Zihin Özürlü Çocuklara Oto Yıkama Becerisi Öğretiminde Hata Düzeltmesi Yapılarak Gerçekleştirilen Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 79-94.
 - Yücesoy-Özkan, ř. ve Gürsel, O., (2006). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Fotokopi Çekme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 29-45.