

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE RESİM-İŞ BECERİLERİNİN
KAZANDIRILMASINDA "AMAÇLARIN TÜM BECERİ VE İLERİ
ZİNCİRLEME YAKLAŞIMLARINA GÖRE DÜZENLENDİĞİ
BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ RESİM-İŞ BECERİLERİ ÖĞRETİM
MATERYALLERİ" NİN ETKİLİLİĞİ**

92937

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Nesrin DİLER

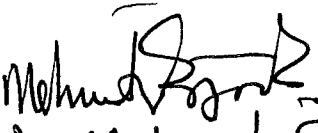
Tez Danışmanı
Doç. Dr. Nihal VAROL

Ankara - 2000

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

Nesrin Diler' e ait Zihinsel Engelli Öğrencilere Resim-İş Becerilerinin Kazandırılmasında "Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımlarına Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Resim-İş Becerileri Öğretim Materyalleri" nin Etkililiği adlı çalışma, jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.


Başkan ..Prof. Dr. Mehmet Özyürek


Üye Doç. Dr. Nihal V. Arslan.....


Üye Yrd. Doç. Dr. Neşe Tertemiz.....

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, zihinsel engelli öğrencilere "Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı ve İleri Zincirleme Yaklaşımı' na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri" nin uygulanmasının, öğrencilerin bu becerilerin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açıp açmadığının ve farklılaşan etkililiklerinin belirlenmesidir.

Araştırmanın deseni, tek denekli deneysel desenlerden, "Dönüşümlü Sağaltımlar Deseni"dir.

Araştırmanın deneklerini, 1998-1999 öğretim yılında, Ankara Çağdaş Eğitim ve Uygulama Okulu' na devam eden öğrencilerden, suluboya ile boş bir kağıdı boyama ve makasla boş bir kağıdı kesme becerilerini bağımsız olarak gerçekleştiremeyen ve bu becerilerin ön koşul davranışlarına sahip 7 öğrenciden 4'ü oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için, öğrencilerin resim-iş becerilerindeki düzeylerini belirlemek üzere, "Resim-İş Becerileri Ölçü Araçları" geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçü araçları, her bir becerinin öğretimi öncesinde ve sonrasında üçer kez uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin resim-iş becerilerindeki performans düzeylerini belirlemek amacıyla, "Resim-İş Becerileri Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Araçları" geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçü araçları ele alınan becerinin öğretimi öncesinde bir kez uygulanmıştır.

Araştırma verileri grafiklerle gösterilmiş ve grafikler niteliksel olarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın bulguları, “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı ve İleri Zincirleme Yaklaşımı’ na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” ile yapılan öğretim sonucunda, her iki yaklaşımın öğrencilerin resim-iş becerileri alt amaçlarını kazanmalarına yol açtığı ve benzer etkililikte olduğu izlenimini vermektedir.



SUMMARY

The purpose of this study was to determine the effects of “Individualized Instruction Materials that Objectives were designed according to the Whole Task and the Forward Chaining Strategies” in acquiring sub-objectives of these skills and the differences in these effects in students with mental retardation.

“Alternating Treatment Design”, which was one of the single subject designs, was used as a research design.

A total of 4 students who were from School of Cagdas Egitim and Uygulama during 1998-1999 education year and who can not independently paint a blank paper with water color and cut a blank paper with a scissor and who have pre-requisite behavior of these skills constituted the subject group of this study.

To determine students’ art skill levels, “Art Skills Criterion Referenced Tests” were developed. They were applied three times before and after each skill’s teaching period. Also in order to determine the performance level of students in art skills, “Art Skills Performance Determination Criterion Referenced Tests” were developed. They were applied once before the teaching period of that skill.

Data of the study were given in graphs and the graphs were qualitatively interpreted.

Results of the study indicated that at the end of the instruction that was performed according to “ Individualized Instruction Materials that Objectives were designed according to the Whole Task and the Forward Chaining Procedures”, both strategies were found to help students in acquiring art skills sub-objectives and were found to have similar effects.



TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında yapıcı eleştiri ve değerli katkılarıyla hiçbir zaman yardımlarını esirgemeyen, hiçbir ayrıntıyı atlamadan ve açık şekilde verdiği dönütleriyle düşünce düzeyimi geliştiren danışmanım Doç. Dr. Sayın Nihal VAROL' a teşekkürlerim sonsuzdur.

Araştırmanın uygulanması sırasında bütün imkanları sağlayan Çağdaş Eğitim-Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi yönetimine, öğretmenlerine, uygulamaya katılan öğrencilerime ve öğrencilerimin sabır ve itina ile devamını sağlayan ailelere teşekkür ederim.

Araştırmada yer alan grafiklerin çiziminde yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşım Bülent ANALAY' a teşekkür ederim.

Araştırma boyunca fikir ve eleştirilerini esirgemeyen değerli arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Araştırma boyunca beni destekleyen ve maddi, manevi yardımlarını esirgemeyen aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Ankara, Temmuz, 2000

Nesrin DİLER

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET	ii
SUMMARY	iv
TEŞEKKÜR	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ	xv

BÖLÜM I – GİRİŞ

1.1. PROBLEM.....	1
1.2. AMAÇLAR.....	5
1.3. ÖNEM.....	7
1.4. SAYILTILAR.....	9
1.5. SINIRLILIKLAR.....	9
1.6. TANIMLAR.....	10

BÖLÜM II – KAYNAK TARAMASI

2.1. ZİHİNSEL ENGELLİ BİREYLERİN TANILANMASI VE EĞİTİM ORTAMLARINA YERLEŞTİRİLMESİ	14
2.1.1. Tıbbi Tanılama Modeli	14
2.1.2. Eğitsel Tanılama Modeli	15
2.1.3. 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname.....	16
2.2. ÜLKEMİZDE ZİHİNSEL ENGELLİ BİREYLER İÇİN VAR OLAN EĞİTİM ORTAMLARI.....	18
2.2.1. Orta Düzeyde Zihinsel Öğrenme Yetersizliği Olan (Eğitilebilir Zihinsel Engelli) Bireyler ve Var Olan Eğitim Ortamları.....	19
2.2.1.1. Anaokulu.....	19
2.2.1.2. Özel Eğitim Sınıfları.....	20
2.2.1.3. İlköğretim Okulu.....	21
2.2.1.4. Mesleki Eğitim Merkezi.....	22
2.2.1.5. Anaokulu İlköğretim ve Mesleki Eğitim Merkezi.....	23

2.2.2. Ağır Düzeyde Zihinsel Öğrenme Yetersizliği Olan (Öğretilebilir Zihinsel Engelli) Bireyler ve Var Olan Eğitim Ortamları.....	24
2.2.2.1. Eğitim ve Uygulama Okulu.....	24
2.2.2.2. Eğitim – Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi.....	25
2.3. BECERİ VE BECERİ ÖĞRETİMİ.....	26
2.3.1. Beceri ve Resim İş Becerileri.....	26
2.3.2. Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali Geliştirme.....	28
2.3.2.1. Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçlarının Hazırlanması.....	28
2.3.2.2. Öğrencinin Performans Düzeyinin Belirlenmesi.....	30
2.3.2.2.1. Öğrencinin Performans Düzeyinin Tek Fırsat Yöntemine Göre Belirlenmesi.....	31
2.3.2.2.2. Öğrencinin Performans Düzeyinin Çoklu Fırsat Yöntemine Göre Belirlenmesi.....	31
2.3.2.3. Uzun ve Kısa Dönemli Amaçların Oluşturulması.....	32
2.3.2.4. Performans Düzeyine Göre Alt Amaçların Oluşturulması.....	33
2.3.2.5. Amaçların Düzenlenmesi.....	34
2.3.2.5.1. Tüm Beceri Yaklaşımına Göre Amaçların Düzenlenmesi.....	35
2.3.2.5.2. İleri Zincirleme Yaklaşımına Göre Amaçların Düzenlenmesi.....	36
2.3.2.5.3. Tersine Zincirleme Yaklaşımına Göre Amaçların Düzenlenmesi.....	37
2.3.2.6. Performans Düzeyine Göre Öğretim Planlarının Hazırlanması.....	37
2.3.2.7. Öğretimin Değerlendirilmesi.....	38
2.3.3. Beceri Öğretiminde Kullanılan İşlem Süreçleri.....	39
2.3.3.1. Şekil Verme.....	39
2.3.3.2. İpuçları.....	40
2.3.3.2.1. Fiziksel Yardım.....	41
2.3.3.2.2. Model Olma.....	42
2.3.3.2.3. İşaret İpucu.....	43
2.3.3.2.4. Sözel İpucu.....	43

2.4. ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARA BECERİ ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	44
2.4.1. Beceri Öğretimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	44
2.4.1.1. Beceri Öğretimi İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	44
2.4.1.2. Beceri Öğretimi İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	49
2.4.2. Amaçların Farklı Düzenlenme Yaklaşımlarını Karşılaştıran Araştırmalar.....	56
2.4.2.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	56

BÖLÜM III – YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA DESENİ.....	60
3.1.1. Tek Denekli Desenler.....	61
3.1.1.1. Dönüşümlü Sağaltımlar Desenin Genel Özellikleri.....	62
3.1.1.1.1. Tek Başlama Düzeyi İle Kullanılan Dönüşümlü Sağaltımlar Deseni.....	63
3.1.1.1.2. Birden Fazla Başlama Düzeyi İle Kullanılan Dönüşümlü Sağaltımlar Deseni.....	63
3.1.1.2. Dönüşümlü Sağaltımlar Deseninde Verilerin Analizi.....	64
3.1.1.3. Dönüşümlü Sağaltımlar Deseninde Grafiğin Yorumu.....	64
3.1.1.4. Araştırmada Dönüşümlü Sağaltımlar Desenin Uygulanması.....	64
3.2. DENEKLER VE SEÇİMİ.....	66
3.2.1. Denekler.....	66
3.2.2. Deneklerin Seçimi.....	67
3.3. KULLANILAN BİLGİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	68
3.3.1. Beceri Ölçü Araçlarının Geliştirilmesi.....	68
3.3.1.1. Makasla Boş bir Kağıdı Kesme Becerisi Ölçü Aracı.....	69
3.3.1.2. Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Ölçü Aracı.....	69
3.3.2. Beceri Ölçü Araçları Kullanma Yönergelerinin Geliştirilmesi.....	70
3.3.3. Beceri Ölçü Araçları Kayıt Çizelgelerinin Geliştirilmesi.....	70

3.3.4. Beceri Ölçü Araçlarının Ön Uygulaması.....	71
3.3.5. Becerilerdeki Düzeylerin Belirlenmesi.....	71
3.3.6. Beceri Ölçü Araçları'nın Uygulanması.....	72
3.3.7. Beceride Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Araçlarının Geliştirilmesi.....	73
3.3.8. Beceride Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Araçları Kullanma Yönergelerinin Geliştirilmesi.....	73
3.3.9. Beceride Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Araçları Kayıt Çizelgelerinin Geliştirilmesi.....	74
3.3.10. Beceride Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Araçlarının Ön Uygulaması.....	74
3.3.11. Öğrencinin Beceride Performans Düzeyinin Belirlenmesi.....	75
3.3.12. Beceride Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Araçlarının Öğretim Öncesinde Uygulanması.....	76
3.3.12.1. Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracının Uygulanması.....	77
3.3.12.2. Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracının Uygulanması.....	77
3.4. BECERİ ÖĞRETİM MATERYALLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ.....	78
3.4.1. Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali.....	78
3.4.1.1. Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Beceri Öğretim Ünitelerinin Geliştirilmesi.....	79
3.4.1.1.1. Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Amaçların Düzenlenmesi.....	79
3.4.1.1.2. Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Öğretim Planlarının Hazırlanması.....	80
3.4.2. Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali.....	81

3.4.2.1. İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Beceri Öğretim Ünitelerinin Geliştirilmesi.....	82
3.4.2.1.1. İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Amaçların Düzenlenmesi.....	82
3.4.2.1.2. İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Öğretim Planlarının Hazırlanması.....	83
3.4.3. Geliştirilen Öğretim Materyallerinin Ön Uygulaması.....	84
3.5. DENEY SÜRECİ.....	86
3.5.1. Becerilerin Öğretim Sırası ve Süresi.....	86
3.5.1.1. Becerilerin Öğretim Sırası.....	86
3.5.1.2. Becerilerin Öğretim Süresi.....	87
3.5.2. Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımları'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme ve Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerileri Öğretim Üniteleri İle Öğretim.....	88
3.5.2.1. Öğretim Öncesi ve Sonrası Değerlendirme.....	88
3.5.2.2. Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımları'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme ve Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerileri Öğretim Ünitelerindeki Öğretim Planlarının Sunulması.....	90
3.5.2.2.1. Fiziksel Yardım İpucu İle Sunulan Öğretim Planı.....	91
3.5.2.2.2. Model Olma İle Sunulan Öğretim Planı.....	93
3.5.2.2.3. Sözel İpucu İle Sunulan Öğretim Planı.....	94
3.5.2.2.4. Bağımsız Olarak Sunulan Öğretim Planı.....	96
3.5.2.3. Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Beceri Öğretim Üniteleri İle Öğretim.....	96
3.5.2.4. Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Beceri Öğretim Üniteleri İle Öğretim.....	98
3.6. VERİLERİN ANALİZİ.....	100

BÖLÜM IV – BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE, “AMAÇLARIN TÜM BECERİ YAKLAŞIMI’NA GÖRE DÜZENLENDİĞİ BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ BECERİ ÖĞRETİM MATERYALİ” İLE YAPILAN ÖĞRETİM SONUCUNDA, ÖĞRENCİLERİN RESİM-İŞ BECERİLERİYLE İLGİLİ ALT AMAÇLARI GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	102
4.1.1. Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi ile Yapılan Öğretim Sonucunda, Öğrencilerin Makasla Kesme Becerisiyle İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	102
4.1.2. Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi ile Yapılan Öğretim Sonucunda, Öğrencilerin Suluboya İle Boyama Becerisi ile İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	105
4.1.3. Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali ile Yapılan Öğretim Sonucunda, Öğrencilerin Resim-İş Becerileriyle İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	108
4.2. ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE, “AMAÇLARIN İLERİ ZİNCİRLEME YAKLAŞIMI’NA GÖRE DÜZENLENDİĞİ BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ BECERİ ÖĞRETİM MATERYALİ” İLE YAPILAN ÖĞRETİM SONUCUNDA, ÖĞRENCİLERİN RESİM-İŞ BECERİLERİYLE İLGİLİ ALT AMAÇLARI GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	110

4.2.1. Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi ile Yapılan Öğretim Sonucunda, Öğrencilerin Makasla Kesme Becerisiyle İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	111
4.2.2. Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi ile Yapılan Öğretim Sonucunda, Öğrencilerin Suluboya ile Boyama Becerisiyle İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	114
4.2.3. Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali ile Yapılan Öğretim Sonucunda, Öğrencilerin Resim-İş Becerileriyle İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	117
4.3. ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN HERBİRİNİN “AMAÇLARIN TÜM BECERİ VE İLERİ ZİNCİRLEME YAKLAŞIMI'NA GÖRE DÜZENLENDİĞİ BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ BECERİ ÖĞRETİM MATERYALLERİ” İLE YAPILAN ÖĞRETİM SONUCUNDA, RESİM-İŞ BECERİLERİ İLE İLGİLİ ALT AMAÇLARI GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	119
4.3.1. Bir No'lu Öğrencinin “Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” ile Yapılan Öğretim Sonucunda, Resim-İş Becerileriyle İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	120

4.3.2. İki No'lu Öğrencinin “Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” ile Yapılan Öğretim Sonucunda, Resim-İş Becerileriyle İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	123
4.3.3. Üç No'lu Öğrencinin “Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” ile Yapılan Öğretim Sonucunda, Resim-İş Becerileriyle İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	126
4.3.4. Dört No'lu Öğrencinin “Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” ile Yapılan Öğretim Sonucunda, Resim-İş Becerileriyle İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	129

BÖLÜM V – ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER

5.1. ÖZET.....	132
5.2. YARGI.....	135
5.3. ÖNERİLER.....	138
5.3.1. Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	138
5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	139

KAYNAKÇA.....	140
----------------------	------------

EKLER.....	147
-------------------	------------

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge No

Sayfa No

1	RESİM-İŞ BECERİLERİNİN ÖĞRETİM SIRASI.....87
---	--



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM

Birey gelişim süreci içerisinde, pek çok beceri kazanmaktadır. Bu beceriler, tutma, yürüme, koşma, kesme gibi psiko-motor beceriler; yemek yeme, giyinme gibi öz-bakım becerileri; telefon etme, alışveriş yapma gibi günlük yaşam becerileri olarak çeşitlenmektedir (Snell, 1993).

Birey, çok küçük yaşlardan itibaren konuşma, yürüme, koşma, yemek yeme, giyinme gibi, bağımsız yaşaması için gerekli temel becerilerde ustalaşırken, diğer yandan da ilerde okul yaşamında kullanacağı becerilere hazırlık niteliği taşıyan, koparma, kesme, yırtma, kalem tutma, boyama gibi okul öncesi becerileri de gerçekleştirmeye başlamaktadır. Bireyin küçük yaşlardan itibaren kazanmaya başladığı bu becerilerde ustalaşması, gerek okul yaşamını, gerekse ilerleyen yıllarda toplumda bağımsız bir birey olarak yaşamasını olumlu yönde etkilemektedir (Snell, 1993).

Normal çocuklar, sahip oldukları zihinsel becerileri kullanarak ve çevrelerindeki kişileri model alarak toplumda bağımsız olarak yaşamaları ve okul programlarında yer alan disiplin alanlarındaki amaçları gerçekleştirebilmeleri için gerekli becerilerde ustalaşabilirken, zihinsel yetersizliği olan çocuklar için durum farklılaşmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan çocukların bu becerileri kazanmada gecikme göstermesi yada kazanamamasında, yetersizlikleri kadar, anne, baba ve öğretmenlerin tutumları ve içinde bulundukları ortamın sınırlayıcı olması da etkili olmaktadır (Özyürek, 1991). Normal çocukların bu becerileri kazanması için ek çaba gerekemeyebilirken, zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitiminde kullanılan programlarda ve çocuk için konulan amaçlarda ek düzenlemelere gidilmesi gerekmektedir.

Ülkemizde şu anda eğitim kurumlarında bulunan zihinsel yetersizliği olan çocuklar, uygulanan testler sonucunda aldıkları zeka bölümü puanlarına göre eğitim kurumlarına yerleştirilmişlerdir. Buna göre, zeka bölümü 45-74 arasında olan çocuklar, " eğitilebilir zihinsel engelli" ; zeka bölümü 25-44 arasında olan çocuklar ise, " öğretilebilir zihinsel engelli" olarak adlandırılmışlardır (M.E.B. 1991b) . Ancak, 18 Ocak 2000 tarihinde çıkarılan "Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" ile bu sınıflamada değişiklik yapılmıştır (23937 S.R.G.) . Yönetmelikte, " eğitilebilir zihinsel engelli " terimi yerine, " orta düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan birey", "öğretilebilir zihinsel engelli" terimi yerine de, "ağır düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan birey " terimi kullanılmaktadır. Buna göre, ağır düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan bireyler, eğitim-uygulama okulu ve iş eğitim merkezlerine yerleştirilmektedir (23937 S.R.G.).

Eğitim-uygulama okulu ve iş eğitim merkezlerinde halen, "Öğretilebilir Çocuklar Okulu Programı Taslağı" uygulanmaktadır

(M.E.B.1990b). “Öğretilebilir Çocuklar Okulu Programı Taslağı”nda, hayat bilgisi, matematik, dil eğitimi, resim-iş, beden eğitimi, okumaya hazırlık, yazmaya hazırlık dersleri yer almaktadır. Programda resim-iş dersinin amaçlarına bakıldığında, “tuz seramiği, plastirin ve kil gibi maddeleri yoğurabilme, boyayabilme, makas kullanabilme, renkleri bir arada kullanabilme, değişik malzemeler kullanarak serbest resim yapabilme, basit örgü ve dokuma işlerini yapabilme,boncuk dizebilme” gibi amaçların yer aldığı görülmektedir (M.E.B. 1990b).

Öğretmenin etkili öğretim yapması, müfredat programında yer alan becerileri öğrencilere etkili şekilde sunmasına bağlıdır. Etkili öğretimin gerçekleşmesi, program hazırlanırken, öğrencilerin performans düzeylerinin belirlenmesine, bu performans düzeylerine göre amaçların düzenlenmesine, içeriğin amaçlara göre düzenlenip, amaçlara uygun ipuçlarının uygulanması sürecine yer verilmesine ve öğrencilerin gerçekleştirdikleri basamaklarda pekiştirilmelerine bağlı olmaktadır (Özyürek, 1991) . Ancak varolan öğretim etkinliklerinde çocukların performans düzeylerinin belirlenmediği, amaçların buna göre belirlenip, ‘Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyali’ nin hazırlanmadığı görülmektedir.

Ülkemizde 1997 yılında, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri ile ilgili esasları düzenlemek amacıyla çıkarılan, 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname’de benimsenen eğitsel yaklaşımın bir sonucu olarak, özel eğitim gerektiren bireyler için, bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması öngörülmektedir (23011 S. R.G.) .

Beceri öğretiminde, hazırlanan bireyselleştirilmiş beceri öğretim materyali içerisinde yer alan amaçların hangi yaklaşıma göre düzenlendiği de, öğrencilerin amaçları gerçekleştirmelerinde etkili olabilmektedir. Beceri

öğretiminde kullanılan amaç düzenleme yaklaşımları, tüm beceri yaklaşımı, ileri zincirleme yaklaşımı ve tersine zincirleme yaklaşımlarıdır (Snell,1993;Varol,1996a). Giyinme becerilerinde, tersine zincirleme yaklaşımına göre amaçları düzenlemek uygun olurken, yemek yeme, boyama, kesme, yapıştırma gibi becerilerde, ileri zincirleme yada tüm beceri yaklaşımına göre amaçları düzenlemenin daha uygun olduğu belirtilmektedir (Snell, 1993).

Özen (1995), yemek yeme becerilerinde, amaçların ileri zincirleme yaklaşımına göre düzenlendiği bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin; Vuran (1989), giyinme becerilerinde, amaçların tersine zincirleme yaklaşımına göre düzenlendiği bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin; Atmaca (1996), hazır çorba pişirme becerisinin, Demir (1996), düğme dikme becerilerinin, Özokçu (1997), dikiş dikme becerilerinin öğretiminde, amaçların tüm beceri yaklaşımına göre düzenlendiği bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin, zihinsel engelli öğrencilerin bu becerilerin alt amaçlarını kazanmalarına yol açtığını bulmuşlardır.

McDonnell ve McFarland (1988), halka açık çamaşır makinesi kullanma ve çamaşır tozu alma aracını kullanma becerilerinin öğretiminde, Ferguson ve McDonnell (1991), alışveriş maddelerini yerleştirme becerisinin öğretiminde, tüm beceri yaklaşımı ile ileri zincirleme yaklaşımını karşılaştırmışlar ve tüm beceri yaklaşımının becerilerin kazanılmasında daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Ülkemizde ise, beceri öğretiminde, amaçları hangi yaklaşıma göre düzenlemenin, bu becerilerin alt amaçlarını gerçekleştirmede daha etkili olduğuna ilişkin bir araştırma yapılmamıştır.

Bu araştırmada, “zihinsel engelli öğrencilere, resim-iş becerilerinden, makasla boş bir kağıdı kesme ve suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerilerinin kazandırılmasında, Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımları’na Göre Düzenlendiğı Beceri Öğretim Materyalleri’nden hangisi, bu becerilerin alt amaçlarını gerçekleştirmede daha etkilidir?” sorusuna yanıt aranacaktır.

1.2. AMAÇLAR

Bu araştırmanın genel amacı, “Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı” nda, “makası, suluboyayı, kağıdı, su kabını, fırçayı gösterme ve ‘aç, tut, kaldır,uzat, koy, ilerlet, sok’ yönergelerini yerine getirme” olarak belirlenen ön koşul davranışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilere, “Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımlarına Göre Düzenlendiğı Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” nin uygulanmasının, öğrencilerin resim-iş becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açıp açmadığını ve farklılaşan etkililiklerini belirlemektir.

Bu genel amacı değerlendirmek için, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.2.1. “Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı” nda, ön koşul davranışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilere, “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiğı Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” ile yapılan öğretim, öğrencilerin resim-iş

becerileriyle ilgili alt amaçları gerçekleştirmelerine yol açmakta mıdır?

1.2.1.1. “Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı” nda, ön koşul davranışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilere, “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretim, öğrencilerin makasla kesme becerisiyle ilgili alt amaçları gerçekleştirmelerine yol açmakta mıdır?

1.2.1.2. “Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı” nda, ön koşul davranışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilere, “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretim, öğrencilerin suluboya ile boyama becerisiyle ilgili alt amaçları gerçekleştirmelerine yol açmakta mıdır?

1.2.2. “Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı” nda, ön koşul davranışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilere, “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” ile yapılan öğretim, öğrencilerin resim-iş becerileriyle ilgili alt amaçları gerçekleştirmelerine yol açmakta mıdır?

1.2.2.1. “Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı” nda, ön koşul davranışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilere, “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretim, öğrencilerin makasla kesme becerisiyle ilgili alt amaçları gerçekleştirmelerine yol açmakta mıdır?

1.2.2.2. “Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı” nda, ön koşul davranışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilere, “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretim, öğrencilerin suluboya ile boyama becerisiyle ilgili alt amaçları gerçekleştirmelerine yol açmakta mıdır?

1.2.3. “Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı” nda, ön koşul davranışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilerden her birinde, “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı ve İleri Zincirleme Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” nden hangisi resim-iş becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerinde daha etkilidir?

1.3. ÖNEM

Bu araştırmanın genel amacı, “Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı” nda, ön koşul davranışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilere, “Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımı’ na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” nin uygulanmasının, öğrencilerin makasla boş bir kağıdı kesme ve suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açıp açmadığını ve farklılaşan etkililiklerini belirlemektir.

Ülkemizde beceri öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, bu araştırmaların öz bakım ve günlük yaşam becerilerinin öğretimine yönelik olduğu görülmektedir. Bu çalışma, resim-iş becerilerinin

öğretimi ile ilgili olması açısından, bu alanda yapılan ilk çalışma olma özelliği taşımaktadır. Araştırmayı yapabilmek için, makasla boş bir kağıdı kesme ve suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerilerinin ölçü araçları geliştirilmiştir. Bu ölçü araçlarının, alanda çalışan kişilerce, öğrencilerin bu becerilerdeki performans düzeylerini belirlemede kullanılacağı umulmaktadır.

Ülkemizde 6 Haziran 1997 tarihli 23011 sayılı resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile, bireylerin eğitsel performans düzeyine göre bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması zorunlu hale getirilmiştir. Araştırmada hazırlanan bireyselleştirilmiş beceri öğretim materyallerinin, öğrencilerin eğitsel performans düzeylerine göre hazırlanmış olmaları nedeniyle, beceri öğretiminde hazırlanan programlara örnek teşkil edebileceği ve özellikle alanda çalışan öğretmenlere kaynak olarak hizmet edebileceği düşünülmektedir.

Türkiye’de genel olarak, beceri öğretiminde ve dolayısıyla resim-iş becerilerinin zihinsel engelli öğrencilere kazandırılmasında, amaçların hangi yaklaşıma göre düzenlenmesinin daha etkili öğretime yol açabileceği ile ilgili bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarının, zihinsel engelli öğrencilere kazandırılacak resim-iş becerilerinde, hangi yaklaşımın daha etkili olduğunun belirlenmesine ve dolayısıyla öğretim uygulamalarının nasıl olması gerektiğine katkıda bulunabileceği umulmaktadır.

1.4. SAYILTILAR

1- Suluboya ile boş bir kağıdı boyama ve makasla boş bir kağıdı kesme becerileri öğretiminde, deneklerin, bu becerilerin ön koşul davranışları olan, 'aç, tut, kaldır,uzat, koy, ilerlet, sok' gibi yönergeleri yerine getirmeleri ve makası, suluboyayı, kağıdı, su kabını, fırçayı göstermeleri yeterli görülmüştür. Bu nedenle, deneklerin bulundukları sınıflar ve yaşlarının, bu becerilerin alt amaçlarını yerine getirmelerini etkilemeyeceği varsayılmaktadır.

2- Makasla boş bir kağıdı kesme ve suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerilerinin öğretiminde her ipucunun 3 aşamada geri çekimi yeterlidir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1- Resim-iş becerilerinden, makasla boş bir kağıdı kesme ve suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerileri ile,

2- Makasla boş bir kağıdı kesme ve suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerilerinin öğretiminde, 3 oturumluk öğretim süresi ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Zihinsel Engelli: Gelişim süreci içerisinde genel zihinsel işlevlerde normallerden önemli derecede gerilik, bunun yanında uyumsal davranışlardan (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki yada daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur (Eripek, 1996).

Orta Düzeyde Zihinsel Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir Zihinsel Engel) : Bireyin, gecikmeli bir konuşma ve dil gelişimi, sosyal, duygusal yada davranış problemleri ile temel okuma-yazma ve sayma becerilerini kazanmasında ortaya çıkan gecikme durumudur (23937 S.R.G.).

Ağır Düzeyde Zihinsel Öğrenme Yetersizliği (Öğretilbilir Zihinsel Engel) : Bireyin, ciddi biçimde konuşma ve dil gelişimi güçlüğü, sosyal, duygusal yada davranış problemleri ile temel öz bakım becerilerini öğrenmesinde ortaya çıkan gecikme durumudur (23937 S.R.G.).

Beceri Analizi: Becerinin, kendisini oluşturan daha küçük alt basamaklara ayrılması işidir (McCarthy,1987; Carr ve Collins,1992; Snell, 1993)

Performans Düzeyi: Belli bir beceri yada kavramla ilgili olarak öğrencinin gerçekleştirebildiği davranışlardır (Snell,1993).

Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama: Suluboya ile, ¼ resim kağıdını, bir kenarından diğer kenarına kadar boyamadır.

Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme: Makasla, $\frac{1}{4}$ resim kağıdını, bir kenarından diğer kenarına kadar kesmedir.

Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı' na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyali: Öğrencinin çoklu fırsat yöntemine göre performans düzeyinin belirlendiği, becerinin bütünü ile ilgili uzun dönemli amacın konulduğu, bu uzun dönemli amaca ulaşacak şekilde en fazla ipucu gerektirenden en az ipucu gerektirene doğru kısa dönemli amaçların oluşturulduğu ve öğrencinin performans düzeyine dayalı olarak önce yapılandan sonra yapılan doğru ve en fazla ipucu gerektirenden en az ipucu gerektirene doğru her bir beceri basamağı için öğretimsel amaçların bulunduğu, her öğretim oturumunda becerinin tüm basamaklarında sırasıyla öğretimin yapıldığı öğretim materyalidir.

İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlenen Öğretim Materyali: Öğrencinin çoklu fırsat yöntemine göre performans düzeyinin belirlendiği, becerinin bütünü ile ilgili uzun dönemli amacın konulduğu, bu uzun dönemli amaca ulaşacak şekilde, her bir temel beceri için, önce yapılandan sonra yapılan doğru kısa dönemli amaçların oluşturulduğu ve öğrencinin performans düzeyine dayalı olarak en fazla ipucu gerektirenden en az ipucu gerektirene doğru, her bir temel becerinin basamaklarını içerecek şekilde öğretim amaçlarının bulunduğu, her öğretim oturumunda bir temel becerinin kazandırılıp, izleyen oturumlarda, öğretilen temel beceri basamağına bir sonrakinin eklenerek öğretimin yapıldığı öğretim materyalidir.

Ön Koşul Davranışlar: Bir ~~kavram yada~~ becerinin öğretiminin yapılabilmesi için, ~~o kavram yada~~ becerinin öncesinde kazanılmış olması gereken davranışlardır (Snell, 1993).



BÖLÜM II

KAYNAK TARAMASI

Bu araştırmada, “Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı” nda, “makası, suluboyayı, kağıdı, su kabını, fırçayı gösterme ve ‘aç, tut, kaldır,uzat, koy, ilerlet, sok’ yönergelerini yerine getirme” olarak belirlenen ön koşul davranışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilere, “Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımı’ na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” nin uygulanmasının, öğrencilerin makasla boş bir kağıdı kesme ve suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açıp açmadığını ve farklılaşan etkililiklerini belirlemek amaçlanmaktadır.

Araştırmanın bu bölümünde, zihinsel engelli bireylerin tanınması ve eğitim ortamlarına yerleştirilmesi, ülkemizde zihinsel engelliler için var olan eğitim ortamları, beceri ve beceri öğretimi ve zihinsel engelli bireylere beceri öğretimi ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. ZİHİNSEL ENGELLİ BİREYLERİN TANILANMASI VE EĞİTİM ORTAMLARINA YERLEŞTİRİLMESİ

Zihinsel engellilik durumunun tanılanması, bu durumda olan bireylerin belirlenmesi ve gerekli özel eğitim olanaklarının sağlanmasında önemli olmaktadır (Özyürek, 1985; Eripek, 1996). Zihinsel engelli bireylerin tanılanması ve eğitim hizmetlerinin niteliğinin belirlenmesinde iki tür modelden bahsedilmektedir: 1. Tıbbi tanılama modeli. 2. Eğitsel tanılama modeli.

2.1.1. Tıbbi Tanılama Modeli

Bu model, tıbbi verilerin ve psikometrik ölçümlerin esas alındığı tanılama modelidir. Bu modele göre tanılama, zedelenme nedeni, oluş zamanı, etkilendiği yer ve derecesi ile, zedelenmenin nasıl bir gelişme göstereceğine ilişkin veriler üzerinde durulmaktadır. Tıbbi tanılama modelinde birey, çevresi tarafından farkedilen konuşma, yürüme, koşma gibi özelliklerindeki gerilik nedeniyle, ilk olarak hastaneye götürülmektedir. Burada yapılan tıbbi muayene ve tetkikler sonucunda, bireyin beyninde yada merkezi sinir sisteminde oluşan bir zedelenmeden dolayı zihinsel engelli olduğu tanısı konulmaktadır. Daha sonra, rehberlik ve araştırma merkezlerinde yapılan çeşitli psikometrik ölçümlerle (zeka testleri v.b.), bireyin zihinsel engelli olduğu bir kez daha onaylanmakta ve sahip olduğu yetersizliğin derecesine göre “eğitilebilir, öğretilebilir zihinsel engelli ya da klinik bakıma muhtaç” şeklinde etiketlenmektedir (Özyürek, 1985 ; Eripek 1996; Özsoy ve başk., 1996).

Ülkemizde halen, özel eğitim gerektiren birey tıbbi tanılama sonucunda, sahip olduğu geriliğe bakılarak etiketlenmekte ve mevcut özel eğitim kurumlarına yerleştirilmektedir (Özyürek, 1986; Varol, 1992). Zihinsel engelli bireyleri, sadece tıbbi verilere ve psikometrik ölçümlere göre tanılama ve eğitim kurumlarına yerleştirme, bireyin eğitimi için alınacak önlemleri ve düzenlemeleri olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Özyürek, 1985). Bireyin sahip olduğu becerilere bakılmadan, sadece testlerden aldığı puanlara göre tanılanması ve eğitim kurumlarına yerleştirilmesi, öğretmenlerin ondan beklentilerini düşürmekte ve onun için gerekli eğitsel düzenlemelere gidilmesini engelleyebilmektedir. Bu nedenle, bireyin bilişsel, psikomotor ve benzeri gelişim alanlarında özelliklerinin belirlenerek tanılanması, eğitimi için verilecek hizmetlerin belirlenmesinde önem kazanmaktadır.

2.1.2. Eğitsel Tanılama Modeli

Tıbbi tanılama yapılarak bireyin özrünün onaylanması ve ona göre sınıflanması, eğitimi için alınacak önlemler ve düzenlemeler için yetersiz olabilmektedir (Özyürek 1985). Bu nedenle, bireyin eğitsel olarak da değerlendirilmesi gerekmektedir.

Eğitsel tanılama modeli, zihinsel engelli bireyle ilgili tıbbi ve psikometrik verilerin toplanmasının yanında, bireyin sahip olduğu becerilerin eğitsel olarak değerlendirilmesini içermektedir. Bu değerlendirmede, gözlem ve ölçüt bağımlı testlerden yararlanılmaktadır. Beceri, kavram ve ünite analizlerinden yararlanılarak hazırlanan ölçüt bağımlı testlerle, bireyin, dil, psiko-motor ve bilişsel alanlarda eğitsel performans düzeyi belirlenmektedir. Bu performans düzeyine uygun

olarak, eğitim önlemleri ve hizmetleri sağlanmaya çalışılmaktadır (Özyürek 1985; Varol 1992).

Ülkemizde de, 1997 yılında çıkarılan 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname' nin 5. maddesinde, tanılama-değerlendirme-yerleştirme, “ her aşamadaki tanılamada, bireyin eğitsel performans düzeyi belirlenir, gelişim alanlarındaki özellikleri değerlendirilir ve bu değerlendirme sonuçları dikkate alınarak eğitim amaçları ve hizmetleri planlanır, en uygun eğitim ortamına yerleştirilmesine karar verilir ” şeklinde belirtilmiş ve eğitsel tanılama zorunlu hale getirilmiştir (23011 S. R.G.). 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname' de belirtilen esasların düzenlenmesi için çıkarılan, “Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” nin 9. maddesinde eğitsel tanılama, “eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim ve disiplin alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesi süreci” olarak tanımlanmakta ve bu süreçle ilgili esaslar belirtilmektedir (23937 S.R.G.) .

2.1.3. 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname

Özel eğitim gerektiren bireylerin, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik esasların düzenlenmesi amacıyla çıkarılan 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname' nin, 6 Haziran 1997 tarihli 23011 sayılı resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmesiyle, 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu yürürlükten kalkmıştır (23011 S.R.G.). 573 sayılı K.H.K., eğitsel yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmıştır. Eğitsel yaklaşımın bir sonucu olarak, “özel eğitim gerektiren birey”, “çeşitli nedenlerle, bireysel

özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır. Böylece, özel eğitim hizmetlerinden yararlanma için var olan yaş sınırı ortadan kaldırılmakta, bireysel özellik ve eğitim yeterlilikleri ön plana çıkarılmaktadır. Bunun da, her yaştaki bireyin özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasına olanak sağlayacağı izlenimi edinilmektedir (23011 S.R.G.).

573 sayılı K.H.K.’de, Tanılama-değerlendirme-yerleştirme başlığı altında, eğitsel yaklaşımın gerektirdiği eğitsel tanılama açıklanmaktadır. Bu maddede, “her aşamadaki tanılamada, bireyin eğitsel performans düzeyi belirlenir, gelişim alanlarındaki özellikleri değerlendirilir ve bu değerlendirme sonuçlarına göre eğitim amaçları ve hizmetleri planlanır, en uygun eğitim ortamına yerleştirilmesine karar verilir...” denilmektedir. Bu şekliyle bakıldığında, ülkemizde halen uygulanmakta olan ve bireyin eğitsel gereksinimlerinin belirlenmesine olanak tanımayan tıbbi tanılama yerine, eğitsel tanılamanın uygulanması (bireyin gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimlere göre eğitim hizmetlerinden yararlanmasının sağlanması) zorunlu hale getirilmektedir (23011 S. R.G.) .

Eğitsel yaklaşımı benimseyen 573 sayılı K.H.K.’nin, 4. maddesinin (f) bendinde, “özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır” denilmektedir. Bu madde ile, eğitim hizmetlerinin bireyin gereksinimlerine göre planlanması ve bunun sağlanması için bireysel eğitim planı ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması öngörülmektedir (23011 S. R.G.) .

Bu araştırmada da, makasla kesme ve suluboya ile boyama becerilerinin öğretilimi için, önce öğrencilerin performans düzeyleri eğitsel değerlendirme yaklaşımıyla belirlenmiştir. Daha sonra da, bu performans düzeylerine göre bireyselleştirilmiş beceri öğretim materyalleri hazırlanmış ve uygulanmıştır.

2.2. ÜLKEMİZDE ZİHİNSEL ENGELLİ BİREYLER İÇİN VAR OLAN EĞİTİM ORTAMLARI

Ülkemizde şu anda eğitim kurumlarında bulunan zihinsel engeli bireyler, tıbbi tanılama sonucunda, eğitilebilir zihin engelliler, öğretililebilir zihin engelliler ve klinik bakıma muhtaç olanlar olarak sınıflandırılmış ve bu sınıflama esas alınarak eğitim ortamlarına yerleştirilmişlerdir. Ancak, 18 Ocak 2000 tarihinde çıkarılan " Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği " (M.E.B.Ö.E.H.Y.) ile bu sınıflamada değişiklik yapılmıştır (23937 S.R.G.) . Yönetmelikte, " eğitilebilir zihinsel engelli " terimi yerine, " orta düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan birey ", " öğretililebilir zihinsel engelli " terimi yerine de, " ağır düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan birey " terimi kullanılmaktadır. Bu bölümde, zihinsel engellilerin eğitimi için ülkemizde var olan eğitim ortamlarına ilişkin açıklamalara (bugüne kadar kullanılan terimlerin yanında, yönetmelikte belirtilen terim ve hükümleri de içerecek şekilde) yer verilmektedir.

2.2.1. Orta Düzeyde Zihinsel Öğrenme Yetersizliği Olan (Eğitilebilir Zihinsel Engelli) Bireyler ve Var Olan Eğitim Ortamları

Bugüne kadar, zeka bölümleri çeşitli ölçeklerde, sürekli olarak 45-75 arasında olan bireyler, “ eğitilebilir zihinsel engelli ” olarak tanımlanmaktaydı (M.E.B.,1991b). M.E.B.Ö.E.H.Y.’nde ise, gecikmeli bir konuşma ve dil gelişimi, sosyal,duygusal veya davranış problemleri ile temel okuma yazma ve sayma becerilerini kazanmada gecikme gösteren bu bireyler, “ orta düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan bireyler ” olarak isimlendirilmektedir. Ülkemizde orta düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan bireyler için var olan eğitim ortamları, anaokulu, özel eğitim sınıfları, anaokulu, ilköğretim ve meslek okullarıdır (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 1999).

2.2.1.1. Anaokulu

Ülkemizde, orta düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan bireylerin okul öncesi eğitimleri için açılmış anaokulu bulunmamaktadır. Ancak, “anaokulu ilköğretim ve meslek okulu” bünyesinde hizmet veren sekiz anaokulu bulunmaktadır (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 1999).

M.E.B.Ö.E.H.Y.’nin 24. maddesinde, özel eğitim gereksinimleri belirlenmiş, 36-72 ay arasındaki çocuklar için, okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu belirtilmekte ve kaynaştırma uygulamaları temeline dayalı olarak, destek eğitim planları çerçevesinde yürütüleceği vurgulanmaktadır (23937 S.R.G.) .

2.2.1.2. Özel Eğitim Sınıfları

Özel eğitim sınıfları, normal okul sistemi içinde yer alan sınıflardır. M.E.B.Ö.E.H.Y.'nin 70. maddesinin (b) bendinde, durumları ayrı bir sınıfta eğitilmeyi gerektiren öğrenciler için okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında özel eğitim sınıflarının açılacağı belirtilmektedir (23937 S.R.G.) . Uygulamada ise, özel eğitim sınıfları sadece normal ilköğretim okulları bünyesinde bulunmaktadır.

Ülkemizde halen, özel eğitim sınıflarına öğrenci seçimi ve yerleştirilmesi, illerde özel eğitim hizmetlerinin düzenlenmesi ve yürütülmesinden sorumlu olan rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından yapılmaktadır. Merkezde uygulanan testler sonucunda zeka bölümleri 45-75 arasında olduğu belirlenen öğrenciler özel eğitim sınıfına yerleştirilmektedir (Özsoy ve başk., 1996). Ancak, M.E.B.Ö.E.H.Y.'nin 20. maddesi gereği, bundan sonra öğrencinin özel eğitim sınıfına yerleştirilmesi işleminin, yapılan eğitsel tanılama sonucundaki gereksinimleri dikkate alınarak, Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu tarafından verilecek karara göre yapılması öngörülmektedir (23937 S.R.G.).

Özel eğitim sınıflarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan “Eğitilebilir Çocuklar İlkokul Programı” uygulanmaktadır (M.E.B. 1990a). Ancak, 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmesi nedeniyle, ilkokul düzeyi için hazırlanmış olan bu programın, yeni program hazırlanıncaya kadar, 6., 7. ve 8. sınıflarda da programdaki konulardan yararlanılarak uygulanacağı belirtilmektedir (M.E.B., 1999a). M.E.B.Ö.E.H.Y.'nin 61. maddesinde de, programla ilgili olarak, özel eğitim okul ve sınıflarında genel/mesleki öğretim programlarının uygulanacağı, programlarda öğrencilerin özelliklerine göre düzenlemeler yapılacağı, bu programlarla birlikte destek eğitim programlarının

uygulanmasının esas olduğu öğrencilerin gelişim özellikleri ve öğrenme yeterlilikleri dikkate alınarak, farklı konu ve sürelerde hazırlanmış, iletişim becerileri ile akademik ve sosyal becerilerin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmış gelişimsel eğitim programlarının da hazırlanarak uygulanacağı belirtilmektedir (23937 S.R.G.).

Özel eğitim sınıflarına devam eden ve ilköğretim programını başarıyla tamamlayan öğrencilere “ilköğretim diploması” verilmektedir. İlköğretim programını özel eğitim sınıflarında tamamlayan zihinsel öğrenme yetersizliği olan bireylerden isteyenler, “Mesleki Eğitim Merkezi” ne giderek eğitimlerine devam etmektedirler (M.E.B.,1999a).

Özel eğitim sınıflarında genellikle, belli bir süre hizmet içi eğitim kursu alan normal ilkokul öğretmenleri görev yapmaktadır (Varol, 1996b). Ülkemizde 1998-1999 öğretim yılı itibariyle özel eğitim sınıflarının sayısı 697’dir (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 1999).

2.2.1.3. İlköğretim Okulu

Ülkemizde, orta düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan bireylere yönelik ilköğretim okulları bulunmamaktadır. Ancak, anaokulu, ilköğretim ve meslek okulu bünyesinde hizmet veren sekiz ilköğretim okulu bulunmaktadır (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 1999). Ayrıca, eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar, rehberlik ve araştırma merkezlerince verilen rapor doğrultusunda, normal ilköğretim okullarına kaynaştırma eğitimi kapsamında devam edebilmekte ve buradan mezun olunca da ilköğretim diploması verilmektedir (M.E.B., 1999a).

İlköğretim okulunda halen, “Eğitilebilir Çocuklar İlkokul Programı” uygulanmaktadır (M.E.B., 1990a). Ancak, 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmesi nedeniyle, ilkokul düzeyi için olan bu programın, yeni program hazırlanıncaya kadar, 6., 7. ve 8. sınıflarda da programdaki konulardan yararlanılarak uygulanacağı belirtilmektedir (M.E.B.,1999a). M.E.B.Ö.E.H.Y.’nin 36. maddesinde de, orta düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan ilköğretim çağı çocukları için açılan ilköğretim okullarında, Bakanlık tarafından, denkliği bozmayacak düzenlemeler yapılarak hazırlanmış ilköğretim programlarının uygulanacağı belirtilmektedir (23937 S.R.G.).

İlköğretim okulundan mezun olan bireylere ilköğretim diploması verilerek, mesleki eğitim merkezine devam edebilmektedirler (M.E.B., 1999a) . Yine M.E.B.Ö.E.H.Y.’nin 36. maddesinin, dördüncü fıkrasında, ilköğretimlerini tamamlayan öğrencilere ilköğretim okulu diplomasının verileceği ve bu öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri ve yeterliliklerine uygun orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarına yönettilecekleri belirtilmektedir (23937 S.R.G.) .

2.2.1.4. Mesleki Eğitim Merkezi

Ülkemizde, daha önce “eğitilebilir çocuklar iş okulu” adıyla anılan okul, yapılan değişiklikle, “meslek okulu” adını almıştır (M.E.B., 1999b). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde ise meslek okulları, “mesleki eğitim merkezi” adıyla yer almaktadır (23937 S.R.G.) . Mesleki eğitim merkezi, ilköğretimlerini tamamlayan orta düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrencilere, iş ve meslek kazandırmayı amaçlayan okuldur. Ülkemizde, 34 mesleki eğitim merkezi ile, anaokulu, ilköğretim ve

mesleki eğitim merkezi bünyesinde açılan 5 mesleki eğitim merkezi bulunmaktadır (Başbakanlık Özürölüler İdaresi Başkanlığı, 1999) .

Mesleki eğitim merkezlerine, ilköğretimlerini tamamlayan, 20 yaşından gün almamış ve orta düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan bireyler devam edebilmektedir. Mesleki eğitim merkezleri, birinci yılı hazırlık olmak üzere 4 yıldır (23937 S.R.G.). Mesleki eğitim merkezlerinde halen, " Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu Programı" uygulanmaktadır (M.E.B., 1991a). Programda yer alan dersler, Türkçe, matematik, din kültürü ve meslek ahlakı,sosyal bilgiler ve uygulamalı meslek bilgisi dersleridir. Hazırlık sınıfında öğrencilere, kültür dersleri ve merkezdeki atölyelerde gerekli teorik bilgiler verilmekte, uygulamalı iş eğitimi yoluyla temel bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda iş yerine yerleştirilen öğrenciler, kültür derslerini haftada bir gün merkezde, uygulamalı meslek bilgisi derslerini dört gün işletmelerde, işe yerleştirilmeyen öğrenciler ise, uygulamalı meslek bilgisi derslerini, merkezdeki atölyelerde görmektedirler (M.E.B., 1999a).

Mesleki eğitim merkezlerinde kurs programını tamamlayan bireylere, "Kurs Bitirme Belgesi" verilmektedir (M.E.B., 1999a).

2.2.1.5. Anaokulu İlköğretim ve Mesleki Eğitim Merkezi

Ülkemizde, orta düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan bireyler için, anaokulu ilköğretim ve mesleki eğitim merkezi olarak hizmet veren, 5 kurum bulunmaktadır (Başbakanlık Özürölüler İdaresi Başkanlığı, 1999).

2.2.2. Ağır Düzeyde Zihinsel Öğrenme Yetersizliği Olan (Öğretilebilir Zihinsel Engelli) Bireyler ve Var Olan Eğitim Ortamları

Bu güne kadar, zeka bölümü çeşitli ölçeklerde, sürekli olarak 25-44 arasında olan çocuklar, “öğretilebilir zihinsel engelli” olarak tanımlanmaktaydı (M.E.B., 1991). M.E.B.Ö.E.H.Y’nde ise, ciddi biçimde konuşma ve dil gelişimi güçlüğü, sosyal,duygusal veya davranış problemleri ile temel özbakım becerilerini öğrenmede gecikme gösteren bireyler, “ağır düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan bireyler” olarak isimlendirilmektedir. Ülkemizde ağır düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan bireyler için var olan eğitim ortamları, eğitim ve uygulama okulları ile eğitim - uygulama okulu ve iş eğitim merkezleridir (Başbakanlık Özürllüler İdaresi Başkanlığı, 1999).

2.2.2.1.Eğitim ve Uygulama Okulu

Eğitim ve uygulama okulları, ağır düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan bireylerin devam ettiği gündüzlü okullardır (M.E.B., 1990b). Ülkemizde, ağır düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan bireyler için varolan eğitim ve uygulama okulu sayısı 5’ tir.

Eğitim ve uygulama okullarında, “ Öğretilebilir Çocuklar Okulu Programı Taslağı” uygulanmaktadır (M.E.B., 1990b). Ancak, 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmesi nedeniyle, yeni program hazırlanıncaya kadar, 6., 7. ve 8. sınıflarda da programdaki konulardan yararlanılarak uygulanacağı belirtilmektedir (M.E.B., 1999a). Daha önce, özbakım 1-2, ünite 1-2 ve iş eğitimi programı olarak 5 yıllık eğitim veren okulda, 8 yıllık zorunlu eğitime geçildikten sonra, özbakım ve ünite sınıfları kaldırılmış,

yerine 1. - 8. sınıf uygulaması getirilmiştir (M.E.B.,1999a). Program taslağında, hayat bilgisi, matematik, dil eğitimi, resim-iş eğitimi, beden eğitimi, okumaya hazırlık, yazmaya hazırlık dersleri yer almaktadır. Ancak 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmesinden sonra, bu derslere, beslenme bilgisi, trafik ve ilkyardım eğitimi ile seçmeli dersler eklenmiştir (M.E.B.1999a). Yeni uygulamaya uygun olarak geliştirilen programın hazırlıkları, halen Bakanlıkça devam etmektedir.

Eğitim ve uygulama okullarından mezun olan ağır düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan bireylere, “Eğitim ve Uygulama Okulu Diploması” verilmektedir. Mezun olan öğrenciler, aile, öğretmen ve okul yönetimince alınan yöneltme kararı doğrultusunda, yaygın eğitim merkezlerine ve iş eğitim merkezlerine yöneltilmektedirler (23937 S.R.G.).

2.2.2.2. Eğitim - Uygulama Okulu ve İş Eğitimi Merkezi

Daha önce, “Eğitim - Uygulama Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezi” olarak adlandırılan eğitim kurumlarının adı , “Eğitim - Uygulama Okulu ve İş Eğitimi Merkezi” olarak değiştirilmiştir (M.E.B., 1999b). Ülkemizde “ Eğitim - Uygulama Okulu ve İş Eğitimi Merkezi ” adıyla hizmet veren 53 okul bulunmaktadır (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 1999).

Eğitim - Uygulama Okulu ve İş Eğitimi Merkezi 'nde, 8 yıllık eğitim ve uygulama bölümüne ek olarak, eğitim ve uygulama okulundan mezun olan öğrencilerin devam ettiği, iş eğitim merkezi de yer almaktadır. Eğitim - uygulama okulu ve iş eğitimi merkezlerinin, eğitim uygulama kısmındaki uygulamalar, “Eğitim ve Uygulama Okulları” bölümünde açıklanmıştır.

Eğitim - Uygulama Okulu ve İş Eğitimi Merkezi'nin iş eğitimi merkezi bölümünde, teorik ve grup eğitimi, sosyal ve eğitsel etkinlikler, beslenme bilgisi ve uygulamalı iş eğitimi dersleri yer almaktadır. teorik ve grup eğitimi dersinde, öğrencilerde işlevsel akademik becerilerin (okuma-yazma, matematik, vb.) geliştirilmesi yönündeki çalışmalara, sosyal ve eğitsel etkinlikler dersinde, resim-iş, müzik,drama,eğitici oyunlar, vb. çalışmalara yer verilmektedir. Yemek saatinde yapılan etkinlikler, beslenme bilgisi dersi olarak adlandırılmaktadır (M.E.B., 1999a).

M.E.B.Ö.E.H.Y."nin 38. maddesinin beşinci fıkrasında, iş eğitimi merkezindeki kursların süresinin, programın içeriğine göre en az bir, en fazla üç öğretim yılı olarak belirleneceği belirtilmektedir (23937 S.R.G.). İş eğitimi merkezinden mezun olan öğrencilere, " Kurs Bitirme Belgesi " verilmektedir (M.E.B., 1999a).

2.3. BECERİ VE BECERİ ÖĞRETİMİ

Araştırmada, resim-iş becerilerinden makasla boş bir kağıdı kesme ve suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerilerinin öğretimine yönelik bireyselleştirilmiş beceri öğretim materyali hazırlanması ve uygulanması nedeniyle, bu bölümde, beceri ve resim-iş becerileri, bireyselleştirilmiş beceri öğretim materyali geliştirme ve beceri öğretiminde kullanılan işlem süreçlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.3.1. Beceri ve Resim-iş Becerileri

Beceri, el, kol, gövde ve ayakla yapılan hareketlere verilen genel bir addır. Birey gelişim süreci içerisinde, doğumundan itibaren pek çok beceriyi gerçekleştirmeye başlamaktadır. Bu beceriler, tutma, yürüme,

koşma, kesme gibi psikomotor beceriler; yemek yeme, giyinme gibi öz-bakım becerileri; telefon etme, alışveriş yapma gibi günlük yaşam becerileri olarak çeşitlenmektedir (Snell, 1993).

Normal çocuklar, çok küçük yaşlardan itibaren bu becerileri çevrelerindeki taklit ederek öğrenmektedir. Konuşma, yürüme, koşma, yemek yeme, giyinme gibi bağımsız yaşamları için gerekli temel becerileri, ilk yaşlardan itibaren kazanmaya başlamakta, giderek bu becerilerde ustalık kazanmaktadırlar. Çocuk ilerleyen yaşlarda bir yandan bu becerilerde ustalaşırken, diğer yandan da ilerde okul yaşamında kullanacağı becerilere hazırlık niteliği taşıyan, kesme, yapıştırma, boyama, yazı yazma gibi okul öncesi becerileri de gerçekleştirmeye başlamaktadır (Snell, 1993).

Okul programlarında yer alan resim-iş becerileri, çocukların yazı yazma ve diğer disiplin alanlarının amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için gereken çalışmalarda kullanacakları becerileri kazandırır. Resim-iş becerileri aracılığıyla, öğrencilerin el-göz eşgüdümü artmakta, küçük kas gelişimi becerilerinde ustalaşmakta, fiziksel ve duygusal gelişimlerinin sağlanması mümkün olabilmektedir. Bu alandaki becerilerin gelişimi, akademik becerilerin gerçekleştirilmesinde işlevsel olacağı gibi; daha ilerleyen yaşlarda iş eğitimi, atölyelerde kullanacağı beceriler için de hazırlık niteliği taşımaktadır. Resim-iş becerileri ile ilgili etkinlikler, bireyin çalışma çabalarının olumlu sonuçlarını görmesini, böylece kendine güven ve başarı hissinin artmasını da sağlayabilmektedir (Payne ve başk., 1981).

2.3.2. Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali Geliştirme

Bu araştırmada, resim-iş becerilerinin öğretimi için bireyselleştirilmiş beceri öğretim materyali geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bireyselleştirilmiş öğretim materyali, öğretilecek bir kavram yada beceride öğrencinin performans düzeyi dikkate alınarak hazırlanan öğretim materyalidir (Varol,1992; Snell, 1993).

Bireyselleştirilmiş öğretim materyali geliştirmenin belli ögeleri bulunmaktadır. Bunlar, öğrencinin performans düzeyini belirlemek üzere ölçüt bağımlı ölçü aracının hazırlanması, öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesi, uzun dönemli ve kısa dönemli amaçların oluşturulması, performans düzeyine göre alt amaçların oluşturulması, öğretim planlarının hazırlanması ve öğretimin değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır (Sindelar ve Collins, 1987; Varol,1992; Snell,1993).

2.3.2.1.Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçlarının Hazırlanması

Öğrencilerin öğretilecek beceri ile ilgili gereksinimlerinin belirlenmesi ve gereksinimlerine uygun bir eğitsel programı planlamak için, öğrencinin yapabildiği yada yapamadığı becerileri belirlemek daha uygun olmaktadır. Bunun için de, ölçüt bağımlı ölçü araçlarının hazırlanması gerekmektedir (Strickland,Turnbull, 1990).

Ölçüt bağımlı ölçü araçları, öğrencilerin performans düzeylerine ilişkin bilgi elde etmek üzere, öğretim öncesinde, öğretim sırasında ve öğretim sonunda uygulanmaktadır. Ölçüt bağımlı ölçü araçlarının

hazırlanmasında ilk olarak, ele alınan becerinin analizi yapılır. Beceri analizi, becerinin daha küçük alt basamaklara ayrılması işidir (McCarthy, 1987 ; Carr,Collins, 1992; Snell,1993). Becerinin analizi iki farklı yöneme göre yapılabilmektedir. Bunlar, ileri zincirleme ve tersine zincirleme yöntemleridir. İleri zincirleme yöntemine göre beceri analizi yapılırken, becerinin basamakları, önce yapılandan, sonra yapılane doğru sıralanır. Tersine zincirleme yöntemine göre beceri analizi yapılırken ise, becerinin basamakları, en son yapılandan, önce yapılane doğru sıra izleyerek analiz edilir . Beceri analizi yaparken, bu alt basamakları belirlemek için iki yol izlenebilir. Birincisi, analizi yapan kişinin ele alınan beceriyi bizzat gerçekleştirerek yada iyi yapan bir kişiyi gözleyerek basamakları sıralamasıdır. İkincisi ise, becerinin bellekten analiz edilerek, basamakların sıralanmasıdır (Varol, 1996a).

Ölçüt bağımlı ölçü araçları bildirimler, ölçüt ve sorular bölümlerinden oluşur. Analizi yapılan becerinin basamakları, ölçü aracının bildirimler bölümünü oluştururlar. Sonra, öğrencinin ele alınan becerideki düzeyini belirlemek için, bir ölçütün belirlenmesi gerekmektedir (Strickland, Turnbull, 1990; Snell,1993). Eğer, ölçüt bağımlı ölçü aracının öğrenciye bir kez uygulanması sonucunda öğrencinin performans düzeyi saptanacaksa, ölçüt olarak % 100 benimsenmektedir. Bu yol, çoğunlukla öğretmenler tarafından, öğrencinin performans düzeyi belirlenirken kullanılır. Araştırmalarda ise, birbirini izleyen günlerde üç ya da dört kez ölçü aracı öğrenciye uygulanmakta, öğrencinin bir beceri basamağını gerçekleştirme ölçütü olarak % 70 ve üzeri benimsenmektedir (Varol, 1996a).

Ölçü bağımlı ölçü aracının sorular bölümünü oluşturmak için, performans düzeyinin belirlenmesinde benimsenecek yöneme göre iki farklı yol izlenebilmektedir. Performans düzeyinin belirlenmesinde

benimsenen yöntem tek fırsat yöntemi ise, ölçüt bağımlı ölçü aracının sorular bölümünde, ana yönerge ve bağımsız sütunu yer alır. Performans düzeyinin belirlenmesinde çoklu fırsat yöntemi benimsenecekse, ölçüt bağımlı ölçü aracının sorular bölümünde bağımsız, sözel ipucu, model olma ve fiziksel yardım sütunları bulunur (Varol, 1996a).

Araştırmada, ele alınan becerilerin analizleri, ileri zincirleme yöntemine göre yapılarak, ölçü araçlarının bildirimler bölümü oluşturulmuştur. Daha sonra, tek fırsat yöntemiyle öğrencilerin öğretim öncesinde ve öğretim sonunda becerideki düzeylerini belirlemeye yönelik ölçüt bağımlı ölçü araçları hazırlanmıştır. Ayrıca, resim-iş becerilerinin öğretime başlamadan önce, öğrencilerin çoklu fırsat yöntemiyle becerideki performans düzeylerini belirlemeye yönelik ölçüt bağımlı ölçü araçları da hazırlanmıştır.

2.3.2.2. Öğrencinin Performans Düzeyinin Belirlenmesi

Öğretime nereden başlanacağını belirlemek için, öğrencilerin performans düzeylerinin bilinmesi gerekmektedir (Özyürek, 1983). Öğrencilerin herhangi bir kavram yada beceride performans düzeyleri belirlenirken, o kavram yada beceriyi analiz ederek oluşturulan ölçüt bağımlı ölçü araçlarından yararlanılır.

Aşağıda performans düzeyinin belirlenmesinde benimsenen yöntemlere ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

2.3.2.2.1. Öğrencinin Performans Düzeyinin Tek Fırsat Yöntemine Göre Belirlenmesi

Tek fırsat yöntemine göre performans düzeyi belirlemenin amacı, öğrencinin becerinin basamaklarından ne kadarını bağımsız olarak gerçekleştirdiğini saptamaktır (Snell, 1993). Tek fırsat yöntemine göre performans düzeyi belirlenirken, uygulamanın yapılacağı ortam düzenlenir. Daha sonra öğretmen, beceri ile ilgili ana yönergeyi verir. Öğrencinin bağımsız gerçekleştirdiği basamaklar, ölçüt bağımlı ölçü aracındaki ilgili basamağın karşısına doğru olarak kaydedilir. Öğrencinin bağımsız olarak gerçekleştiremediği yada hatalı yaptığı basamaklar, ölçüt bağımlı ölçü aracındaki ilgili basamağın karşısına yanlış olarak kaydedilir. Öğrencinin doğru yada yanlış tepkilerine nötr kalınır. Tek fırsat yöntemi, öğrencinin hangi ipuçları verildiğinde beceri basamaklarını gerçekleştirebildiği konusunda öğretime yönelik bilgi vermemektedir (Varol, 1996a; Snell,1993).

Araştırmada, öğrencilerin resim-iş becerilerinde öğretim öncesi ve sonrası düzeylerinin belirlenmesinde tek fırsat yöntemi kullanılmıştır.

2.3.2.2.2. Öğrencinin Performans Düzeyinin Çoklu Fırsat Yöntemine Göre Belirlenmesi

Çoklu fırsat yöntemine göre performans düzeyi belirlemenin amacı, öğrencinin becerinin her bir basamağını bağımsız olarak gerçekleştirip gerçekleştiremediğini, yada hangi ipucu verildiğinde gerçekleştirebildiğini belirlemektir (Snell, 1993). Çoklu fırsat yöntemine göre performans düzeyi belirlenirken, uygulamanın yapılacağı ortam düzenlenir. Daha

sonra öğretmen, beceri ile ilgili ana yönergeyi verir. Öğrencinin bağımsız olarak gerçekleştirdiği basamaklar, ölçüt bağımlı ölçü aracında ilgili basamağın karşısına, bağımsız sütununun altına kaydedilir. Öğrenci, bir beceri basamağını bağımsız olarak yapamaz yada hatalı yaparsa durdurulur ve öğretmen o beceri basamağı ile ilgili sözel ipucu verir. Öğrenci, sözel ipucu verildiğinde beceri basamağını gerçekleştirirse, ölçüt bağımlı ölçü aracında ilgili basamağın karşısına, sözel ipucu sütununun altına kaydedilir. Öğrenci, öğretmen tarafından sözel ipucu verildiğinde de beceri basamağını gerçekleştiremezse, öğretmen o beceri basamağını kendi önündeki materyallerle açıklayarak yapar ve öğrenciden de yapmasını ister. Öğrenci, öğretmen tarafından beceri basamağı açıklanarak gösterildiğinde beceri basamağını gerçekleştirirse, ölçüt bağımlı ölçü aracında ilgili basamağın karşısına, model olma sütununun altına kaydedilir. Öğrenci, öğretmen tarafından model olduğunda da beceri basamağını gerçekleştiremezse, ölçüt bağımlı ölçü aracında ilgili basamağın karşısına, fiziksel yardım sütununun altına kaydedilir ve performans alımı, fiziksel yardımda bulunulmadan bu beceri basamağında noktalanır (Snell,1993; Varol, 1996a).

Araştırmada resim-iş becerilerinin öğretimine başlamadan önce, öğrencilerin becerideki performans düzeyini belirlemek için çoklu fırsat yöntemi kullanılmıştır.

2.3.2.3. Uzun ve Kısa Dönemli Amaçların Oluşturulması

Öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesinden sonra, uzun ve kısa dönemli amaçlar belirlenir. Uzun dönemli amaç, öğrencinin bir ünite, bir dönem yada bir yıl sonunda gerçekleştirmesi beklenen amaçlardır (Strickland, Turnbull, 1990). Bir becerinin öğretiminde

ulaşılması hedeflenen uzun dönemli amaç, öğrenciyi o beceriyi bağımsız olarak yapar hale getirmektir (Varol, 1996a). Uzun dönemli amaç belirlendikten sonra, öğrencinin performans düzeyi ile uzun dönemli amaç arasındaki basamakları içeren kısa dönemli amaçlar oluşturulur. Amaçların davranışsal olarak ifade edilmesi gerekmektedir. Amaçların davranışsal ifadesi, öğrenciden beklenen davranışın gözlenebilir ve ölçülebilir terimlerle ifadesini, davranışın hangi materyalle, hangi sürede ve hangi ipuçlarıyla yapılacağını içeren durum ifadesini ve davranışın kabul edilebilir gerçekleştirme ölçütünü içerecek özellikte olmalıdır (Strickland ve Turnbull, 1990; Snell,1993; Özyürek, 1996).

2.3.2.4. Performans Düzeyine Göre Alt Amaçların Oluşturulması

Öğrencinin becerideki performans düzeyi tek fırsat yöntemine göre belirlenmişse, performans düzeyiyle uzun dönemli amaç arasındaki alt amaçların oluşturulmasında iki farklı sıra izlenebilir. Eğer, öğrenci becerinin basamaklarının yarısından çoğunu bağımsız olarak gerçekleştiremiyorsa ve öğrenci basit taklit etme becerilerine sahip değilse, öğrencinin gerçekleştiremediği beceri basamaklarıyla ilgili ilk alt amaçların, “fiziksel yardım kullanıldığında yapar” şeklinde konulması uygun olmaktadır. Bu beceri basamağı için konulacak diğer alt amaçlar, “öğrenci sözel ipucu verildiğinde yapar” ve “bağımsız olarak yapar” şeklinde sıra izlemektedir. Eğer öğrenci, taklit etme becerilerine sahipse, bağımsız olarak gerçekleştiremediği basamaklar için alt amaçların, “öğrenci model olduğunda yapar”, “sözel ipucu verildiğinde yapar” ve “öğrenci bağımsız olarak yapar” şeklinde bir sırayla oluşturulması uygunluk göstermektedir (Varol, 1996a).

Öğrencinin becerideki performans düzeyi çoklu fırsat yöntemine göre belirlenmişse, performans düzeyiyle uzun dönemli amaç arasındaki alt amaçlar, öğrencinin her bir beceri basamağındaki performans düzeyine göre oluşturulur. Öğrencinin bir beceri basamağındaki performans düzeyi “fiziksel yardımla yapıyor” şeklinde ise, bu beceri basamağı için alt amaçların sırası, “öğrenci fiziksel yardımla yapar”, “öğrenci sözel ipucu ile yapar”, “öğrenci bağımsız olarak yapar” şeklindedir. Öğrencinin bir beceri basamağındaki performans düzeyi “model olunduğunda yapıyor” şeklinde ise, bu beceri basamağı için alt amaçların sırası, “öğrenci model olunduğunda yapar”, “öğrenci sözel ipucu ile yapar”, “öğrenci bağımsız olarak yapar” şeklindedir. Öğrencinin bir beceri basamağındaki performans düzeyi “sözel ipucu ile yapıyor” şeklinde ise, bu beceri basamağı için alt amaçların sırası, “öğrenci sözel ipucu ile yapar”, “öğrenci bağımsız olarak yapar” şeklindedir (Varol, 1996a).

Araştırmada, resim-iş becerilerinin öğretimi öncesinde, öğrencilerin çoklu fırsat yöntemine göre performans düzeyleri belirlendikten sonra, her bir resim-iş becerisi için uzun dönemli amaç belirlenmiş, öğretimde kullanılacak amaç düzenleme yaklaşımına göre kısa dönemli amaçlar oluşturulmuştur. Sonra her bir beceri basamağı ile ilgili öğrencilerin performans düzeylerine göre alt amaçlar oluşturulmuştur.

2.3.2.5. Amaçların Düzenlenmesi

Beceri öğretim materyali hazırlanırken, öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesinden sonra, uzun ve kısa dönemli amaçların oluşturulması ve bu kısa dönemli amaçlara ulaşacak şekilde alt amaçların düzenlenmesi gerekmektedir. Beceri öğretimi ile ilgili amaçların

düzenlenmesinde üç farklı yaklaşım kullanılmaktadır. Bunlar, tüm beceri, ileri zincirleme ve tersine zincirleme yaklaşımlarıdır (Spooner ve Spooner, 1984; McDonnell ve McFarland, 1988; McDonnell ve Laughlin, 1989; McWilliams ve başk., 1990; Ferguson ve McDonnell, 1991; Snell,1993; Varol, 1996a).

2.3.2.5.1. Tüm Beceri Yaklaşımına Göre Amaçların Düzenlenmesi

Tüm beceri yaklaşımına göre amaç düzenlenirken, önce becerinin bütünü ile ilgili uzun dönemli amaç konulur. Daha sonra bu uzun dönemli amaca ulaşacak şekilde, becerinin bütününe içeren kısa dönemli amaçlar, en fazla ipucu gerektirenden-en az ipucu gerektirene doğru sıralanır. Her bir kısa dönemli amacı gerçekleştirecek şekilde alt amaçlar, önce yapılandan-sonra yapılandan doğru sıralanır (Varol,1996a).

Araştırmada, amaçların tüm beceri yaklaşımına göre düzenlendiği bireyselleştirilmiş beceri öğretim materyali hazırlanmıştır. Öğretim materyali, "Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi" ve "Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi" olmak üzere iki öğretim ünitesinden oluşmaktadır. Her iki öğretim ünitesinde de amaçlar düzenlenirken, önce beceriyle ilgili uzun dönemli amaç belirlenmiş (örn. öğrenci bağımsız olarak makasla boş bir kağıdı keser), sonra, becerinin bütününe içeren kısa dönemli amaçlar, en fazla ipucu gerektirenden-en az ipucu gerektirene doğru oluşturulmuştur (örn. öğrenci, fiziksel yardımla makasla boş bir kağıdı keser – sözel ipucu verildiğinde makasla boş bir kağıdı keser – bağımsız olarak makasla boş bir kağıdı keser). Daha

sonra, her bir kısa dönemli amacı gerçekleştirecek şekilde alt amaçlar, önce yapılandan-sonra yapılan doğru sıralanmıştır.

2.3.2.5.2. İleri Zincirleme Yaklaşımına Göre Amaçların Düzenlenmesi

İleri zincirleme yaklaşımına göre amaçlar düzenlenirken, önce becerinin bütünü ile ilgili uzun dönemli amaç konulur. Daha sonra bu uzun dönemli amaca ulaşacak şekilde, her bir temel beceri için kısa dönemli amaçlar, önce yapılandan-sonra yapılan doğru sıralanır. Her bir kısa dönemli amacı gerçekleştirecek şekilde alt amaçlar, en fazla ipucu gerektirenden-en az ipucu gerektirene doğru sıralanır (Varol,1996a).

Araştırmada, amaçların ileri zincirleme yaklaşımına göre düzenlendiği bireyselleştirilmiş beceri öğretim materyali hazırlanmıştır. Materyal, “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi” ve “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” olmak üzere iki öğretim ünitesinden oluşmaktadır. Her iki öğretim ünitesinde de amaçlar düzenlenirken, önce beceriyle ilgili uzun dönemli amaç belirlenmiş (örn. öğrenci bağımsız olarak suluboya ile boş bir kağıdı boyar), sonra, her bir temel beceri için kısa dönemli amaçlar, önce yapılandan-sonra yapılan doğru sıralanmıştır (örn. öğrenci bağımsız olarak suluboyanın kapağını açar, bağımsız olarak fırçayı tutar, bağımsız olarak fırçayı ıslatır, bağımsız olarak fırçaya boya alır, bağımsız olarak kağıdı boyar) . Daha sonra, her bir kısa dönemli amacı gerçekleştirecek şekilde alt amaçlar, en fazla ipucu gerektirenden-en az ipucu gerektirene doğru sıralanmıştır.

2.3.2.5.3. Tersine Zincirleme Yaklaşımına Göre Amaçların Düzenlenmesi

Tersine zincirleme yaklaşımına göre amaçlar düzenlemek için, önce beceriyi tersine zincirleme yöntemine göre analiz edip, ölçü aracını hazırlamak ve öğrencinin bu ölçü aracında performans düzeyini belirlemek gereklidir. Daha sonra becerinin bütünü ile ilgili uzun dönemli amaç konulur. Sonra bu uzun dönemli amaca ulaşacak şekilde, her bir temel beceri için kısa dönemli amaçlar, en son yapılandan-en önce yapılane doğru sıralanır. Her bir kısa dönemli amacı gerçekleştirecek şekilde alt amaçlar, en fazla ipucu gerektirenden-en az ipucu gerektirene doğru sıralanır (Varol,1996a).

Araştırmada, amaçlar düzenlenirken tersine zincirleme yaklaşımı kullanılmamıştır.

2.3.2.6. Performans Düzeyine Göre Öğretim Planlarının Hazırlanması

Bireyselleştirilmiş beceri öğretim materyali geliştirmede, amaçların düzenlenmesinden sonra, öğrencinin performans düzeyine dayalı olarak öğretim planlarının hazırlanması gerekmektedir (Snell,1993). Öğretim planında öğretim amacı, bu öğretim amacı için gerekli araç-gereçler, öğretim ortamı ve kullanılacak pekiştireçler yer almalıdır. Daha sonra, bu öğretim amacının nasıl gerçekleştirileceğinin, yani öğretim amacı doğrultusunda kullanılacak ipuçlarının ve bu ipuçlarının nasıl gerçekleştirileceğinin açıklanması gerekmektedir (Varol,1996a).

Araştırmada, amaçlar düzenlendikten sonra, performans düzeyine göre öğretim planları hazırlanmıştır. Öğretim planlarında, öğretim amacı belirtilmiş, bu öğretim amacı için gerekli olan araç-gereçler (örn. 2 adet suluboya, 2 adet suluboya fırçası, 2 adet su kabı, 6 adet 20 x 15 ebadında resim kağıdı) belirtilmiştir. Öğretime hazırlık bölümünde, ortamın nasıl düzenleneceği ve kullanılacak pekiştireç belirtilmiştir. Daha sonra, öğretim süreci bölümünde, öğretim amacını gerçekleştirmek üzere, ipuçlarının nasıl kullanılacağı ve geri çekileceğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.3.2.7. Öğretimin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin, öğretim sırasında ve sonunda belirlenen amaçları gerçekleştirip gerçekleştirmediğine ilişkin bilgi almak üzere, sürekli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Snell,1993). Öğrencinin, öğretilcek becerideki performans düzeyini belirlemek üzere hazırlanan ölçüt bağımlı ölçü araçları, öğretim sırasında ve öğretim sonunda, öğretimi değerlendirmek için kullanılmaktadır (Strickland, Turnbull, 1990).

Öğrencinin tek fırsat yöntemine göre becerideki düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmış ölçüt bağımlı ölçü araçları, öğretim sonunda da kullanılarak, öğrencinin beceride bağımsızlığa ulaşmış olup olmadığına ilişkin bilgi alınabilir. Öğrencinin, beceride çoklu fırsat yöntemine göre performans düzeyini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan ölçüt bağımlı ölçü araçları, hem öğretim süreci içinde öğrencinin gösterdiği ilerlemeleri saptayıp, yeni öğretim amaçlarının öğretime geçilmesini, hem de öğretim sonunda öğrencinin beceriyi ne şekilde yapabildiğine ilişkin ayrıntılı bilgi elde edilmesini sağlar (Varol,1996a).

Araştırmada, tek fırsat yöntemine göre hazırlanan ve becerilerin öğretimi öncesinde öğrencilerin beceride düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan “Beceri Ölçü Araçları” , becerilerin öğretimi sonrasında da kullanılarak, öğrencilerin becerilerde bağımsızlığa ulaşp ulaşmadığına bakılmıştır. Becerilerin öğretimi öncesinde, öğrencilerin becerinin basamaklarını hangi ipuçlarıyla gerçekleştirdiğini belirlemek amacıyla kullanılan “Becerilerde Performans Düzeyini Belirlemeye Yönelik Ölçü Araçları” , öğrencilerin öğretim oturumu sonundaki son düzeylerini kaydetmek ve sonraki oturumda bu düzeyi dikkate alarak ipuçlarını geri çekmek amacıyla, öğretim sırasında da kullanılmıştır.

2.3.3. Beceri Öğretiminde Kullanılan İşlem Süreçleri

Bu bölümde, beceri öğretiminde kullanılan işlem süreçlerinden şekil verme ile ipuçları ve ipucu çeşitlerine ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

2.3.3.1. Şekil Verme

Şekil verme, kişiye davranış dağarcığında olmayan yeni bir davranışı kazandırma yada varolan davranışların artırılmasında kullanılan temel süreçlerden biridir (Snell,1993; Özyürek, 1998). Şekil verme, bir davranış sınıfının birkaç üyesinin pekiştirilmesini ve bu sınıfın diğer üyelerinin pekiştirilmemesini yada sönmesini içerir. Başlangıçta, gösterilen davranışlardan hedef davranışa yakın olan başarılı davranışlar pekiştirilirken; sonra bu davranışların pekiştirilmesine son verilerek davranış çeşitlendirilir ve aralarından hedef davranışa yakın olan

davranışlar seçilip tekrar pekiştirilerek, hedef davranışın oluşumu sağlanır (Snell,1993; Özyürek, 1998).

Şekil verme sürecinde, beklenen davranış değil, hedef davranışa yakın olan ve aşama aşama amaca ulaşmayı sağlayan her bir tepki pekiştirilirken, hedef davranışa daha az yakın olan davranışlar pekiştirilmez (Carr ve Collins,1992; Snell,1993). Böylece, öğrencilerden davranışın son şeklini beklemek yerine, öğrencinin gösterdiği küçük ilerlemeler pekiştirilerek, davranışa şekil verilir.

2.3.3.2. İpuçları

İpucu, öğrenciye, belli bir uyarının (ayırtedici uyarın) varlığında doğru tepkide bulunmasını sağlamak amacıyla, nasıl davranacağı ve ne yapacağına ilişkin hatırlatmada bulunmadır (Walls ve başk.,1984; Özyürek,1996). Beceri öğretiminde, öğrencinin, becerinin gerçekleştirileceği ortamların yada araç-gereçlerin varlığında beceriyi bağımsız olarak gerçekleştirebilmesini sağlayabilmek için ipuçlarından yararlanılır (Varol, 1996a). Beceri öğretiminde kullanılan ipuçları, sözel ipucu, işaret ipucu, model olma ve fiziksel yardımı içerir (Snell,1993).

İpucu kullanımının, iki önemli ilkesi vardır. Bunlardan ilki, öğrenciye ne yapacağını belirtmeden önce, davranışın yapılmasını sağlayacak ayırtedici uyarının ortamda bulunmasıdır (Örn. makasla kesme becerisinin öğretimi için, bir kağıt ve bir makasın masada bulunması) . İkincisi ise, ipuçları mümkün olduğu kadar kısa sürede ortamdaki kaldırılmalıdır (Özyürek, 1996). Böylece, öğrenciye ne yapacağı ile ilgili olarak verilen ipuçları geri çekilerek, öğrencinin ayırtedici uyarana,

herhangi bir ipucuna gereksinimi olmadan tepkide bulunması kazandırılmaktadır (Özyürek, 1996; Varol, 1996a).

Aşağıda, beceri öğretiminde kullanılan fiziksel yardım, model olma, işaret ipucu ve sözel ipucuna ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

2.3.3.2.1. Fiziksel Yardım

Fiziksel yardım, elleri, kolları, ayakları ve bacakları kullanmayı içeren becerileri öğretmek için, öğretmenin öğrenciyle birlikte bir beceri basamağının tamamını yapması ve ne yapıldığını söylemesinden, beceri basamağını hiç yapmayıp, ne yapıldığını söylemesine kadar değişen ve elle yapılan yardımdır. Fiziksel yardım uygulanırken, sözel ipucu da birlikte verilir. Öğrencinin beceri basamağını gerçekleştirmesini sağlamak amacıyla uygulanan fiziksel yardım geri çekilerek, öğrenci beceri basamağını sözel ipucuyla yapar hale getirilir (Certo ve başk., 1985; Carr ve Collins, 1992; Snell, 1993)

Fiziksel yardım uygulanırken, kişinin özellikle de el yada kol hareketlerine ipucu verirken, ipucu veren kişinin nerede durduğu önem kazanmaktadır. Uygulayıcının öğrencinin arkasına geçerek ve beceri basamağını öğrenciyle birlikte yaparak fiziksel yardım uygulaması, karışıklığı önlemektedir. Fiziksel yardımın amacı, öğrenciye beceri basamağını nasıl yapacağını hissettirmek; zamanla beceri basamağını sözel ipucu ile yapmasını sağlamaktır (Carr ve Collins, 1992; Varol, 1996a).

Fiziksel yardım uygulanırken ilk başta, öğretmen eliyle öğrencinin elinden yada kolundan sıkıca tutarak, beceri basamağını yaptırır. Daha sonra, öğretmen öğrencinin beceri basamağının yapılışına katıldığını hissedince, elindeki baskıyı hafifletir. Öğrenci beceri basamağını yapar hale geldikçe, öğretmenin eli öğrencinin bileğine, ön koluna, dirseğine doğru ilerler. Son olarak, öğrenci güçlük hissettiğinde yardım etmek üzere, öğretmen elini öğrencinin elinin yakınında bulundurur (Carr ve Collins, 1992; Snell, 1993; Varol,1996a).

Araştırmada, ele alınan resim-iş becerilerinin öğretiminde, öğrencinin performans düzeyine bağlı olarak fiziksel yardım kullanılmış ve üç aşamada geri çekilerek uygulanmıştır.

2.3.3.2.2. Model Olma

Model olma, bir kişinin yaptığı hareketi gözleyerek ve taklit ederek yapma ve öğrenmedir. Beceri öğretiminde model olma ipucunun kullanılabilmesi için, öğrencinin taklit etme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Model olma ipucu sözel ipuçlarıyla birlikte kullanılır ve öğretim süreci içinde model olunan hareket giderek geri çekilerek, öğrencinin beceri basamağını sadece sözel ipucuyla yapması sağlanır (Certo ve başk., 1985; Snell,1993; Varol,1996a).

Model olma ipucu kullanılırken, öğretmenin öğrencinin kullandığı eli tarafında ve hafifçe ona dönerek durması daha uygun olmaktadır. Öğretmen, öğrencinin karşısına geçerek model olduğunda, öğrenci öğretmenin beceri basamağını yaptığı eli yada koluyla beceri basamağını

yapmaya çalışmakta ve bu durum karışıklık yaratabilmektedir (Carr ve Collins, 1992).

Araştırmada, resim-iş becerilerinin öğretiminde, öğrencinin performans düzeyine bağlı olarak model olma ipucu kullanılmış ve üç aşamada geri çekilerek uygulanmıştır.

2.3.3.2.3. İşaret İpucu

İşaret ipucu, fiziksel temas olmadan, öğrencinin dikkatini bir şeye çekmek için yapılan hareketlerdir. Bu hareketler, kol, el, baş hareketleri gibi kaba hareketlerden, parmak, göz hareketleri gibi ince hareketlere doğru bir sıra izler (Carr ve Collins, 1992; Snell, 1993). İşaret ipucuyla birlikte sözel ipucu verilerek, öğrenciden ne yapmasının beklendiği ifade edilir. Yer veya bir şeyi işaret etme (ipucu verilecek davranışı içeren), davranışın yada beceri basamağının gösterimine göre daha az araya girmekte ve bu yüzden kabul görmektedir (Snell, 1993).

2.3.3.2.4. Sözel İpucu

Sözel ipucu, kişiden yapmasını istediğimiz şeyi, kelimelerle ifade etmektir. Sözel ipucu, bireyler kendilerine söyleneni anladıkları takdirde, hareketleri yapmalarına yardım eden kullanışlı bir yoldur. Öğretimde sadece sözel ipucunun kullanılması düşünülüyorsa, kullanılacak sözel ipuçlarının öğrenci için anlamı olup olmadığının araştırılması gerekmektedir. Pek çok durumda sözel ipucu, fiziksel yardım ve model olma ipuçlarıyla birlikte kullanılarak, sözel ipuçlarının birey için anlamlı hale getirilmesi amaçlanmaktadır (Carr ve Collins, 1992). Öğretim

sırasında sözel ipucu kullanılırken, sözel ipuçlarının öğrenci yapar hale geldikçe geri çekilmesi gerekmektedir (Certo ve başk.,1985; Varol, 1996a).

Araştırmada, resim-iş becerilerinin öğretiminde, öğrencinin performans düzeyine bağlı olarak sözel ipuçları kullanılmış ve üç aşamada geri çekilmiştir.

2.4. ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARA BECERİ ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Zihinsel engelli öğrencilerin becerileri kazanabilmeleri, bireyselleştirilmiş beceri öğretim materyali hazırlanmasını, ipuçlarının sistematik olarak kullanılması ve geri çekilmesini ve amaçların kazandırılacak beceriye göre düzenlenmesini gerektirmektedir. Bu bölümde, zihinsel engelli çocuklara beceri öğretimi ve beceri öğretiminde amaçların farklı düzenleniş biçimleri ile ilgili Türkiye'de ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Beceri Öğretimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.4.1.1. Beceri Öğretimi İle İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Vuran (1989), zihinsel engelli öğrencilere, yapabildiklerine dayalı olarak hazırlanan, amaçların tersine zincirleme yaklaşımına göre düzenlendiği “Giyinme Becerileri Öğretim Materyali” ile yapılan öğretimin, bağımsız olarak pantolon, (v) yakalı kazak ve çorap giyme becerilerinin

kazanılmasında etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın deneklerini, 1988-1989 öğretim yılında, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihinsel Engelliler Eğitim ve Araştırma Birimi'nde, grup öğretime devam eden 5'er kişilik iki gruptaki 10 öğrenci ile, bire-bir öğretime devam eden 5 öğrenci olmak üzere, zihinsel engelli 15 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma modeli, ön-test, son-test deneme modelidir. Araştırmanın verilerinin toplanabilmesi için, deneklerin pantolon, (v) yakalı kazak ve çorap giyme becerilerindeki düzeylerini belirlemek amacıyla Giyinme Becerileri Ölçü Araçları geliştirilmiş; bu ölçü araçları deneklerin tümüne bire-bir çalışma ile dört gün süreyle ön-test olarak uygulanmıştır. En düşük ortalama puana sahip olan grup deney grubu olarak seçilmiş ve bu grupta 8 hafta süreyle Giyinme Becerileri Öğretim Materyali uygulanmıştır. Kontrol grubu olarak seçilen grupta, deney süresince sistemli giyinme becerileri öğretime yer verilmemiştir. Özel Eğitim Programı (ÖZEP) 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin bire-bir öğretim yaptığı grupta, ÖZEP öğrencileri hazırladıkları etkinlikleri uygulamışlar, bu grup da kontrol grubu olarak düşünülmüştür. 8 haftalık deney sürecinden sonra, Giyinme Becerileri Ölçü Araçları, 4 gün süreyle tüm deneklere son-test olarak uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, grupların kendi içlerinde ön-test, son-test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla Wilcoxon T Testi kullanılmıştır. Grup öğretime devam eden, Giyinme Becerileri Öğretim Materyali ile öğretim yapılan ve sistemli şekilde giyinme becerileri öğretimi yapılmayan gruplar arasında son-test puanlarının arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, yapabildiklerine dayalı olarak hazırlanan ve amaçların tersine zincirleme yaklaşımına göre düzenlendiği Giyinme Becerileri Öğretim Materyali'nin uygulandığı deney grubunun aldığı puanlarda, kontrol grubundaki öğrencilerin aldığı puanlara göre anlamlı fark bulunmuştur.

Özen (1995), zihinsel engelli öğrencilere, kaşık ve çatal kullanma becerilerinin öğretiminde, "Fiziksel Yardıma, Model Olmaya ve Sözel Yönergeye Dayalı Bireyselleştirilmiş Yemek Yeme Becerisi Öğretim Materyali" nin, "Yalnız Sözel Yönergeye Dayalı Yemek Yeme Becerisi Öğretim Materyali" ne göre etkili olup olmadığını araştırmıştır. Her iki öğretim materyalinde de amaçlar, ileri zincirleme yaklaşımına göre düzenlenmiştir. Araştırmada, tek denekli deneysel desenlerden karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın deneklerini, 1993-1994 öğretim yılında, Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksek Okulu Zihin Engelliler Programı'nda bire-bir ve grup öğretimine devam eden öğrencilerden, yemek yeme becerilerini bağımsız olarak gerçekleştiremeyen ve yemek yeme becerilerinin gerçekleştirilmesi için gerekli olan ön koşul davranışlarına sahip olan 10 öğrenciden 6'sı oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için, öğrencilerin performans düzeylerini belirlemek amacıyla, "Yemek Yeme Becerisi Ölçü Araçları" geliştirilmiştir. Ölçü araçları, ele alınan becerinin öğretimi öncesinde ve öğretim sonunda olmak üzere üçer kez ayrı oturumlarda uygulanmıştır. Öğrencilerin her birine beceriler, "Fiziksel Yardım, Model Olma ve Sözel Yönergeye Dayalı Bireyselleştirilmiş Yemek Yeme Becerileri Öğretim Materyali" ve "Yalnız Sözel Yönergeye Dayalı Yemek Yeme Becerileri Öğretim Materyali" ile karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, grafiksel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, " Fiziksel Yardım, Model Olma ve Sözel Yönergeye Dayalı Bireyselleştirilmiş Yemek Yeme Becerileri Öğretim Materyali" nin, her bir öğrenciye çatal ve kaşık kullanarak yemek yeme becerilerinin öğretiminde, "Yalnız Sözel Yönergeye Dayalı Yemek Yeme Becerileri Öğretim Materyali" ne göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

Atmaca (1996), yemek pişirme becerisi önkoşul davranışlarını gerçekleştiren zihinsel engelli öğrencilere, amaçların tüm beceri yaklaşımına göre düzenlendiği "Resimli Tarife Kitabı'na Bakarak Hazır

Çorba Pişirme Becerisi Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyali" ile yapılan öğretim uygulamasının, hazır çorba pişirme becerisinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açıp açmadığını araştırmıştır. Araştırmamanın deseni, tek denekli yarı deneysel desenlerden A-B desendir. Araştırmamanın deneklerini, 1995-1996 öğretim yılında, Ulus Anaokulu, Eğitim - Uygulama Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezi'ne devam eden ünite sınıfı öğrencilerinden dördü oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için, zihinsel engelli öğrencilerin becerideki düzeylerini belirlemek amacıyla, "Yemek Pişirme Becerisi Ölçü Aracı" geliştirilmiştir. Ölçü aracı, ele alınan becerinin öğretimi öncesinde ve öğretim sonrasında üç kez ayrı oturumda uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, grafiksel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonunda, amaçların tüm beceri yaklaşımına göre düzenlendiği " Resimli Tarife Kitabı'na Bakarak Hazır Çorba Pişirme Becerisi Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyali'nin, öğrencilerin, yemek pişirme becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açtığı bulunmuştur.

Demir (1996), zihinsel engelli öğrencilere, amaçların tüm beceri yaklaşımına göre düzenlendiği, "Model Olma ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Düğme Dikme Becerisi Öğretim Materyali" nin uygulanmasının, öğrencilerin düğme dikme becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açıp açmadığını araştırmıştır. Araştırmamanın deneklerini, 1995-1996 öğretim yılında Niğde Saruhan Anaokulu, Eğitim Uygulama Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezi'ne devam eden öğrencilerden, "Düğme Dikme Becerileri Önkoşul Davranışları Belirleme Ölçü Aracı" ndaki önkoşul davranışlarını yerine getiren 7 öğrenciden 5'i oluşturmuştur. Araştırma deseni olarak, tek denekli yarı deneysel desenlerden, A-B deseni kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için, zihinsel engelli öğrencilerin tek delikli, iki delikli ve dört delikli düğme dikme becerilerindeki düzeylerini belirlemek amacıyla, " Düğme Dikme Becerileri Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları" geliştirilmiş ve her

bir becerinin öğretimi öncesi ve öğretimi sonrasında olmak üzere üçer kez uygulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin düğme dikme becerilerindeki performans düzeylerini belirlemek amacıyla, "Düğme Dikme Becerileri Muhtevaya Dayalı Ölçü Araçları geliştirilmiş ve ele alınan düğme dikme becerilerinin öğretimi öncesinde bir kez uygulanmıştır. Araştırma verileri grafiklerle gösterilmiş ve grafikler niteliksel olarak yorumlanmıştır. Araştırma sonunda, " Model Olma ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Düğme Dikme Becerisi Öğretim Materyali" nin uygulanmasının, öğrencilerin düğme dikme becerisinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açtığı bulunmuştur.

Özokçu (1997), zihinsel engelli öğrencilere, amaçların tüm beceri yaklaşımına göre düzenlendiği, "Model Olma ve Sözel Yönergeyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Dikiş Dikme Becerileri Öğretim Materyali" ile " Geleneksel Yönteme Dayalı Dikiş Dikme Becerileri Öğretim Materyali " nin uygulanmasının, öğrencilerin dikiş dikme becerilerini kazanmalarında etkililiklerini araştırmıştır. Araştırmanın deseni, tek denekli deneysel desenlerden dönüşümlü sağıltımlar deseni'dir. Araştırma deneklerini, 1995-1996 öğretim yılında, Ankara Çağdaş Eğitim Uygulama Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezi'ne devam eden öğrencilerden, "Dikiş Dikme Becerileri Önkoşul Davranışlarını Belirleme Ölçü Aracı" ndaki dikiş dikme becerileri önkoşul davranışlarını yerine getiren 12 öğrenciden 8'i oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için, zihinsel engelli öğrencilerin teğel yapma ve iki delikli düğme dikme becerilerindeki düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen "Dikiş Dikme Becerileri Ölçü Araçları", her becerinin öğretimi öncesi ve öğretim sonrasında olmak üzere üçer kez uygulanmıştır. "Model Olma ve Sözel Yönergeyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Dikiş Dikme Becerisi Öğretim Materyali" ve "Geleneksel Yönteme Dayalı Dikiş Dikme Becerileri Öğretim Materyali" her öğrencide dönüşümlü olarak uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, grafiksel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonunda, teğel yapma

ve iki delikli düğme dikme becerilerinin kazandırılmasında, amaçların tüm beceri yaklaşımına göre düzenlendiği, "Model Olma ve Sözel Yönergeyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Dikiş Dikme Becerisi Öğretim Materyali " nin, " Geleneksel Yönteme Dayalı Dikiş Dikme Becerileri Öğretim Materyali " nden daha etkili olduğu bulunmuştur.

2.4.1.2. Beceri Öğretimi İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Matson, Diloranzo ve Dawson (1981), zihinsel engelli bireylere banyo yapma becerisinin öğretiminde, model olma, dönüt verme, kendini ve diğerlerini değerlendirme ve sosyal pekiştirmeyi içeren öğretimin etkisini araştırmışlardır. Araştırmancının deneklerini, yatılı bir devlet kurumunda bulunan, yaşları 21-55 arasında olan 72 zihinsel engelli yetişkin oluşturmuştur. Araştırmada, ön-test, son-test kontrol grubu deseni kullanılmıştır. Eşit olasılıklı örnekleme yöntemi ile, deneklerin 36'sı kontrol, 36' sı deney grubuna seçilmiştir. Her iki gruptan, yine eşit olasılıklı örnekleme yöntemi ile seçilen birer denek eşleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için, ön-test, son-test ve süreklilik ölçümlerine yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, varyans analizi kullanılmıştır. Banyo yapma becerisinin öğretimi sırasında, kontrol grubundaki deneklere hiçbir ipucu verilmemiştir. Eğitimci, öğretimin başında deney grubundaki deneklere, beceri basamaklarının nasıl yapılacağını model olarak göstermiştir. Banyo yapma sırasında yanlış yapılan bir basamak olduğunda, banyo yapma becerisine sahip olan bir gözlemci deneğe, beceri basamağının doğru olarak yapılması için gerekliyse sözel ipucu vermesi söylenmiştir. Doğru ipucu verdiğinde, eğitime devam edilmiştir. Vermediğinde ise, eğitimci ilgili basamakta sözel ipucu ve fiziksel yardımda bulunmuştur. Banyo yapan denek beceriyi hatasız tamamladığında, her iki gözlemci deneğe, ilerlemeleri görüp görmedikleri sorulmuş ve ilerlemelerin nasıl olacağı ile ilgili bilgi vermeleri

istenmiştir. Her öğretim oturumu sonunda, banyo yapan deneğe, diğerinin ona nasıl öğrettiği sorulmuştur. Dönüt, sergilenen ustalığın derecesine göre, doğru olarak tamamlanan beceri basamağının yüzde olarak ifade edilmesine dayanmış ve tanımlanmıştır. Tüm denekler banyo yapmayı tamamladıktan sonra, en fazla ilerlemeyi gösteren deneklere (bir önceki haftadan eklenen basamakların en fazlası) dönüt verilmiştir. Eğitimi izleyen 2 hafta boyunca, süreklilik eğitimi yapılmıştır. Bu süre içinde de, denekler ölçütü karşılayana kadar, sosyal pekiştireçlerin aşamalı olarak geri çekimine yer verilmiştir. 3 ay sonra, süreklilik ölçümlerine yer verilmiştir. Araştırma sonunda, model olma, dönüt verme, kendini ve diğerlerini değerlendirme ve güçlü sosyal pekiştirmenin, banyo yapma becerisinin öğretiminde etkili olduğu bulunmuştur.

Schleien, Certo ve Muccino (1984), beceri analizi ve ipuçları kullanılmasının, boş zaman geçirme ve boş zaman geçirme ile ilgili becerilerin öğretiminde etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın deneğini ifade edici dili olmayan, 16 yaşında ağır düzeyde zihinsel engelli bir birey oluşturmuştur. Araştırmada, çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Araştırmada öğretimi yapılan bowling oynama becerisiyle ilgili beceriler olarak bowling oyunu oynama, içecek satın alma ve yiyecek makinesinden yiyecek alma becerileri seçilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması için, öğretim öncesi ve sonunda ölçümler yapılmıştır. Verilerin analizinde, grafiksel analiz yöntemi kullanılmıştır. Denek ifade edici dile sahip olmadığı için, görevli kişiye ayakkabı numarasını söyleme, bowling oyunu oynama yada içmek istediği şeyle ilgili olarak, bu isteklerin yazılı olduğu yada resimlerinin bulunduğu kartları kullanması sağlanmıştır. Yine denek rakamları tanımadığı için, beceri analizinden oyunu oynayacağı kulvara gitmesi çıkarılmıştır. Ayrıca deneğe, parmaklarına uygun ve kaldırabileceği ağırlıkta olan ilk topu seçmesi öğretilmiştir. Becerilerin öğretimi sırasında önce becerinin ilgili basamağı ile ilgili sözel ipucu verilmiş, denek beceri basamağını gerçekleştirdiğinde sosyal olarak

pekiştirilmiştir. Denek sözel ipucu verildiğinde beceri basamağını gerçekleştiremediğinde ise, bu kez model olunmuş ve sözel ipucu verilmiştir. Denek beceri basamağını gerçekleştirdiğinde pekiştirilmiştir. Denek model olunduğunda da beceri basamağını gerçekleştiremediğinde ise, fiziksel yardım kullanılarak beceri basamağını gerçekleştirmesi sağlanmıştır. Becerinin ilk basamağında beş çalışma tamamlanınca, ikinci basamağın öğretime geçilmiştir. Araştırmada, deneğe önce içecek satın alma becerisi öğretilmiş, daha sonra diğer iki beceri öğretilirken, içecek satın alma becerisinin sürekliliğine bakılmıştır. Araştırma sonunda, deneğin bowling oynama ile ilgili olarak üç alt beceriyi kazandığı bulunmuştur. Genelleme ile ilgili olarak da, her üç becerinin farklı üç bowling salonunda da gerçekleştirildiği bulunmuştur.

Certo, Mezzulo ve Hunter (1985), halka açık restoranda masa hazırlama becerisinin öğretiminde, tüm beceri yaklaşımının etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın deneği, down sendromlu 20 yaşında bir bireydir. Araştırmada, davranışlar arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için, öğretim öncesi, öğretim sırası ve sonrasında ölçümlere yer verilmiştir. Araştırmada öğretilecek masa hazırlama becerisi, kendi içinde 4 alt beceri grubuna ayrılmış ve her bir grubun kendi içindeki alt becerileri analiz edilmiştir. Masa hazırlama becerisinin öğretimi sırasında, her bir gruptaki alt beceriler tüm beceri yaklaşımına göre sunulmuştur. Her bir alt becerinin basamaklarının gerçekleştirilmesinde % 80 ölçütü benimsenmiştir. Doğru tepkiler sözel olarak pekiştirilmiştir. 1. gruptaki becerilerle ilgili ölçüt karşılandıktan sonra, bu bölümle grupla ilgili süreklilik ölçümleri başlatılmış, diğer yandan da 2. gruptaki becerilerle ilgili tekrar başlama düzeyi ölçümlerine yer verilmiştir. 2. grup becerilerin öğretimi devam ederken, 1. grup becerilerin süreklilik ölçümlerine devam edilmiştir. 2. grup becerilerin ölçütü karşılandıktan sonra, 1 ve 2. grubun süreklilik ölçümleri yapılmış, diğer yandan 3. ve 4. grubun başlama düzeyi

ölçümleri yapılmıştır. Tüm becerilerin öğretimi tamamlanana kadar bu şekilde devam edilmiştir. Becerilerin öğretimi sırasında sözel ipuçları, işaret ipuçları, model olma ve fiziksel yardım ipuçları kullanılmıştır. Araştırma sonunda deneğin, masa hazırlama becerisinin gerektirdiği becerileri kazandığı görülmüştür.

Williams ve Cuvo (1986), çok özürlü bireylere ev bakımı becerilerini öğretmek için uygun yöntemleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Genel ve ayrıntılı beceri analizinin etkililiği, uygun başlama düzeyi elde etme, eğitsel amaçların sosyal geçerliliği, doğal ortamda değerlendirme ve uzun süreli izlemenin etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın deneklerini, bir rehabilitasyon kurumuna devam eden, yaşları 19-33 arasında olan ağır derecede zihinsel engelli ve ek olarak görme yetersizliği olan 6 birey oluşturmuştur. Araştırmada, denekler arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için, öğretim öncesinde, sonrasında, süreklilik ve genelleme evrelerinde ölçümlere yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, grafiksel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, ev bakımı becerileri olarak, klima ve ısıtma ünitesinin bakımı, elektrikli fırınlı-ocağın bakımı, buzdolabı ve elektrikli aletlerin bakımı becerileri seçilmiş ve her bir becerinin kendi içinde alt becerileri belirlenmiştir. Belirlenen alt becerilerin her birinin ayrıntılı olarak analizi yapılmıştır. Yapılan ayrıntılı analizdeki basamaklar arasından, o becerinin gerçekleştirilmesi gereken temel beceriler seçilerek, genel beceri analizi oluşturulmuştur. İlk başlama düzeyi verilerinin toplanması, ipucu ve dönüt verilmeden gerçekleştirilmiştir. Eğer becerinin herhangi bir basamağı, becerinin sonraki basamaklarını gerçekleştirmelerine engel teşkil eden özellikte bir basamaksa ve denek o basamakta hata yaptıysa yada hiç yapamadıysa, ikinci başlama düzeyi ölçümlerine yer verilmiştir. Bu ölçüm sırasında araştırmacı, deneğin yapamadığı basamakları, deneği odadan çıkararak deneğin yerine kendisi yapmıştır. Daha sonra, deneğin izleyen basamakları yapmasına izin verilmiştir. Ev bakımı becerilerinin

öğretimi sırasında, sözel ipucu, işaret ipucu, model olma ve fiziksel yardım ipuçları kullanılmış, doğru tepkiler sözel olarak pekiştirilmiştir. Öğretim tamamlandıktan sonra, araştırmacı tarafından, deneklerin yaşadıkları ortamlarda 2, 4 haftalık ve 19 aylık sürelerle izleme ölçümlerine yer verilmiştir. İzleme ölçümleri sırasında performans düzeyi, kazanma evresindeki düzeyden düşük olursa, denekler bir oturumda ayrıntılı beceri analizindeki basamakları bağımsız ve doğru olarak % 100 gerçekleştirene kadar öğretim tekrarlanmıştır. Ek olarak, doğal olarak yapılan izleme ölçümleri farklı gözlemciler tarafından 22 ay boyunca yapılmıştır. Süreklilik ve genelleme eğitimi, benzer öğretim ortamlarında kazanma evresindeki şekliyle, ancak öğrenci hata yaptığında sadece ne yapılacağına ilişkin bir hatırlatmayı içeren daha az ipuçları verilerek yapılmıştır. Araştırma sonunda, deneklerin ev bakımı becerilerini kazandıkları, uzun süre sürdürdükleri ve başka ortamlara genelledikleri bulunmuştur. Genel beceri analizi değerlendirme için, ayrıntılı beceri analizi ise, eğitim için önerilmiştir.

LaCampagne ve Cipani (1987), zihinsel engelli bireylere, çek yazarak fatura ödeme becerisinin kazandırılmasında, sürdürülmesinde ve genellenmesinde, ileri zincirleme yaklaşımının etkisini araştırmışlardır. Ek olarak, öğretim programının sosyal geçerliliğini araştırmışlardır. Araştırmanın deneklerini, gündüz sağaltım programına devam eden, yaşları 24-35 arasında olan, 4 orta derecede zihinsel engelli yetişkin oluşturmuştur. Araştırmada, davranışlar arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Çek yazarak fatura ödeme becerisi ile ilgili olarak, çek yazma, çek kaydetme ve gönderme becerileri belirlenmiş ve bu beceriler analiz edilmiştir. Araştırma verileri, öğretim öncesi ve sonrasında, öğretim ve genelleme evresinde kullanılan, boş çek kaydedicileri, boş çekler ve beş şirket ve acentadan temin edilen değişik özelliklerde faturalar, deneklere eşit olasılıklı örnekleme yöntemine göre verilerek toplanmıştır. Deneklerin öğretim öncesi ve sonrasında yazdıkları

ikişer çek, 3 banka görevlisi ve 4 öğretmen tarafından, kendilerine verilen kontrol listesini işaretleyerek, kontrol edilmiştir. Genelleme evresinde deneklerin, 2 tane farklı fatura ve VISA banknotunu ödemeleri ölçülmüştür. VISA ile ödeme için, özel bir eğitim durumu sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde grafiksel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çek yazarak fatura ödeme becerisiyle ilgili olarak seçilen üç alt beceri sırayla öğretilmiştir. Önce çek yazma öğretilmiş, ölçüt karşılandıktan sonra çek kaydetme, bu beceriyle ilgili ölçüt karşılandıktan sonra da gönderme becerisi öğretilmiştir. Öğretimde, grup öğretimi yapılmıştır. Öğretim sırasında, sunu, model olma, prova yapma ve dönüt vermeden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda, deneklerin, çek yazarak fatura ödeme becerisini kazandıkları, sürdürdükleri ve farklı tür faturalara genelledikleri bulunmuştur. Ayrıca, sosyal geçerlilik verileri, öğretim süreçlerinin, başarılı mali işlevde bulunma düzeyini artırdığını göstermiştir.

Sisson, Kilwein ve Van Hasselt (1988), çok özürlü bireylerde ipuçlarının aşamalı olarak geri çekilmesi sürecinin, giyinme becerilerinin öğretiminde etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın deneklerini, 5 ve 9 yaşlarında çok özürlü iki birey oluşturmuştur. Araştırmada, davranışlar arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için, öğretim öncesi ve sonrası ölçümlere yer verilmiştir. Verilerin analizinde, grafiksel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, giyinme becerilerinden çorap, pantolon ve t-shirt giyme becerilerinin öğretimi yapılmıştır. Öğretim sırasında, her bir ipucu aşaması için en az 10 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Bir düzeydeki 10 ardışık öğretim oturumu başarılı olarak tamamlandığında, ipucunun bir aşama geri çekildiği oturuma geçilmiştir. Eğer beceri başarılı olarak tamamlanmazsa, sonraki 5 oturumda, ipucu bir önceki düzeyde verilerek gerçekleştirilmiştir. Bu 5 oturumda denek beceriyi başarılı olarak tamamlarsa, eğitimci ipucunu tekrar geri çekmiştir. 10 başarılı oturumdan sonra, bir sonraki

ipucu aşamasına geçilmiştir. Denekler bir becerinin öğretimi sonundaki 3 ardışık değerlendirme oturumunda % 100 başarı gösterdiğinde, bir sonraki becerinin öğretime geçilmiştir. Değerlendirme sırasında aynı zamanda deneklerin çorap, pantolon ve t-shirt giyme becerilerini genellemelerine bakılmıştır. Bunun için, farklı özellikte çorap, pantolon ve t-shirt kullanılmıştır. Deneklerin performans düzeyleri, her bir öğretim aşaması sırasında kaydedilmiştir. Araştırma sonunda, ipuçlarının aşamalı olarak geri çekilmesi sürecinin, her iki denekte de etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonunda, deneklerin öğrendikleri giyinme becerilerini farklı giysilere genelledikleri ve izleme ölçümlerinde bir deneğin 36 hafta, diğ erinin 18 hafta boyunca öğrendikleri giyinme becerilerini sürdürdükleri bulunmuştur.

Matson ve başk. (1990), otistik ve zihinsel engelli çocuklara öz-bakım becerilerinin öğretiminde, model olma, sözel ipucu verme ve somut ve sosyal pekiştireçlerin etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın deneklerini, yaşları 4-11 arasında olan, otistik ve zihinsel engelli 4 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma deseni, denekler ve davranışlar arası çoklu başlama düzeyi desenidir. Araştırmada, ayakkabı bağcığı bağlama, diş fırçalama, saç tarama, pantolon, gömlek, çorap giyme, yemek yeme ve içme becerilerinin öğretimi yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için, deneklerin öğretim öncesi ve sonrasında becerideki düzeyleri belirlenmiştir. Verilerin analizinde, grafiksel analiz kullanılmıştır. Öğretim oturumlarında, araştırmacı ilk aşamada, öğretilecek becerinin her bir basamağına model olmuş ve aynı zamanda sözel olarak açıklamıştır. Ayakkabı bağcığı bağlama becerisinde model olurken, bireyin ayağındaki ayakkabıyı kullanarak; diş fırçalama becerisinde model olurken, diş takımı kullanarak; saç tarama becerisinde, başka bir öğrencinin saçını tarayarak model olmuş; yemek yeme, içme ve giyinme becerilerinde de, kendisi model olmuştur. İkinci aşamada, dizideki her bir basamakta öğrenciye gerektiği kadar fiziksel yardım ve sözel ipucu verilmiştir. Öğrenci sosyal

pekiştireçler (övgü ve fiziksel temas gibi) ve somut pekiştireçlerle pekiştirilmiştir. Üçüncü aşamada, öğrencilerin beceriyi yardımsız gerçekleştirmesi beklenmiştir. Araştırma sonunda, model olma, sözel ipucu verme ve somut ve sosyal pekiştireçlerin kullanımının, öz-bakım becerilerinin öğretiminde etkili olduğu bulunmuştur.

2.4.2. Amaçları Farklı Düzenleme Yaklaşımlarını Karşılaştıran Araştırmalar

2.4.2.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

McDonnell ve McFarland (1988), zihinsel engelli bireylere halka açık çamaşır makinesi ve çamaşır tozu dağıtıcısı kullanma becerisinin öğretiminde, ileri zincirleme ve tüm beceri yaklaşımlarının etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmanın deneklerini, 16-19 yaşları arasında, orta ve ağır derecede zihinsel engelli 4 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada, tek denekli deneysel desenlerden dönüşümlü sağaltımlar deseni kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için, öğretim öncesi, öğretim sonrası ve izleme ölçümlerine yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, grafiksel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, halka açık çamaşır makinesi kullanma ve çamaşır tozu dağıtıcısının kullanımı becerilerinin kazanılmasında, tüm beceri yaklaşımının, ileri zincirleme yaklaşımına göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, tüm beceri yaklaşımının, becerileri sürdürmede de ileri zincirleme yaklaşımına göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

McDonnell ve Laughlin (1989), fast food restoran kullanımı ve süpermarketten alışveriş yapma becerilerinin öğretiminde, tersine zincirleme ve tüm beceri yaklaşımlarının etkililiğini araştırmışlardır.

Araştırmanın deneklerini, yaşları 26-43 arasında olan 4 yetişkin zihinsel engelli birey oluşturmuştur. Araştırmada, tek denekli deneysel desenlerden dönüşümlü sağaltımlar deseni kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için öğretim öncesi, sonrası ve izleme ölçümlerine yer verilmiştir. Verilerin analizinde, grafiksel analiz yöntemi kullanılmıştır. Deneklerin becerilerde performans düzeyleri belirlenirken, gerekli olduğunda deneklere, beceriyi tamamlamaları için alınacak maddenin yerini gösteren resimler, iletişim kartları ve 1 \$ gibi materyaller sağlanmıştır. Becerilerin öğretimi sırasında, her iki yaklaşımda da, ipuçlarına (sözel ipucu, model olma ve fiziksel yardım) ve ipuçlarının sistematik olarak geri çekilmesine yer verilmiştir. Ayrıca denekler, sosyal pekiştireçlerle pekiştirilmiştir. Öğretim sonrasında 2,4 ve 6 haftalık izleme ölçümleri yapılarak, becerilerin sürekliliğine bakılmıştır. Araştırma sonunda, süpermarketten alışveriş yapma ve fast food restoran kullanma becerilerinin öğretiminde, tersine zincirleme ve tüm beceri yaklaşımlarının her ikisinin de becerilerin kazanılmasına yol açtığı ve eşit etkililikte olduğu bulunmuştur.

McWilliams, Nietupski ve Nietupski (1990), zihinsel engelli bireylere karmaşık becerilerin (yatak yapma) öğretiminde, ileri zincirleme yaklaşımıyla tüm beceri yaklaşımının birlikte kullanılmasının, bu becerinin kazanılma ve genellenmesine etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın deneklerini, ayrı eğitim ortamındaki ayrı bir sınıfta eğitim gören, 15,14 ve 12 yaşlarında, orta derecede zihinsel engelli 3 birey oluşturmuştur. Araştırmada, denekler arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için, öğretim öncesi, öğretim sonrası ve izleme ölçümlerine yer verilmiştir. Genelleme ölçümleri için, her bir deneğin, başlama düzeyinde kullanılan kayıt çizelgeleri ailelerine verilerek, kaydetmeleri istenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, grafiksel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, yatak yapma becerisi ileri zincirleme yöntemine göre analiz edilmiş, her bir

temel becerinin öğretimi tüm beceri yaklaşımına göre yapılmıştır. Her bir temel becerinin ilköğretim oturumu öğretmen gösterimi ile başlamıştır. Eğer 1. temel beceri öğretimin odak noktasıysa, öğretmen 1. ve 2. temel becerilere model olmuştur. Eğer ilerdeki bir temel beceri öğretimin odak noktasıysa, öğretmen, deneklerin baştan itibaren o temel beceriye kadar zinciri görmelerini sağlamak amacıyla, daha önceki temel becerilerin tüm basamaklarına model olmuştur. Tüm beceri yaklaşımına göre öğretimi tamamlanan her bir temel beceri, bir sonraki öğretilecek temel beceriye eklenmiştir. Denekler, beceri sırasını doğru olarak tamamlayana kadar, beceri üzerinde çalışmışlardır. Doğru yapılan basamaklarda, sosyal ödülleri verilmiştir. Yanlış yaptığında, sözel ipucu, model olma ve fiziksel yardım ipuçları verilmiştir. Eğer bir basamakta yapılan hata 4 kez tekrarlanırsa, o basamak 3 kez hızlı bir şekilde tekrar yaptırılmıştır. Araştırma sonunda, temel becerilerin tüm beceri yaklaşımına göre sunulması ve becerinin bütününün ileri zincirleme yaklaşımına göre sunulması sürecinin, yatak yapma becerisinin kazanılmasına yol açtığı ve becerinin ev ortamına genellendiği bulunmuştur.

Ferguson ve McDonnell (1991), orta derecede zihinsel engelli bireylere mini marketteki alışveriş maddelerini bölümlerine yerleştirme becerisinin öğretiminde, ileri zincirleme ve tüm beceri yaklaşımlarının etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmanın deneklerini, normal liseye devam eden, 16-18 yaşlarında, orta derecede zihinsel engelli 6 birey oluşturmuştur. Araştırmada, denekler arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için öğretim öncesi, sonrası ve genelleme aşamalarında ölçümler yapılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde, grafiksel analiz yöntemi kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri, genellemenin ölçüleceği farklı bölümlerde toplanmıştır. Deneklere bulması gereken maddenin resmi gösterilmiş ve o maddeyi bulması istenmiştir. Öğretim sonunda ve genelleme ölçümlerinde de aynı şekilde ölçüm yapılmıştır. Öğretim sırasında sözel ipuçları ve işaret

ipuçları birlikte kullanılarak verilmiş ve geri çekme süreci uygulanmıştır. Araştırma sonunda, hem ileri zincirleme, hem de tüm beceri yaklaşımlarıyla alışveriş maddelerini bölümlerine yerleştirme becerisinin sunulması sonucunda, deneklerin performanslarının arttığı bulunmuştur. Genelleme ile ilgili olarak, tüm beceri yaklaşımı ile yapılan öğretim, ileri zincirleme yaklaşımına göre % 17 avantajlı bulunmuştur.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmanın genel amacı, “Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı”nda (Ek-1), “makası, suluboyayı, kağıdı, su kabını, fırçayı gösterme ve ‘aç, tut, kaldır,uzat, koy, ilerlet, sok’ yönergelerini yerine getirme” olarak belirlenen ön koşul davranışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilere, “Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımı’ na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” nin uygulanmasının, öğrencilerin resim iş becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açıp açmadığını ve farklılaşan etkililiklerini belirlemektir.

Bu bölümde, araştırma deseni,denekler ve seçimi, kullanılan bilgi toplama araçları, beceri öğretim materyallerinin hazırlanması ve geliştirilmesi, deney süreci ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

3.1. ARAŞTIRMA DESENİ

Araştırmanın deseni, tek denek deneysel desenlerinden, “dönüşümlü sağaltımlar deseni” dir. Aşağıda, tek denekli desenler ve dönüşümlü sağaltımlar deseni genel olarak açıklanmış, daha sonra

dönüşümlü sağıltımlar deseninin araştırmada nasıl kullanıldığına yer verilmiştir.

3.1.1. Tek Denekli Desenler

Son yıllarda yapılan araştırmalarda, grup deseni kullanılarak yapılan araştırmalarda karşılaşılan, deneklerin performans düzeyi ortalamalarının kullanımıyla ortaya çıkan problemlerden kaçınmak için, tek denekli desenler daha fazla kullanılmaktadır. Tek denekli desenler, bağımsız değişken(ler)in uygulanması sonucunda, her bir deneğin performans düzeyini ayrı ayrı göstermektedir (Alberto ve Troutman, 1986).

Grup deseni kullanılarak yapılan araştırmalara karşıt olarak tek denekli desenlerde, her bir deneğin performans düzeyi, kendi içinde değerlendirilir. Tek denekli desenlerde iki evre bulunmaktadır. Bunlardan biri, başlama düzeyi evresi, diğeri ise sağıltım yada sağıltım sonu evresidir (Alberto ve Troutman, 1986; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Başlama düzeyi verilerinin toplanması ve kaydedilmesi, tek denekli desenlerin ilk evresidir. Başlama düzeyi ölçümleri, bağımlı değişkenin (hedef davranışın) deney süreci (sağıltım) öncesinde yapılan ölçümüdür. Başlama düzeyi ölçümlerinin iki işlevi vardır. Birincisi, başlama düzeyi ölçümleri, deneğin var olan performans düzeyini gösterir. Bu ölçüm sonunda elde edilen veriler, uygulamacının, değiştirmek istediği davranışın düzeyine ilişkin bilgileri elde etmesine yardım eder. İkinci işlevi ise, deneğin deney sürecinde göstereceği performansa ilişkin kestirimde

bulunmayı sağlamasıdır (Alberto ve Troutman, 1986; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Tek denekli desenlerin diğer evresi, sağaltım sonu ölçümleridir. Sağaltım sonu ölçümleri, deney sürecinde kullanılan sağaltım yöntemlerinin uygulanması sonucunda, deneğin performansındaki değişimlerin düzeyi ile ilgili veri toplanmasına hizmet eder. Elde edilen verilerle, başlama düzeyi verileri karşılaştırılarak, sağaltım yöntemlerinin etkililikleri araştırılır (Alberto ve Troutman, 1986; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

3.1.1.1. Dönüşümlü Sağaltımlar Deseninin Genel Özellikleri

Dönüşümlü sağaltımlar deseni, bir denek (ya da bir denek grubu) üzerinde, birden fazla yöntemin etkililiğini belirlemek için kullanılır ve aynı zamanda iki ya da daha fazla yöntemin etkililiğini karşılaştırmaya olanak sağlar (Tawney ve Gast, 1984; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997) .

Dönüşümlü sağaltımlar deseninin temel özelliği, tek bir denek ya da denek grubuyla iki farklı sağaltım yönteminin dönüşümlü olarak uygulanmasıdır. Sağaltım yöntemleri, oturum oturum ya da oturumlar içinde değiştirilir. Öncelikle, deneğin bağımlı değişkenle ilgili başlama düzeyi belirlenir ve belirlenen süre içinde bir sağaltım yönteminin uygulanmasına geçilir. Her bir sağaltım yöntemi, öğrenciye eşit sayı ve sürede uygulanır (Alberto ve Troutman,1986; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Dönüşümlü sağaltımlar deseni, başlama düzeyine bağlı olarak sağaltım yöntemlerinin uygulanmasına göre, iki şekilde kullanılabilir.

3.1.1.1.1. Tek Başlama Düzeyi İle Kullanılan Dönüşümlü Sağaltımlar Deseni

Bir tek başlama düzeyi alındıktan sonra, iki yada daha fazla sağaltım yönteminin uygulanmasına ardarda yer verilerek, sağaltım yöntemlerinin etkililiğine bakılabilir.

3.1.1.1.2. Birden Fazla Başlama Düzeyi İle Kullanılan Dönüşümlü Sağaltımlar Deseni

Başlama düzeyi alındıktan sonra, bir sağaltım yöntemine yer verilip, sonra tekrar başlama düzeyi alınıp, başka bir sağaltım yöntemine yer verilerek, sağaltım yöntemlerinin etkililiğine bakılabilir (Alberto ve Troutman, 1986; Cooper, Heron ve Heward, 1987) .

Sağaltım yöntemlerinin tek bir denek üzerinde dönüşümlü olarak uygulanmasından sonra, bir yöntemin o denek üzerinde etkili olduğunun gösterilmesi, başka denekler üzerinde de etkili olacağı anlamı taşımamaktadır. Araştırma sonucunu başka denekler üzerinde genelleylebilmek için, farklı denekler üzerinde de aynı sağaltım yöntemlerinin uygulanması gerekmektedir (Alberto ve Troutman, 1986) .

3.1.1.2. Dönüşümlü Sağaltımlar Deseninde Verilerin Analizi

Dönüşümlü sağaltımlar deseninde verilerin analizi grafikselidir. Bağımlı değişkene ilişkin veriler grafiğin $<< y >>$ ekseninde, bağımsız değişkene ilişkin veriler $<< x >>$ ekseninde gösterilir (Gay, 1987; Cooper, Heron ve Heward, 1987).

3.1.1.3. Dönüşümlü Sağaltımlar Deseninde Grafiğin Yorumu

Dönüşümlü sağaltımlar deseninde, uygulanan sağaltım yöntemlerinin etkililiği, grafiğin görsel olarak incelenmesi ile ortaya çıkmaktadır. Sağaltım yöntemlerinin etkililikleri karşılaştırılırken, yöntemlerin uygulanması sonucunda elde edilen verilerin grafiğe işlenmesiyle oluşan eğrilere bakılmaktadır. Her iki sağaltım yöntemine ait eğriler, başlama düzeyleri dikkate alındığında birbirleriyle binişiyorsa, yöntemler birbirinden etkililik bakımından farklı değildir. Eğer eğriler binişmiyor ve başlama düzeyleri dikkate alındığında, bir yöneme ait eğri, diğer yöneme ait eğriden dikey olarak daha yukarıda ise, o yöntem diğerinden daha etkilidir (Cooper, Heron ve Heward, 1987).

3.1.1.4. Araştırmada Dönüşümlü Sağaltımlar Desenin Uygulanması

Bu araştırmada, dönüşümlü sağaltımlar deseni, başlama düzeyinden sonra bir sağaltım yöntemine yer verilip, daha sonra tekrar başlama düzeyi alınıp, başka bir sağaltım yöntemine yer verilmesi şeklinde kullanılmıştır. Bu desene, " Tüm Beceri Yaklaşımı" ve " İleri

Zincirleme Yaklaşımı"nın, resim iş becerilerinin öğretimindeki etkililiklerini karşılaştırmak için yer verilmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni, deneklerin suluboya ile boş bir kağıdı boyama ve makasla boş bir kağıdı kesme becerilerindeki düzeyleridir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerini ise, "Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali" ile, "Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali"nin etkisi oluşturmaktadır.

Araştırmada önce, "Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Ölçü Aracı" uygulanarak, deneklerin makasla boş bir kağıdı kesme becerisinde öğretim öncesi düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra, öğrencilerin hangi ipuçları verildiğinde becerinin alt basamaklarını gerçekleştirdiğini belirlemek için, "Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı" uygulanarak öğrencilerin performans düzeyleri saptanmıştır. Performans düzeyi belirlenen öğrencilerden ikisinde makasla boş bir kağıdı kesme becerisinin öğretimine, "Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi" ile başlanırken, diğer iki öğrencide, "Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi" ile başlanmıştır. Öğretim sonunda tüm öğrencilere, "Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Ölçü Aracı" tekrar uygulanarak, beceride öğretim sonu düzeyleri belirlenmiştir. Öğretime, suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerisinden daha az basamak içermesi nedeniyle, makasla boş bir kağıdı kesme becerisi ile başlanmıştır.

Daha sonra, "Suluboya ile Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Ölçü Aracı" uygulanarak, öğrencilerin suluboya ile boş bir kağıdı boyama

becerisindeki düzeyleri belirlenmiştir. Sonra, “Suluboya ile Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı” uygulanarak öğrencilerin performans düzeyi saptanmıştır. “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi ” nin uygulandığı öğrencilerde, “ Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi ” ile öğretim yapılmıştır. “ Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi ” uygulanan öğrencilerde de, “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi ” ile öğretim uygulaması yapılmıştır. Daha sonra, deneklere “Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Ölçü Aracı” uygulanarak, öğrencilerin beceride öğretim sonu düzeyleri belirlenmiştir. Her iki yaklaşıma göre düzenlenen beceri öğretim materyallerinin uygulanmasına eşit süre verilmiştir.

Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini sağlamak için, denek sayısı dört olarak belirlenmiştir. Ayrıca, her iki yaklaşıma göre düzenlenen beceri öğretim materyallerinin etkililiğinin tek bir beceriye bağlı olmadığını belirlemek amacıyla, iki ayrı beceri üzerinde denenmiştir.

3.2. DENEKLER VE SEÇİMİ

3.2.1. Denekler

Araştırmanın deneklerini, 1998-1999 öğretim yılında, Ankara Çağdaş Eğitim-Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi’ne devam eden öğrencilerden, suluboya ile boş bir kağıdı boyama ve makasla boş bir

kağıdı kesme becerilerini bağımsız olarak gerçekleştiremeyen ve “Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı” ndaki ön koşul davranışlarına sahip 7 öğrenciden 4’ü oluşturmaktadır.

3.2.2. Deneklerin Seçimi

Çağdaş Eğitim, Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi’ndeki 1. ve 2. sınıflara devam eden öğrencilerden, öğretmen görüşü alınarak, suluboya ile boş bir kağıdı boyama ve makasla boş bir kağıdı kesme becerilerini gerçekleştiremeyen 9 öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen 9 öğrenciye, “Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı” uygulanarak, 7 ‘sinin ön koşul davranışları yerine getirdiği belirlenmiştir. Bu 7 öğrenciden 4’ü, eşit olasılıklı örnekleme yöntemiyle araştırma kapsamına alınmış, geri kalan 3 öğrenciden ikisi, yine eşit olasılıklı örnekleme yöntemiyle yedek öğrenci olarak seçilmiştir. Ancak, araştırma kapsamına alınan öğrencilerden biri, devamlı olarak gelemeyeceğinin anlaşılması nedeniyle, araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Bu nedenle, yedek öğrencilerden biri, eşit olasılıklı örnekleme yöntemiyle araştırma kapsamına alınmış ve geriye yedek olarak bir öğrenci kalmıştır.

Araştırma deneklerinden ikisi, eşit olasılıklı örnekleme yöntemi ile öğretime, “ Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi” ile, diğer iki öğrenci ise, “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi ” ile başlamıştır.

3.3. KULLANILAN BİLGİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu bölümde, beceri ölçü araçları, beceri ölçü araçları kullanma yönergeleri ve kayıt çizelgelerinin geliştirilmesi, beceri ölçü araçlarının uygulanması, beceride performans düzeyi belirlemeye yönelik ölçü araçları, performans düzeyi belirlemeye yönelik ölçü araçları kullanma yönergeleri ve kayıt çizelgelerinin geliştirilmesi ve ölçü araçlarının uygulanmasına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.3.1. Beceri Ölçü Araçlarının Geliştirilmesi

Beceri ölçü araçları, zihinsel engelli öğrencilerin makasla boş bir kağıdı kesme ve suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerilerindeki öğretim öncesi ve öğretim sonrası düzeylerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmış, ölçüt bağımlı ölçü araçlarıdır.

Ölçüt bağımlı ölçü araçları, öğretim amaçlarının değerlendirilmesine yöneliktir. Beceriyle ilgili ölçüt bağımlı ölçü araçları hazırlanırken, önce becerinin analizi yapılır. Öğrencinin o beceriyle ilgili düzeyini belirlemek ve öğretilecek beceriyi gerçekleştirebilmesini sağlamak için, beceriyi daha küçük parçalara ayırmak yani beceri analizi yapmak gerekmektedir (Özyürek,1983; Carr,Collins,1992; Snell,1993).

Beceri ölçü araçları geliştirilirken, beceriler uygulayıcı tarafından bizzat yapılarak analiz edilmiştir. Bunun yanında, önceki yıllara ait öğretmenlik uygulaması dersleri sırasında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğrencileri tarafından yapılan beceri analizleri gözden geçirilmiş ve uzman görüşü alınarak beceri analizlerine

son şekli verilmiştir. Analizi yapılan becerinin basamakları, ölçü aracının bildirimler bölümünü oluşturmuştur. Daha sonra ölçüt belirlenmiştir. Becerinin ana yönergesi yazılmış ve bağımsız sütunu eklenerek, ölçü aracına son şekli verilmiştir.

Geliştirilen Beceri Ölçü Araçları (Ek-2), “ Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Ölçü Aracı” ve “Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Ölçü Aracı” ndan oluşmaktadır.

3.3.1.1. Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Ölçü Aracı (Ek-2.1)

“Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Ölçü Aracı”, öğrencilerin öğretim öncesi ve öğretim sonrası makasla boş bir kağıdı kesme becerisindeki düzeylerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. “Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Ölçü Aracı”, 13 bildirimden oluşan bildirim sütunu, ölçütün yer aldığı ölçüt sütunu, ana yönerge ve bağımsız sütunundan oluşmaktadır.

3.3.1.2. Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Ölçü Aracı (Ek-2.2)

“Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Ölçü Aracı”, öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerisindeki düzeylerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. “Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Ölçü Aracı”, 19 bildirimden oluşan bildirim sütunu, ölçütün yer aldığı ölçüt sütunu, ana yönerge ve bağımsız sütunundan oluşmaktadır.

3.3.2. Beceri Ölçü Araçları Kullanma Yönergelerinin Geliştirilmesi (Ek-3)

Beceri ölçü araçlarının kullanılabilmesi için, “Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Ölçü Aracı Kullanma Yönergesi” (Ek-3.1) ve “Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Ölçü Aracı Kullanma Yönergesi” (Ek-3.2) hazırlanmıştır.

Beceri ölçü aracı kullanma yönergeleri geliştirilirken, ölçü aracının uygulanacağı öğrenci grubu, ölçü aracının amacı, ölçü aracının amacına göre kullanılacak araçlar, uygulama ortamı ve ölçü aracının uygulanması bölümleri açıklamalarıyla verilmiştir.

3.3.3.Beceri Ölçü Araçları Kayıt Çizelgelerinin Geliştirilmesi (Ek-4)

Beceri ölçü araçlarının zihinsel engelli öğrencilere uygulanması sırasında, öğrencilerin ölçü aracındaki bildirimleri bağımsız olarak gerçekleştirme düzeylerini kaydetmek amacıyla, “Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Ölçü Aracı Kayıt Çizelgesi” (Ek-4.1) ve “Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Ölçü Aracı Kayıt Çizelgesi” (Ek-4.2) geliştirilmiştir. Tüm kayıt çizelgelerinin geliştirilmesinde aynı yol izlenmiştir.

Beceri ölçü araçları kayıt çizelgeleri, beceri ölçü araçlarındaki bildirimler sütunu alınıp, birbirini izleyen üç ayrı oturumu simgeleyen 1,2,3 sütunları ve sonuç sütunu ile çizelgenin başına öğrenci adı, tarih, uygulayıcı bölümleri eklenerek oluşturulmuş ve bu şekliyle kullanılmıştır.

3.3.4. Beceri Ölçü Araçlarının Ön Uygulaması

Beceri ölçü araçlarının ön uygulaması, ölçü aracındaki bildirimlerin sayı ve sırasının uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çağdaş Eğitim, Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi'ndeki mesleki eğitim sınıflarından, her iki beceriyi de bağımsız olarak gerçekleştiren bir öğrenciye ana yönerge verilerek, beceriyi yapması istenmiş ve öğrenci izlenmiştir. Bu ön uygulama sonunda, beceri basamaklarının sıra ve sayısının uygun olduğu belirlenmiştir.

3.3.5. Becerilerdeki Düzeylerin Belirlenmesi

Ölçüt bağımlı değerlendirme yaklaşımında, öğrencinin beceri basamaklarını gerçekleştirip gerçekleştirmediğine, belirlenen ölçütü karşılayıp karşılamadığına bakılarak verilir. Bu araştırmada, zihinsel engelli bir öğrencinin beceri ölçü araçlarındaki bildirimlerin ifade ettiği alt amaçları gerçekleştirme düzeyi ölçütü olarak, % 100 ölçütü benimsenmiştir. Buna göre, öğrenci beceri ölçü aracının 3 ayrı oturumda uygulanması ile, en az iki oturumda alt amaçların her birini %100 olarak gerçekleştirdiğinde, beceri basamaklarını bağımsız olarak gerçekleştiriyor anlamı taşımaktadır. Ölçü aracı, öğrencilere birbirini izleyen üç ayrı oturumda uygulanmış, bu üç oturumun en az ikisinde bağımsız olarak gerçekleştirdiği bildirimle ilgili alt amacı gerçekleştirdiği kabul edilmiştir.

Öğrencilerin makasla boş bir kağıdı kesme ve suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerilerindeki düzeylerinin belirlenmesi için, ölçü araçları her iki becerinin öğretimi öncesinde ve sonrasında üç ayrı oturumda uygulanmıştır.

3.3.6. Beceri Ölçü Araçları'nın Uygulanması

Beceri ölçü araçları, her becerinin öğretiminden önce ve sonra uygulanmıştır.

“Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi ve Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Ölçü Araçları”, her bir becerinin öğretimi öncesinde, üç ayrı oturumda, her bir deneğe belirlenen saatlerde bire-bir olarak uygulanmıştır. Ölçü araçları, kullanma yönergelerine uygun olarak kullanılmıştır. Önce ortam düzenlemesi yapılmış ve uygulamanın başında, beceriyle ilgili ana yönerge verilmiştir (Örn. kağıdı kes). Öğrencinin bağımsız olarak gerçekleştirdiği basamaklar, ele alınan becerinin kayıt çizelgesinde ilgili basamağın karşısındaki sütuna (+) olarak işaretlenmiş, öğrencinin bağımsız olarak gerçekleştiremediği ya da hatalı yaptığı basamaklar, ilgili basamağın karşısına (-) olarak işaretlenmiştir. Öğrencinin doğru yada yanlış tepkilerine nötr kalınmıştır. Öğrenci bir şey yapmadan beklediğinde, ana yönerge tekrar edilerek devam etmesi istenmiş, 1-2 sn. beklenmiş, yine bir şey yapmadığı gözlemlendiğinde de uygulamaya son verilmiştir.

Beceri ölçü araçları, her iki becerinin “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” ve “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” ile öğretiminden sonra, becerilerin öğretiminden önce uygulandığı şekliyle aynı şekilde uygulanmıştır.

3.3.7. Beceride Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Araçlarının Geliştirilmesi (Ek-5)

Beceri öğretimine nereden başlanacağını belirlemek için, hangi basamakta ne tür ipucu gerektiğini belirlemek gerekmektedir. Bu nedenle, her bir öğrencinin becerilerin basamaklarını hangi ipucu ile gerçekleştirdiğini belirlemeye yönelik olarak “Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı” (Ek-5.1) ve “Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı”(Ek-5.2) geliştirilmiştir.

Beceride performans düzeyi belirleme ölçü araçlarının geliştirilmesinde, beceri ölçü araçlarındaki ana yönerge ile bildirimler sütunu aynen alınmış, bağımsız sütunu yerine, Bağımsız (B), Sözel İpucu (S.İ.), Model Olma (M.O.) ve Fiziksel Yardım (F.Y.) sütunları konulmuştur.

3.3.8. Beceride Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Araçları Kullanma Yönergelerinin Geliştirilmesi (Ek-6)

Beceride performans düzeyi belirleme ölçü araçlarının kullanılabilmesi için, “Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı Kullanma Yönergesi” (Ek-6.1) ve “Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı Kullanma Yönergesi” (Ek-6.2.) geliştirilmiştir.

Beceride performans düzeyi belirleme ölçü araçları kullanma yönergeleri, ölçü aracının uygulanacağı öğrenci grubu, ölçü aracının

amacı, ölçü aracının amacına göre kullanılacak araçlar, uygulama ortamı ve ölçü aracının uygulanması bölümlerinden oluşmaktadır.

3.3.9. Beceride Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Araçları Kayıt Çizelgelerinin Geliştirilmesi (Ek-7)

Öğrencilerin, beceride performans düzeylerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan “Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi ve Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Araçları”, başına öğrenci adı ve tarih eklenerek aynı zamanda kayıt çizelgesi olarak kullanılmıştır (Ek-7.1 ve Ek-7.2).

3.3.10. Beceride Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Araçlarının Ön Uygulaması

Beceride performans düzeyi belirleme ölçü araçları, zihinsel engelli öğrencilerin bildirimlerle ilgili sözel ipuçlarını alıp almadıklarını saptamak amacıyla, Çağdaş Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi'nin mesleki eğitim sınıflarına devam eden iki öğrenciye uygulanmış, bu ön uygulama sonucunda bazı sözel ipuçlarında değişiklikler yapılmıştır. “Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Ölçü Aracı”nda 5. bildirimle ilgili sözel ipucu “o elini kağıdın yan tarafına uzat” şeklinde iken, “ bıraktığın elini kağıdın yan tarafına uzat” şeklinde değiştirilmiştir. 9. bildirimle ilgili sözel ipucu “parmaklarını zıt yönde hareket ettirerek makası aç” şeklinde iken, “ parmaklarını zıt yönde hareket ettirerek makasın uçlarını aç” şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Aynı şekilde 12. bildirimle ilgili sözel ipucuna “ uçlarını ” sözcüğü eklenmiştir. “Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Ölçü Aracı”nda ise, 3. ve 5. bildirimlerdeki “ suluboya

kutusu” ifadesinden “ kutusu” sözcüğü çıkarılarak bildirime son şekli verilmiş ve sözel ipucu da bu ifadeye uygun hale getirilmiştir.

3.3.11. Öğrencinin Beceride Performans Düzeyinin Belirlenmesi

Zihinsel engelli öğrencinin ele alınan beceride performans düzeyi, o becerinin performans düzeyi belirleme ölçü aracındaki beceri basamaklarını hangi ipucu verildiğinde gerçekleştirdiğidir. Öğrencilerin, becerideki performans düzeylerini belirleyebilmek için, “Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi ve Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Araçları” kullanılmıştır.

Öğrencinin beceride performans düzeyinin belirlenmesi için, uygulama öncesinde ortam, ilgili ölçü aracının kullanma yönergesine uygun olarak düzenlenmiştir. Sonra öğrenciye, beceri ile ilgili ana yönerge verilmiştir(Örn. kağıdı kes). Öğrencinin bağımsız olarak gerçekleştirdiği beceri basamaklarını ifade eden bildirimler, kayıt çizelgesinde ilgili bildirimin karşısındaki bağımsız (B.) sütununa (+) konularak kaydedilmiştir. Öğrenci, bir beceri basamağını ifade eden bildirimi bağımsız yapamadığında ya da yanlış yaptığında durdurulmuş, o bildirim ile ilgili sözel ipucu verilmiştir. Öğrenci, sözel ipucu verildiğinde bildirimi gerçekleştirdiğinde, kayıt çizelgesinde ilgili bildirimin karşısındaki sözel ipucu (S.İ.) sütununa (+) konulmuştur. Öğrenci, sözel ipucu ile de yapamadığında, o bildirim uygulayıcı tarafından kendi önündeki materyallerle açıklanarak yapılmış, yani model olunmuş ve sözel ipucu verilerek öğrenciden yapması istenmiştir. Öğrenci, o bildirimi model olunduktan sonra gerçekleştirdiğinde, ilgili bildirimin karşısındaki model olma (M.O.) sütununa (+) konulmuştur. Öğrenci, model olduğunda da o bildirimi gerçekleştirmediğinde, bildirimin karşısındaki fiziksel yardım

(F.Y.) sütununa (+) konulmuş ve uygulama o bildirimde durdurulmuş, öğrencinin izleyen bildirimleri de fiziksel yardımla gerçekleştirdiği şeklinde işaretleme yapılmıştır. (Ancak, suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerisinin ilk temel becerisi olan suluboyanın kapağını açma temel becerisi, izleyen temel becerilerin basamaklarında kullanılması gereken bir davranış içermediğinden, bu temel becerinin herhangi bir bildiriminde fiziksel yardıma gereksinimi olan öğrencilerde, ilgili bildirimin içerdiği davranış öğrenci görmeden uygulayıcı tarafından yapılmış ve fiziksel yardım yapıldığı bildirime ve o temel beceriyle ilgili izleyen bildirimlere fiziksel yardım olarak işaretleme yapılmış ve öğrenciye boyamaya devam etmesi söylenerek, ikinci ve sonraki temel becerilerde uygulamaya devam edilmiştir.) Uygulama boyunca, öğrencinin doğru veya yanlış tepkilerine nötr kalınmıştır.

3.3.12. Beceride Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Araçlarının Öğretim Öncesinde Uygulanması

Beceride performans düzeyi belirleme ölçü araçları, öğretimi yapılacak becerinin öğretimi öncesinde, her öğrenciye bire-bir olarak ve bir kez uygulanmıştır.

Beceride performans düzeyi belirleme ölçü araçlarının uygulanması, önce "Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı"nın uygulanması, bu becerinin öğretiminden sonra da "Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı"nın uygulanması şeklinde olmuştur. Ölçü araçları, her bir becerinin öğretimi öncesinde kullanma yönergesine uygun olarak uygulanmıştır.

3.3.12.1. Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı'nın Uygulanması

“Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı”, makasla boş bir kağıdı kesme becerisi öğretimi öncesinde, belirlenen süreler içerisinde, ayrı saatlerde ve her öğrenciye bire-bir olarak uygulanmıştır. Ölçü aracı, “Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı Kullanma Yönergesi”ne uygun olarak kullanılmış ve öğrencinin verdiği tepkiler, ölçü aracı kayıt çizelgesinde bağımsız, sözel ipucu, model olma ve fiziksel yardım sütunlarına kaydedilmiştir.

3.3.12.2. Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı'nın Uygulanması

Makasla boş bir kağıdı kesme becerisinin öğretimi tamamlandıktan sonra, öğrencilere “Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı”, becerinin öğretiminden önce, belirlenen süreler içerisinde, ayrı saatlerde ve her öğrenciye bire-bir olarak uygulanmıştır. Ölçü aracı, “Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı Kullanma Yönergesi”ne uygun olarak kullanılmış ve öğrencinin verdiği tepkiler, ölçü aracı kayıt çizelgesinde bağımsız, sözel ipucu, model olma ve fiziksel yardım sütunlarına kaydedilmiştir.

3.4. BECERİ ÖĞRETİM MATERYALLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Araştırmanın deneme sürecini, “Amaçların İleri Zincirleme ve Tüm Beceri Yaklaşımlarına Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyallerinin” dönüşümlü olarak uygulanması oluşturmaktadır. Bu nedenle, amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımlarına göre düzenlendiği iki beceri öğretim materyali geliştirilmiştir. Geliştirilen her bir materyal, iki ayrı öğretim ünitesinden oluşmaktadır.

3.4.1. Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali (Ek-8)

“Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali”nin geliştirilmesi için, öncelikle beceri öğretimi ile ilgili yayınlar gözden geçirilmiştir. Daha önceki yıllarda öğretmenlik uygulaması yapan Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü son sınıf öğrencilerinin uygulama defterlerindeki beceri öğretimi ile ilgili ders planları incelenmiştir. Öğretim materyali, öğrencinin performans düzeyi dikkate alınarak hazırlanmıştır. “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali”, “Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi” (Ek-8.1) ve “Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” (Ek-8.2) olmak üzere, iki ayrı öğretim ünitesinden oluşmaktadır.

3.4.1.1. Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Beceri Öğretim Ünitelerinin Geliştirilmesi

Beceri öğretim üniteleri, öğrencinin “Beceride Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı”ndaki performans düzeyine dayalı olarak, öğrenci için konulacak olan ve becerinin bütünüyle ilgili uzun dönemli amaç ve bu uzun dönemli amaca ulaşmak için öğrencinin gerçekleştirmesi gereken kısa dönemli amaçlar ve öğretim amaçlarından oluşan “Amaçlar” bölümü ile, amaca uygun olarak kullanılacak araçlar ve becerinin fiziksel yardım, model olma, sözel ipucu ve bağımsız olarak sunulduğu öğretim süreçlerinin yer aldığı “Öğretim Planları” bölümünden oluşmaktadır.

3.4.1.1.1. Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Amaçların Düzenlenmesi

Tüm Beceri Yaklaşımı'na göre amaçları düzenlemek için, beceri ölçü araçlarındaki beceri analizlerine dayalı olarak hazırlanan bildirimlerden yararlanılmıştır. Ölçü aracındaki bildirimler, davranışsal amaçlara dönüştürülerek, öğretim ünitelerinin amaçlar bölümü oluşturulmuştur.

Tüm Beceri Yaklaşımı'na göre amaçlar düzenlenirken, önce becerinin bütününe bağımsız olarak gerçekleştirmeye yönelik uzun dönemli amaç konulmuştur. Sonra, bu uzun dönemli amaca ulaşacak şekilde, en fazla ipucu gerektirenden, en az ipucu gerektirene doğru ve becerinin bütününe içeren kısa dönemli amaçlar oluşturulmuştur. Daha sonra, bu kısa dönemli amaçları gerçekleştirecek şekilde her bir beceri basamağı için öğretim amaçları, önce yapılandan sonra yapılane doğru sıralanmıştır. Her bir öğretim amacı da, kendi içindeki ilerlemeyi

göstermek için, 1., 2. ve 3. oturum başlıkları altında, en fazla ipucu gerektirenden, en az ipucu gerektirene doğru sıra izleyerek oluşturulmuştur. Öğrencinin becerinin bütün basamaklarındaki performans düzeyi “fiziksel yardımla yapıyor” şeklinde ise, beceriyle ilgili kısa dönemli amaçlar, “fiziksel yardımla yapar”, “ sözel ipucu verildiğinde yapar” ve “bağımsız olarak yapar” şeklinde sıra izlemektedir. Eğer öğrencinin becerinin bütün basamaklarındaki performans düzeyi, “model olunduğunda yapıyor” şeklinde ise, beceriyle ilgili kısa dönemli amaçlar, “model olunduğunda yapar”, “ sözel ipucu verildiğinde yapar” ve “bağımsız olarak yapar” şeklinde sıra izlemektedir. Öğrencinin becerinin bütün basamaklarındaki performans düzeyi, “ sözel ipucu verildiğinde yapıyor” şeklinde ise, beceriyle ilgili kısa dönemli amaçların sırası, “ sözel ipucu verildiğinde yapar” ve “bağımsız olarak yapar” şeklinde oluşturulmuştur.

3.4.1.1.2. Tüm Beceri Yaklaşımı’na Göre Öğretim Planlarının Hazırlanması

Uzun dönemli, kısa dönemli ve öğretim amaçlarının düzenlenmesinden sonra, öğrencinin performans düzeyine göre, öğrenci için belirlenen her kısa dönemli amacın gerçekleştirilmesine yönelik öğretim planları hazırlanmıştır. Her öğretim planı, belirlenen kısa dönemli amaca ulaşacak şekilde, öğrencinin gerçekleştiremediği ilk öğretim amacından başlanarak düzenlenmiştir.

Öğretim planları, amaçlara uygun olarak kullanılacak araçlar, öğretime hazırlık ve fiziksel yardım, model olma, sözel ipucu ve bağımsız olarak sunulan öğretim süreçlerini içermektedir.

Öğretim süreçleri, tüm ipuçlarının üç oturumda geri çekilmesine göre düzenlenmiştir. Ayrıca her bir ipucunun bir oturum içinde geri çekilmesi de üç aşamada gerçekleşmiştir. Fiziksel yardım, öğretmenin öğrenciyle birlikte beceri basamağının tamamını yapması ve sözel olarak ifade etmesinden, o beceri basamağını hiç yapmayıp, sadece sözel olarak ifade etmesine kadar geri çekilen ve elle yapılan yardımdır (Varol, 1996a). Fiziksel yardımın bir oturum içinde üç ayrı aşamada geri çekilmesiyle davranışın gerçekleştirilmesinden sonra, öğrenciye sözel ipucu verilmiştir. Model olma, öğretmenin beceri basamağını bizzat yaparak gösterirken ne yaptığını anlatması ve beceri basamağını sözel olarak ifade etmesidir. Model olma bir oturum içinde üç ayrı aşamada geri çekildikten sonra, öğrenciye sözel ipucu verilmiştir. Sözel ipucu, öğretmenin o beceri basamağını öğrenciye sözel olarak ifade etmesidir (Varol, 1996a). Sözel ipucu da bir oturum içinde üç ayrı aşamada geri çekilerek verildikten sonra, öğrencinin beceri basamağını bağımsız olarak gerçekleştirmesi beklenmiştir.

3.4.2. Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali (Ek-9)

“Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali”nin geliştirilmesi için, öncelikle beceri öğretimi ile ilgili yayınlar gözden geçirilmiştir. Yine, daha önceki yıllarda öğretmenlik uygulaması yapan, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü son sınıf öğrencilerinin uygulama defterlerindeki beceri öğretimi ile ilgili ders planları incelenmiştir.

Öğretim materyali, öğrencinin performans düzeyi dikkate alınarak hazırlanmıştır. “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği

Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali", "Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi" (Ek-9.1)ve "Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi" (Ek-9.2.) olmak üzere iki ayrı öğretim ünitesinden oluşmaktadır.

3.4.2.1. İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Beceri Öğretim Ünitelerinin Geliştirilmesi

Beceri öğretim üniteleri, öğrencinin beceride performans düzeyi belirleme ölçü aracındaki performans düzeyine dayalı olarak, öğrenci için konulacak olan ve becerinin bütünüyle ilgili uzun dönemli amaç ve bu uzun dönemli amaca ulaşmak için öğrencinin gerçekleştirmesi gereken ve her bir temel beceriyi içeren kısa dönemli amaçlar ve öğretim amaçlarından oluşan "Amaçlar" bölümü ile, amaca uygun olarak kullanılacak araçlar ve temel becerilerin fiziksel yardım, model olma, sözel ipucu ve bağımsız olarak sunulduğu öğretim süreçlerinden oluşan "Öğretim Planları" bölümünden oluşmaktadır.

3.4.2.1.1. İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Amaçların Düzenlenmesi

İleri Zincirleme Yaklaşımı'na göre amaçları düzenlemek için, beceri ölçü araçlarındaki beceri analizlerine dayalı olarak hazırlanan bildirimlerden yararlanılmıştır. Ölçü aracındaki bildirimler, davranışsal amaçlara dönüştürülerek, öğretim ünitelerinin amaçlar bölümü oluşturulmuştur.

İleri Zincirleme Yaklaşımı'na göre amaçlar düzenlenirken, önce becerinin bütününe bağımsız olarak gerçekleştirmeye yönelik uzun dönemli amaç konulmuştur. Sonra, bu uzun dönemli amaca ulaşacak şekilde, önce yapılandan sonra yapılane doğru, her bir temel becerinin bağımsız olarak gerçekleştirilmesine yönelik kısa dönemli amaçlar oluşturulmuştur. Kısa dönemli amaçlar oluşturulduktan sonra, her bir kısa dönemli amacı gerçekleştirecek şekilde her bir beceri basamağı için öğretim amaçları, önce yapılandan sonra yapılane doğru sıralanmıştır. Her bir öğretim amacı da, kendi içindeki ilerlemeyi göstermek için, 1., 2. ve 3. oturum başlıkları altında, en fazla ipucu gerektirenden en az ipucu gerektirene doğru sıra izleyerek oluşturulmuştur. Bir kısa dönemli amacı bağımsız olarak gerçekleştirecek şekilde, her temel beceri basamağı için oturumlara göre öğretim amaçları, öğrencinin o kısa dönemli amacın içerdiği beceri basamaklarındaki performans düzeyi “fiziksel yardımla yapıyor” şeklinde ise, “fiziksel yardımla yapar”, “ sözel ipucu verildiğinde yapar” ve “bağımsız olarak yapar” şeklinde sıra izlemektedir. Öğrencinin o kısa dönemli amacın içerdiği beceri basamaklarındaki performans düzeyi, “model olunduğunda yapıyor” şeklinde ise, bu kısa dönemli amacı bağımsız olarak gerçekleştirecek şekilde öğretim amaçları, “model olunduğunda yapar”, “ sözel ipucu verildiğinde yapar” ve “bağımsız olarak yapar” şeklinde sıra izlemektedir. Eğer öğrencinin o kısa dönemli amacın içerdiği beceri basamaklarındaki performans düzeyi, “ sözel ipucu verildiğinde yapıyor” şeklinde ise, bu kısa dönemli amacı bağımsız olarak gerçekleştirecek şekilde öğretim amaçları, “ sözel ipucu verildiğinde yapar” ve “bağımsız olarak yapar” şeklinde sıra izlemektedir.

3.4.2.1.2. İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Öğretim Planlarının Hazırlanması

Uzun dönemli, kısa dönemli ve öğretim amaçlarının düzenlenmesinden sonra, öğrencinin gerçekleştiremediği ilk kısa dönemli

amaçtan başlanarak, her bir temel beceriyi bağımsız olarak gerçekleştirmesini sağlayacak şekilde, sırasıyla her bir kısa dönemli amaç için öğretim planları hazırlanmıştır.

Öğretim planları, amaçlara uygun olarak kullanılacak araçlar, öğretime hazırlık ve fiziksel yardım, model olma, sözel ipucu ve bağımsız olarak sunulan öğretim süreçlerini içermektedir.

Öğretim süreçleri, tüm ipuçlarının üç oturumda geri çekilmesine göre düzenlenmiştir. Ayrıca her bir ipucunun bir oturum içinde geri çekilmesi de üç aşamada gerçekleşmiştir. Fiziksel yardım, öğretmenin öğrenciyle birlikte beceri basamağının tamamını yapması ve sözel olarak ifade etmesinden, o beceri basamağını hiç yapmayıp, sadece sözel olarak ifade etmesine kadar geri çekilen ve elle yapılan yardımdır (Varol, 1996a). Fiziksel yardımın bir oturum içinde üç ayrı aşamada geri çekilmesiyle davranışın gerçekleştirilmesinden sonra, öğrenciye sözel ipucu verilmiştir. Model olma, öğretmenin beceri basamağını bizzat yaparak gösterirken ne yaptığını anlatması ve beceri basamağını sözel olarak ifade etmesidir. Model olma bir oturum içinde üç ayrı aşamada geri çekildikten sonra, öğrenciye sözel ipucu verilmiştir. Sözel ipucu, öğretmenin o beceri basamağını öğrenciye sözel olarak ifade etmesidir (Varol, 1996a). Sözel ipucu da, bir oturum içinde üç ayrı aşamada geri çekilerek verildikten sonra, öğrencinin beceri basamağını bağımsız olarak gerçekleştirmesi beklenmiştir. Öğrenci belirlenen ilk kısa dönemli amacı bağımsız olarak gerçekleştirdikten sonra, ikinci kısa dönemli amacın öğretime geçilmiştir.

3.4.3. Geliştirilen Öğretim Materyallerinin Ön Uygulaması

Araştırmanın deney sürecinde öğretimi gerçekleştirilecek olan becerilerle ilgili geliştirilen "Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre

Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” ve “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” nin ön uygulaması, öğretim süresinin ve ipuçlarının geri çekilme aşamalarının uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla, denemenin başlamasından önce, iki şekilde yapılmıştır. Önce, herhangi bir yetersizliği olmayan bir kişiyle, en fazla ipucu gerektiren fiziksel yardım ipucunun becerinin tüm basamaklarında bir kez verilmesiyle Tüm Beceri Yaklaşımı'na göre uygulama yapılmış ve ne kadar süre aldığı kaydedilmiştir. Sonra İleri Zincirleme Yaklaşımı'na göre, her bir temel becerinin fiziksel yardım ipucuyla uygulaması bir kez yapıp, süresi kaydedilmiştir. Daha sonra, Çağdaş Eğitim - Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi'nde 1. sınıflardan bir öğrenciyle, yukarıda açıklandığı şekilde, her iki yaklaşıma göre uygulamanın ne kadar süre aldığını belirlemek üzere, ön uygulama yapılmıştır. Bu ön uygulamada, öğrencinin beceri basamaklarını fiziksel yardımla gerçekleştirdiği kabul edilerek ipuçları verilmiş ve üç aşamada geri çekilmiştir. Böylece, ipucunun 3 aşamada geri çekilmesiyle, bir oturumun azami ne kadar süre aldığı belirlenmiştir.

Bu ön uygulama sonunda, makasla boş bir kağıdı kesme becerisinin “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı’ na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi” ile öğretiminde, her ipucu türüyle öğretim için 20’şer dakikadan becerinin bütünü için toplam 60 dakika ve “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı’ na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi” ile öğretiminde bir temel beceri için 15 dakikalık sürenin uygun olacağı saptanmıştır. Suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerisinin, “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı’ na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” ile öğretiminde, her ipucu türüyle öğretim için 25'er dakikadan becerinin bütünü için toplam 75 dakika ve “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı’ na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” ile öğretiminde bir temel beceri için, 15 dakikalık sürenin uygun olacağına karar verilmiştir.

3.5. DENEY SÜRECİ

Dönüşümlü Sağaltımlar Deseni'ne göre desenlenen bu araştırmada, makasla boş bir kağıdı kesme ve suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerilerinin öğretiminde, "Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali" ve "Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali'nin öğrencilere uygulanması, deneme aşamasını oluşturmaktadır. Bu nedenle bu bölümde, "Becerilerin Öğretim Sırası Ve Süresi" ile, "Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımları'na Göre Düzenlendiği Beceri Öğretim Materyalleri İle Öğretim" başlıkları altında deneme sürecinin açıklanmasına yer verilmiştir.

3.5.1. Becerilerin Öğretim Sırası ve Süresi

3.5.1.1. Becerilerin Öğretim Sırası

Makasla kesme ve suluboya ile boyama becerileri, önce makasla boş bir kağıdı kesme becerisinin öğretim uygulamasının yapılması, sonra suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerisinin öğretim uygulamasının yapılması şeklinde sıra izlemektedir (Çizelge 1).

ÇİZELGE 1**Resim-İş Becerilerinin Öğretim Sırası**

Denekler	Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi	Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi
1	Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Beceri Öğretim Ünitesi	Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Beceri Öğretim Ünitesi
2	Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Beceri Öğretim Ünitesi	Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Beceri Öğretim Ünitesi
3	Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Beceri Öğretim Ünitesi	Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Beceri Öğretim Ünitesi
4	Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Beceri Öğretim Ünitesi	Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Beceri Öğretim Ünitesi

3.5.1.2. Becerilerin Öğretim Süresi

Makasla boş bir kağıdı kesme ve suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerilerinin öğretimi, haftada 4 gün, bir günde 3,5 saat olmak üzere, toplam olarak 4 hafta sürmüştür. Her iki becerinin öğretim uygulaması, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Makasla kesme becerisinin tüm beceri yaklaşımına göre öğretiminde bir oturum için 20

dakika, becerinin bütününde bağımsızlığa ulaşmak için, üç oturumda toplam 60 dakika süre ayrılmıştır. Makasla kesme becerisinin ileri zincirleme yaklaşımına göre öğretiminde, bir temel becerinin bütün basamaklarında bir ipucunun geri çekimi için 5 dakika, bir temel beceride bağımsızlığa ulaşmak için 15 dakika, beceride bağımsızlığa ulaşmak için toplam 60 dakika süre ayrılmıştır. Yani, hem ileri zincirleme yaklaşımı, hem de tüm beceri yaklaşımına göre makasla boş bir kağıdı kesme becerisinin öğretim süresi, azami 60 dakika olarak belirlenmiştir.

Suluboya ile boyama becerisinin tüm beceri yaklaşımına göre öğretiminde bir oturum için 25 dakika, becerinin bütününde bağımsızlığa ulaşmak için, üç oturumda toplam 75 dakika süre ayrılmıştır. Suluboya ile boyama becerisinin ileri zincirleme yaklaşımına göre öğretiminde, bir temel becerinin bütün basamaklarında bir ipucunun geri çekimi için 5 dakika, bir temel beceride bağımsızlığa ulaşmak için 15 dakika, beceride bağımsızlığa ulaşmak için toplam 75 dakika süre ayrılmıştır. Yani, hem ileri zincirleme yaklaşımı, hem de tüm beceri yaklaşımına göre suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerisinin öğretim süresi, azami 75 dakika olarak belirlenmiştir.

3.5.2. Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımları'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme ve Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerileri Öğretim Üniteleri İle Öğretim

3.5.2.1. Öğretim Öncesi ve Sonrası Değerlendirme (Ek-10)

Araştırma süresinin sınırlı olması nedeniyle, öğrencilerin öğretilecek becerideki düzeylerini belirleyebilmek için, öğretim öncesinde tüm öğrencilere bir günde üç ayrı oturumda, dönüşümlü olarak "Makasla

Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Ölçü Aracı” uygulanmış ve becerideki düzeyleri saptanmıştır (Ek-10.1). Sonraki gün, öğrencilere “Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı” uygulanarak, öğrencilerin becerideki performans düzeyleri belirlenmiştir (Ek-10.2).

“Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi” nin uygulandığı iki öğrenci ile öğretim oturumları 3 günde tamamlanmıştır. “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi”nin uygulandığı iki öğrenci ile ise, öğretim oturumları 4 gün sürmüştür. “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi” nin uygulamasının bitmesini izleyen günde, “Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Ölçü Aracı” üç ayrı oturumda, dönüşümlü olarak uygulanarak, tüm öğrencilerin becerideki öğretim sonu düzeyleri belirlenmiştir (Ek-10.3).

Öğrencilerin makasla boş bir kağıdı kesme becerisinde öğretim sonu düzeylerinin belirlenmesinden sonra, suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerisindeki düzeylerini belirleyebilmek için, öğretim öncesinde tüm öğrencilere bir günde üç ayrı oturumda, dönüşümlü olarak “Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Ölçü Aracı” uygulanmış ve becerideki düzeyleri saptanmıştır (Ek-10.4) . Sonraki gün, öğrencilere “Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı” uygulanarak, öğrencilerin becerideki performans düzeyleri belirlenmiştir (Ek-10.5).

“Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” nin uygulandığı iki öğrenci ile, öğretim oturumları 3 günde tamamlanmıştır. “Amaçların İleri

Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi" nin uygulandığı iki öğrenci ile ise, öğretim oturumları 5 gün sürmüştür. "Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi" nin uygulamasının bitmesini izleyen günde, "Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Ölçü Aracı" üç ayrı oturumda, dönüşümlü olarak uygulanarak, tüm öğrencilerin becerideki öğretim sonu düzeyleri alınmıştır (Ek-10.6).

Her öğretim oturumu, deneğin sınıfından alınıp, çalışma ortamına getirilmesiyle başlamış ve deneğin çalışma ortamından çıkarılıp, sınıfına bırakılmasıyla tamamlanmıştır.

3.5.2.2. Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımlarına Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme ve Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerileri Öğretim Ünitelerindeki Öğretim Planlarının Sunulması

"Öğrencinin Beceride Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı"nda belirlenen performans düzeyine göre hazırlanan öğretim planları, amaçlara uygun olarak kullanılacak araçlar, öğretime hazırlık ve fiziksel yardım, model olma, sözel ipucu ve bağımsız olarak sunulan öğretim süreçlerinden oluşmaktadır. Hazırlanan öğretim planının sunulmasından önce, amaçlara uygun olarak öğretim ortamı, araçlar ve pekiştireçler hazırlanmıştır.

Öğrencinin performans düzeyine uygun olarak, öğretimi yapılacak beceri için gerekli araçlar masa üzerine hazırlanmıştır. Sonra, öğretim

amacı doğrultusunda ipuçlarının kullanılması ve geri çekilmesi süreci uygulanmıştır. Beceri öğretiminde, öğrencinin beceriyi gerçekleştireceği araç gereçlerin varlığında beceriyi bağımsız olarak yapabilmesini sağlamak amacıyla ipuçlarından yararlanılmıştır. Öğretim sırasında, öğrencinin performans düzeyine göre fiziksel yardım, model olma ve sözel ipuçları kullanılmıştır.

“Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Beceri Öğretim Üniteleri” nin her bir öğretim oturumunda, becerinin bütün basamaklarını içeren öğretim amaçlarına göre ipuçları, öğrencinin performans düzeyine uygun şekilde verilmiş ve geri çekilmiştir. “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Beceri Öğretim Üniteleri” nin her bir öğretim oturumunda ise, bir temel beceriyi içeren kısa dönemli amaca ulaşacak şekilde ipuçları, öğrencinin performans düzeyine uygun şekilde verilmiş ve geri çekilmiştir. Bunun dışında, ipuçlarının geri çekim sürecinde her iki yaklaşıma göre bir farklılık bulunmamaktadır. Bu nedenle, bundan sonraki bölümde beceri basamaklarındaki ipuçlarının geri çekiliş süreci ortak olarak açıklanmıştır.

3.5.2.2.1. Fiziksel Yardım İpucu İle Sunulan Öğretim Planı

“Beceride Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı”nda öğrencinin beceri basamağındaki performans düzeyi “fiziksel yardımla yapıyor” şeklinde ise, bu beceri basamağı ile ilgili öğretim amaçları, “öğrenci fiziksel yardımla yapar”, “öğrenci sözel ipucu verildiğinde yapar” ve “öğrenci bağımsız olarak yapar” şeklinde sıra izlemiştir.

Fiziksel yardım ipucunun kullanıldığı beceri basamaklarında, uygulayıcı sözel ipucu vermiş ve önce öğrenciye beceri basamağının tamamını kendisi yaptırmıştır. Öğretim süreci içinde fiziksel yardım geri çekilerek, öğrencinin beceri basamağını sadece sözel ipucu ile gerçekleştirmesi sağlanmıştır. Bu araştırmada fiziksel yardım ipucunun geri çekilmesi, üç aşamada gerçekleşmiştir.

Birinci aşamada, beceri basamağının gerçekleştirilmesi için, uygulayıcı beceri basamağı ile ilgili sözel ipucu vermiş ve kendi eliyle öğrencinin elinin üzerinden sıkıca tutarak beceri basamağını yaptırmıştır. Beceri basamağı bu şekilde gerçekleştirildikten sonra, öğrenci sözel olarak pekiştirilmiştir.

İkinci aşamada, uygulayıcı beceri basamağı ile ilgili sözel ipucu vermiş ve kendi eliyle öğrencinin elinin üzerinden aynı şekilde tutmuş, fakat elinin baskısını hafifletmiştir. Öğrenci beceri basamağını bu şekilde gerçekleştirdikten sonra, sözel olarak pekiştirilmiştir. Öğrencinin, eli üzerindeki baskı azaltıldığında beceri basamağını gerçekleştiremediği gözlemlendiğinde, ipucunun hızlı çekildiği düşünülmüş ve eli üzerindeki baskı artırılarak, bir önceki aşamada verilen ipucuyla, ikinci aşamada verilen ipucu arasında bir ipucu verilmiştir. Sonra, öğrenci beceri basamağını gerçekleştirdiğinde, sözel olarak pekiştirilmiştir.

Üçüncü aşamada, uygulayıcı beceri basamağı ile ilgili sözel ipucu vermiş ve kendi eliyle öğrencinin bileğinden tutarak fiziksel yardım ipucunu uygulamıştır. Öğrencinin, bileğinden tutulduğunda beceri basamağını gerçekleştiremediği gözlemlendiğinde, ipucunun hızlı çekildiği düşünülmüş ve uygulayıcı öğrencinin eli üzerinden tutmuş, fakat üzerindeki baskıyı azaltmış, bir önceki aşamada verilen ipucuyla, üçüncü aşamada verilen

ipucu arasında bir ipucu verilmiştir. Öğrenci, beceri basamağını gerçekleştirdiğinde, sözel olarak pekiştirilmiştir.

3.5.2.2.2. Model Olma İle Sunulan Öğretim Planı

“Beceride Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı”nda öğrencinin beceri basamağındaki performans düzeyi, “model olunduğunda yapıyor” şeklinde ise, bu beceri basamağı ile ilgili öğretim amaçları, “öğrenci model olunduğunda yapar”, “öğrenci sözel ipucu verildiğinde yapar” ve “öğrenci bağımsız olarak yapar” şeklinde sıra izlemiştir.

Model olma ipucunun kullanıldığı beceri basamaklarında, model olma ipucuyla birlikte sözel ipucu da verilmiş ve öğretim süreci içinde model olunan hareket geri çekilerek, öğrencinin beceri basamağını sözel ipucu ile yapar hale gelmesi sağlanmıştır. Bu araştırmada, model olma ipucunun geri çekilmesi, üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

Birinci aşamada, öğretim oturumunda öğrencinin yapması istenen beceri basamağının tamamı önce uygulayıcı tarafından yapılmış ve nasıl yapıldığı sözel olarak açıklanmış, sonra sözel ipucu verilerek, öğrenciden yapılan ve sözel olarak açıklanan davranışı yapması istenmiştir. Öğrenci, beceri basamağını tam model olma ipucuyla gerçekleştirdiğinde, sözel olarak pekiştirilmiştir.

İkinci aşamada, öğretim oturumunda öğrencinin yapması istenen beceri basamağının yarısına yakını, yani beceri basamağının son hareketi dışındaki bölümü uygulayıcı tarafından yapılmış ve beceri basamağının tamamının nasıl yapıldığı sözel olarak açıklanmıştır. Sonra sözel ipucu

verilerek, öğrenciden yapılan ve sözel olarak açıklanan davranışı yapması istenmiştir. Öğrenci, beceri basamağını yarım model olma ipucuyla gerçekleştirdiğinde, sözel olarak pekiştirilmiştir. Gerçekleştiremediğinde ise, ipucunun hızlı çekildiği düşünülmüş, bir şey söylenmeden bir önceki aşamada verilen ipucu ile ikinci aşamada verilen ipucu arasında bir ipucu verilmiştir. Öğrenci beceri basamağını gerçekleştirdiğinde, sözel olarak pekiştirilmiştir.

Üçüncü aşamada, öğretim oturumunda öğrencinin yapması istenen beceri basamağı, uygulayıcı tarafından yapılacaktı gibi yapılarak, yani uygulayıcının beceri basamağını yaparak göstermesine gerek kalmadan, sadece beceri basamağının tamamının nasıl yapıldığı sözel olarak açıklanmıştır. Sonra sözel ipucu verilerek, öğrenciden beceri basamağını yapması istenmiştir. Öğrenci, beceri basamağını yapılacaktı gibi model olunduğunda gerçekleştirdiğinde sözel olarak pekiştirilmiş, gerçekleştiremediğinde ise ipucunun hızlı çekildiği düşünülmüş ve bir şey söylenmeden bir önceki aşamada verilen ipucu ile üçüncü aşamada verilen ipucu arasında bir ipucu verilmiştir. Öğrenci beceri basamağını gerçekleştirdiğinde, sözel olarak pekiştirilmiştir.

3.5.2.2.3. Sözel İpucu İle Sunulan Öğretim Planı

“Beceride Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı”nda öğrencinin beceri basamağındaki performans düzeyi, “sözel ipucu verildiğinde yapıyor” şeklinde ise, bu beceri basamağı ile ilgili öğretim amaçları, “öğrenci sözel ipucu verildiğinde yapar” ve “öğrenci bağımsız olarak yapar” şeklinde sıra izlemiştir.

Sözel ipucunun kullanıldığı beceri basamaklarında, öğrencinin yapması istenen beceri basamağı sözel olarak ifade edilmiştir. Öğretim sürecinde sözel ipucu üç aşamada geri çekilerek, öğrencinin beceri basamağını bağımsız olarak yapması sağlanmıştır.

Birinci aşamada, öğretim oturumunda öğrencinin yapması istenen beceri basamağının tamamını içeren sözel ipucu verilmiştir. Öğrenci beceri basamağını, tamamı sözel olarak ifade edildiğinde gerçekleştirdiğinde, sözel olarak pekiştirilmiştir.

İkinci aşamada, öğretim oturumunda öğrencinin yapması istenen beceri basamağının yarısına yakını (kullanılacak nesne ve eylemi) içeren sözel ipucu verilmiştir. Öğrenci beceri basamağını, yarısına yakını sözel olarak ifade edildiğinde gerçekleştirdiğinde sözel olarak pekiştirilmiş, gerçekleştiremediğinde ise, ipucunun hızlı çekildiği düşünülmüş ve bir şey söylenmeden bir önceki aşamada verilen sözel ipucu ile ikinci aşamada verilen sözel ipucu arasında bir ipucu verilmiştir. Öğrenci, beceri basamağını gerçekleştirdiğinde, sözel olarak pekiştirilmiştir.

Üçüncü aşamada, öğretim oturumunda öğrencinin yapması istenen beceri basamağıyla ilgili sadece eylem ifade edilmiştir. Öğrenciden beceri basamağının tamamını yapması beklenmiştir. Öğrenci beceri basamağını, sadece eylem ifade edildiğinde gerçekleştirdiğinde sözel olarak pekiştirilmiş, gerçekleştiremediğinde ise, ipucunun hızlı çekildiği düşünülmüş ve bir şey söylenmeden bir önceki aşamada verilen sözel ipucu ile üçüncü aşamada verilen sözel ipucu arasında bir ipucu verilmiştir. Öğrenci beceri basamağını gerçekleştirdiğinde, sözel olarak pekiştirilmiştir.

3.5.2.2.4. Bağımsız Olarak Sunulan Öğretim Planı

Bağımsız olarak sunulan öğretim sürecinde, öğretilen beceri ile ilgili ana yönerge verilmiş ve öğrenciden beceriyi bağımsız olarak gerçekleştirmesi beklenmiştir. Öğrenci, beceriyi bağımsız olarak gerçekleştirdiğinde sözel olarak pekiştirilmiş, gerçekleştiremediğinde ise, ilgili basamakta verilen ipucunun hızlı çekildiği düşünülerek, bir önceki oturumda kullanılan sözel ipucuyla bağımsız olarak yapma arasında bir ipucu verilmiştir.

3.5.2.3. Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Beceri Öğretim Üniteleri ile Öğretim

“Beceride Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı”nda öğrencinin öğretilecek beceri ile ilgili performans düzeyi belirlendikten sonra, becerinin tümüyle ilgili ilk kısa dönemli amacın gerçekleşmesine yönelik olarak belirlenen öğretim amaçlarına uygun olarak, öğretim ortamı, kullanılacak araçlar ve önceden belirlenmiş olan pekiştireçler hazırlanmıştır.

“Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Beceri Öğretim Üniteleri” nin gereği olarak, ilk oturumda öğrenciye, beceriyle ilgili ana yönerge (örn. kağıdı kes) verilmiştir. Sonra, becerinin bütün basamakları için öğretim amaçlarına uygun olarak ipuçları verilmiş ve öğrencinin becerinin bütün basamaklarını verilen ipuçlarıyla gerçekleştirmesi sağlanmıştır (örneğin 1. temel becerinin 1. basamağında performans düzeyi, ‘fiziksel yardımla makasın kesen kısmını tutar’ ise, “makasın kesen kısmını tut” sözel ipucunu verirken, aynı anda sıkıca

elinden tutarak makasın kesen kısmını tutmasını sağlama). Bir kez baştan sona becerinin bütün basamakları tamamlandıktan sonra, ipuçlarının geri çekilmesine yer vermeden önce, araya etkinlik pekiştireci konulmuş, öğrencinin bir süre etkinlikle ilgilenmesi sağlanmıştır.

Bu arada ortam ilk şekline getirilmiş, sonra beceriyle ilgili ana yönerge verilmiş ve ilk öğretim amacından başlanarak becerinin bütün basamaklarında ipuçları bir kez geri çekilmiştir (“makasın kesen kısmını tut” sözel ipucunu verirken, aynı anda el üzerinden hafifçe tutarak, makasın kesen kısmını tutmasını sağlama). Becerinin tüm basamakları ipuçlarının bu şekilde bir kez geri çekilmesiyle gerçekleştirildikten sonra, araya yine bir etkinlik pekiştireci konulmuş ve öğrencinin etkinlikle ilgilenmesi sağlanmıştır. Bu arada, öğrencinin ipuçlarının geri çekilmesi sürecinden sonra, hangi ipucuyla beceriyi gerçekleştirdiği kayıt çizelgesine işaretlenmiş, böylece sonraki aşamada ipuçlarının ne şekilde geri çekileceği belirlenmiştir.

Sonra tekrar ortam ilk şekline getirilmiş, beceriyle ilgili ana yönerge verilmiş ve ipuçlarının becerinin bütün basamaklarında bir kez daha geri çekilmesi sürecine yer verilerek, ilk kısa dönemli amacın gerçekleşmesi sağlanmıştır (“makasın kesen kısmını tut” sözel ipucunu verirken aynı anda bilekten tutarak, makasın kesen kısmını tutmasını sağlama). Her öğretim oturumunda öğrencinin doğru tepkileri pekiştirilmiş, yanlış yaptığında ya da hiç yapamadığında verilen ipucu tekrarlanmış, yine yapamadıysa, bir önceki ipucuyla, o oturumda kullanılan ipucu arasında bir ipucu kullanılarak öğretim yapılmıştır. Bu şekilde, becerinin fiziksel yardım ya da model olma ipucu ile yapılmasından başlayarak, bağımsız olarak yapılmasına kadar üç ayrı öğretim oturumuna yer verilmiş, her bir oturum, kendi içinde ipuçlarının üç aşamada geri çekilmesi şeklinde uygulanmıştır.

3.5.2.4. Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Beceri Öğretim Üniteleri İle Öğretim

“Beceride Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı”nda öğrencinin öğretilecek beceri ile ilgili performans düzeyi belirlendikten sonra, performans düzeyine göre gerçekleştiremediği ilk temel beceriden başlanarak, gerçekleştiremediği her bir temel becerinin bağımsız olarak yapılmasına yönelik kısa dönemli amaçlar ve her bir kısa dönemli amaca ulaşacak şekilde öğretim amaçları oluşturulmuştur. Bu öğretim amaçlarına uygun olarak öğretim ortamı, kullanılacak araçlar ve önceden belirlenmiş olan pekiştireçler hazırlanmıştır.

“Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Beceri Öğretim Üniteleri”nin gereği olarak, ilk oturumda öğrenciye, becerinin bütünüyle ilgili ana yönerge (Örn. kağıdı boya) verildikten sonra, ilk kısa dönemli amacın içerdiği beceri basamaklarını gerçekleştirmek üzere, performans düzeyine uygun şekilde ipuçları verilmiş ve öğrencinin o kısa dönemli amacı verilen ipuçlarıyla gerçekleştirmesi sağlanmıştır (örneğin 1. temel becerinin 1. basamağında performans düzeyi, model olduğunda kullandığı eliyle suluboyanın kapağını baş parmak kendi tarafında, diğer parmaklar karşı tarafta olacak şekilde üstten tutar ise, hareketin tamamını yaparak ve ne yaptığını öğrenciye anlatarak, model olma ve beceri basamağıyla ilgili sözel ipucu verme). Temel beceri bir kez verilen ipuçlarıyla tamamlandıktan sonra, ipuçlarının geri çekilmesine yer vermeden önce, araya etkinlik pekiştireci konulmuş, öğrencinin bir süre etkinlikle ilgilenmesi sağlanmıştır.

Bu arada ortam ilk şekline getirilmiş,sonra beceriyle ilgili ana yönerge verilmiş ve ilk öğretim amacından başlanarak o temel becerinin içerdiği beceri basamaklarında ipuçları bir kez geri çekilmiştir (öğretmenin

elini kapağa baş parmak kendi tarafında, diğer parmaklar karşı tarafta olacak şekilde yaklaştırmak, hareketin yarısına yakınıni yapması ve tamamının nasıl yapıldığını açıklayarak model olması ve beceri basamağıyla ilgili sözel ipucu vermesi). Temel becerinin içerdığı beceri basamakları, ipuçları bu şekilde bir kez geri çekilerek gerçekleştirildikten sonra, araya yine bir etkinlik pekiştireci konulmuş ve öğrencinin etkinlikle ilgilenmesi sağlanmıştır. Bu arada, öğrencinin ipuçlarının geri çekilmesi sürecinden sonra, hangi ipuçlarıyla beceri basamaklarını gerçekleştirdiği kayıt çizelgesine işaretlenmiş, böylece sonraki aşamada ipuçlarının ne şekilde geri çekileceği belirlenmiştir.

Sonra tekrar ortam ilk şekline getirilmiş, beceriyle ilgili ana yönerge verilmiş ve ipuçlarının temel becerinin içerdığı beceri basamaklarında bir kez daha geri çekilmesi sürecine yer verilerek, ilk kısa dönemli amacın gerçekleşmesi sağlanmıştır (öğretmenin elini kapağa götürecekmış gibi yaparak ve beceri basamağının tamamının nasıl yapıldığını açıklayarak model olması ve sözel ipucu vermesi). Her öğretim oturumunda öğrencinin doğru tepkileri pekiştirilmiş, yanlış yaptığında ya da hiç yapamadığında verilen ipucu tekrarlanmış, yine yapamadıysa, bir önceki ipucuyla, o oturumda kullanılan ipucu arasında bir ipucu kullanılarak öğretim yapılmıştır. Bu şekilde, temel beceri basamaklarının fiziksel yardım ya da model olma ile yapılmasından başlayarak, bağımsız olarak yapılmasına kadar, üç ayrı öğretim oturumuna yer verilmiş ve her bir oturum, kendi içinde ilgili ipucunun üç aşamada geri çekilmesi şeklinde uygulanmıştır.

İleri Zincirleme Yaklaşımı'nın gereği olarak, öğrenci ilk kısa dönemli amaçta bağımsızlığa ulaştıktan sonra, izleyen oturumlarda öğrencinin önceden bağımsız olarak yapmasının kazandırıldığı temel becerileri bağımsız olarak yapması beklenip, öğretilecek olan bir sonraki kısa

dönemli amacın öğretimi üzerinde durulmuştur. Böylece zincir birbirine eklenerek, son oturumda öğrencinin becerinin bütününe bağımsız olarak gerçekleştirmesi sağlanmıştır.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

Tek denekli deneysel desenlerin kullanıldığı araştırmalarda verilerin analizi, sonuçların grafikte gösterilip, grafiğin niteliksel olarak yorumlanması yoluyla yapılmaktadır. Tek denekli deneysel desenlerden dönüşümlü sağıtım deseninin kullanıldığı bu araştırmada, veriler grafik olarak analiz edilmiştir. Grafik analizin “x” eksenine zaman değişkeni (oturumlar, günler, tarihler), “y” eksenine bağımlı değişken (oran, sıklık, süre, amaçlar) değerleri yerleştirilmektedir (Alberto ve Troutman, 1986; Tawney ve Gast, 1984). Bu araştırmada da, “ Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” ve “ Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” ile sürdürülen oturumlar, grafiklerin “x” ekseninde eşit aralıklarla gösterilmiştir. Öğrencilerin, resim-iş becerileri ölçü araçlarında bildirimlerle ifade edilen alt amaçları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin veriler grafiklerin “y” ekseninde gösterilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

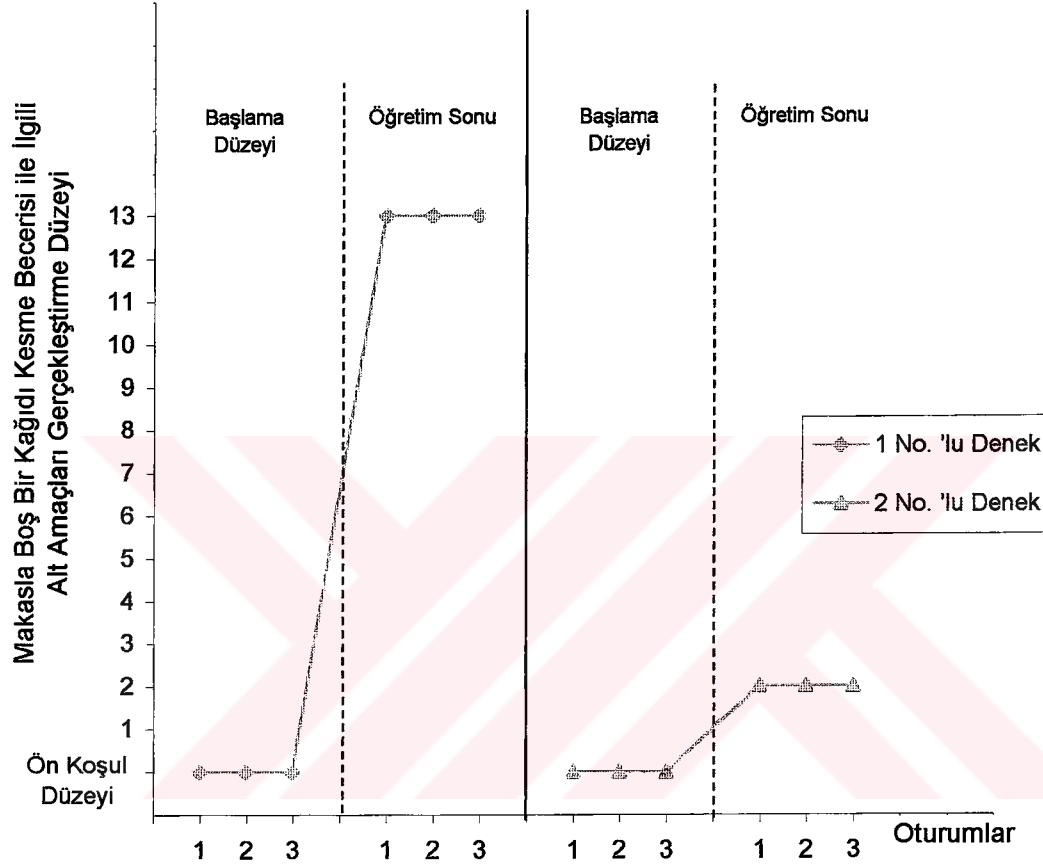
“Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı” nda, “makası, suluboyayı, kağıdı, su kabını, fırçayı gösterme ve ‘aç, tut, kaldır,uzat, koy, ilerlet, sok’ yönergelerini yerine getirme” olarak belirlenen ön koşul davranışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilere, “Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” nin uygulanmasının, öğrencilerin resim-iş becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açıp açmadığını ve farklılaşan etkililiklerini belirlemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde, araştırma amaçlarındaki sıra ile bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE, “AMAÇLARIN TÜM BECERİ YAKLAŞIMI’ NA GÖRE DÜZENLENDİĞİ BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ BECERİ ÖĞRETİM MATERYALİ” İLE YAPILAN ÖĞRETİM SONUCUNDA, ÖĞRENCİLERİN RESİM-İŞ BECERİLERİYLE İLGİLİ ALT AMAÇLARI GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci amacında, “Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı” nda ön koşul davranışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilere, “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” ile yapılan öğretimin, öğrencilerin resim-iş becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açıp açmadığını saptama amaçlanmaktadır. Bu amacı değerlendirmek için, önce her bir beceriye göre alt amaçlara, sonra resim-iş becerilerinin tamamını gerçekleştirme düzeylerine yer verilmiştir.

4.1.1. “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi” İle Yapılan Öğretim Sonucunda, Öğrencilerin Makasla Kesme Becerisiyle İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci amacının ilk alt amacında, “Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı”nda ön koşul davranışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilere, “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretimin, bu öğrencilerde makasla kesme becerisinin alt amaçlarının gerçekleşmesine yol açıp açmadığına bakılmıştır. Bu amaca yönelik olarak “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretim sonucunda, her bir öğrenciyle ilgili bulgular Grafik 1’de verilmiştir.



GRAFİK 1

Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi ile Yapılan Öğretim Sonucunda Öğrencilerin Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Grafik

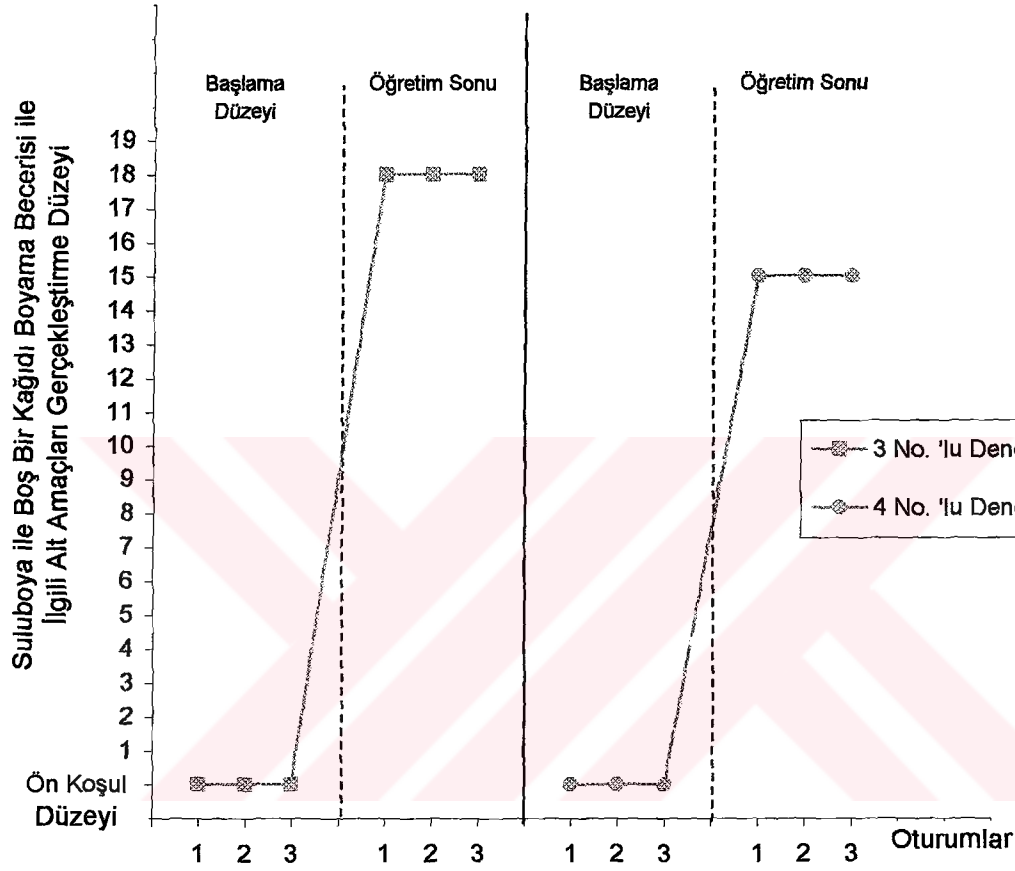
Grafik 1'de görüldüğü gibi, 1 ve 2 no'lu öğrencilerin makasla boş bir kağıdı kesme becerisindeki başlama düzeyleri, ön koşul düzeyidir. Yani, makasla boş bir kağıdı kesme becerisinin alt amaçlarından hiçbirisini gerçekleştirememektedirler. "Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi" ile yapılan öğretim sonunda, 1 no'lu öğrenci makasla boş bir kağıdı kesme becerisinin var olan 13 alt amacından tümünü (% 100) ; 2 no'lu öğrenci ise 2 (%15,3) tanesini gerçekleştirmiştir.

Buna göre, "Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi" ile yapılan öğretim sonunda, öğrencilerin alt amaçları gerçekleştirmesini gösteren eğriler, bir öğrencide başlama düzeyi eğrisinden çok yukarıda iken, diğer öğrencide başlama düzeyi eğrisine oldukça yakındır.

Zihinsel engelli öğrencilere , "Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi" ile makasla kesme becerisinin öğretimi, öğrencilerin birinde becerinin 13 alt amacının tümünün, diğerinde ise ikisinin gerçekleşmesine yol açmıştır. Buna göre, "Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi" ile yapılan öğretim, bir öğrencide becerinin kazanılmasına yol açarken, diğer öğrencide makasla kesme becerisinin alt amaçlarının gerçekleşmesine yol açmıyor izlenimi vermektedir. Ayrıca, öğretim için belirlenen 3 oturumluk sürenin, becerinin her öğrencide kazanılması için yeterli olmadığı izlenimi edinilmektedir.

4.1.2. “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” İle Yapılan Öğretim Sonucunda, Öğrencilerin Suluboya İle Boyama Becerisiyle İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci amacının ikinci alt amacında, “Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı”nda ön koşul davranışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilere, “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretimin, bu öğrencilerde suluboya ile boyama becerisinin alt amaçlarının gerçekleşmesine yol açıp açmadığına bakılmıştır. Bu amaca yönelik olarak, “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretim sonucunda, her bir öğrenciyle ilgili bulgular Grafik 2’de verilmiştir.



GRAFİK 2

Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Suluboya ile Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi ile Yapılan Öğretim Sonucunda Öğrencilerin Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Grafik

Grafik 2’de görüldüğü gibi, 3 ve 4 no’lu öğrencilerin suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerisindeki başlama düzeyleri, ön koşul düzeyidir. Yani, suluboya ile boyama becerisinin alt amaçlarından hiçbirini gerçekleştirememektedirler. “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretim sonucunda, 3 no’lu öğrenci suluboya ile boyama becerisinin var olan 19 alt amacından 18 tanesini (% 94,7); 4 no’lu öğrenci ise 15 tanesini (% 78,9) gerçekleştirmiştir.

Buna göre, “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretim sonunda, öğrencilerin alt amaçları gerçekleştirmesini gösteren eğriler, her iki öğrencide de başlama düzeyi eğrisinden daha yukarıdadır.

Zihinsel engelli öğrencilere , “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” ile suluboya ile boyama becerisinin öğretimi, her iki öğrencide de alt amaçların gerçekleşmesine yol açmıştır. Buna göre, “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretim, becerinin alt amaçlarının gerçekleşmesine yol açıyor izlenimi vermektedir. Ancak, öğretim için belirlenen 3 oturumluk sürenin, becerinin kazanılması için yeterli olmadığı izlenimi edinilmektedir.

4.1.3. “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” İle Yapılan Öğretim Sonucunda, Öğrencilerin Resim-İş Becerileri İle İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci amacında, “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” ile makasla kesme ve suluboya ile boyama becerilerinin öğretiminin, öğrencilerin bu becerilerin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açıp açmadığına bakılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” ile yapılan öğretim sonucunda, elde edilen bulgular Grafik 3'te verilmiştir.



Grafik 3' te görüldüğü gibi, tüm öğrencilerin makasla kesme ve suluboya ile boyama becerilerindeki başlama düzeyleri, ön koşul düzeyidir.

Yani, becerilerin alt amaçlarından hiçbirini gerçekleştirememektedirler. “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” ile yapılan öğretim sonunda, makasla boş bir kağıdı kesme becerisinde, 1 no'lu öğrenci becerinin 13 alt amacının tümünü (% 100), 2 no'lu öğrenci ise 2 tanesini (% 15,3) gerçekleştirmiştir. Suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerisinde ise, 3 no'lu öğrenci becerinin 19 alt amacının 18 tanesini (% 94,7), 4 no'lu öğrenci ise 15 tanesini (% 78,9) gerçekleştirmiştir.

“Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” ile resim-iş becerilerinin öğretimi, bir öğrenci dışında, makasla kesme ve suluboya ile boyama becerilerinin alt amaçlarının tamamı yada tamamına yakınının gerçekleşmesine yol açıyor izlenimi vermektedir. Ancak, öğretim için belirlenen 3 oturumluk sürenin, tüm öğrencilerde becerilerin kazanılması için yeterli olmadığı izlenimi edinilmektedir.

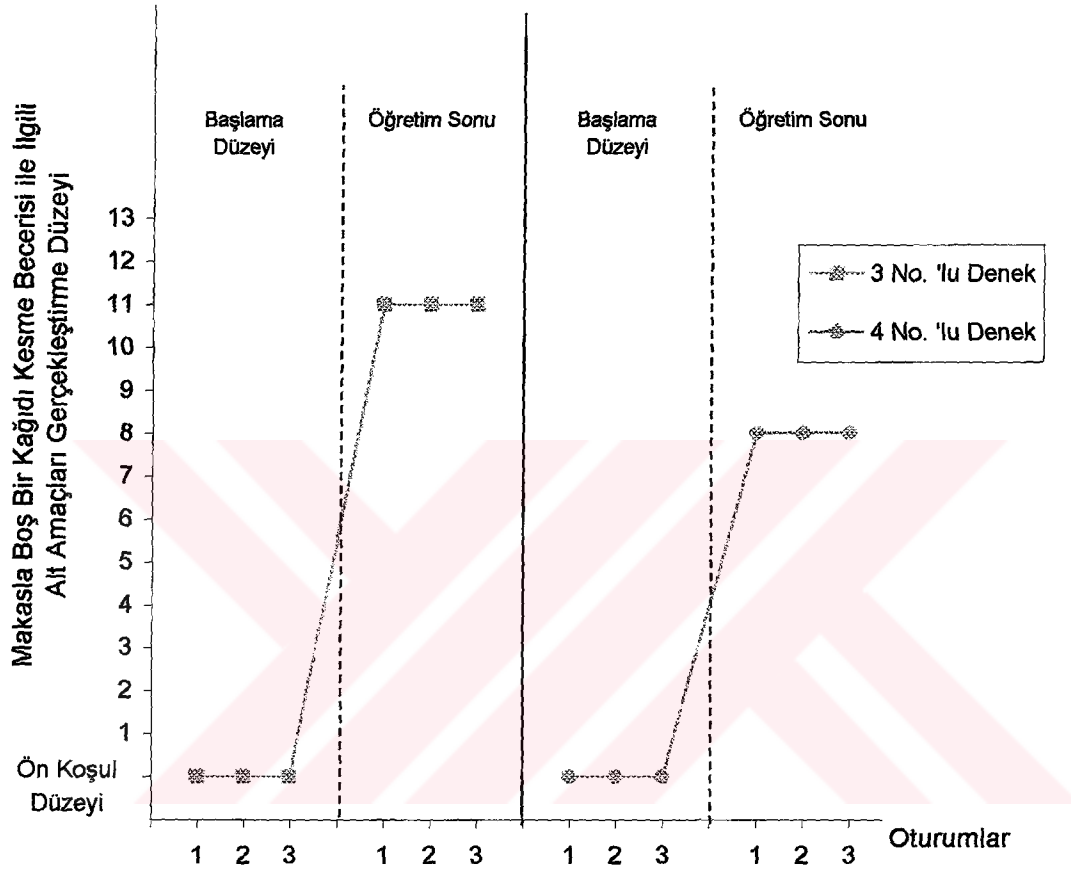
4.2. ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE, “AMAÇLARIN İLERİ ZİNCİRLEME YAKLAŞIMI'NA GÖRE DÜZENLENDİĞİ BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ BECERİ ÖĞRETİM MATERYALİ” İLE YAPILAN ÖĞRETİM SONUCUNDA, ÖĞRENCİLERİN RESİM-İŞ BECERİLERİYLE İLGİLİ ALT AMAÇLARI GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın ikinci amacında, “Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı” nda ön koşul davranışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilere, “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği

Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali" ile yapılan öğretimin, öğrencilerin resim-iş becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açıp açmadığını saptama amaçlanmaktadır. Bu amacı değerlendirmek için, önce her bir beceriye göre alt amaçlara, sonra resim-iş becerilerinin tamamını gerçekleştirme düzeylerine yer verilmiştir.

4.2.1. “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi” ile Yapılan Öğretim Sonucunda, Öğrencilerin Makasla Kesme Becerisiyle İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci amacının birinci alt amacında, “Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı” nda ön koşul davranışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilere, “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretimin, bu öğrencilerde makasla kesme becerisinin alt amaçlarının gerçekleşmesine yol açıp açmadığına bakılmıştır. Bu amaca yönelik olarak, “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretim sonucunda, her bir öğrenciyle ilgili bulgular Grafik 4’ te verilmiştir.



GRAFİK 4

Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımına Göre Düzenlendiği
Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi ile
Yapılan Öğretim Sonucunda Öğrencilerin Alt Amaçları
Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Grafik

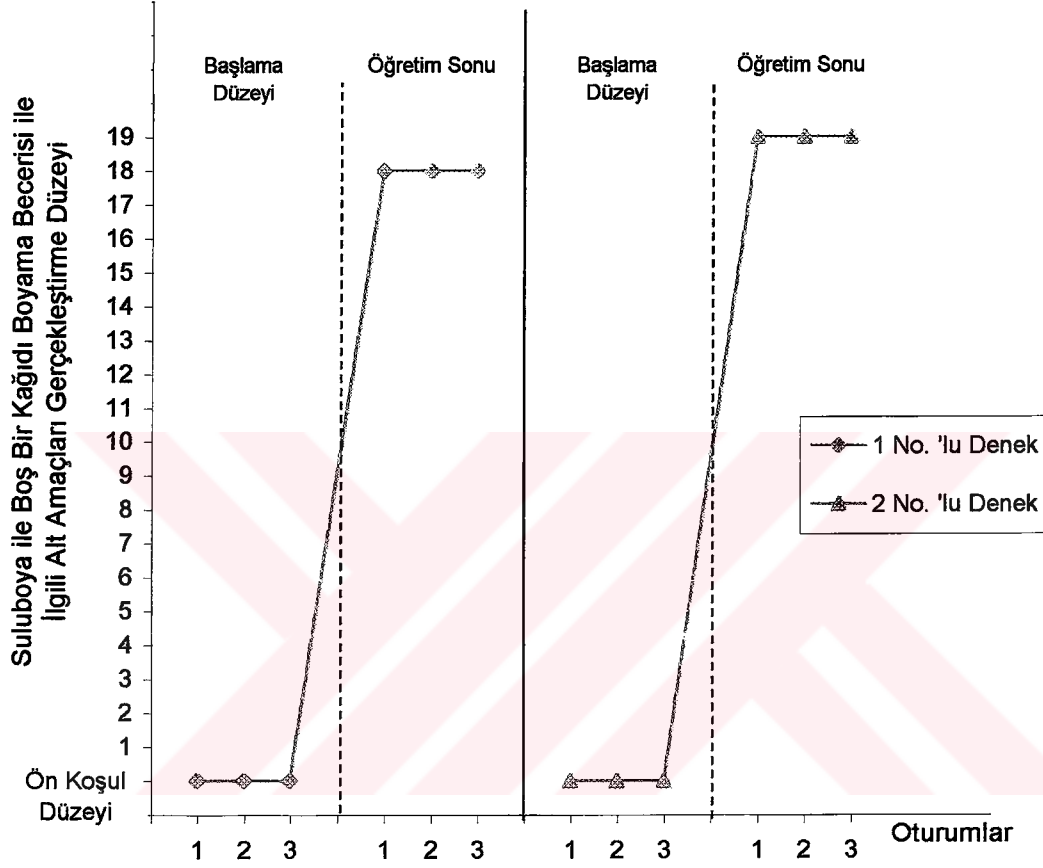
Grafik 4' te görüldüğü gibi, 3 ve 4 no'lu öğrencilerin makasla boş bir kağıdı kesme becerisindeki başlama düzeyleri, ön koşul düzeyidir. Yani, makasla boş bir kağıdı kesme becerisinin alt amaçlarından hiçbirisini gerçekleştirememektedirler. "Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi" ile yapılan öğretim sonunda, 3 no'lu öğrenci makasla kesme becerisinin var olan 13 alt amacından 11 tanesini (% 84,6); 4 no'lu öğrenci ise 8 tanesini (% 61,5) gerçekleştirmiştir.

Buna göre, "Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi" ile yapılan öğretim sonunda, iki öğrencinin de alt amaçları gerçekleştirmesini gösteren eğriler, başlama düzeyi eğrisinden daha yukarıdadır.

Zihinsel engelli öğrencilere , "Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi" ile makasla kesme becerisinin öğretimi, öğrencilerin birinde becerinin 13 alt amacından 11 tanesinin(% 84,6), diğerinde ise 8 tanesinin (% 61,5) gerçekleşmesine yol açmıştır. Buna göre, " Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi" ile yapılan öğretim, her iki öğrencide de becerinin alt amaçlarının gerçekleşmesine yol açıyor izlenimi vermektedir. Ancak, öğretim için belirlenen 3 oturumluk sürenin, her öğrencide becerinin kazanılması için yeterli olmadığı izlenimi edinilmektedir.

4.2.2. “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” İle Yapılan Öğretim Sonucunda, Öğrencilerin Suluboya İle Boyama Becerisiyle İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci amacının ikinci alt amacında, “ Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı” nda ön koşul davranışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilere, “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretimin, bu öğrencilerde suluboya ile boyama becerisinin alt amaçlarının gerçekleşmesine yol açıp açmadığına bakılmıştır. Bu amaca yönelik olarak, “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretim sonucunda, her bir öğrenciyle ilgili bulgular Grafik 5’ te verilmiştir.



GRAFİK 5

Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Suluboya ile Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi ile Yapılan Öğretim Sonucunda Öğrencilerin Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Grafik

Grafik 5' te görüldüğü gibi, 1 ve 2 no'lu öğrencilerin suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerisindeki başlama düzeyleri, ön koşul düzeyidir.

Yani, suluboya ile boyama becerisinin alt amaçlarından hiçbirisini gerçekleştirememektedirler. “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi ” ile yapılan öğretim sonunda, 1 no'lu öğrenci suluboya ile boyama becerisinin var olan 19 alt amacından 18 tanesini (% 94,7); 2 no'lu öğrenci ise tümünü (% 100) gerçekleştirmiştir.

Buna göre, “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi ” ile yapılan öğretim sonunda, iki öğrencinin de alt amaçları gerçekleştirmesini gösteren eğriler, başlama düzeyi eğrisinden daha yukarıdadır.

Zihinsel engelli öğrencilere , “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” ile suluboya ile boyama becerisinin öğretimi, öğrencilerin birinde becerinin 19 alt amacından 18 tanesinin(% 94,7), diğerinde ise tümünün (% 100) gerçekleşmesine yol açmıştır. Buna göre, “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretim, her iki öğrencide de becerinin alt amaçlarının gerçekleşmesine açıyor izlenimi vermektedir. Ancak, öğretim için belirlenen 3 oturumluk sürenin, her öğrencide becerinin kazanılması için yeterli olmadığı izlenimi edinilmektedir.

4.2.3. “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” İle Yapılan Öğretim Sonucunda, Öğrencilerin Resim-İş Becerilerinin Alt Amaçlarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci amacında, “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” ile makasla kesme ve suluboya ile boyama becerilerinin öğretiminin, öğrencilerin bu becerilerin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açıp açmadığına bakılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” ile yapılan öğretim sonucunda, elde edilen bulgular Grafik 6'da verilmiştir.

Grafik 6' da görüldüğü gibi, tüm öğrencilerin makasla kesme ve suluboya ile boyama becerilerindeki başlama düzeyleri, ön koşul düzeyidir.

Yani, becerilerin alt amaçlarından hiçbirini gerçekleştirememektedirler. “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” ile yapılan öğretim sonunda, 3 no'lu öğrenci makasla kesme becerisinin 13 alt amacından 11 tanesini (% 84,6), 4 no'lu öğrenci ise 8 tanesini (%61,5) gerçekleştirmiştir. Suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerisinde ise, 1 no'lu öğrenci becerinin 19 alt amacından 18 tanesini (% 94,7), 2 no'lu öğrenci ise tümünü (%100) gerçekleştirmiştir.

“Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” ile resim-iş becerilerinin öğretiminin, öğrencilerde makasla kesme ve suluboya ile boyama becerilerinin alt amaçlarının gerçekleşmesine yol açtığı izlenimi vermektedir. Ancak, öğretim için belirlenen 3 oturumluk sürenin, öğrencilerin tümünde becerilerin kazanılmasında yeterli olmadığı izlenimi edinilmektedir.

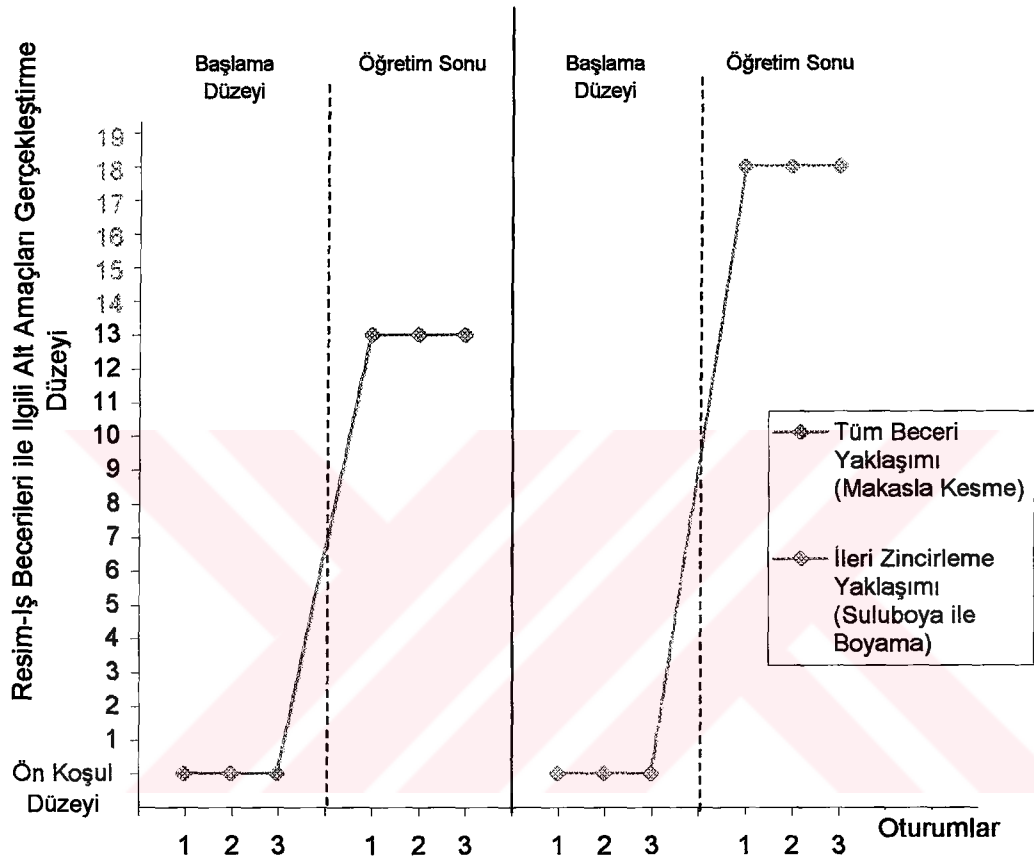
4.3. ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN HER BİRİNİN “AMAÇLARIN TÜM BECERİ VE İLERİ ZİNCİRLEME YAKLAŞIMINA GÖRE DÜZENLENDİĞİ BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ BECERİ ÖĞRETİM MATERYALLERİ” İLE YAPILAN ÖĞRETİM SONUCUNDA, RESİM-İŞ BECERİLERİ İLE İLGİLİ ALT AMAÇLARI GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın üçüncü amacında, “Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı” nda ön koşul davranışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilerden her birinde, “Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme

Yaklaşımı' na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri" nden hangisinin, resim-iş becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerinde daha etkili olduğuna bakılmıştır. Bu amaca yönelik olarak, her bir öğrencinin, "Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri" ile yapılan üç oturumluk öğretim sonucundaki bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.3.1. Bir No'lu Öğrencinin "Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri" İle Yapılan Öğretim Sonucunda, Resim-İş Becerileriyle İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bir no'lu öğrencinin, "Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri" ile yapılan öğretim sonucunda, resim-iş becerileriyle ilgili alt amaçları gerçekleştirme düzeyi Grafik 7'de verilmiştir.



GRAFİK 7

1 No. 'lu Öğrencinin Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımı' na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri ile Yapılan Öğretim Sonucunda Resim-İş Becerileri ile İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Grafik

Grafik 7’de görüldüğü gibi, 1 no’lu öğrencinin makasla kesme ve suluboya ile boyama becerilerinde başlama düzeyi, ön koşul düzeyidir.

Öğrenci, bu becerilerin alt amaçlarından hiçbirini gerçekleştirememektedir.

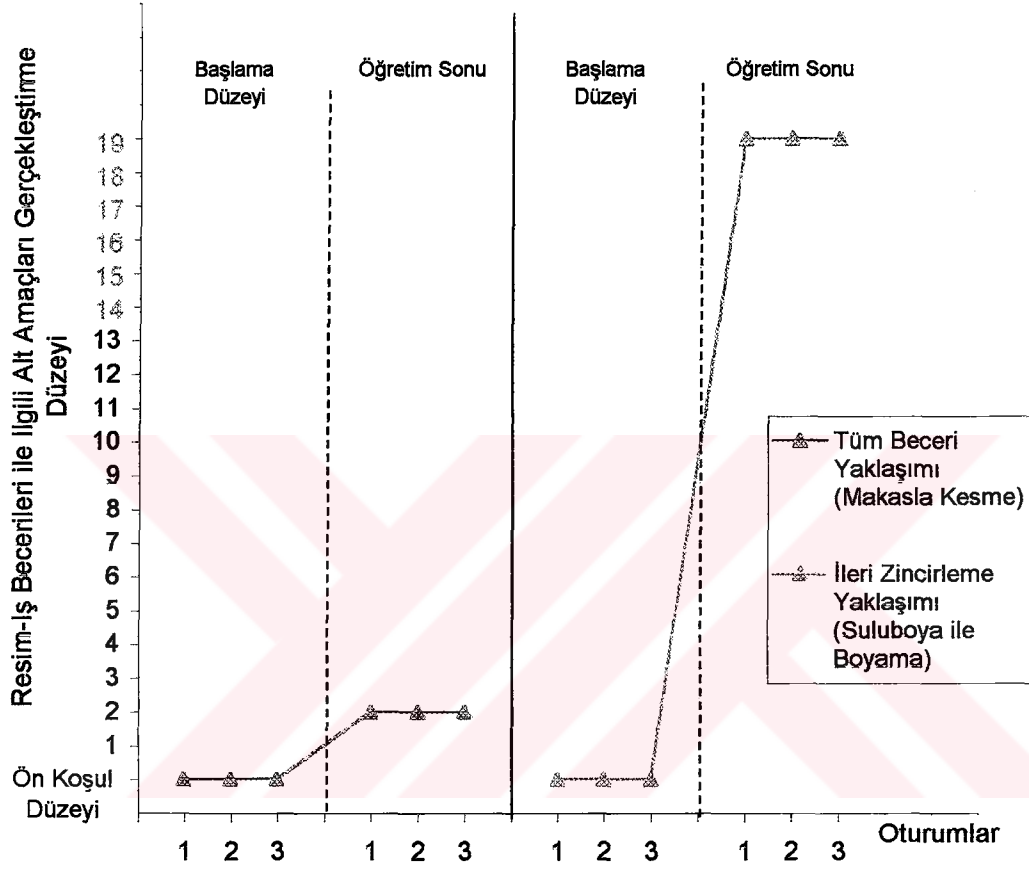
Öğrenci, “ Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretim sonucunda makasla kesme becerisinin var olan 13 alt amacından tümünü (% 100); “ Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretim sonucunda ise,suluboya ile boyama becerisinin var olan 19 alt amacından 18 tanesini (% 94,7) gerçekleştirmiştir. Her iki beceri öğretim ünitesi ile yapılan öğretim sonucunda, öğrencinin becerilerin alt amaçlarını gerçekleştirme düzeyini gösteren eğriler, başlama düzeyi eğrilerinden daha yukarıdadır.

Bir no’lu öğrenciye, resim-iş becerilerinin “Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” ile öğretiminde, her iki öğretim materyalinin etkililik yönünden birbirinden farklı olmadığı izlenimi edinilmektedir.

4.3.2. İki No'lu Öğrencinin “Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” İle Yapılan Öğretim Sonucunda, Resim-İş Becerileriyle İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İki no'lu öğrencinin, “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı ve İleri Zincirleme Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” ile yapılan öğretim sonucunda, resim-iş becerileriyle ilgili alt amaçları gerçekleştirme düzeyi Grafik 8’de verilmiştir.





GRAFİK 8

2 No. 'lu Öğrencinin Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımı' na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri ile Yapılan Öğretim Sonucunda Resim-İş Becerileri ile İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Grafik

Grafik 8'de görüldüğü gibi, iki no'lu öğrencinin makasla kesme ve suluboya ile boyama becerilerinde başlama düzeyi, ön koşul düzeyidir.

Öğrenci, bu becerilerin alt amaçlarından hiçbirini gerçekleştirememektedir.

Öğrenci, “ Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretim sonucunda makasla kesme becerisinin var olan 13 alt amacından ikisini (% 15,3); “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretim sonucunda ise, suluboya ile boyama becerisinin var olan 19 alt amacından tümünü (% 100) gerçekleştirmiştir. “ Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” ile suluboya ile boyama becerisinin öğretimi sonucunda alt amaçları gerçekleştirme düzeyini gösteren eğri, “ Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi” ile makasla kesme becerisinin öğretimi sonucunda alt amaçları gerçekleştirme düzeyini gösteren eğriden daha yukarıdadır.

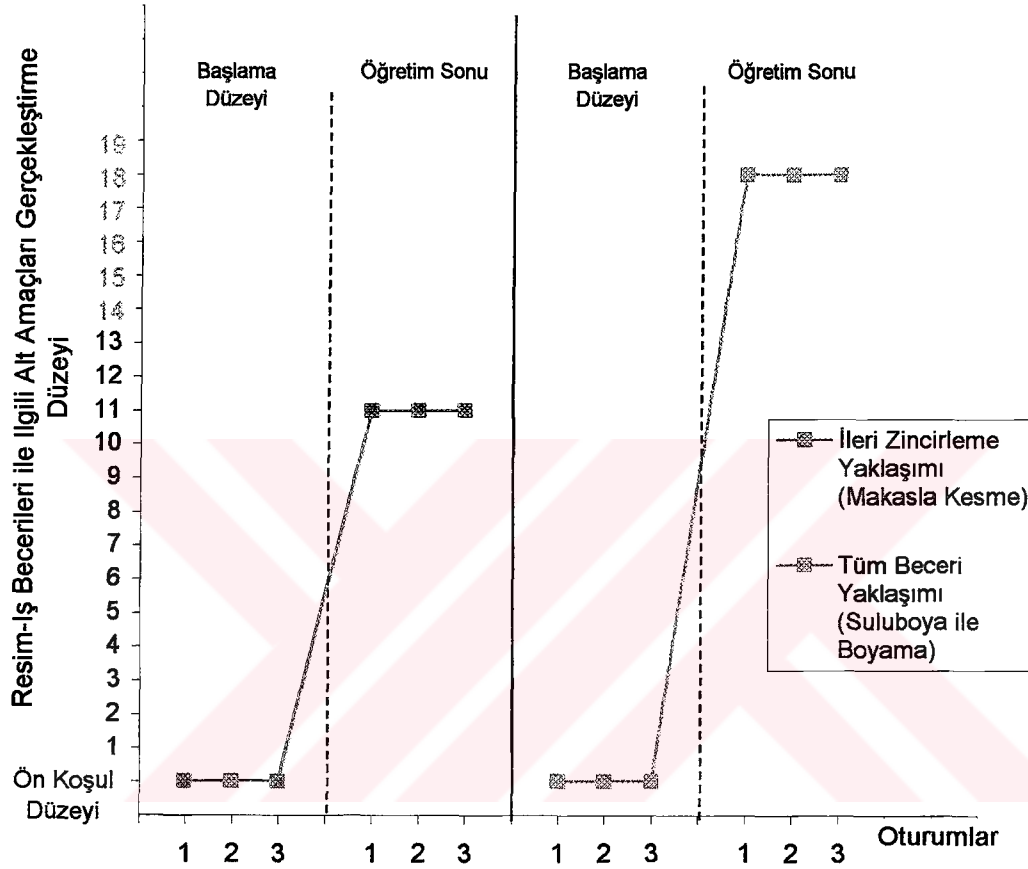
Buna göre, “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Öğretim Ünitesi” ile suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerisinin öğretimi sonucunda, “ Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Beceri Öğretim Ünitesi” ile makasla boş bir kağıdı kesme becerisinin öğretimi sonucunda gerçekleşen amaçlardan daha fazla sayıda alt amaç gerçekleşmiştir.

İki no'lu öğrenciye, “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretimin, “ Amaçların Tüm

Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Beceri Öğretim Ünitesi" ile yapılan öğretimden daha etkili olduğu izlenimi edinilmektedir.

4.3.3. Üç No'lu Öğrencinin “Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” ile Yapılan Öğretim Sonucunda, Resim-İş Becerileriyle İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üç no'lu öğrencinin, “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı ve İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” ile yapılan öğretim sonucunda, resim-iş becerileriyle ilgili alt amaçları gerçekleştirme düzeyi Grafik 9'da verilmiştir.



GRAFİK 9

3 No. 'lu Öğrencinin Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımı' na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri ile Yapılan Öğretim Sonucunda Resim-İş Becerileri ile İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Grafik

Grafik 9'da görüldüğü gibi, üç no'lu öğrencinin makasla kesme ve suluboya ile boyama becerilerinde başlama düzeyi, ön koşul düzeyidir.

Öğrenci, bu becerilerin alt amaçlarından hiçbirini gerçekleştirememektedir.

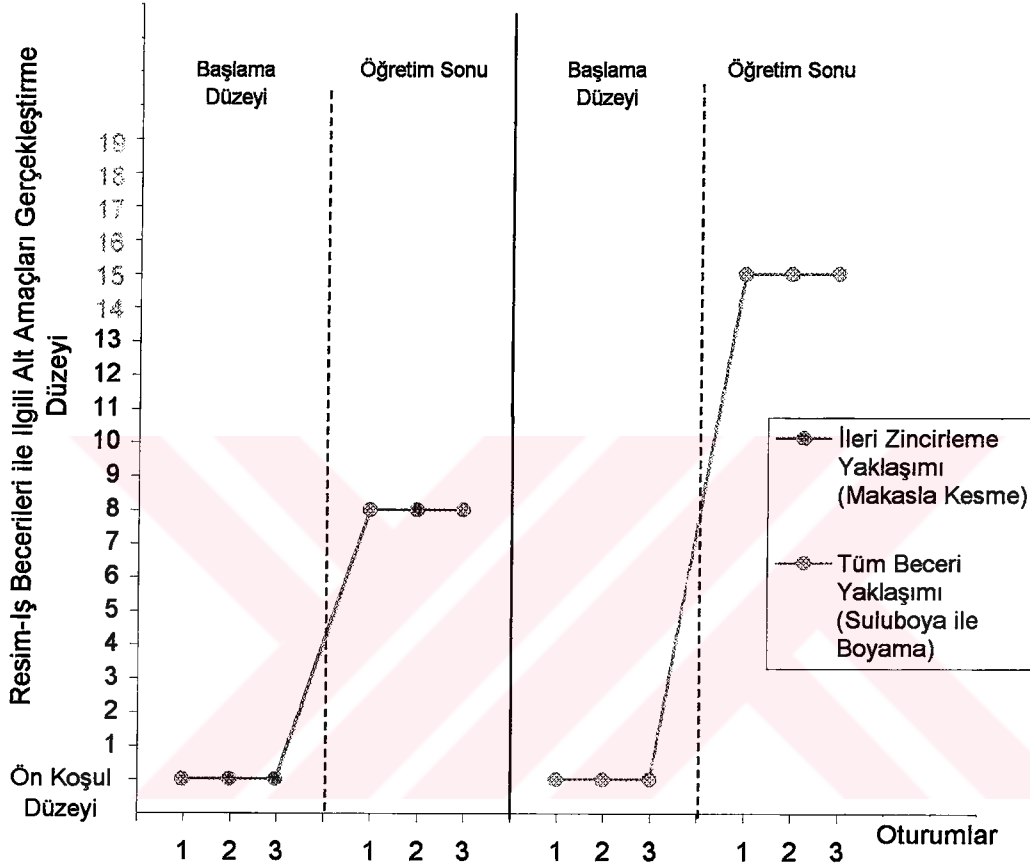
Öğrenci, “ Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretim sonucunda, suluboya ile boyama becerisinin var olan 19 alt amacından 18 tanesini (% 94,7); “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretim sonucunda, makasla kesme becerisinin var olan 13 alt amacından 11 tanesini (% 84,6) gerçekleştirmiştir. Her iki beceri öğretim ünitesi ile yapılan öğretim sonucunda, öğrencinin becerilerin alt amaçlarını gerçekleştirme düzeyini gösteren eğriler, başlama düzeyi eğrilerinden daha yukarıdadır.

Üç no'lu öğrenciye, resim-iş becerilerinin, “Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” ile öğretiminde, her iki öğretim materyalinin etkililik yönünden birbirinden farklı olmadığı izlenimi edinilmektedir.

4.3.4. Dört No'lu Öğrencinin “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı ve İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” İle Yapılan Öğretim Sonucunda, Resim-İş Becerileriyle İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dört no'lu öğrencinin, “ Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı ve İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” ile yapılan öğretim sonucunda, resim-iş becerileriyle ilgili alt amaçları gerçekleştirme düzeyi Grafik 10'da verilmiştir.





GRAFİK 10

4 No. 'lu Öğrencinin Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımı' na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri ile Yapılan Öğretim Sonucunda Resim-İş Becerileri ile İlgili Alt Amaçları Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Grafik

Grafik 10'da görüldüğü gibi, dört no'lu öğrencinin makasla kesme ve suluboya ile boyama becerilerinde başlama düzeyi, ön koşul düzeyidir.

Öğrenci, bu becerilerin alt amaçlarından hiçbirini gerçekleştirememektedir.

Öğrenci, “ Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretim sonucunda, suluboya ile boyama becerisinin var olan 19 alt amacından 15 tanesini (% 78,9); “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Öğretim Ünitesi” ile yapılan öğretim sonucunda ise, makasla kesme becerisinin var olan 13 alt amacından 8 tanesini (% 61,5) gerçekleştirmiştir. Her iki beceri öğretim ünitesi ile yapılan öğretim sonucunda, öğrencinin becerilerin alt amaçlarını gerçekleştirme düzeyini gösteren eğriler, başlama düzeyinden daha yukarıdadır.

Dört no'lu öğrenciye, resim-iş becerilerinin “Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımı'na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” ile öğretiminde, her iki öğretim materyalinin etkililik yönünden birbirinden farklı olmadığı izlenimi edinilmektedir.

Sonuç olarak, resim-iş becerilerinin öğretiminde, 2 no' lu öğrencide, “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” nin, “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” nden daha etkili olduğu izlenimi edinilirken, diğer öğrencilerde, her iki materyalin etkililik bakımından birbirinden farklı olmadığı izlenimi edinilmektedir.

BÖLÜM V

ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER

5.1. ÖZET

Beceri öğretiminde amaçların düzenlenmesinde benimsenen yaklaşım, öğrencinin o beceriyi daha kısa zamanda ve etkili şekilde gerçekleştirmesinde etkili olmaktadır. Beceri öğretiminde kullanılan amaç düzenleme yaklaşımları, tüm beceri yaklaşımı, ileri zincirleme yaklaşımı ve tersine zincirleme yaklaşımıdır. Yapılan araştırmalar sonucu giyinme becerilerinde, tersine zincirleme yaklaşımının daha etkili sonuçlar sağladığı belirtilmekte ve giyinme becerilerinin öğretiminde amaçların düzenlenmesinde tersine zincirleme yaklaşımı önerilmektedir. Özen (1995), yemek yeme becerilerinin öğretiminde, amaçların ileri zincirleme yaklaşımına göre düzenlendiği bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin, Vuran (1989), giyinme becerilerinin öğretiminde, amaçların tersine zincirleme yaklaşımına göre düzenlendiği bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin, Atmaca (1996), hazır çorba pişirme becerisinin, Demir (1996), düğme dikme becerilerinin ve Özokçu (1997), dikiş dikme becerilerinin öğretiminde, amaçların tüm beceri yaklaşımına göre düzenlendiği bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin, zihinsel engelli öğrencilerin bu becerilerin alt amaçlarını kazanmalarına yol açtığını bulmuşlardır.

McDonnell ve McFarland (1988), günlük yaşam becerileri ile ilgili yaptıkları bir araştırmada, halka açık çamaşır makinesi kullanma ve çamaşır tozu alma aracını kullanma becerilerinin öğretiminde, Ferguson ve McDonnell (1991), alışveriş maddelerini yerleştirme becerisinin öğretiminde, tüm beceri yaklaşımı ile ileri zincirleme yaklaşımını karşılaştırmışlar ve tüm beceri yaklaşımının becerilerin kazanılmasında daha etkili olduğunu bulmuşlardır.

“ Beceri öğretiminde hangi tür amaç düzenleme yaklaşımı daha etkilidir” yada “bu beceriyle ilgili amaçlar nasıl düzenlenmelidir” gibi soruların yanıtını verebilmek için, bu alanda yapılmış araştırmalar tarandığında, gerek ülkemizde, gerekse yurtdışında resim-iş becerilerinin öğretiminde farklı amaç düzenleme yaklaşımları ile ilgili yapılan bir araştırmaya rastlanmamaktadır.

Bu araştırmada, “Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı” nda, ön koşul davranışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilere, “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı ve İleri Zincirleme Yaklaşımı’ na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” nin uygulanmasının, öğrencilerin bu becerilerin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açıp açmadığını ve farklılaşan etkililiklerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın deseni, tek denekli deneysel desenlerden, dönüşümlü sağaltımlar desenidir.

Araştırmanın deneklerini, 1998-1999 öğretim yılında, Ankara Çağdaş Eğitim ve Uygulama Okulu’ na devam eden öğrencilerden, suluboya ile boş bir kağıdı boyama ve makasla boş bir kağıdı kesme

becerilerini bağımsız olarak gerçekleştiremeyen ve bu becerilerin ön koşul davranışlarına sahip 7 öğrenciden 4'ü oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için, öğrencilerin makasla boş bir kağıdı kesme ve suluboya ile boş bir kağıdı boyama becerilerindeki düzeylerini belirlemek üzere, “Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Ölçü Aracı” ve “Suluboya İle boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Ölçü Aracı” geliştirilmiştir. Geliştirilen beceri ölçü araçları, her bir becerinin öğretimi öncesinde ve sonrasında üçer kez uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin resim-iş becerilerindeki performans düzeylerini belirlemek amacıyla, “Makasla Boş Bir Kağıdı Kesme Becerisi Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı” ve “Suluboya İle Boş Bir Kağıdı Boyama Becerisi Performans Düzeyi Belirleme Ölçü Aracı” geliştirilmiştir. Beceride performans düzeyi belirleme ölçü araçları, ele alınan becerinin öğretimi öncesinde bir kez uygulanmıştır.

Araştırma verileri grafiklerle gösterilmiş ve grafikler niteliksel olarak yorumlanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular şu şekildedir:

- “ Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı’ na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” ile yapılan öğretim, bir öğrenci dışında diğer üç öğrencinin resim-iş becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açmıştır. Ancak, üç oturumluk öğretim süresinin bir öğrenci dışında, becerinin kazanılması için yeterli olmadığı izlenimi edinilmiştir.

- “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı’ na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” ile yapılan öğretim, öğrencilerin resim-iş becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açmıştır. Ancak, üç oturumluk öğretim süresinin bir öğrenci dışında, becerinin kazanılması için yeterli olmadığı izlenimi edinilmiştir.

- “ Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı’ na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” ve “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı’ na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” ile yapılan öğretim sonucunda, öğrencilerin resim-iş becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirme düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Tüm Beceri Yaklaşımı ve İleri Zincirleme Yaklaşımı, resim-iş becerilerinin öğretiminde benzer etkililiktir.

5.2. YARGI

Araştırma bulgularına göre, “Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı” nda, ön koşul davranışlarını yerine getiren öğrencilere, “ Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali “ile yapılan öğretim, makasla kesme becerisinde 2 nolu öğrenci dışında diğerlerinin, suluboya ile boyama becerisinde ise tüm öğrencilerin resim-iş becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açmıştır. Certo, Mezzulo ve Hunter (1985), halka açık restoranda masa hazırlama becerisinin öğretiminde; Demir (1996), düğme dikme becerilerinin öğretiminde; Atmaca (1996), hazır çorba pişirme becerisinin öğretiminde; Özokçu (1997), dikiş dikme becerilerinin öğretiminde, amaçların tüm beceri yaklaşımına göre düzenlendiği ve ipuçlarının sistematik olarak kullanıldığı bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin

uygulanmasının, öğrencilerin becerilerin alt amaçlarını kazanmalarına yol açtığını bulmuşlardır. Öğrencilerin resim-iş becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmeleri, resim-iş becerilerinin öğretimi için, amaçların tüm beceri yaklaşımına göre düzenlenmesi ve ipuçlarının sistematik olarak sunulması ve geri çekilmesinden kaynaklanmış olabilir. Ancak, ipuçlarının üç oturumda ve her oturumda 3 aşamada geri çekilmesinin, öğrencilerin becerileri kazanmaları için yeterli olmadığı görülmektedir.

“Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı” nda, ön koşul davranışlarını yerine getiren öğrencilere, “ Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali “ ile yapılan öğretim, tüm öğrencilerde alt amaçların gerçekleşmesine yol açmıştır. Lacampagne ve Cipani (1987), zihinsel engelli bireylere, çek yazarak fatura ödeme becerisinin öğretiminde; Özen (1995), yemek yeme becerilerinin öğretiminde amaçların ileri zincirleme yaklaşımına göre düzenlendiği ve ipuçlarının sistematik olarak kullanıldığı bireyselleştirilmiş öğretim materyallerin uygulanmasının, öğrencilerin becerilerin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açtığını bulmuşlardır. Öğrencilerin resim-iş becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmeleri, resim-iş becerilerinin öğretimi için, amaçların ileri zincirleme yaklaşımına göre düzenlenmesi ve ipuçlarının sistematik olarak sunulması ve geri çekilmesinden kaynaklanmış olabilir. Ancak, ipuçlarının üç oturumda ve her oturumda 3 aşamada geri çekilmesinin, öğrencilerin becerileri kazanmaları için yeterli olmadığı görülmektedir.

“Resim-İş Ön Koşul Becerileri Ölçü Aracı” nda, ön koşul davranışlarını yerine getiren öğrencilere, “ Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı ve İleri Zincirleme Yaklaşımı’na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” nin uygulanmasının, her bir öğrencinin, suluboya ile boş bir kağıdı boyama ve bir öğrenci dışında

makasla boş bir kağıdı kesme becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açtığı görülmektedir. Buna göre, "Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı ve İleri Zincirleme Yaklaşımı'na göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri" ile yapılan öğretim sonunda, bir öğrenci dışında, her iki yaklaşım arasında alt amaçları gerçekleştirme düzeylerinde anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir. McDonnell ve McFarland (1988), zihinsel engelli bireylere halka açık çamaşır makinesi ve çamaşır tozu dağıtıcısı kullanma becerisinin öğretiminde, tüm beceri yaklaşımının ileri zincirleme yaklaşımına göre daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Ferguson ve McDonnell (1991), orta derecede zihinsel engelli bireylere mini marketteki alışveriş maddelerini bölümlerine yerleştirme becerisinin öğretiminde, ileri zincirleme ve tüm beceri yaklaşımlarının benzer etkilikte olduğunu, ancak genelleme ile ilgili olarak tüm beceri yaklaşımının % 17 avantajlı olduğunu bulmuşlardır. McDonnell ve Laughlin (1989), fast food restoran kullanımı ve süpermarketten alışveriş yapma becerilerinin öğretiminde, tersine zincirleme ve tüm beceri yaklaşımlarının, becerilerin kazanılmasına yol açtığını ve benzer etkililikte olduğunu bulmuşlardır. Araştırmalara bakıldığında, amaç düzenleme yaklaşımlarının etkililiğine dayalı olarak farklı sonuçların elde edildiği gözlenmektedir. Nitekim Snell, amaçları düzenleme yaklaşımlarının etkililiğini araştıran araştırmalardaki bu farklılığın, öğrencilerin özellikleri ve öğretilecek becerinin niteliğinden kaynaklandığını vurgulamaktadır . Beceri öğretimi için amaç düzenleme yaklaşımı seçerken, öğrencilerin, amaçların hangi yaklaşıma göre düzenlendiği materyalin sunumunda daha hızlı öğrendiğinin, öğretilecek becerinin basamaklarının karmaşıklığının ve uzunluğunun, öğrencinin beceri ile ilgili sahip olduğu basamakların neler olduğunun belirlenmesinin gerektiğini belirtmektedir (Snell, 1993).

5.3. ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak eğitime, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

5.3.1. Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Zihinsel engelli çocuklara beceri kazandırmak için, becerilerin analizleri yapılarak, ölçüt bağımlı testlerin hazırlandığı, çocuğun performans düzeyine göre amaçların belirlendiği, çocuğun ve becerinin özelliğine en uygun amaç düzenleme yaklaşımının benimsenip, ona göre amaçların düzenlendiği, amaca uygun araç-gerecin ve ortamın hazırlandığı, ipuçlarının sistematik olarak kullanıldığı, çocuğa uygun pekiştireçlerin seçildiği bireyselleştirilmiş beceri öğretim materyalleri hazırlama ve uygulama yoluna gidilmelidir.

- Resim-iş becerilerinin öğretiminde, ipuçlarının geri çekilme aşama sayısı ve öğretim süresi öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre düzenlenmelidir.

- Beceri öğretiminde benimsenecek amaç düzenleme yaklaşımı seçilirken, öğrencilerin hangi öğretim durumlarında daha hızlı öğrendiği, öğretilecek becerinin basamaklarının karmaşıklığı, uzunluğu ve öğrencinin beceriyle ilgili sahip olduğu basamaklar dikkate alınmalı ve bu noktaları göz önünde bulundurarak, en kısa sürede ve en etkili şekilde amaçların gerçekleşmesine yol açacak yaklaşım benimsenmelidir.

5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Resim-iş becerilerinden makasla kesme ve suluboya ile boyama becerileri dışındaki diğer becerilerin öğretiminde, amaçların tüm beceri ve ileri zincirleme yaklaşımlarına düzenlendiği bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin, becerilerin alt amaçlarının gerçekleştirilmesine yol açıp açmadığı ve farklılaşan etkililiklerine bakılabilir.

- “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımı ve İleri Zincirleme Yaklaşımı’ na Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” nin uygulanması sonucunda resim-iş becerilerinin alt amaçlarında gerçekleşen değişikliklerin, belli bir süre sonunda devam edip etmediğine ve farklılaşan etkililiklerine bakılabilir.

- Beceri öğretimi için ayrılacak süre ile ilgili ve her bir ipucunun farklı sayıda aşama ile geri çekildiği araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

ALBERTO, Paul A. ve A.C. TROUTMAN

1986 *Applied Behavior Analysis for Teachers*, Second Edition.
Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.

ATMACA KARATAŞ, İsmihan

1996 Zihinsel Engelli Çocuklara Yemek Pişirme Becerilerinin
Kazandırılmasında Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin
Etkisi, Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek
Lisans Tezi).

BAŞBAKANLIK ÖZÜRLÜLER İDARESİ BAŞKANLIĞI

1999 *Rehber Özürlülere Yönelik Hizmet Veren Kurum ve Kuruluşlar*.

CARR, Janet ve S. COLLINS

1992 *Working Towards Independence A Practical Guide to Teaching
People with Learning Disabilities*, United Kingdom: Jessica
Kingsley Publishers Ltd.

CERTO, Nick ; K. MEZZULO ve D. HUNTER

1985 "The Effect of Total Task Chain Training on the Acquisition of
Busperson Job Skills at a Full Service Community Restaurant",
Education and Training of the Mentally Retarded, XX, 2:148-
156

COOPER, John O.; T.E. HERON ve W.L. HEWARD

1987 *Applied Behavior Analysis*, Columbus: A. Bell and Howell
Company.

DEMİR, Hidayet

- 1996 Zihinsel Engeli Öğrencilere Düğme Dikme Becerilerinin Kazandırılmasında Model Olma ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Düğme Dikme Becerisi Öğretim Materyalinin Etkililiği, Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ERİPEK, Süleyman

- 1996 *Zihinsel Engelli Çocuklar*, Genişletilmiş 2. Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi

FERGUSON, Brad ve J. MCDONNELL

- 1991 "A Comparison of Serial and Concurrent Sequencing Strategies in Teaching Generalized Grocery Item Location to Students with Moderate Handicaps ", Education and Training in Mental Retardation, XXVI, 3: 292-304.

GAY, L.R.

- 1987 *Educational Research Competencies for Analysis and Application*, Third Edition. Columbus OH: Charles E. Merrill Publishing Company.

KIRCAALİ İFTAR, G. ve E. TEKİN

- 1997 *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*, 1. Baskı. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No: 10.

LACAMPAGNE, John ve E. CİPANI

- 1987 "Training Adults with Mental Retardation to Pay Bills", Mental Retardation, XXV, 5: 293-303

MATSON, Johnny L.; T.M. DILORENZO ve K.E. DAWSON

- 1981 "Independence Training as a Method of Enhancing Self-Help Skills Acquisition of the Mentally Retarded ", Behavior Research and Therapy, XIX,399-405.

MATSON, Johnny L. ve başk.

- 1990 "Teaching Self-Help Skills to Autistic and Mentally Retarded Children ", Research in Developmental Disabilities, XI,361-378.

MCCARTHY, Eileen F.

- 1987 "Task Analysis", R. REYNOLDS ve L. MANN (Ed.), Encyclopedia of Special Education. New York: A Wiley-Interscience Publication / John Wiley & Sons, Inc.1533-1534.

MCDONNELL, John ve S. MCFARLAND

- 1988 " A Comparison of Forward and Concurrent Chaining Strategies in Teaching Laundromat Skills to Students with Severe Handicaps ", Research in Developmental Disabilities, IX,177-194.

MCDONNELL, John ve B. LAUGHLIN

- 1989 "A Comparison of Backward and Concurrent Chaining Strategies in Teaching Community Skills", Education and Training in Mental Retardation, XXIV,3:230-238.

MCWILLIAMS, Renee; J. NIETUPSKI ve S. HAMRE-NIETUPSKI

- 1990 "Teaching Complex Activities to Students with Moderate Handicaps Through the Forward Chaining of Shorter Total Cycle Response Sequence", Education and Training in Mental Retardation, XXV,3:292-298.