

**ANNELERİN SUNDUĞU  
SUNDUĞU EŞZAMANLI İPUCUYLA  
ÖĞRETİMİN GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ  
OLAN ÇOCUKLARINA BAĞCIK BAĞLAMA  
BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ ÜZERİNDEKİ  
ETKİLİLİĞİ**

**Naime GÜNEŞ  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Eskişehir, 2012**

**ANNELERİN SUNDUĞU EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİMİN  
GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARINA BAĞCIK BAĞLAMA  
BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

**Hazırlayan**

**Naime GÜNEŞ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı**

**Doç. Dr. E. Sema BATU**

**Eskişehir**

**Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Haziran, 2012**

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Naime GÜNEŞ'in "Annelerin Sunduğu Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklarına Bağcık Bağlama Becerisinin Öğretimi Üzerindeki Etkililiği" başlıklı tezi 25.06.2012 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

### Adı-Soyadı

### İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr.E.Sema BATU

Üye :Yard.Doç.Dr.Yasemin ERGENEKON

Üye :Yard.Doç.Dr.Burçin TÜRKCAN

~~Doç.Dr.~~ Abdullah KUZU

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür Vekili

## ÖNSÖZ

Bu araştırma, anneler tarafından kullanılan eşzamanlı ipucuyla öğretimin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına bağcık bağlama becerisinin öğretimi üzerindeki etkililiğini belirlemek üzere planlanmıştır. Araştırmanın gerçekleşmesine çok sayıda insan destek vermiş ve emeği geçmiştir.

Araştırmanın planlanmasından raporlaştırılmasına kadar her aşamasında beni yönlendiren ve bana destek veren, anlayışla ve sabırla her zaman yanımda olan, benimle birlikte yorulan, gerek akademik gerek kişisel tüm sorunlarımı paylaştığım ve kendisiyle çalışmaktan büyük keyif aldığım tez danışmanım Doç. Dr. E. Sema BATU'ya içtenlikle ve sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmaya büyük bir istek ve hevesle katılan öğrencilerim Ali, Efe ve Önder'e, bu araştırma boyunca bizi evinde misafir eden ve araştırmaya katılan öğrencilerimin anneleri Suna Hanım, Hacer Hanım ve Zehra Hanım ile araştırmanın pilot çalışmasında yer alan öğrencim Betül ve annesi Hayriye Hanım'a teşekkür ederim.

Araştırmanın güvenilirlik verilerinin toplanmasında ve bu süreç boyunca desteğini benden esirgemeyen öğretmen arkadaşım Övgü URGAN'a teşekkür ederim.

Araştırmada grafiklerin çizimini bana sabırla öğreten Yard. Doç. Dr. Nurgül AKMANOĞLU'na, Özel Eğitim Bölümü'nde ve Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde çalışan tüm hocalarıma, araştırma boyunca yanımda olan ve beni destekleyen tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Tezime olan katkılarından dolayı jüri üyelerim Yard. Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON ve Yard. Doç. Dr. Burçin TÜRKCAN'

Tüm hayatım boyunca olduğu gibi tez çalışmam süresince maddi ve manevi olarak bana destek olan, her karamsarlık anımda beni çalışmaya teşvik eden ve her zaman yanımda hissettiğim annem, ağabeyim ve neredeyse tez boyunca desteğini bir an olsun benden esirgemeyen canım babama verdikleri destek ve gösterdikleri sabırdan dolayı içtenlikle ve sonsuz teşekkür ederim.

Naime GÜNEŞ

## ÖZET

### ANNELERİN SUNDUĞU EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİMİN GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARINA BAĞCIK BAĞLAMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

Naime GÜNEŞ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs, 2012

Danışman: Doç. Dr. E. Sema BATU

Bu araştırmanın temel amacı, annelerin eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanarak gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına bağcık bağlama becerisini öğretmelerini değerlendirmektir. Araştırma iki ana amaç etrafında toplanmıştır: (a) Anneler gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına bağcık bağlama becerisini öğretmek üzere eşzamanlı ipucuyla öğretimi güvenilir olarak kullanabilirler mi? (b) Anneler tarafından kullanılan eşzamanlı ipucuyla öğretim, bağcık bağlama becerisini gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına öğretmekte etkili midir? Ayrıca, araştırmada anneler tarafından kullanılan eşzamanlı ipucuyla öğretimin kişiler arası ve araçlar arası genelleme etkisi ve uygulama tamamlandıktan 1, 2 ve 4 hafta sonra kalıcılık etkisi incelenmiştir.

Araştırmada gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların anneleri öğreten denek, öğreten deneklerin gelişimsel yetersizliği olan çocukları da öğrenen denek olmak üzere toplam altı denek yer almıştır. Tüm oturumlar bire-bir öğretim düzenlemesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, bağcık bağlama davranışıdır. Bağımsız değişkeni ise anneler tarafından kullanılan eşzamanlı ipucuyla öğretimdir. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin uygulanması, öğreten

denek olan annelere araştırmacı tarafından öğretilmiştir. Uygulama süreci; yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarından oluşmuştur.

Araştırma sonucunda, öğreten deneklerin eşzamanlı ipucuyla öğretimi güvenilir biçimde uyguladıkları görölmüştür. Öğrenen denekler bağcık bağlama davranışını %100 düzeyde genelleyebilmişlerdir. Ayrıca, öğrenen deneklerin bağcık bağlama davranışının kalıcılığını yüksek düzeyde sağladıkları görölmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Eşzamanlı ipucuyla öğretim, gelişimsel yetersizlik, eve dayalı öğretim, bağcık bağlama becerisi.

## ABSTRACT

### MOTHER-DELIVERED HOME-BASED INSTRUCTION USING SIMULTANEOUS PROMPTING FOR TEACHING TYING SHOE LACES SKILLS TO CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Naime GÜNEŞ

Special Education Major

Anadolu University Educational Sciences Institute, June, 2012

Advisor: Assoc. Prof. E. Sema BATU

The main purpose of the study was to examine the teaching procedure of simultaneous prompting of mothers of children with developmental disabilities on tying their shoe laces. The purposes of the study were grouped as; (1) to find out whether the caregivers would be able to implement simultaneous prompting procedure correctly throughout the study and (2) to examine the effectiveness of mother-delivered home-based instruction using simultaneous prompting to children with developmental disabilities on teaching tying shoe laces. Moreover, maintenance data were collected 1, 2, and 4 weeks after the implementation was completed and generalization data were collected across trainers and materials.

Participants of the study included three children with developmental disabilities as the learning participants, and their mothers as the teaching participants. All the sessions were conducted in a 1:1 version. A multiple probe design across participants was used. Dependent variable of the study was tying shoe laces and the independent variable was simultaneous prompting. Mothers were trained to use the simultaneous prompting procedure by the author. The study was consisted of baseline, training, probe, maintenance and generalization sessions.

Results of the study revealed that mothers used the simultaneous prompting procedure reliably. The children acquired, maintained and generalized the target behavior.

**Key words:** Simultaneous prompting, developmental disabilities, home-based instruction, tying shoe laces skills.



## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZGEÇMİŞ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM	
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Ailenin Eğitime Katılımı.....	1
1.2. Aile Eğitim Programları.....	3
1.3. Türkiye’de Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitiminde Ailenin Rolü.....	4
1.4. Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Aile Eğitiminin Önemi	6
1.5. Etkili Öğretim.....	7
1.5.1. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim .....	8
1.6. İlgili Araştırmalar.....	8
1.6.1. Aile Eğitiminin Etkililiğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Araştırmalar.....	8
1.6.2. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim İle İlgili Araştırmalar.....	14
1.6.3. Aileler Tarafından Kullanılan Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Yapılan Araştırmalar.....	24
1.7. Önem.....	24
1.8. Amaç.....	26

2. YÖNTEM.....	28
2.1. Denekler.....	28
2.1.1. Öğrenen Denekler.....	28
2.1.2. Öğreten Denekler.....	29
2.2. Deneklerde Aranılan Önkoşul Özellikler.....	30
2.2.1. Öğrenen Deneklerde Aranılan Önkoşul Özellikler.....	30
2.2.2. Öğreten Deneklerde Aranılan Önkoşul Özellikler.....	30
2.3. Uygulamacı.....	31
2.4. Ortam.....	31
2.5. Araç-Gereçler.....	31
2.6. Annelere Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Öğretilmesi Süreci.....	32
2.7. Araştırma Deseni.....	33
2.8. Bağımlı Değişken.....	33
2.9. Bağımsız Değişken.....	34
2.10. Pilot Uygulama.....	34
2.11. Uygulama Süreci.....	35
2.11.1. Yoklama Oturumları.....	36
2.11.1.1. Toplu Yoklama Oturumları.....	37
2.11.1.2. Günlük Yoklama Oturumları.....	38
2.11.2. Öğretim Oturumları.....	38
2.11.3. İzleme Oturumları.....	40
2.11.4. Genelleme Oturumları.....	40
2.12. Veri Toplama.....	40
2.12.1. Güvenirlik Verilerinin Toplanması.....	40
2.12.2. Etkililik Verilerinin Toplanması.....	41
2.12.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması.....	42
2.13. Verilerin Analizi.....	43
2.13.1. Güvenirlik Analizleri.....	43
2.13.1.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik.....	43
2.13.1.2. Uygulama Güvenirliği.....	44
2.13.1.2.1. Toplu Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri.....	44

2.13.1.2.2. Günlük Yoklama Oturumları Uygulama	
Güvenirligi Verileri.....	45
2.13.1.2.3. İzleme Oturumları Uygulama	
Güvenirligi Verileri.....	46
2.13.1.2.4. Genelleme Oturumları Uygulama	
Güvenirligi Verileri.....	46
2.13.1.2.5. Öğretim Oturumları Uygulama	
Güvenirligi Verileri.....	47
2.13.2. Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililik Verilerinin	
Analizi.....	48
3. BULGULAR.....	49
3.1. Öğreten Deneklerin Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Uygulamalarına	
İlişkin Uygulama Güvenirligi Bulguları.....	49
3.1.1. Birinci Öğreten Deneğe İlişkin Uygulama Güvenirligi Bulguları	49
3.1.2. İkinci Öğreten Deneğe İlişkin Uygulama Güvenirligi Bulguları	50
3.1.3. Üçüncü Öğreten Deneğe İlişkin Uygulama Güvenirligi Bulguları	51
3.2. Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireylere	
Bağcık Bağlama Becerisinin Öğretimi Üzerindeki Etkililik Bulguları	52
3.2.1. Birinci Öğrenen Denek Ali'ye İlişkin Eşzamanlı İpucuyla	
Öğretimin Etkililik Bulguları.....	52
3.2.2. İkinci Öğrenen Denek Efe'ye İlişkin Eşzamanlı İpucuyla	
Öğretimin Etkililik Bulguları.....	53
3.2.3. Üçüncü Öğrenen Denek Önder'e İlişkin Eşzamanlı İpucuyla	
Öğretimin Etkililik Bulguları.....	54
3.3. İzleme Bulguları.....	54
3.4. Genelleme Bulguları.....	55
3.5. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	57
4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	59
4.1. Tartışma.....	59
4.2. Sınırlılıklar.....	64

4.3. Öneriler.....	65
4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	65
4.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	65
EKLER.....	68
KAYNAKÇA.....	78

## TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1.1. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemi Kullanılarak 2000 yılına Kadar Yapılmış Olan Araştırmalar.....	21
Tablo 2.1. Öğrenen Deneklerin Demografik Özellikleri.....	29
Tablo 2.2. Öğreten Deneklerin Demografik Özellikleri.....	29
Tablo 2.3. Bağcık Bağlama Beceri Analizi.....	35
Tablo 2.4. Başlama Düzeyi, Toplu Yoklama, Öğretim, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri.....	43
Tablo 2.5. Toplu Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri.....	45
Tablo 2.6. Günlük Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri...	46
Tablo 2.7. Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri.....	47
Tablo 2.8. Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri.....	47

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.1. Ali, Efe, Önder'in Eşzamanlı İpucu Öğretim Yöntemiyle Gerçekleştirilen Bağcık Bağlama Becerisinde Yoklama, Uygulama ve İzleme Oturumlarındaki Doğru Tepki Yüzdeleri..	56
Şekil 3.2. Ali, Efe, Önder'in Eşzamanlı İpucu Öğretim Yöntemiyle Bağcık Bağlama Becerisini Genelleme Yüzdeleri.....	57

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Eğitim yalnızca okulda yürütülen bir süreç değildir. Gerçekte eğitim, çocuk okula başlamadan çok önce hatta doğumdan itibaren evde başlar. Bu nedenle, ailelerin çocuklarının eğitiminde temel yapı taşları oldukları ileri sürülmektedir (Fox ve Binder, 1990). Aileler çocuklarının hayatta sahip oldukları en önemli öğretmenleridir. Çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel yönden gelişimi ilk olarak ailede başlamaktadır. Aile çocuğun okul başarısında ve olumlu davranışlar geliştirmesinde yaşamsal bir rol oynamaktadır (Chow, Kloppenburg, Saldamando, Uyeda ve Valentine, 2004; PTA, 2005; Akt. Tezel Şahin ve Özbey, 2007). Çocuğun karmaşık gelişim süreci içinde ilk deneyimlerini edindiği çevre ile ilk etkileşimde bulunduğu ortam ailedir (Üstünoğlu, 1991). Çocuklar uykuda geçirdikleri zamanın dışında zamanlarının %80'ini aileleri ile geçirmektedir (Schulz, 1987). Çocuğun gelişimine uygun ve gelişimini hızlandıracak ortam ve koşulların hazırlanmasında ailenin önemli bir rolünün olduğu açıktır. Her öğretim kademesindeki çocukların başarıları yalnızca okulda aldıkları eğitime bağlı olmayıp evde aldıkları destek eğitime ve ailelerin eğitime katılımına da bağlıdır (Varol, 1996). Bu nedenle ailelerin eğitime katılmaları için belli bir eğitim almaları gerekmektedir.

#### 1.1. Ailenin Eğitime Katılımı

Aile, evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birliktir (Türk Dil Kurumu, 2011). Bu birlik, çocuğu en iyi tanıyan, onunla en uzun zamanı geçiren kişilerden oluşur. Çocuğun karmaşık gelişim süreci içinde ilk deneyimlerini edindiği çevre ve ilk etkileşimde bulunduğu ortam ailedir (Üstünoğlu, 1991). Aile eğitimi bir destek düzenlemesi olarak ya da gelişimsel yetersizliği olan tüm çocuklar için önemlidir (Vuran, 2000). Özel eğitimin temel ilkelerinde 'Ailenin özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılımı esastır' denilerek ailenin gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitimindeki katılımının önemi belirtilmiştir (Özel Eğitim Hakkında 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname [KHK 573], 1997).

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin, toplumsal yaşama hazırlanmalarında, anne babaların eğitime katılmaları bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Yıllar önce yetersizliği olan çocukların eğitiminde anne babaların bir rolü olmayacağı, bunun bir uzmanlık işi olduğu görüşünün hakimdi. Cavkaytar (1999), aile katılımına ilişkin çeşitli çalışmalarda 20. yy sonlarında uzmanların, yetersizliği olan çocukların anne babalarına karşı tutumlarında ve beklentilerinde değişiklik olmasının, anne-babalık rolleri ve ebeveynlerin çocuklarının eğitimine çeşitli aşamalarda katılımının önemini arttırdığını belirtmektedir.

Araştırmalar, ailelerin çocuğu yalnızca dünyaya getirip büyüten değil, çocukları üzerinde etkili olabilecek durumları kestirebilen, onların yeterlik ve yetersizliklerini en iyi bilen kişiler olduklarını ve ailelerin eğitim almaları durumunda çocuklarının eğitimine daha etkin ve bilinçli bir biçimde katılabildiklerini göstermektedir (Vuran, 2000). Ailenin eğitime aktif katılımına yönelik yapılan araştırmalar, aile katılımının aileye, çocuğa ve eğitim sürecine olumlu katkılar getirdiğini göstermektedir. Ailelerin eğitime katılımının bağımsız yaşam becerilerini çocuklara kazandırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Coleman ve Apts, 1991). Bu tür becerilerin bir çoğu, zaman ve mekan sınırlılığı nedeniyle okul ortamında gerçekleştirilememektedir (Cavkaytar, 1998). Bir çocuk günün yaklaşık %20'sinde okul ortamının etkisi altındayken, %80'i ev (anne-baba, kardeşler, akrabalar, aile dostları), komşular ve toplumun etkisi altındadır (Turnbull, 1984). Bu nedenle, ailelere eğitim sağlanarak, çocuklarıyla birlikte olduğu uzun zaman dilimini en iyi şekilde değerlendirmelerine yardımcı olunmalıdır (Glen, 1996).

Sucuoğlu, Küçüker ve Kanık (1993), anne babaların eğitime katılım alanlarını öğretmenle ilişki kurma, özel eğitim sürecine katılma, ulaşım, okulda gözlem, evde eğitim, toplantılara katılma, sınıfta gönüllü çalışma, veliler arası etkileşim, okul yönetimiyle işbirliği, kuruma mali destek sağlama, derneklere katılım, özür hakkında bilgi yayma şeklinde sıralamışlardır. Anne ve babalar sık sık öğretmen ve uzmanlardan çocuklarının evde eğitimi konusunda öneriler istemektedirler (Alberto ve Troutman, 1995).



## 1.2. Aile Eğitim Programları

Sistematiik ve kavramsal temelli bir süreç olan aile eğitiminin amacı, anne babaları, anne-babalığın değişik yönleriyle ilgili bilgilendirmek ve beceri sahibi yapmaktır (Schulz, 1987). Bu amaç doğrultusunda, anne babaların ve çocuğun gereksinimlerine uygun hizmetlerin geliştirilmesine yönelik aile eğitim programları düzenlenmektedir (Kroth ve Edge, 1997; Schulz, 1987; Turnbull, 1984).

Türkiye’de aile eğitimine yönelik çalışmalar 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile düzenlenmiştir. Bu kararname ile yetersizliği olan çocukların ailelerinin eğitime katılmaları zorunlu tutularak ailelerin oluşturulan programlara katılmalarının gerekli olduğu vurgulanmıştır. Ülkemizde uygulanan çeşitli aile eğitim programları incelendiğinde, temel amaçlarının aynı olmasına rağmen, uygulamada farklı yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir (Üstünoğlu, 1991). Bu yöntemler Ev Merkezli Aile Eğitimi Programları, Okul Merkezli Aile Eğitimi Programları, Ev-Okul Merkezli Aile Eğitimi Programları ve Uzaktan Öğretim Programları başlıkları altında toplanmaktadır (Cavkaytar, 1999). Genel olarak, aile eğitiminde (a) anne-babayı anne-baba olarak eğitmeyi, (b) anne-babayı çocuğuna öğretici olarak yetiştirmeyi ve (c) anne-babaları gönüllüler olarak eğitmeyi amaçlayan programlar bulunmaktadır (Schulz, 1987; Turnbull, 1984).

*Anne-babayı anne baba olarak eğitmeyi amaçlayan programlarda*, anne-babanın çocuklarının yetersizliğine uyum süreci, çocuğun sosyalleşmesi, kardeşlerle ilişkileri, vasilik ve yasal işlemlerle ilgili bilgi, destek ve kaynak sağlanmaktadır. *Anne-babayı çocuğuna öğretici olarak yetiştirmeyi amaçlayan programlarda*, anne-babalara, çocuk yetiştirme yaklaşımları, çocuğun dil, sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunma, çocuğuna çeşitli davranış ve bağımsız yaşam becerilerini kazandırmaya ilişkin yeterlikler kazandırılmaktadır. *Anne-babayı gönüllüler olarak eğitmeyi amaçlayan programlarda* ise anne-babalar yasal savunuculuk, çocuğun eğitimi ile ilgili uzman, toplumsal kuruluşlar ve ekonomik kaynaklar bulma konularında gönüllü bireyler olarak eğitilmektedir (Cavkaytar, 1999).

Gelişimsel yetersizliği olan çocukların anne babalarıyla yapılan aile eğitimi çalışmaları bireysel ve grup çalışmaları şeklinde yürütülmektedir. Bireysel eğitim programlarında

eğitimci, anne-baba ile birlikte olmakta, eğitim anne babanın gereksinimi temel alınarak sürdürölmektedir (Cunningham, 1985). Benzer özellik ve benzer gereksinimi olan anne-babalarla yürütölen grup çalışmalarında ise grubun gereksinimleri konu olarak ele alınmakta, anne-babalar birbirleriyle etkileşime girmekte, çocuklarıyla ilgili deneyimlerini paylaşmaktadırlar. Bu çalışmalar genellikle 6-12 hafta boyunca, günde 1-1,5 saatlik toplantılarla sürdürölmektedir (Sucuoğlu, Küçüker ve Kanık, 1993). Eğitim programlarına katılan anne-babaların gereksinimlerine göre belirlenen konularda, ders verme şeklinde bilgi aktarılmakta, anlatılan konu üzerinde tartışılmakta ve sorulara cevap verilmektedir (Özcan, 2004). Ancak bunların yeterli olmadığı durumlarda konu ile ilgili model olma, anne-babaların çocuklarıyla çalışmalarını sağlama ve bu çalışmalarla ilgili dönüt verme teknikleri de ders vermenin yanı sıra kullanılmaktadır (Flanagan, Adams, Forehand, 1979; O'Dell,1982; Akt. Özcan, 2004).

### **1.3. Türkiye'de Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitiminde Ailenin Rolü**

Türkiye'de gelişimsel yetersizliği olan çocuklara anasınıfı, kaynaştırma sınıfı, özel eğitim sınıfı, eğitim uygulama okulu ve iş eğitim merkezleri, OÇEM, iş okulu ve özel özel eğitim kurumlarında özel eğitim hizmetleri sunulmaktadır. Bu hizmetler sunulurken, büyük bir bölümünü de, çocuklara bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bağımsız yaşam becerileri; günlük yaşam becerileri, özbakım becerileri, sosyal beceriler ile iş ve meslek becerilerinden oluşmaktadır (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1992). Bu becerilerin bir kısmı ev ortamında, bir kısmı ise sosyal ortamlarda gerçekteşen becerilerdir. Dolayısıyla, bu becerilerin öğrenilmesi, öğrenilen becerilerin genellenmesi ve kalıcılığının sağlanması ailelerin eğitimi yaşamsal önem taşımaktadır. Bu becerilerin birçoğu günlük yaşam içerisinde meydana gelmektedir. Beceriler doğal ortamında öğrenildiğinde kalıcılığı ve genellemeyi sağlamak daha kolay olmakta ve aynı zamanda aileler çocuklarıyla öğretmenlerinden daha fazla vakit geçirdikleri için bu zamanı kaliteli bir biçimde geçirmeleri olanaklı olmaktadır.

Türkiye'de aile eğitimine yönelik çalışmaların yapılması ve aile eğitiminin gerekliliği tartışmasız kabul edilmesine rağmen, kurumlaşmanın yaygın olmadığı ve aile eğitiminin yasalarda yeterince yerini almadığı gözlenmektedir (DPT, 1990; MEB, 1991; UNICEF, 1990). Tüm bu olumsuzluklar ve ailelerin özel eğitimde yeterince yer almaması; ailenin

eğitimden anlamayacağı görüşünün yaygın olması, eğitimcilerin ailelerle çalışmaya karşı isteksizliği, anne babalarla çalışma konusunda yetersizliği, olanaksızlıklar, parasal yetersizlik, eleman yetersizliği ve ailenin isteksizliği gibi nedenlerle açıklanmaktadır (Gargiulo, 1985; Kırcaali-İftar, 1995).

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin eğitimine yönelik yapılan son yasal düzenlemeyle (573 Sayılı KHK, 1997) önceki yasal düzenlemelere göre aile eğitimine daha fazla yer verildiği gözlenmektedir. Bu durum, aileye yönelik eğitim hizmetlerinin yaygınlaşmasına yönelik olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir. KHK 573'te (1997) özel eğitimin temel ilkeleri sıralanırken, "Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür" ve "Ailenin özel eğitim sürecinin her boyutunda aktif katılımlarının sağlanması esastır" ifadeleri aile katılımı desteklenmektedir. Aynı kararnamenin 6. maddesinde "erken çocukluk dönemindeki özel eğitim hizmetlerinin ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi temeline dayalı olarak evlerde ve kurumlarda sürdürülmesi" gerekliliği belirtilerek aile eğitimi hizmetlerine önem verilmesi vurgulanmaktadır. Yine 11. maddede "Farklı konu ve sürelerle özel eğitim gerektiren bireyler için temel yaşam becerileri geliştirmede ailelerinin ve yakın çevrelerinin aktif rol almaları" gerektiği ifadesi yer almaktadır. Özellikle 18. maddede "Özel eğitim okullarında açılan yaygın eğitim programlarına katılan özel eğitim gerektiren bireyler ile söz konusu okulların aile eğitimi programlarına katılanlarda çocukların birinci derecede yakınlarının eğitimleri süresince iâşe ve ibateleri Bakanlıkça karşılanır." denilerek ailenin ekonomik güçlükler nedeniyle aile eğitimi programlarına katılamaması engeli de ortadan kaldırılmaktadır. 573 sayılı KHK'de ailelerin gereksinimleri ve eğitim sürecine katılımları çok net bir biçimde açıklanmaktadır. Anne baba gereksinimlerine yönelik araştırmalar, anne baba gereksinimlerinin daha çok "bilgi" boyutunda yoğunlaştığını göstermektedir. Türkiye'de yapılan iki araştırmada da anne de babalar tarafından en fazla gereksinim belirtilen maddelerden birisi "Çocuğuma bazı becerileri nasıl öğreteceğim konusunda daha fazla bilgiye gereksinim duyuyorum" olarak ifade edilmiştir (Evcimen,1996; Sucuoğlu, 1994). Bu durumda ailelerin çocuklarının eğitimine destek verebilmeleri için bilgi gereksinimlerinin karşılanması büyük önem taşımaktadır.

#### 1.4. Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Aile Eğitiminin Önemi

Aile eğitimi, bir destek düzenlemesi olarak gelişimsel yetersizliği olan tüm bireyler için önemlidir (Vuran, 2000). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin hayatlarını bağımsız olarak devam ettirmeleri için okulda alınan eğitim yeterli olmayabilmektedir. Bu nedenle okuldaki eğitimin yanı sıra gelişimsel yetersizliği olan bazı çocuklara aileleri ya da diğer uzmanlar tarafından çeşitli düzenlemeler yapılarak ek eğitimler verilmesi gerekmektedir (Batu, 2008). Normal gelişim gösteren çocuklar bağımsız yaşam becerilerini kendileri hiçbir destek almadan ya da az bir destekle herhangi bir düzenlemeye yer vermeden gerçekleştirebilmektedirler. Normal gelişim gösteren çocuklar gibi gelişimsel yetersizliği olan çocukların da kişisel gereksinimlerini olabildiğince bağımsız olarak karşılayabilmeleri ve toplumsal yaşama katılabilmeleri için çeşitli becerileri sergilemeleri beklenmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların bu becerileri çoğunlukla varolan eğitim olanaklarından yararlanarak ya da çevrelerindeki insanları model alarak öğrenebildikleri görülürken (Akköse, 2008), gelişimsel yetersizliği olan çocukların bağımsız yaşam becerilerini öğrenebilmeleri için eğitimlerinde farklı düzenlemelere gidilmesi gerektiği ve sistematik öğretim almaya gereksinim duydukları bilinmektedir (Kurt, 2006). Bu farklı düzenlemelerden biri de çocukların eğitiminde ailelerin destek sağlamasıdır. Bu durumda ailelerin eğitimi, çocuklarının gelişimi ve bağımsız olarak yaşamlarını sürdürmeleri için oldukça önemlidir.

Ailelerin çocuklarının eğitimine aktif katılımına yönelik araştırmalar, aile katılımının, aileye, çocuğa ve eğitim sürecine önemli katkılar getirdiğini göstermektedir. Araştırmalar, ailelerin çocuklarına; sosyal beceriler, özbakım becerileri, ev içi becerileri, ilkyardım becerileri gibi birçok bağımsız yaşam becerisini kazandırmada etkili olabileceklerini göstermektedir (Coleman ve Apts, 1991). Bu araştırmalarda öğretilen beceriler öz bakım ve ev içi becerileri (Batu, 2008; Cavkaytar, 2007), toplumsal beceriler (Tekin-İftar, 2008), çamaşır yıkama becerileri (Morrow ve Bates, 1987), dil ve konuşma becerileri (Seung, Ashwell, Elder ve Valconte 2006; Tait, Sigafos, Woodyatt, O'Reilly ve Lancioni, 2004), aperatif yiyecek hazırlama becerileri (Wall ve Gast, 1997a), restoran becerileri (Alvey ve Aeschleman, 1990), satın alma becerileri (DiPipi-Hoy ve Jitendra, 2004) ve eğlence becerileridir (Wall ve Gast 1997b).

Aileler gelişimsel yetersizliği olan çocuklarının eğitimcisi olarak eğitildiğinde, evde çocuklarına çeşitli beceri ve davranışları öğretmek üzere öğrendikleri strateji ya da yöntemleri kullanabilirler (Batu, 2008). Bu konudaki çalışmalar, annelerin ya da bakıcıların çocuklarının öğretmeni olarak evde ya da diğer ortamlarda çocuklarıyla çalışmaları ya da onlarla ilgilenmeleri konusunda yapılmıştır. (Cavkaytar, 2007; Collins, 2007). Aile eğitiminin aileler ve gelişimsel yetersizliği olan çocukları açısından olumlu yanları vardır. Çalışmaların sonuçları, ailelerin eğitime katılımı gerçekleştiğinde çocukların öğrendiklerini rahatlıkla genelleyebildiklerini, okuldaki öğrendiklerini evde başarılı bir şekilde devam ettirmeye başladıklarını ve çocuklarının eğitim programına dahil oldukları için kendilerini daha memnun hissettiklerini göstermektedir (Collins, 2007; Spann, Kohler ve Soenksen, 2003).

Görüldüğü gibi ilgili alanyazında, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara beceri öğretiminde ailelerin başarıları hakkında birçok bulgu vardır. Ancak, bulgulara dayalı olarak bu uygulamaları genişletmek için evde doğal ortamda çeşitli becerileri öğretmede çocukların eğitimcisi olarak ailelerin yer aldığı daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır (Batu, 2008). Bu çalışmada uygulamacı olarak annelerle çalışılmıştır. Ailenin diğer direyleri olan baba ve kardeşler çalışmanın genelleme aşamasında sürece katılmışlardır. Bu nedenle çalışmanın geri kalan bölümlerinde aile yerine anne ifadesi kullanılmıştır. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sunulan bu beceri öğretim yöntemlerinin etkililik ve verimliliği de oldukça önemlidir.

### **1.5. Etkili Öğretim**

Wolery, Ault ve Doyle (1992) öğretimin etkililiğini “öğrencinin daha önce yapamadığı bir davranış ya da beceriyi öğretim sonunda yapabilir hale gelmesi” şeklinde tanımlamışlardır. Öğretim yöntemlerinin etkililik ve verimliliklerinin araştırılması, farklı öğrenme özellikleri gösteren bireylere daha nitelikli öğretim sunmak açısından önemlidir. Daha farklı bir ifadeyle, farklı özellik gösteren bireylere etkili, aynı zamanda, daha az hata ile daha kısa sürede sonuçlanabilecek yöntemlerle öğretim sunarak öğretimin niteliği artırılabilir (Akköse, 2008). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinde kullanılan etkili öğretim yöntemlerinden birisi de yanlışsız öğretim

yöntemleridir. Bu çalışmada yanlışsız öğretim yöntemlerinden eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılmıştır.

### **1.5.1.1. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim**

Eşzamanlı ipucu kullanımı oldukça kolay olarak bilinen ve bireye bağımsız olarak tepki verme olanağı tanımayan öğretim yöntemlerinden biridir (Akmanoğlu ve Batu, 2004). Aynı zamanda hatayı en aza indiren etkili öğretim yöntemlerinden biridir (Doğan ve Tekin-İftar, 2002). Eşzamanlı ipucuyla öğretimde hedef uyarının hemen ardından kontrol edici ipucu sunulmakta, bu da bireye bağımsız olarak tepki verme olanağı tanınmaktadır. Bu nedenle, bireyde uyarın kontrolünün gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesi amacıyla öğretim oturumlarından hemen önce yoklama oturumları gerçekleştirilmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar (2004), eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili biçimde uygulanabilmesi için dokuz basamaklı bir model geliştirebileceğini belirtmişlerdir: (a) Bireye tepkide bulunması için verilecek uyarını belirleme, (b) kontrol edici ipucunu belirleme, (c) eşzamanlı ipucuyla deneme oturumlarını planlama, (d) yoklama oturumlarını planlama, (e) yanıt aralığı süresini belirleme, (f) bireyin tepkilerine ne şekilde yanıt verileceğini belirleme, (g) veri kayıt yöntemini belirleme ve (h) uygulama, kayıt tutma ve bireyin gösterdiği performansa göre gerektiğinde değişiklikler yapma.

## **1.6. İlgili Araştırmalar**

### **1.6.1. Aile Eğitiminin Etkililiğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Araştırmalar**

Alanyazın incelendiğinde aile eğitiminin etkililiğini belirlemek amacıyla pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Sucuoğlu'nun (1991) yapmış olduğu betimsel çalışmada, otistik ve zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin devam ettikleri özel eğitim okullarını algılama biçimleri incelenmiştir. Çocukları bir özel eğitim okuluna devam eden 135 otistik ve zihinsel yetersizliği olan çocuğun anne-babalarıyla yürütülen araştırmada, araç olarak "Özel Eğitim Okulunu Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Bu formda katılım, yarar, memnuniyet ve iletişim başlığı altında dört boyut bulunmaktadır. Araştırma sonucunda

annelerin katılımının babaların katılımından fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca annelerin okulla olan iletişimlerinin de babalarinkinden fazla olduğu, okuldan memnuniyet ve yararlanma boyutlarında anne baba grupları arasında fark gözlenmediği ortaya çıkmıştır.

Sucuoğlu, Küçüker ve Kanık (1994)'ın, gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip 109 aileyi kapsayan ve anne babaların eğitime katılımlarının, çocuklarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesini amaçlayan çalışmalarında “Aile Katılım Envanteri ve Aile Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada, öğretmenle ilişki kurma, özel eğitim sürecine katılma, ulaşım, okulda gözlem, evde eğitim, toplantılara katılma, sınıfta gönüllü çalışma, veliler arası etkileşim, okul yönetimiyle işbirliği, kuruma mali destek sağlama, derneklere katılma ve özür hakkında bilgi yayımı olarak belirlenen 12 alanda ailelerden bilgi toplanmıştır. Araştırma sonucunda annelerin eğitime katılımının 12 alanda da babalarinkine oranla daha fazla olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan anne babaların gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Sucuoğlu (1994)'nin, “Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı”nı Türkçe’ye uyarlayıp temel gereksinimler ve bu gereksinimleri etkileyen temel etmenleri incelediği araştırmasında, ailelerin büyük çoğunluğunun temel gereksinim olarak bilgi gereksinimini ifade ettikleri belirlenmiştir. Evcimen (1996)'in aynı aracı kullanarak desenlediği araştırması, zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin neler olduğunu belirlemeye yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın sonucunda anne babaların maddî, açıklama yapma, bilgi, ailenin işleyişi, destek ve toplumsal hizmetler yönünden gereksinimleri olduğu belirtilmiştir.

Benzer bir çalışma Mert (1997)'in farklı engel grubunda çocuğu olan anne ve babaların gereksinimlerini karşılaştırdığı araştırmasıdır. “Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı” zihin, görme ve işitme yetersizliği olan çocuğa sahip 166 anne ve 157 babaya uygulanmış, araştırma sonuçları anne baba gereksinimlerinde anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, anne ve babaların öncelikli olarak çocuklarının ileride ve şu anda yararlanabileceği kurumlar hakkında bilgi sahibi olma konusunda gereksinim bildirdiklerini göstermiştir.

Çelik (2003) yaptığı çalışmada, zihinsel yetersizliği olan çocuğu olan anne-babaların okulda anne-baba katılımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçladığı durum saptamaya yönelik betimsel çalışmasını, 110 zihinsel yetersizliği olan çocuğun anne-babalarıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan anne-babaların çoğunluğunun genel olarak okulda katılım alanlarını önemli bulduklarını, gereksinim duyduklarını ve katılmayı istediklerini göstermektedir.

Yücel (2006) uzaktan eğitim uygulaması ile gerçekleştirilen "Bağımsız Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (OÇEM) Hakkında Uzaktan Eğitime Dayalı Aile Eğitim Programı"nın etkililiğini belirlemek amacıyla bir araştırma desenlemiştir. Çalışma 2005-2006 öğretim yılında, İstanbul ilinde bir OÇEM'deki 72 otistik çocuğun anne-babalarıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, ailelerin OÇEM hakkındaki program öncesi bilgi düzeyleriyle, program sonrası bilgi düzeylerinin belirlenmesine yönelik öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Çalışma sonunda, OÇEM hakkında Uzaktan Eğitime Dayalı Aile Eğitim Programı'nın, ailelerin OÇEM hakkındaki bilgi düzeylerinde anlamlı bir artışa yol açtığı, kontrol grubundaki ailelerin OÇEM hakkındaki bilgi düzeylerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilerlemenin olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Diğer aile eğitimi çalışmaları ise ailelerin eğitime doğrudan ve etkin katılımını konu alan uygulamalı araştırmalardır. Örneğin, Akkök (1984) ailelerin davranışsal yaklaşıma dayalı aile rehberliği programına katılmalarının, öğretilebilir düzeydeki çocukların özbakım becerilerinin geliştirilmesine katkısı ve programın anne babaların çocuklarına karşı tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma desenlemiştir. Araştırmacı çalışmada, haftalık toplantılar düzenlemiş, toplantılarda ailelere özbakım becerilerinin öğretimine ilişkin bilgiler vermiş, toplantıların devamında da ev ziyaretleri ve telefon görüşmeleri ile iletişimi sürdürmüştür. Çalışma sonunda, aile rehberliği uygulamalarının, öğretilebilir çocukların öz bakım becerilerinin gelişimine katkısı olduğunu ve özbakım becerileri açısından deneme grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre daha ileri düzeyde olduklarını bulmuştur.

Sucuoğlu ve Kuloğlu (1992), "Otistik Çocuklara Bağımsız Yaşam Becerileri Kazandırılması" konulu araştırmayı iki aşamalı olarak planlamışlardır. Birinci aşamada



13 yaşındaki üç otistik çocuğa okul ortamında çeşitli bağımsız yaşam becerileri davranış değiştirme teknikleri uygulanarak öğretilmiş, ikinci aşamada ise annelerin eğitime katılmaları ile bu becerilerin ev ortamlarına genellemesi sağlanmıştır. Bu bölümde anneler eğitime aktif olarak katılmış, çocukların kazandıkları becerileri ev ortamına genellemede eğitimci rolü almışlardır. Araştırma sonucunda çocukların okulda öğrendikleri becerileri ev ortamında genelledebildikleri ve annelerin eğitimci rolünü başarıyla uyguladıkları gözlenmiştir.

Demirsoy-Böcü (1992)'nün bilgi verici danışmanlığın serabral palsili çocuğa sahip annelerin kaygı düzeyine etkisini incelediği araştırmasında, yaşları 2-10 arasındaki çocukların yaşları 20-40 arasındaki anneleri ile çalışmıştır. 20 deney, 20 kontrol grubu olmak üzere 40 anne üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, öntest ve sontest oturumu şeklinde “Özürlü veya Sürekli Hastalığı Olan Bireye Sahip Ailenin Kaygı ve Endişe Düzeyini Ölçme Aracı” (KEÖA) uygulanmıştır. Bilgi verici danışmanlık uygulaması, deney grubuna haftada bir kez yaklaşık iki saatlik toplantılar şeklinde düzenlenmiş, kontrol grubuna ise hiçbir eğitim verilmemiştir. Araştırma sonuçları, bilgi verici aile danışmanlık uygulamasının annelerin kaygı düzeyine etkisinin olmadığını; ancak bilgi verici danışmanlık uygulaması sayesinde annelerin daha bilinçli olduklarını, bu uygulamanın çocuklarını kabul etme açısından da yararlı olduğunu göstermiştir.

Sucuoğlu, Kanık ve Küçüker (1994), öğretilebilir çocukların ailelerine yönelik olarak Özel Eğitimde Anne-Baba Programları adlı çalışmalarında davranışçı yaklaşımı esas alan yapılandırılmış anne-baba eğitimi programı hazırlamışlardır. Program Anne-Baba Rehberliği El Kitabı (Akkök ve Sucuoğlu, 1991) ve bu kitabın video görüntüleri ile desteklenmiştir. Uygulamaya zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan anne babalar katılmıştır. Program grup çalışması şeklinde yürütülmüştür. Anne babaların birbirleriyle etkileşime girerek deneyimlerini ve anlatılan konularla ilgili bilgilerini paylaştıkları, çalışmaya katılan babaların annelerden ayrı olarak gruplaştıkları, deneyimlerini birbirlerine aktardıkları gözlenmiştir. Araştırma bulguları anne-babaların programdan hoşlandıklarını, yararlandıklarını ve kazandıkları bilgileri günlük yaşama aktardıklarını ortaya koymuştur.

Vuran (1997) çalışmasında, annelere çocuklarının uygun davranışlarını ödüllendirme ve uygun olmayan davranışlarını eleştirmeme becerilerinin kazandırılmasında bilgilendirme, dönüt verme, dönüt verme ile ödüllerin birlikte kullanılması süreçlerinin, annelerin ödül kullanma ve eleştirme sıklığında, çocukların ise uygun olan ve olmayan davranışlarında ne düzeyde değişikliğe yol açtığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla üç anne ve zihinsel yetersizliği olan çocuklarıyla çalışılmıştır. Araştırma bulguları, bilgilendirme, dönüt verme, dönüt verme ile ödüllerin birlikte kullanıldığı eğitim sürecinde, annelerin hedef davranışlarındaki değişikliklerin giderek amaca yaklaştığını, benzer değişikliklerin çocukların belirlenen hedef davranışlarında da görüldüğünü göstermiştir.

Cavkaytar (1998) yaptığı çalışmada, anne ve sınıf öğretmenlerinin birlikte eğitimi şeklinde uyguladığı Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretimi Programını (ÖZEBÖP) tamamlayan annelerin program doğrultusunda gerçekleştirdiği öğretim çalışmalarının, zihinsel yetersizliği olan çocukların beceri öğrenmelerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Üç anne, onların zihinsel yetersizliği olan çocukları ve çocukların sınıf öğretmenleri ile yaptığı deneysel çalışma sonucunda anne ve sınıf öğretmenlerinin birlikte eğitildiği ÖZEBÖP'ü tamamlayan annelerin, program doğrultusunda yaptığı öğretim çalışmalarının, zihinsel yetersizliği olan çocuklarının özbakım ve ev içi becerilerini öğrenmelerine katkısı olduğu belirlenmiştir.

Cavkaytar (1999), annelere çocuklarına özbakım ve ev içi becerilerinin kazandırılmasına yönelik uygulanan aile eğitim programının, zihinsel yetersizliği olan çocukların öz bakım ve ev içi becerilerini öğrenmelerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın deneklerini üç zihinsel yetersizliği olan çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden beceriler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmacı, annelere uygulanan eğitim toplantıları öncesinde çocukların öz bakım ve ev içi becerilerindeki performans düzeylerini belirlemiş ve annelerin eğitim toplantılarında öğretimini öğrendikleri becerileri çocuklarına öğrettikten sonra diğer becerinin öğretimine geçilmiştir. Her annenin, çocuğuyla en az üç becerinin öğretimini tamamlamasına kadar bu çalışma sürdürülmüştür. Araştırma sonuçları geliştirilen aile eğitimi programını tamamlayan annelerin program doğrultusunda gerçekleştirdiği beceri

öğretimi çalışmalarının, zihinsel yetersizliği olan çocuklarının öz bakım ve ev içi becerilerini öğrenmelerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Gültekin (1999), otistik çocukların uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında, anneler tarafından uygulanan uyumsuz davranışların ayrımlı pekiştirilmesinin etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, annelerin çocuklarına uygun olmayan davranışlarının azaltılması işlem sürecini uygulamalarının, çocukların birbirlerinden farklı uygun olmayan davranışlarının azalmasına ve uygun olmayan davranışlarla uyumsuz davranışlarının artmasına yol açtığını ortaya koymuştur.

Birkan (2001) Küçük Adımlar kursunun gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin bu programı kullanarak kendi çocuklarını değerlendirme, kendi çocukları için öğretim programı hazırlama, kendi çocuklarına öğretim yapma becerisini kazanmalarına ve kazandıkları becerilerin sürdürülmesine yönelik etkisini belirlemek üzere bir araştırma desenlemiştir. Araştırmaya 0-6 yaş arasında gelişimsel yetersizliğe sahip dört çocuğun annesi katılmıştır. Araştırmada yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya katılan annelerin Küçük Adımlar'ı uygulama becerilerini %100 düzeyinde sergilediği belirlenmiş. İzleme çalışmalarında ise annelerin öğrendikleri becerileri sürdürdükleri görülmüştür.

Aydın (2002), otistik çocuk sahibi annelere yönelik bir eğitim programı modeli geliştirdiği çalışmasında, otistik çocuğa sahip annelere uygulanan eğitim programı neticesinde, annelerin otistik çocuklarına temel becerileri öğretebilme düzeyleri ve annelerin yaşadıkları kaygı düzeylerini araştırmıştır. Elde edilen veriler, otistik çocuk sahibi annelerin eğitim programı sonrasında, otistik çocuklarına temel becerileri öğretebilme düzeylerinin olumlu yönde etkilendiğini göstermiştir.

Özcan (2004), zihinsel yetersizliği olan çocuklara tuvalet öğretimine yönelik aile eğitimi programını tamamlayan annelerin gerçekleştirdiği tuvalet becerisi öğretimi çalışmalarının, zihinsel yetersizliği olan çocukların tuvalet becerisini öğrenmedeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma desenlemiştir. Araştırmada üç anne ve zihinsel yetersizliği olan çocuklarıyla çalışılmış ve yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçları aile eğitimi programını tamamlayan annelerin zihinsel yetersizliği olan çocuklarının tuvalet becerisini bağımsız olarak

gerçekleştirebilecek düzeyde öğrendiklerini, izleme sürecinde de benzer performans sergilediklerini göstermiştir.

DiPipi-Hoy ve Jitendra (2004), gelişimsel yetersizliği olan genç yetişkinlerin ailelerinin, toplum becerilerinden satın alma becerilerini öğretmede sabit bekleme süreli işlem sürecinin kullanımının etkililiğini belirlemek amacıyla bu araştırmayı desenlemişlerdir. Araştırmaya üç aile ve çocukları katılmıştır. Araştırmada yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, ailelerin sabit bekleme süreli işlem sürecini uygulayabildiklerini ve çocuklarına başarılı bir şekilde satın alma becerilerini kazandırabildiklerini göstermiştir. Ayrıca çalışmanın sonuçları, edinim gerçekleşikten 6-8 hafta sonra çocukların öğrendikleri satın alma becerilerini sürdürdüklerini ortaya koymuştur.

### **1.6.2. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim İle İlgili Araştırmalar**

Alanyazın tarandığında eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak yapılan birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmalardan 2000 yılına kadar yapılmış olan çalışmalar Tablo 1.1.'de gösterilmektedir. 2000 yılından sonra yapılan araştırmalar aşağıda yer verilmiştir.

Maciag, Schuster, Collins ve Cooper (2000) yaptıkları çalışmada, yaşları 29 ile 57 arasında değişen orta ve ileri düzeydeki 10 zihinsel yetersizliği olan yetişkine paketleme becerisini öğretmede eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkisini incelemişlerdir. Araştırmada denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Eğitim iki kişilik çiftler şeklinde verilmiştir. Araştırma bulguları kutuyu paketlemede eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğu, eğitime katılan beş çiftten dördünün kutuyu paketleme işlemini öğrendiği belirlenmiştir.

Tekin'in (2000) yürüttüğü araştırmada, zihinsel yetersizliği olan çocuklara hayvan isimlerinin öğretiminde yanlışsız öğretim yöntemlerinden; eşzamanlı ipucuyla öğretim ve sabit bekleme süreli öğretim yöntemlerinin etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılmıştır. Tek denekli araştırma modellerinden, paralel uygulamalar modeli kullanılarak yürütülen çalışmada, eşzamanlı ipucuyla öğretim ve sabit bekleme süreli öğretim yöntemleri, zihinsel yetersizliği olan çocuklara kardeşleri aracılığıyla

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

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

Tekin ve Kırcaali-İftar (2002) yaptıkları çalışmada akran eğitimci tarafından uygulanan eşzamanlı ipucuyla öğretim ve sabit bekleme süreli öğretimin etkisini karşılaştırmışlardır. Çalışmaya normal gelişim gösteren 12 yaşında biri erkek, 11 ve 12 yaşlarında iki kız öğrenci eğitimci olarak katılırken, hafif zihinsel yetersizliği olan 10 yaşında biri erkek, 7 ve 10 yaşlarında iki kız öğrenci de eğitim almak üzere katılmıştır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin zihinsel yetersizliği olan çocuklara her iki yöntemlerle de hayvanları tanıma eğitimi verilmiştir. Araştırmanın sonunda, her iki yöntemin de hayvanları tanımada etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, iki yöntem arasında çok az farklılık bulunmuş ve eşzamanlı ipucunun çok az bir farkla daha etkili olduğu saptanmıştır.

Birkan (2002) gelişimsel yetersizliği olan çocuklara renk öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmaya orta ve ileri derecede gelişim yetersizliği olan iki denek katılmıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini belirlemek için tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmış, deneklerle replike edilmiştir. Araştırma bulguları eşzamanlı ipucuyla öğretimin her iki deneğe de hedef davranışları öğretmede etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenciler hedef davranışları öğretim bittikten 7, 18 ve 25 gün sonra yüksek oranda sürdürmüşler ve araçlar arası %100 düzeyinde genellemişlerdir.

Tekin-İftar (2003) yaptığı çalışmada, normal gelişim gösteren akranların eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanarak gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere yaygın işaretleri öğretmedeki etkililiğini incelemiştir. Çalışmaya normal gelişim gösteren 10 ile 13 yaşları arasındaki dört kız öğrenci ve gelişimsel yetersizliği olan 13 yaşlarındaki iki kız, 10 ve 11 yaşlarındaki iki erkek toplam dört öğrenci katılmıştır. Eğitim veren ve eğitim alan çocukların yaşları birbirine yakındır. Normal gelişim gösteren öğrenciler gelişimsel yetersizliği olan akranlarına bireysel eğitim şeklinde bazı işaretleri öğretmişlerdir. Araştırmanın sonunda, akran eğitimcilerin eşzamanlı ipucuyla öğretimi güvenilir şekilde uyguladığı, verilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin işaretleri tanımada etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, gelişimsel yetersizliği olan çocukların bilgilerinde kalıcılığı sağladıkları ve bilgilerini genellebildikleri saptanmıştır. Akran eğitimcilerin de bu eğitim ile akademik bilgilerinde artış olduğu görülmüştür.

Tekin-İftar, Acar ve Kurt (2003) yaptıkları bir çalışmada çoklu yoklama modelini kullanarak, ilk yardım materyallerini kullanmayı öğrenmede eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkisini incelemişlerdir. Araştırma, 13-14 yaşlar arasında ikisi erkek bir kız öğrenci, toplam üç çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda, eşzamanlı ipucuyla öğretimin ilkyardım araçlarını kullanmayı öğretmede etkili olduğu bulunmuştur. Çalışmada öğrencilerin edindikleri beceriyi gözlem incelemesinde başarıyla sergiledikleri, dolayısıyla becerinin kalıcılığının sağlandığı belirlenmiştir. Ayrıca, eşzamanlı ipucuyla öğretim, öğretici dönütün edinilmesini kolaylaştırmada etkili bulunmuştur.

Akmanoğlu ve Batu (2004)'nun gerçekleştirdiği çalışmada, otistik bireylere adı söylenen rakamı gösterme becerisinin ğretiminde eşzamanlı ipucuyla ğretim yönteminin etkililiği araştırılmıştır. Tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli ile tasarlanan araştırmada, eşzamanlı ipucuyla öğretimin araç-gereçler arası genelleme etkisi ve uygulama tamamlandıktan bir,  ve dört hafta sonra izleme etkisi de incelenmiştir. Otistik zellikler gösteren üç denekle yrtlen araştırmada deneklere dokuz rakam öğretilmiştir. Eşzamanlı ipucuyla ğretim, otistik bireylere adı söylenen rakamı gösterme becerisinin ğretiminde etkili bulunmuştur. Ayrıca kullanılan yöntemin izleme evresinde öğrenilenlerin kalıcılığında ve öğrenilen becerilerin farklı araç-gereçlere genellenmesinde etkili olduğu grlmştr.

Topsakal (2004) yaptığı çalışmada denekler arası çoklu yoklama modelini kullanarak, oto yıkama becerisini kazandırmada eşzamanlı ipucunun etkisini incelemiştir. Araştırmada bireysel eğitim şeklinde 16, 18 ve 20 yaşlarındaki  zihinsel yetersizliği olan bireyle çalışılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, eşzamanlı ipucuyla zihinsel yetersizliği olan bireylere oto yıkama becerisinin öğretiminin etkili ortaya konmuştur.

Birkan (2005), yaptığı çalışmada yaşları 6, 8, 13 ve Stanford-Binnet Zeka Testi'ne göre zeka bölümü puanları 58, 38, 45 olan okulöncesi, ilkokul ve orta ğretim düzeyindeki  zihinsel yetersizliği olan çocuğa sayıları kullanma, sözcükleri ifade etme ve zamanı ifade etme olmak üzere üç farklı görevi öğretmede eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkisini incelemiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda  çocuğa da hedef görevleri öğretmede eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 7, 18 ve 25 gün sonra yapılan izleme çalışmalarıyla kalıcılığın sağlandığı ve çocukların bilgilerini farklı insan, materyal ve ortamlara da genelleyebildikleri saptanmıştır.

Yücesoy zkan ve Grsel (2005) zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fotokopi çekme becerisinin ğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmışlardır. Aynı zamanda, eşzamanlı ipucuyla öğretimin ortam, zaman ve araç gereçler arası genelleme etkisi ve uygulama sona erdikten 2, 4 ve 5 hafta sonraki izleme etkisi incelemişlerdir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu

yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışma 14–17 yaşları arasında, iki kız iki erkek dört öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma bulguları, eşzamanlı ipucuyla öğretimin çalışmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde fotokopi çekme becerisinin öğretiminde etkili olduğunu, öğretim sona erdikten 2, 4 ve 5 hafta sonra da öğrenilenlerin kalıcılığının korunduğunu gösterir niteliktedir. Farklı ortam, zaman ve araç gereçlerle gerçekleştirilen genelleme oturumlarında iki öğrenci %100 doğru tepkide bulunurken iki öğrenci %50 düzeyinde doğru tepki sergilemiştir.

Özbey (2005) zihinsel yetersizliği olan öğrencilere iş becerilerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini incelemiştir. Araştırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini belirlemek üzere tek denekli araştırma modellerinden, denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma üç kız üç erkek toplam altı öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma bulguları, eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere, iş becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu, öğretim sona erdikten 1, 3, ve 4 hafta sonra da öğrenilenlerin kalıcılığını koruduğunu gösterir niteliktedir.

Korkmaz ve Vuran (2007) hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere renklerin isimlerini söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği; becerinin araç-gereçler arası genellenmesinin genelleme öğretimi planlanarak sağlanıp sağlanmadığı; edinilen becerinin kalıcılığını koruyup korumadığı ve hedeflenmeyen bilgi olarak sunulmuş olan renk isimlerinin yazılış şeklini tanıma becerisini kazanıp kazanmadıklarını incelemiştir. Araştırma, davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak desenlenmiştir. Araştırmada çoklu örnekler modeli benimsenerek genellemenin öğretimi yapılmıştır. Araştırma hafif derecede zihinsel yetersizliği olan üç öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin tümü özel bir rehabilitasyon merkezinde özel eğitim almaktadır. Araştırmanın sonuçları, eşzamanlı ipucuyla öğretimin renkleri söyleme becerisinin öğretiminde, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ikisinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin ikisi de beceriyi başka araç-gereçlere genelleyebilmiştir ancak bir öğrencide becerinin kalıcılığı korunurken, diğer öğrencide kalıcılık sağlanamamıştır. Üçüncü öğrenci ile birinci öğretim setinde uzun bir süre öğrenme gerçekleşmeyince öğretime son verilmiştir. Öğrencilerin hiçbiri hedeflenmeyen bilgi uyarısını istenilen düzeyde kazanamamışlardır.



Çelik (2007) tarafından yapılan bir başka araştırmada, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere az, uzun, eski ve kalın kavramlarını öğretmede doğrudan öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılmıştır. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden paralel uygulamalar modeli kullanılarak zihinsel yetersizlik gösteren (5-7,5 yaşlarında) dört öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada, üç öğrencide hem doğrudan öğretim, hem de eşzamanlı ipucuyla öğretim etkili bulunurken, bir öğrencide yalnızca doğrudan öğretim etkili bulunmuştur. Verimlilik açısından ise, eşzamanlı ipucuyla öğretim doğrudan öğretime göre deneme sayısı bakımından %30, hata sayısı bakımından %60 ve öğretim oturumlarının süresi bakımından %50 daha verimli bulunmuştur.

Dere Çiftçi (2007) zihinsel yetersizliği olan çocuklara renk kavramını kazandırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitimindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden, denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada kişisel bilgi formu, “Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı” (GEÇDA), Kırmızı/Sarı/Mavi/Yeşil Renk Kavram Testleri ve “Renk Kavram Değerlendirme Formları” kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, kırmızı, sarı, mavi ve yeşil renk kavramını kazandırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Bireysel ve grup eğitimi alan grupların başarı performansları karşılaştırıldığında ise, iki grubun da başarı performansının eşit olduğu, her iki grubun da başarı performansını, genelleme oturumları ve her bir rengin öğretiminden tamamlanmasından 1., 2. ve 3. günde düzenlenen izleme oturumlarında koruduğu görülmüştür. Sonuç olarak, bireysel eğitim kadar grup eğitiminin de etkili olduğu belirlenmiştir.

Akköse (2008) okulöncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara mutfak araçlarının isimlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini belirlemek ve öğretimi yapılan becerinin genellenmesinde çoklu örneklerle genelleme yaklaşımının etkisi ve hedeflenmeyen bilgiyi kazanımının ne düzeyde gerçekte olduğunu incelemiştir. Araştırmanın deneklerini, gelişimsel yetersizlik gösteren okulöncesi dönemdeki çocuklar oluşturmuştur. Bu araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmış ve deneklerle replike edilmiştir. Araştırma bulguları, eşzamanlı ipucuyla öğretimin mutfak araçlarının

isimlerini öğretmede ve öğrenilen davranışların kalıcılığının sağlanmasında etkili olduğunu göstermiştir. Çoklu örnekler yaklaşımıyla yapılan genelleme öğretimi ise ismi öğrenilen mutfak araçlarının farklı örneklerine genellemesinin yapılmasında etkili olmuştur. Ayrıca deneklerin hedefleyen bilgi kazanımını değişik doğruluk düzeyinde edindikleri görülmüştür.

Yukarıdaki araştırmalar kısaca özetlenecek olursa eşzamanlı ipucuyla öğretimin farklı tek basamaklı ve zincirleme becerilerin öğretiminde etkili olduğu ve uygulamacılar tarafından yüksek güvenilirlikle uygulandığı görülmektedir. Araştırmalar eşzamanlı ipucuyla öğretim sonrasında deneklerin edindikleri tek basamaklı ve zincirleme becerileri yüksek oranda genellediklerini ve öğretim sona erdikten birkaç hafta sonra edindikleri davranışları sürdürdüklerini ortaya koymaktadır.

**Tablo 1.1.** Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemi Kullanılarak 2000 Yılına Kadar Yapılmış Olan Araştırmalar

Yazar	Yayın Yılı	Deneklerin Özellikleri	Öğretilen Beceri	Araştırma Modeli
Gibson ve Schuster	1992	45-61 ay okulöncesi	sözcük okuma	davranışlar arası çoklu yoklama ile tasarlanmış, denekler arası çoklu yoklama modeli ile replike edilmiş
MacFarland-Smith, Schuster, ve Stewens	1993	gelişimsel yetersizlik okulöncesi	yiyecek maddelerini tanıma	davranışlar arası çoklu yoklama ile tasarlanmış, deneklere replike edilmiş
Wolery, Holcome, Werts ve Cipolloni	1993	3-3.5 yaş gelişimsel yetersizlik	resimli bilmece kartlarındaki sembolleri tanıma	davranışlar arası çoklu yoklama

Yazar	Yayın Yılı	Deneklerin Özellikleri	Öğretilen Beceri	Araştırma Modeli
Schuster ve Griffen	1993	orta derecede zihinsel yetersizlik lise öğrencisi	meyve suyu hazırlama	denekler arası çoklu yoklama
Singleton, Schuster ve Ault	1995	orta derecede zihinsel yetersizlik ortaöğretim öğrencisi	tabela yazılarını okuma	davranışlar arası çoklu yoklama
Johnson, Schuster ve Bell	1996	öğrenme güçlüğü eğitilebilir 17-18 yaş zihinsel yetersizlik	fen bilgisi sözcüklerini okuma	uyarlamalı dönüşümlü uygulama modeli
Griffen, Schuster ve Morse	1998	6-11 yaş zihinsel yetersizlik	çevresindeki kelimeleri tanıma	uyarlamalı dönüşümlü uygulama modeli

Yazar	Yayın Yılı	Deneklerin Özellikleri	Öğretilen Beceri	Araştırma Modeli
Sewell, Collins, Hemmeter ve Schuster	1998	gelişimsel yetersizlik okul öncesi	giyinme	davranışlar arası çoklu yoklama
Fetko, Schuster, Harley, ve Collins	1999	ileri derecede zihinsel yetersizlik yetişkinler	kilit açma	denekler arası çoklu yoklama
Singleton, Schuster, Morse, ve Collins	1999	orta derecede zihinsel yetersizlik gençler	marketlerde bulunan ürün adlarını okuma	uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli

### **1.6.3 Aileler Tarafından Kullanılan Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Yapılan Araştırmalar**

Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara beceri öğretiminde ailelerin başarılarıyla ilgili Türkiye’de ve yurt dışında birçok araştırma vardır. Alanyazında aileler tarafından kullanılan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğine ilişkin Türkiye’de iki araştırmaya rastlanırken, diğer ülkelerde yapılan araştırmalarda eşzamanlı ipucuyla öğretime aileler tarafından kullanımına ilişkin herhangi bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Türkiye’de yapılan eşzamanlı ipucuyla öğretimin aileler tarafından kullanımına ilişkin çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Tekin-İftar (2008) toplumsal becerilerin öğretiminde ailelerin verdiği eğitimin etkisi ve ailelerin eşzamanlı ipucu yöntemiyle çocuklarına toplumsal becerilerin öğretimini güvenilir olarak uygulayıp uygulamadıklarına karar vermeye yönelik bir araştırma desenlemiştir. Araştırmaya dört aile ve gelişimsel yetersizliğe sahip çocukları katılmıştır. Bu araştırmada yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, ailelerin uygulamayı yüksek bir güvenilirlikle uyguladıklarını ve ailelerin verdiği eğitim toplumsal becerilerin kazandırılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Batu (2008) ailelerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına zincirleme ev içi becerilerini öğretirken eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanarak eve dayalı eğitimin etkililiğini belirlemek ve çalışma süresince eşzamanlı ipucuyla öğretimi doğru olarak uygulayıp uygulamadıklarını ortaya koymak amacıyla araştırma desenlemiştir. Çalışmaya dört gelişimsel yetersizliğe sahip çocuk ve çocukların bakımından birinci derecede sorumlu aile bireyleri katılmıştır. Araştırmada yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, ailelerin eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanmada başarılı olduklarını ortaya koymuş ve çalışmanın hedef becerilerini edinen çocukların öğretim bittikten 1-3 hafta sonra da edindikleri becerileri sürdürdüklerini ve genellediklerini göstermiştir.

### **1.7. Önem**

Aile eğitimi, bir destek düzenlemesi olarak gelişimsel yetersizliği olan tüm bireyler için önemlidir (Vuran, 2000). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin hayatlarını bağımsız

olarak devam ettirmeleri için okulda alınan eğitim yeterli olmayabilmektedir. Bu sebepten dolayı okuldaki eğitimin yanında gelişimsel yetersizliği olan bazı çocuklara aileleri ya da diğer uzmanlar tarafından çeşitli düzenlemeler yapılarak ek eğitimler gerekmektedir (Batu, 2008). Normal gelişim gösteren çocuklar bağımsız yaşam becerilerini kendileri hiçbir destek almadan ya da az bir destekle herhangi bir düzenlemeye yer vermeden gerçekleştirebilmektedirler. Normal gelişim gösteren çocuklar gibi gelişimsel yetersizliği olan çocukların da kişisel gereksinimlerini olabildiğince bağımsız olarak karşılayabilmeleri ve toplumsal yaşama katılabilmeleri için çeşitli becerileri sergilemeleri beklenmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların bu becerileri çoğunlukla var olan eğitim olanaklarından yararlanarak ya da çevredeki insanları model alarak öğrenebildikleri görülürken (Akköse, 2008); gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların bağımsız yaşam becerilerini öğrenebilmeleri için eğitimlerinde farklı düzenlemelere gidilmesi gerektiği ve sistematik öğretim almaya gereksinim duydukları bilinmektedir (Kurt, 2006). Bu durumda ailelerin eğitimi, çocuklarının gelişimi ve bağımsız olarak yaşamlarını sürdürmeleri için oldukça önemlidir.

Çocuğun gelişimine uygun ve gelişimini hızlandıracak ortam ve koşulların hazırlanmasında ailenin önemli bir rolünün olduğu açıktır. Her öğretim kademesindeki çocukların başarıları yalnızca okulda aldıkları eğitime bağlı olmayıp evde aldıkları destek eğitime ve ailelerin eğitime katılımına da bağlıdır (Varol, 1996). Ailelerin eğitime katılmaları için belli bir eğitim almaları gerekmektedir. Aileler çocuklarının bağımsız olarak günlük hayatlarını devam ettirecekleri tüm becerileri kazanmalarını istemektedirler. Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin, toplumsal yaşama hazırlanmalarında, anne babaların eğitime katılmaları bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Ailelerin, çocuklarının öğrenmesini istedikleri becerilerin tamamını kurumlarda veya okullarda kazandırmak mümkün değildir. Dolayısıyla öğrenilen bu becerilerin sadece okul ve kurum ortamıyla sınırlı olmayıp ev ortamına da taşınarak öğrenilenlerin genellenmesini, kalıcılığının artırılmasını sağlamak açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın ülkemizde aile eğitimi ile ilgili yapılacak sistematik çalışmalardan biri olması ve alan dışı kişilerin de bu tür sistematik uygulamalara katılarak gelişimsel

yetersizliği olan bireylere davranış ve beceri öğretebileceklerini göstermesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, alanyazın incelendiğinde annelerin eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini kullanarak beceri öğretimine yönelik yayınlanmış az sayıda çalışma olduğu görölmektedir. Çalışmanın gelişimsel yetersizliği olan çocukların edindikleri becerileri bir durumdan başka bir duruma genellemede sıklıkla yaşadıkları soruna ve anneleri öğretim sürecine dahil etmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada uygulamacı olarak annelerle çalışılmıştır. Ailenin diğer direyleri olan baba ve kardeşler çalışmanın genelleme aşamasında sürece katılmışlardır. Bu nedenle çalışmanın geri kalan bölümlerinde aile yerine anne ifadesi kullanılmıştır.

Ailelerin evde çocuklarına nasıl faydalı olabileceklerine ilişkin dile getirmiş oldukları sorularının olması, alanyazın taraması sonucu beceri öğretimlerinin büyük bir çoğunluğunun öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiş olması ve ailelerin beceri öğretimlerinde yeterince yer almaması gibi nedenler bu araştırmanın desenlenmesinde itici bir güç oluşturmuştur.

### **1.8. Amaç**

Bu araştırmanın amacı, annelerin eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanarak gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına bağcık bağlama becerisini öğretmelerini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda ile araştırmada yanıt aranan sorular şunlardır:

- (a) Anneler gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına bağcık bağlama becerisini öğretmek üzere eşzamanlı ipucuyla öğretimi güvenilir olarak kullanabilirler mi?
- (b) Anneler tarafından kullanılan eşzamanlı ipucuyla öğretim, bağcık bağlama becerisini gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına öğretmekte etkili midir?
- (c) Anneler tarafından kullanılan eşzamanlı ipucuyla öğretim ile bağcık bağlama becerisi gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına öğretilenirse, öğretim sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra bağcık bağlama becerisinin kalıcılığı korunabilir mi?
- (d) Anneler tarafından kullanılan eşzamanlı ipucuyla öğretim ile bağcık bağlama becerisi gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına öğretilenirse, öğretim sona erdikten sonra öğretilmiş olan bağcık bağlama farklı kişi ve araca genellenebilir mi?



(e) Anneler gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanarak bağcık bağlama becerisini öğretme hakkında ne düşünüyorlar?

## BÖLÜM II

### YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın deneklerine, deneklerin ön koşul davranışlarına, uygulamacılara, ortama, araç-gereçlere, araştırma modeline, annelere eşzamanlı ipucuyla öğretimin öğretilmesi sürecine, bağımlı ve bağımsız değişkene, pilot uygulamaya, uygulama sürecine, verilerin toplanması ve analizi süreçlerine yer verilmiştir.

#### 2.1. Denekler

Araştırmaya katılan denekler, bir Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi'nde eğitime devam eden gelişimsel yetersizlik gösteren öğrenciler ve bu öğrencilerin aileleri arasından seçilmişlerdir. Öğrencilerin öğretmenleri ve aileleri ile görüşmeler yapılmış, bu görüşmeler sonunda öğretmenleri ve anneleri tarafından uygulamaya katılması uygun görülen üç öğrenci ve bu üç öğrencinin annesi uygulamaya denek olarak alınmıştır. Bu öğrencilerle çalışmaya başlamadan önce kurum yöneticilerine, öğretmenlere ve öğrencilerin annelerine bu araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmada, öğreten ve öğrenen deneklerin gerçek isimleri yerine kod isimleri kullanılmıştır. İzleyen bölümde, çalışmaya katılan öğrenen ve öğreten deneklerin özellikleri anlatılmaktadır.

##### 2.1.1. Öğrenen Denekler

Bu araştırmaya katılan üç öğrenen deneklerin özellikleri aynı olup tek farklılıkları yaş ve aldıkları tanılardır. Tablo 2.1.'de görüldüğü gibi, Ali 13 yaşında; Efe 12 yaşında olup her ikisi de Down sendromlu erkek öğrencilerdir. Önder ise 16 yaşında otistik özellikler gösteren ve zihinsel yetersizliği olan bir erkek öğrencidir. Her üç öğrenen denek de bir Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi'nde eğitimlerine iki senedir devam etmektedirler. Denekler, büyük ve küçük kas becerilerinde normal gelişim göstermekte, özbakım becerilerini yerine getirmekte, kendini iki üç kelimelik cümlelerle ifade edebilmekte ve iletişim kurabilmektedirler. Akademik olarak okuma- yazma alanında söylenen harfleri birleştirerek heceler oluşturmakta, öğrendiği seslerden oluşan heceleri birleştirerek kurulan sözcükleri ve cümleleri okumaktadırlar. Kavramların büyük bir

çoğunluğuna sahip olup matematik alanında ritmik sayma ve eldesiz toplama yapmaktadırlar.

**Tablo 2.1.** Öğrenen Deneklerin Demografik Özellikleri

Ad	Cinsiyet	Yaş	Özür Grubu
Ali	Erkek	13	Down Sendromu
Efe	Erkek	12	Down Sendromu
Önder	Erkek	16	Otizm ve Zihinsel Yetersz.

Her üç öğrenen denegin de eşzamanlı ipucuyla öğretim ve diğer yanlışsız öğretim yöntemlerinden herhangi biriyle ilgili öğretim yaşantısı olmamıştır.

### 2.1.2. Öğreten Denekler

Araştırmada öğreten denekler, öğrenen deneklerin anneleridir. Anneler önceden eşzamanlı ipucu öğretim yöntemi ve diğer yanlışsız öğretim yöntemlerinden herhangi biriyle ilgili öğretim yaşantısına sahip değildirler ve herhangi bir öğretim çalışmasına katılmamışlardır. Aşağıda öğreten deneklerin özellikleri sıralanmıştır.

**Tablo 2.2.** Öğreten Deneklerin Demografik Özellikleri

Ad	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu
Suna Hanım	Kadın	41	Ortaokul
Hacer Hanım	Kadın	48	İlkokul
Zehra Hanım	Kadın	35	İlkokul

Tablo2.2.'da görüldüğü gibi, Suna Hanım, 41 yaşında ortaokul mezunu ve ev hanımıdır. Üç çocuğundan biri Down sendromlu olan bir annedir. Hacer Hanım, 48 yaşında ilkokul mezunu ve ev hanımıdır. Üç çocuğundan biri Down sendromlu olan bir

annedir. Zehra Hanım, 35 yaşında ilkököl mezunu ve ev hanımıdır. İki çocuğundan biri otistik özellik gösteren ve zihinsel yetersizliğe sahip olan bir annedir.

## **2.2. Deneklerde Aranılan Önkoşul Özellikler**

Bu çalışmaya katılmak için öğreten ve öğrenen deneklerin bazı önkoşul özelliklere sahip olmaları beklenmiştir. Bu önkoşul özellikler, öğrenen denekler ve öğreten denekler için sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

### **2.2.1. Öğreten Deneklerde Bulunması Gereken Önkoşul Özellikler**

Öğreten deneklerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına öğretim sunmaları için çalışmaya katılma konusunda gönüllü olmaları önkoşul olarak aranmıştır. Annelerin çalışmaya katılımı için çalışmaya başlamadan önce çalışma hakkında bilgi sunulmuştur. Çalışmanın tamamen gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Çalışmayı kabul eden öğreten deneklere çalışmanın nasıl yapılacağı, nerede yapılacağı, çalışmada neler öğretileceği açıklanmıştır. Ardından öğreten denekler ile araştırmacı arasında sözleşme imzalanmıştır (Bkz., EK 1).

### **2.2.2. Öğrenen Deneklerde Bulunması Gereken Önkoşul Özellikler**

Gelişimsel yetersizliği olan öğrenen deneklerin sistematik öğretim alabilmeleri için şu önkoşul beceriler aranmıştır: (a) İki üç kelimelik sözel yönergeleri takip edebilme, (b) en az 10 dk süreyle bir etkinliğe dikkatini yönltebilme (Yapılan pilot çalışmada öğretim süresinin en fazla 10 dk sürebileceği görüldüğünden bu süre belirlenmiştir.), (c) küçük kas becerilerini kullanabilme.

Öğrenen deneklerin yönergeleri takip edebilme becerisine sahip olup olmadıklarını belirleyebilmek için, araştırmacı öğrenen deneklerle çalışma öncesinde bireysel olarak çalışmıştır. Çalışma öncesinde çeşitli sözel yönergeler sunulmuş (örn., “bak”, “sen de yap”, “hazır mısın?”), öğrencilerin bu yönergeleri takip edip edemedikleri incelenmiştir. Yapılan bu çalışma sonunda, öğrenen deneklerin çalışma sırasında kullanılacak olan sözel yönergeleri takip edebildikleri gözlenmiştir.

Öğrenen deneklerin etkinliğe en az 10 dk süreyle dikkatini yöneltme becerisine sahip olup olmadıklarını belirleyebilmek için yapılan bireysel çalışmada öğrencilerin

etkinlikle meşgul oldukları süre gözlenerek belirlenmiştir. Öğrenen deneklerin tümünün, kendilerine verilen etkinliğe en az 10 dk süreyle dikkatlerini yönelttikleri gözlenmiştir.

### **2.3. Uygulamacı**

Uygulamacı, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan mezundur. Halen Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı'na devam etmektedir. Ayrıca bir Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi'nde üç senedir Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenliği yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenen deneklerin ikisi uygulamacının kendi öğrencisiyken diğer bir öğrenen denek çalıştığı okulda başka bir sınıfa devam eden öğrencidir.

### **2.4. Ortam**

Öğreten deneklere eşzamanlı ipucuyla öğretimi nasıl kullanacaklarının öğretildiği öğretim oturumları ve öğreten deneklerin çocuklarıyla yaptıkları öğretim oturumları deneklerin evinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları masa başında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı öğretim oturumlarını kamera ile kaydetmiştir.

### **2.5. Araç-Gereçler**

Araştırmada anneler aracılığı ile eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak bağcık bağlama becerisinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Öğretimde 2 cm kalınlığında, farklı renklerde ayakkabı bağcıkları; toplu yoklama oturumlarında 1 cm kalınlığında farklı ayakkabı bağcıkları ve genelleme oturumunda ise öğrenen deneklerin kendi botları ve 1 cm kalınlığında ayakkabı bağcıkları kullanılmıştır.

Uygulamanın tüm aşamalarında veriler video kamera ile kaydedilmiştir. Yazılı kayıt tutmak amacıyla, yoklama oturumları veri toplama formu, eşzamanlı ipucuyla öğretim oturumları uygulama güvenilirliği veri toplama formu, yoklama oturumları uygulama güvenilirliği veri toplama formu, sosyal geçerlik veri toplama formu kullanılmıştır. Öğreten deneklere eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini kullanmayı anlatırken video kamera kullanılmıştır. Ayrıca, öğretimin gerçekleştiği süreyi belirlemek için

kronometreden yararlanılmıştır. Hedef davranışların öğretimi sürecinde öğrenen denekleri pekiştirmek için çeşitli oyuncak, yiyecek, kırtasiye malzemesi gibi pekiştireçler kullanılmıştır. Bu nesnelerin belirlenmesi amacıyla bir pekiştireç belirleme formu hazırlanmış (Bkz., EK 2) ve formun anneler tarafından doldurulması istenmiştir. Annelerin görüşleri dikkate alınarak pekiştireçler belirlenmiştir.

## **2.6. Annelere Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Öğretilmesi Süreci**

Öğreten deneklere eşzamanlı ipucuyla öğretimin nasıl uygulanacağını ve pekiştireçlerin nasıl sunulacağını öğretmek için aşağıda açıklanan uygulama akışı izlenerek gerçekleştirilmiştir. Çalışma öncesinde annelerle yapılan görüşmelerde annelere eşzamanlı ipucuyla öğretim ile ilgili bilgileri olup olmadığı sorulmuş ve öğreten deneklerin eşzamanlı ipucuyla öğretim geçmişi olmadığı belirlenmiştir.

Annelere eşzamanlı ipucuyla öğretimin öğretilmesi sürecinde şu basamaklar sırayla izlenmiştir: (a) Araştırmacı ilk olarak öğreten deneklere sözel olarak neler yapacaklarını anlatmıştır. Yöntemin adını ve nasıl uygulanacağını açıklamıştır. Örneğin, “Şimdi öğreneceğimiz yöntemin adı eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemidir. Bu yöntemde önce çalışmanın adı söylenir, yapılacak olan çalışmayla ilgili araçlar tanıtılır, çocuğun dikkati çekilir (örn., “Hazır mısınız?” vb.). Sonra çocuğa beceri yönergesi yöneltilir (örn., “Peçeteyi katla.” Vb.), hemen sonrasında kontrol edici ipucu sunularak model olunur ve çocuktan da aynı tepkiyi vermesi istenir (örn., “Bak ben peçetenin kenarından tuttum. Hadi sen de peçetenin kenarından tut.” vb.). Bu arada, çocuktan önceden belirlenen süre içinde (örn., 4 sn vb) tepki vermesi beklenir. Çocuk bu süre içinde doğru tepki verirse (peçetenin kenarından tutarsa), pekiştirilir (örn., “Aferin, çok güzel.” vb). Çocuk bu süre içinde yanlış tepki verir ya da tepki vermezse bu durumda ya çocuğun tepkisi görmezden gelinir ya da beceri basamağının doğrusu yaptırılır. (b) İkinci olarak araştırmacı, eşzamanlı ipucuyla öğretimi önceden bilen ve aynı okulda çalışan bir öğretmenle birlikte uygulayarak model olmuştur. (c) Sonrasında, öğreten deneklerin her birinin öğreten ve öğrenen rolünü üstlendiği öğretim oturumları düzenlenmiştir. Öğreten denekler bu oturumda birbirlerine model olmuşlardır. Araştırmacı bu oturumda eşzamanlı ipucuyla öğretimin uygulama basamaklarına ilişkin (örn., çalışmanın adını söyleme, araç gereci hazırlama, çalışmaya dikkati çekme, beceri yönergesini sunma,

vb.) veri toplamıştır. (d) Araştırmacı her deneğe çalışma sonrası geribildirim ve/veya pekiştirici sunmuştur. (e) Araştırmacı öğreten deneklere olumsuz örneklere ilişkin (hangi davranışları yapmamaları gerektiği ile ilgili) model olmuştur. Bir başka deyişle, öğreten deneklere neler yapmamaları gerektiğini model olarak açıklamıştır. Örneğin, çocuğun dikkatini çekmeden çalışmaya başlama, kontrol edici ipucunu sunmayı unutmama, gibi davranışları sergileyerek model olmuştur. Daha sonra yanlış yapılan davranışların doğrularının neler olduğu ile ilgili konuşularak oturum bitirilmiştir. Anneler %90 düzeyinde eşzamanlı ipucuyla öğretimi doğru olarak uyguladıklarında eşzamanlı ipucuyla öğretimin öğretilmesi süreci sonlandırılmıştır.

## **2.7. Araştırma Deseni**

Bağcık bağlama becerisi öğretiminde anneler tarafından kullanılan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğinin belirlenmesinde, tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modelinin uygulanması sırasında deneysel kontrol aşağıdaki şekilde sağlanmıştır. Öncelikle tüm deneklerde eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanmış ve birinci denekte kararlı veri elde edildikten sonra başlama düzeyi evresi sonlandırılarak birinci denekte uygulamaya başlanmıştır. Birinci denekte uygulama evresi sürerken, ikinci ve üçüncü deneklerde veri toplanmamıştır. Birinci denekte ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra tüm deneklerde eşzamanlı olarak birinci yoklama evresi düzenlenmiştir. Birinci yoklama evresinde ikinci denekte kararlı veri elde edildikten sonra bu yoklama evresi sonlandırılarak ikinci denekte uygulamaya başlanmıştır. Bu süreç tüm deneklerde ölçüt karşılanıncaya değin devam ettirilmiştir (Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2004).

## **2.8. Bağımlı Değişken**

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni bağcık bağlama becerisidir. Bağımlı değişkeni belirlemek amacıyla deneklerin ailelerine beceri belirleme listesi dağıtılmıştır (Bkz., EK 3). Bu listeden her üç deneğin ailesinin seçmiş olduğu ortak beceri olan bağcık bağlama becerisinin öğretimine deneklerin yaşları ve gelişim özellikleri de göz önüne alınarak karar verilmiştir. Bu becerinin deneklerin yaşlarına ve öğrenme düzeylerine uygun

olduğu, aynı zamanda ileride kullanılma olasılığı yüksek bir beceri olma özelliği taşıdığı düşünölmüştür.

Bağcık bağlama becerisinin öğretimi için öncelikle beceri analizi yapılmıştır. Beceri analizi, araştırmacının beceriyi bizzat kendisinin yapması ve bir özel eğitim öğretmeninin uygulamacıyı gözlemleyerek gerçekleştirilen basamakları sırasıyla kaydetmesi şeklinde oluşturulmuştur. Beceri analizi oluşturulduktan sonra bir özel eğitim öğretmeninin ve bir eğitim görevlisinin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bağcık bağlama beceri analizi Tablo 2.3. verilmiştir.

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

## **2.9. Bağımsız Değişken**

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, bağcık bağlama becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimdir. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin uygulanması araştırmacı tarafından gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerine öğretilmiştir. Araştırmacı, öğreten deneklerin bağcık bağlama becerisini gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına bu yöntemi kullanarak öğretmelerini sağlamıştır.

## **2.10. Pilot Uygulama**

Araştırmanın deney sürecine başlamadan önce yapılacak uygulamaya ilişkin bilgi sağlanması ve karşılaşılabilecek olası sorunlara yönelik gerekli uyarlamaların yapılabilmesi için pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sürecine Araştırmanın yürütöldüğü bir Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi'ne devam eden bir öğrenci ve annesi katılmıştır. Pilot çalışmaya katılan öğrencide, araştırmaya katılan deneklerle aynı önkoşul özellikler aranmıştır. Pilot uygulama oturumları öğrencinin evinde annesi ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama oturumları video kamera ile kaydedilmiştir. Pilot uygulamada, uygulama sürecinde olduğu gibi anneye eşzamanlı ipucuyla öğretimin kullanımına yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılmış, sonrasında



eşzamanlı ipucuyla öğretimin uygulanmasının anneye öğretilmesi süreci uygulanmıştır. Anne %90 düzeyinde eşzamanlı ipucuyla öğretimi doğru olarak uygulayınca çocuk için belirlenen vileda ile yer silme becerisinin öğretimi anne tarafından çocuğuna öğretilmiştir. Pilot uygulama sırasında herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

**Tablo 2.3. Bağcık Bağlama Beceri Analizi**

---

### Bağcık Bağlama Beceri Analizi

---

1. Bağcığın bir ucunu bir elinin baş, işaret ve orta parmaklarıyla tutar.
  2. Bağcığın diğer ucunu diğer elinin baş, işaret ve orta parmaklarıyla tutar.
  3. Bağcığın bir ucunu diğerinin üstünden geçirir.
  4. Bağcıkların uçlarını tutan ellerini değiştirerek bağcık uçlarını tutar.
  5. Bağcığın bir ucunu diğerinin üstünden döndürerek ortada oluşan dairenin içinden geçirir.
  6. Bağcığın iki ucunu çeker.
  7. Bağcığın iki ucunu kenarlara açarak yere bırakır.
  8. Bağcığın sol taraftaki ucuyla tavşankulağı yaparak yere bırakır.
  9. Bağcığın sağ taraftaki ucuyla tavşankulağı yaparak yere bırakır.
  10. İki taraftaki tavşankulaklarını da ellerinin baş, işaret ve orta parmaklarıyla tutarak yerden kaldırır.
  11. İki tavşankulağını birbirinin üstüne getirir.
  12. Sol elinin baş ve işaret parmağıyla iki kulağı üst üste tutar.
  13. Sağ elinin işaret ve orta parmağıyla sağ tarafta kalan kulağı diğerinin üstünden geçirerek ortada oluşan dairenin içinden geçirir.
  14. Sol elinle sol taraftaki kulağı, sağ eliyle sağ taraftaki kulağı çeker.
  15. Bağcığın uçlarını bırakır.
- 

### 2.11. Uygulama Süreci

Bu araştırmada uygulama süreci; toplu yoklama , günlük yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Tüm oturumlar sömestr tatilinde deneklerin evinde hafta içi her gün (Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe, Cuma) 11:30-15:30

saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Çocukların rahatsızlandığı zamanlarda ve ailenin önemli işleri olduğu günlerde aralıklı olarak iki oturum aynı günde gerçekleştirilmiştir.

Öğreten deneklere eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin uygulaması öğretildikten sonra uygulama süreci başlatılmıştır. Tüm öğrenen deneklerde eşzamanlı olarak en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar yoklama verisi toplanmıştır. Yoklama oturumları, öğretilmesi hedeflenen davranışın tüm deneklerde eşzamanlı olarak sınındığı oturumlardır. Yoklama oturumlarında, kararlı veri elde edildikten sonra ilk denekle eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına başlanmıştır. İlk denekle ölçüt karşılandıktan sonra üç deneği de kapsayacak şekilde ikinci toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. İkinci toplu yoklama oturumunda kararlı veri toplandıktan sonra, ikinci denekle de eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına başlanmıştır. İkinci denekle ölçüt karşılandıktan sonra üç deneği de kapsayacak şekilde üçüncü yoklama oturumu düzenlenmiştir. Üçüncü toplu yoklama oturumunda kararlı veri elde edildikten sonra, üçüncü denekle eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına başlanmıştır. Üçüncü denekle ölçütün karşılanması ardından, öğretim sona erdirilmiş ve tüm denekleri kapsayacak şekilde son kez toplu yoklama verisi toplanmıştır. Öğretim bittikten bir, iki ve dört hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. Çalışma tüm deneklerle benzer şekilde yürütülmüştür.

Tüm oturumlar için yanıt aralığı 4 saniye olarak belirlenmiştir. Araştırmanın tüm oturumlarında üç tür denek tepkisi kaydedilmiştir: a) Doğru tepkiler, deneğin beceri yönergesi sunulduktan veya bir önceki basamağı doğru tamamladıktan sonra 4 saniye içinde doğru tepkide bulunmasıdır. b) Yanlış tepkiler, deneğin beceri yönergesi sunulduktan veya bir önceki basamağı doğru tamamladıktan sonra 4 saniye içinde yanlış tepkide bulunmasıdır. c) Tepkide bulunmama, deneğin beceri yönergesi sunulduktan veya bir önceki basamağı doğru tamamladıktan sonra 4 saniye içinde tepkide bulunmamasıdır.

### **2.11.1. Yoklama Oturumları**

Araştırmada, toplu yoklama ve günlük yoklama oturumları olmak üzere iki tür yoklama oturumu düzenlenmiştir.

### 2.11.1.1. Toplu Yoklama Oturumları

Toplu yoklama oturumları, başlama düzeyi verisi toplamak amacıyla öğretime başlamadan önce ve her denekte %100 ölçüt karşılandıktan sonra tüm deneklerde eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Birinci denekle öğretime başlanmadan önce tüm deneklerle kararlı veri elde edinceye değin en az üç yoklama oturumu yapılmıştır. Bu yoklama oturumları bire bir öğretim düzenlemesi biçiminde yürütülmüş ve deneklere herhangi bir ipucu sunulmamıştır. Yoklama oturumlarında veri toplamak amacıyla tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Tek fırsat yöntemi, öğrenciye sadece beceriye sahip bir kişiye verildiğinde, becerinin gerçekleştirilmesini sağlayan yönerge olan ana yönerge verilerek yapabildiklerinin doğrudan gözlenmesi ve kaydedilmesidir. Tek fırsat yöntemiyle öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesinin amacı, öğrencinin becerinin ne kadarını bağımsız olarak gerçekleştirdiğini belirlemektir. (Varol, 2006).

Toplu yoklama oturumlarında veri toplama süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir: (a) Deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmek için öğreten denek “Ali, şimdi seninle bağcık bağlama becerisi üzerine çalışacağız. Çalışmaya hazır mısın?” şeklinde soru sormuştur. Öğrenen denekten hazır olduğunu belirten herhangi bir jest, mimik ya da ses aldığı anda, deneğin dikkatini yöneltme davranışını “Çok güzel, çalışmaya hazırsan başlayabiliriz.” şeklinde pekiştirmiştir. (b) Öğreten denek çalışmada kullanılacak araç-gereçleri tanıtmıştır. (c) “Bağcık bağla.” beceri yönergesini sunmuştur. (d) öğrenen deneğin beceri analizinin ilk basamağına başlaması için 4 saniye beklemiştir. (e) Öğrenen denek beceri analizinin ilk basamağına doğru olarak yerine getirdiğinde veri toplama tablosundaki sütuna (+) işareti koymuş ve deneğin 4 saniye içinde bir sonraki basamağına başlayıp başlamadığını gözlenmiştir. Denek beceri analizinin ilk basamağına doğru olarak yerine getiremezse veri toplama tablosundaki sütuna (-) işareti koymuş ve yoklama oturumunu sona erdirmiştir. Öğrenen denek beceri yönergesi sunulduktan veya bir önceki basamağı doğru olarak tamamladıktan sonra 4 saniye içinde tepkide bulunmazsa, veri toplama tablosundaki sütuna (-) işareti koymuş ve yoklama oturumunu sona erdirmiştir.

Araştırmada, bağımlı değişkendeki değişikliğin yalnızca eşzamanlı ipucuyla öğretimden kaynaklandığını ortaya koymak için deneklerin yoklama oturumlarındaki doğru

tepkileri öğreten denekler tarafından sürekli pekiştirme tarifesiyle sözel olarak pekiştirilmiştir.

Toplu yoklama oturumu sonunda, doğru tepkide bulunulan basamak sayısı beceri analizindeki toplam basamak sayısına bölünerek, her bir deneğin doğru olarak gerçekleştirdiği basamak yüzdesi bulunmuş ve grafiğe kaydedilmiştir.

#### **2.11.1.2. Günlük Yoklama Oturumları**

Günlük yoklama oturumları ilk öğretim oturumu hariç, her gün öğretim oturumundan hemen önce gerçekleştirilmiş ve bu oturumlarda toplanan veriler araştırmanın uygulama evresinin verilerini oluşturmuştur. Günlük yoklama oturumları aynı toplu yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiştir. Ancak, günlük yoklama oturumları sadece o anda öğretim yapılan denek için düzenlenmiştir. Bu oturumlar, bire bir öğretim düzenlemesi biçiminde yürütülmüş ve veri toplamak amacıyla tek fırsat yöntemi kullanılmıştır.

Öğrenen deneklerin günlük yoklama oturumlarındaki doğru tepkileri sürekli pekiştirilmiş, yanlış tepkilerde deneklere hiçbir tepkide bulunmadan yoklama sona erdirilmiştir. Günlük yoklama oturumu sonunda, doğru tepkide bulunulan basamak sayısı beceri analizindeki toplam basamak sayısına bölünerek her bir deneğin doğru olarak yerine getirdiği basamak yüzdesi bulunmuş ve grafiğe kaydedilmiştir. Günlük yoklama oturumlarında öğretimin sona erdirilmesi kararını verme ölçütü, deneklerin hedef davranışı üç gün ard arda %100 düzeyinde doğru olarak yerine getirmesi olarak belirlenmiştir.

#### **2.11.2. Öğretim Oturumları**

Öğretim oturumları, sömestr tatilinde deneklerin evinde hafta içi her gün (Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe ve Cuma) 11:30-15:30 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Çocukların rahatsızlandığı zamanlarda ve önemli bir işleri olduğu günlerde iki oturum gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarında sadece bir deneme yapılmıştır. Öğretim oturumları, tüm basamakların bir arada öğretimi ve bire bir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilmiştir.

Başlama düzeyi verileri tüm deneklerde toplandıktan sonra birinci denekle eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak bağcık bağlama becerisinin öğretimine başlanmıştır. Öğretim oturumlarında çalışılan beceri için hedef uyaran olarak “Bağcık bağla.” beceri yönergesi belirlenmiş kontrol edici ipucu olarak sözel ipucu ve model ipucu birlikte kullanılmıştır.

Eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılırken şu süreç izlenmiştir: Öğreten denek, öncelikle deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmek amacıyla “Ali, şimdi seninle bağcık bağlama becerisi üzerinde çalışacağız. Hazır mısın?” şeklinde soru sorarak öğrenen deneğin dikkatini çalışmaya yönlendirmesini sağlamıştır. Öğrenen denek, hazır olduğunu söyledikten ya da jest ve mimikleri kullanarak hazır olduğunu belirttikten sonra öğreten denek tarafından, “Harika! Çalışmaya hazır olduğunu görüyorum başlayabiliriz.” şeklinde pekiştirilmiştir. Öğretim oturumlarında hem öğreten deneğin önünde hem de öğrenen deneğin önünde olmak üzere toplam iki bağcık yer almıştır. Çalışmada kullanılacak araç-gereçler tanıtıldıktan sonra, öğreten denek tarafından hedef uyaranla eşzamanlı olarak kontrol edici ipucu sunulmuştur. Örneğin, “Bağcık bağla” beceri yönergesi sunulmuş ve hemen ardından sözel ve model ipucu birlikte verilmiştir. Öğreten denek tarafından sözel ipucunda ne yapıldığı açıklanırken aynı anda model ipucunda öğrenen deneğe ne yapması gerektiği gösterilmiştir. Örneğin, “Şimdi bak ben bağcığın bu ucunu bu elimle tutuyorum”, denilmiş ve aynı anda bağcığın bir ucu bir elle tutulmuştur. Daha sonra öğrenen deneğe “Şimdi sen de bağcığın bu ucundan tut” denilerek öğrenen deneğin tepkiyi başlatması için 4 sn. beklenmiştir. Öğrenen denek beceri analizinin ilk basamağını doğru olarak yerine getirdiğinde “Aferin sana, bağcığın bir ucunu tuttu.” şeklinde deneğin davranışı sözel olarak pekiştirilmiştir. Öğrenen denek yanlış tepkide bulunduğu anda, öğreten denek “Hadi birlikte yapalım.” diyerek o basamağı öğrenen denekle birlikte fiziksel ipucu uygulayarak yapmışlardır. Bu süreç, beceri analizinin tüm basamakları tamamlanıncaya kadar devam etmiştir. Öğretim oturumlarında öğrenen deneklerin gösterdikleri tüm doğru tepkiler, sürekli pekiştirme tarifesiyle sözel olarak pekiştirilmiştir ve beceri tamamlandıktan sonra önceden öğrenen deneklere, öğreten deneklere ve öğretmenlere sorularak belirlenen listesindeki pekiştireçlerden biri verilmiştir. Çalışmaya katılım ve dikkati yöneltme davranışları “Ali, aferin sana çalışma bitti.” denilerek pekiştirilmiştir. Bir denekte günlük yoklama oturumlarında üç oturum art arda %100 ölçüt karşılandığında öğretim oturumlarına son

verilmiştir. Bunun ardından tüm deneklerle toplu yoklama oturumları gerçekleştirilmiş ve ardından ikinci denekle uygulamaya geçilmiştir.

### **2.11.3. İzleme Oturumları**

İzleme oturumları, gerçekleştirilen son toplu yoklama oturumlarının sonrasındaki 1. 2. ve 4. haftalarda öğrencilerin, kazanılan davranışları halen yerine getirip getirmediğini görmek amacıyla yapılmıştır. İzleme oturumları yoklama oturumları gibi düzenlenmiştir. Bu oturumlarda çocukların doğru tepkileri sürekli pekiştirme tarifesiyle sözel olarak örneğin, “afetin, çok güzel” denilerek pekiştirilmiştir. Çocukların izleme oturumlarında çalışmaya katılım davranışları da sözel olarak örneğin, “Ali, afetin sana çalışma bitti.” denilerek sözel olarak pekiştirilmiştir.

### **2.11.4. Genelleme Oturumları**

Çalışmada kişiler arası ve araçlar arası genelleme çalışması yapılmıştır. Genelleme oturumları öntest-sontest uygulama modeliyle evdeki diğer bireyler (abla, baba vb.) tarafından ayakkabı bağcığı bağlanmasını isteyerek gerçekleştirilmiştir. Öntest başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra sontest verileri ise öğretim sona erdikten sonra gerçekleştirilen yoklama oturumlarından sonra toplanmıştır. Genelleme oturumları bire-bire bir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında beklenen öğrenci tepkileri, yoklama oturumlarında beklenen tepkilerin aynısı olmuştur. Doğru tepkiler sözel olarak pekiştirilirken, yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama durumu görmezden gelinmiştir.

## **2.12. Veri Toplama**

### **2.12.1. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması**

Bu araştırmanın ilk amacı, öğreten deneklerin eşzamanlı ipucuyla öğretimi güvenilir olarak kullanıp kullanmayacaklarını sınamaktır. Bu nedenle, tüm uygulama oturumlarının %30’unda uygulama güvenirliliği verisi toplanarak ilk bulgu olarak rapor edilmiştir.

Uygulama güvenirliliği; yoklama, öğretim ve izleme oturumlarının planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek için yapılan değerlendirme sürecidir. Bu amaçla

tüm oturumlar video kaydına alınmıştır ve yansız numaralar tablosundan belirlenen oturumlar gözlemciye izlettirilmiştir. Uygulama güvenilirliği katsayısı, “Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Yoklama ve izleme oturumlarının öğretene akranlar tarafından güvenilir biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla toplanan veriler “Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” üzerine kaydedilmiştir. Bu formda öğretene deneklerin sergilemesi gereken davranışları belirlemek üzere yoklama, öğretim ve izleme oturumlarının beceri analizleri geliştirilerek her basamak form üzerinde gösterilmiştir. Bu analiz sonucunda, yoklama ve izleme oturumlarında uygulama güvenilirliği için aşağıdaki davranışlara ilişkin veri toplanmıştır: (a) Araç-gereci kontrol etme, (b) dikkat sağlayıcı ipucu sunma, (c) beceri yönergesini sunma, (d) yanıt aralığını bekleme, (e) uygun tepkide bulunma ve (f) denemeler arası süreyi bekleyerek diğer denemeyi sunma.

Eşzamanlı ipucuyla öğretim oturumlarında öğretene deneklerin sergilemesi gereken davranışları belirlemek üzere eşzamanlı ipucuyla öğretimin beceri analizi geliştirilmiştir. Bu davranışlar: (a) Öğretimde kullanılacak araç gerecin kontrolü, (b) dikkati yöneltme, (c) beceri yönergesini sunma, (d) uygun süreyi bekleyerek (4 sn) kontrol edici ipucunu sunma, (e) uygun tepkide bulunma, (f) denemeler arası süreyi bekleme olarak belirlenmiştir. Toplanan veriler “Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu”na kaydedilmiştir (Bkz., EK 5).

İzleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği analizi yoklama oturumlarına benzer biçimde ve aynı davranışlara ilişkin veri toplanarak gerçekleştirilmiştir.

### **2.12.2. Etkililik Verisi Toplama**

Eşzamanlı ipucuyla öğretimin uygulama evresinde üç tür tepki yer almaktadır. Bu tepkiler şöyle sıralanabilir. (a) Doğru tepkiler: Öğrencinin kontrol edici ipucu sunulduktan sonra 4 sn içinde doğru tepkide bulunması. (b) Yanlış Tepkiler: Öğrencinin kontrol edici ipucu sunulduktan sonra 4 sn içinde yanlış tepkide bulunması. (c) Tepkide Bulunmama: Öğrencinin kontrol edici ipucu sunulduktan sonra 4 sn içinde tepkide

bulunmaması şeklinde belirlenmiştir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Eşzamanlı ipucuyla öğretimin öğrenen denekler tarafından uygulanması sırasında öğrenen deneklerin tepkilerine ilişkin verileri toplanmıştır. Bu amaçla toplanan veriler “Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” üzerine kaydedilmiştir (Bkz., EK 5). Araştırmacı ve gözlemci tarafından kaydedilen doğru ve yanlış tepki sayıları hesaplanmıştır. Ayrıca, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında da öğrenen deneklerin tepkilerine ilişkin veriler toplanmıştır. Bu amaçla “Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu” (Bkz., EK 4) kullanılmıştır.

### **2.12.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması**

Sosyal geçerlik, öğretim ya da davranış değiştirme programının amacının uygunluğunun, bu amacı karşılamak üzere kullanılacak olan yöntemlerin uygunluğunun ve elde edilen bulguların uygunluğunun değerlendirilmesidir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Bu araştırmada sosyal geçerliğe ilişkin de veri toplanmıştır. Bu araştırmanın sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla Batu (2008)'nin araştırmasında kullanmış olduğu “Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu” kullanılmıştır (Bkz., EK 7). Sosyal geçerlik verileri, araştırma bitiminde annelere sosyal geçerlik soru formu olarak dağıtılıp kendileri cevapladıktan sonra toplanmıştır. Annelere sosyal geçerlik soru formunda sekiz soru sorulmuştur. Bunlar: (a) Çocuğunuza yeni beceriler öğretirken, öğrendiğiniz eşzamanlı ipucuyla öğretimin işe yarayacağını düşünüyor musunuz? (b) Eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanmak ve uygulamak kolay mıydı? (c) Çocuğunuza öğrettiğiniz becerilerin onun için önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Ne yönden önemli? (d) Çocuğunuzla ve sizinle gerçekleştirdiğimiz çalışmanın en önemli yanları sizce neydi? (e) Çalışmanın sizin hoşlanmadığınız yanları var mıydı? Varsa neler? (f) Çalışmanın bitiminden sonra çocuğunuzda herhangi bir değişiklik oldu mu? Olduysa neler? (g) Çocuğunuzun öğretmeni gibi davranırken bu hoşunuza gitti mi ya da zor oldu mu? (h) Çocuğunuzun buna benzer başka bir araştırmada yer alması konusunda herhangi bir sakınca var mı?



## 2.13. Verilerin Analizi

### 2.13.1 Güvenirlik Analizleri

Uygulama güvenirligi ve gözlemciler arası güvenirligi belirlemek amacıyla video kaydına alınan uygulama süreci bir gözlemci tarafından oturumların en az %30'unda izlenmiştir. Gözlemci, video kaydına alınan öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarını izleyerek hem uygulama güvenirligine hem de gözlemciler arası güvenirlige ilişkin veri toplanmıştır.

#### 2.13.1.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Gözlemciler arası güvenirlik hesaplaması, araştırmacı ve gözlemcinin topladığı veriler doğrultusunda görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verilerini toplamak amacıyla “Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu” (Bkz., EK 4) kullanılmıştır.

Araştırmada her bir denek için başlama düzeyi, toplu yoklama, öğretim, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında elde edilen gözlemciler arası güvenirlik verileri Tablo 2.4.'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.4.** Başlama Düzeyi, Toplu Yoklama, Öğretim, Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Denekler	B.D	Öğretim	G.Y	T. Y	İzleme	Genelleme
Ali	%100	%93	%100	%100	%100	%100
Efe	%100	%93	%100	%100	%100	%100
Önder	%100	%100	%100	%100	%100	%100

**B.D: Başlama Düzeyi      G.Y: Günlük Yoklama      T.Y: Toplu Yoklama**

### **2.13.1.2 Uygulama Güvenirliği**

Uygulama güvenirliği verileri, uygulama sürecinin ne kadar güvenilir olarak uygulandığını belirlemek amacıyla toplanır. Uygulama güvenirliği verisi genellikle oturumların %20'sinde ya da her evrede en az bir kez toplanmaktadır. Ancak, anne-baba, kardeş, akran gibi alan dışı kişiler uygulamayı yürüttüklerinde oturumların en az %30'unda uygulama güvenirliği verisi toplanması önerilmektedir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2004).

Bu araştırmada, annelerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına bağcık bağlama becerisini öğretirken eşzamanlı ipucuyla öğretimi güvenilir biçimde uygulayıp uygulayamadıklarını belirlemek üzere uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Uygulama güvenirliği verileri eşzamanlı ipucuyla öğretimin aşamalarına göre hazırlanmış ve "Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu" kullanılarak toplanmıştır (Bkz., EK 5). Aynı biçimde yoklama ve uygulama oturumlarında da uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Toplanan veriler "Yoklama ve İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu" üzerine kaydedilmiştir (Bkz., EK 6).

Araştırmanın toplu yoklama, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında uygulamacının; (a) araç gereci hazırlama, (b) dikkati sağlama, (c) beceri yönergesini sunma, (d) yanıt aralığını bekleme, (e) uygun tepkide bulunma ve (f) işbirliğini pekiştirme davranışlarına ilişkin uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır.

Araştırmanın öğretim oturumlarında ise, (a) araç gereci hazırlama, (b) dikkati sağlama, (c) beceri yönergesini sunma, (d) kontrol edici ipucu sunma, (e) uygun tepkide bulunma ve (f) işbirliğini pekiştirme davranışlarına ilişkin uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır.

#### **2.13.1.2.1. Toplu Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri**

Araştırmada Ali, Efe ve Önder ile yapılan toplu yoklama oturumları uygulama güvenirliği verileri Tablo 2.5'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.5.** Toplu Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri

Uygulamacı Davranışları	Ali	Efe	Önder
Araç gereci hazırlama	%100	%100	%100
Dikkati sağlama	%100	%100	%100
Beceri yönergesini sunma	%100	%100	%100
Yanıt aralığını bekleme	%100	%100	%100
Uygun tepkide bulunma	%98	%100	%100
İşbirliğini pekiştirme	%100	%100	%100

Araştırmada Ali, Efe ve Önder ile gerçekleştirilen toplu yoklama oturumlarında uygulamacı, araç gereci hazırlama, dikkati sağlama, beceri yönergesi sunma, yanıt aralığını bekleme ve işbirliğini pekiştirme davranışlarını %100 düzeyinde güvenilir uygularken, Ali ile uygun tepkide bulunma davranışını uygulamacı %98 düzeyinde, Efe ve Önder’le uygun tepkide bulunma davranışını uygulamacının %100 düzeyinde güvenilir uyguladığı bulunmuştur

#### **2.13.1.2.2. Günlük Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri**

Araştırmada Ali, Efe ve Önder ile yapılan günlük yoklama oturumları uygulama güvenirliği verileri Tablo 2.6’da gösterilmiştir.

Araştırmada Ali, Efe ve Önder ile çalışılan günlük yoklama oturumlarında uygulamacı, araç gereci hazırlama, dikkati sağlama, beceri yönergesi sunma, yanıt aralığını bekleme ve işbirliğini pekiştirme davranışlarını %100 düzeyinde güvenilir uygularken, Ali ile uygun tepkide bulunma davranışını uygulamacı %98 düzeyinde, Efe ve Önder’le uygun tepkide bulunma davranışını uygulamacının %100 düzeyinde güvenilir uyguladığı bulunmuştur.

**Tablo 2.6.** Günlük Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri

Uygulamacı Davranışları	Ali	Efe	Önder
Araç gereci hazırlama	%100	%100	%100
Dikkati sağlama	%100	%100	%100
Beceri yönergesi sunma	%100	%100	%100
Yanıt aralığını bekleme	%100	%100	%100
Uygun tepkide bulunma	%98	%100	%94
İşbirliğini pekiştirme	%100	%100	%100

#### **2.13.1.2.3. İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri**

Araştırmada Ali, Efe ve Önder ile çalışılan izleme oturumlarında uygulamacının, araç gereci hazırlama, dikkati sağlama, beceri yönergesi sunma yanıt aralığını bekleme, uygun tepkide bulunma ve işbirliğini pekiştirme davranışları %100 düzeyinde güvenilir uyguladığı bulunmuştur.

#### **2.13.1.2.4. Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri**

Araştırmada Ali, Efe ve Önder ile yapılan genelleme oturumları uygulama güvenirliği verileri Tablo 2.7’de gösterilmiştir.

Araştırmada Ali, Efe ve Önder ile çalışılan genelleme oturumlarında uygulamacı, araç gereci hazırlama, dikkati sağlama, beceri yönergesi sunma, yanıt aralığını bekleme ve işbirliğini pekiştirme davranışlarını %100 düzeyinde güvenilir uygularken, Ali ile uygun tepkide bulunma davranışını uygulamacı %93 düzeyinde, Efe ve Önder’le uygun tepkide bulunma davranışını uygulamacının %100 düzeyinde güvenilir uyguladığı bulunmuştur.

**Tablo 2.7.** Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri

Uygulamacı Davranışları	Ali	Efe	Önder
Araç gereci hazırlama	%100	%100	%100
Dikkati sağlama	%100	%100	%100
Beceri yönergesi sunma	%100	%100	%100
Yanıt aralığını bekleme	%100	%100	%100
Uygun tepkide bulunma	%93	%100	%100
İşbirliğini pekiştirme	%100	%100	%100

**2.13.1.2.5. Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri**

Araştırmada Ali, Efe ve Önder ile yapılan genelleme oturumları uygulama güvenirliği verileri Tablo 2.8’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.8.** Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Verileri

Uygulamacı Davranışları	Ali	Efe	Önder
Araç gereci hazırlama	%100	%100	%100
Dikkati sağlama	%100	%100	%100
Beceri yönergesi sunma	%100	%100	%100
Kontrol edici ipucu sunma	%100	%100	%100
Uygun tepkide bulunma	%93	%93	%93
İşbirliğini pekiştirme	%100	%100	%100

Araştırmada Ali, Efe ve Önder ile çalışılan genelleme oturumlarında uygulamacı; araç gereci hazırlama, dikkati sağlama, beceri yönergesi sunma, kontrol edici ipucu sunma

ve işbirliğini pekiştirme davranışlarını %100 düzeyinde güvenilir uygularken, Ali, Efe ve Önder ile uygun tepkide bulunma davranışını uygulamacı %93 düzeyinde güvenilir uyguladığı bulunmuştur.

### **2.13.2. Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililik Verilerinin Analizi**

Anneler tarafından gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına bağcık bağlama becerisini öğretirken, eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla, etkililik verisi toplanmıştır. Öğrenen deneklerin beceri yönergesine (bağcık bağla denildikten sonra bağcığı bağlama) verdiği tepkiler kaydedilmiştir. Ölçütü karşılamak üzere deneklerin doğru tepkileri esas alınmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler grafiksel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Grafikte yatay eksen zamanı ifade etmektedir ve bu çalışmada yatay eksen oturum sayısı gösterilmektedir. Düşey eksen ise, bağımlı değişkenin nicel olarak ifade edilmesidir. Bu çalışmada düşey eksen, bağcık bağlama becerisinin doğru olarak gösterilme yüzdesine yer verilmiştir.

Ayrıca, öğretimsel veri olarak eşzamanlı ipucuyla öğretimin anneler tarafından uygulanması sırasında (a) ölçüt karşılanıncaya kadar geçen oturum sayısı, (b) ölçüt karşılanıncaya kadar geçen toplam süre, (c) ölçüt karşılanıncaya kadar toplanan yanlış tepki sayılarına ilişkin olarak da veri toplanmıştır.

## BÖLÜM III

### BULGULAR

#### 3.1. Öğreten Deneklerin Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Uygulamalarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları

Öğreten deneklerin eşzamanlı ipucuyla öğretimi ne derece güvenilir kullandıklarını belirlemek üzere uygulama güvenirligi verileri toplanarak analiz edilmiştir. Bu amaçla yoklama, uygulama ve izleme oturumları gözlenmiştir. İzleyen bölümde öğretmen deneklerin yoklama, uygulama ve izleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenirligi bulguları yer almaktadır. Tüm denekler için uygulama güvenirligi verileri yoklama, uygulama ve izleme oturumlarının % 30'undan toplanarak analiz edilmiştir.

##### 3.1.1. Birinci Öğreten Deneğe İlişkin Uygulama Güvenirligi Bulguları

Suna Hanım, öğrenen denek Ali'ye ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemesi için toplam altı öğretim oturumu gerçekleştirmiştir. Suna Hanım, eşzamanlı ipucuyla öğretimi ortalama %85 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır. Suna Hanım'ın öğretmen deneklerin eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygularken sahip olunması gereken beceriler açısından (a) öğretimde kullanılacak araç gerecin kontrolü davranışını %100, (b) dikkati yöneltme davranışını %100, (c) beceri yönergesini sunma davranışını %100, (d) kontrol edici ipucunu sunma davranışını %96, (e) doğru tepkilerde bulunma davranışını %16 ve (f) işbirliğini pekiştirme davranışını %100 düzeyinde gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

Öğrenen denek Ali'nin ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemesi için Suna Hanım toplam 12 yoklama oturumu gerçekleştirmiştir. Suna Hanım yoklama oturumlarını ortalama %86 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır. Suna Hanım'ın gerçekleştirdiği davranışlara öğretmen deneklerin yoklama oturumlarında sahip olmaları gereken beceriler açısından bakıldığında; (a) araç gereci kontrol etme davranışını %100, (b) dikkat sağlayıcı ipucunu sunma davranışını %100, (c) beceri yönergesini sunma davranışını %100, (d) 4 sn bekleme davranışını %96 (e) uygun tepkide bulunma davranışını %19 ve (f) denemeler arası süreyi bekleme davranışını %100 düzeyinde gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

İzleme aşamasında ise Suna Hanım toplam üç oturum gerçekleştirmiştir. Suna Hanım izleme oturumlarını ortalama %85 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır. Suna Hanım'ın gerçekleştirdiği davranışlara öğreten deneklerin izleme oturumlarında sahip olmaları gereken beceriler açısından bakıldığında; (a) araç gereci kontrol etme davranışını %100, (b) dikkat sağlayıcı ipucunu sunma davranışını %100, (c) beceri yönergesini sunma davranışını %100, (d) 4 sn bekleme davranışını %97, (e) uygun tepkide bulunma davranışını %14 ve (f) denemeler arası süreyi bekleme davranışını %100 düzeyinde gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

### **3.1.2. İkinci Öğreten Deneğe İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları**

Hacer Hanım, öğrenen denek Efe'ye ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemesi için toplam altı öğretim oturumu gerçekleştirmiştir. Hacer Hanım, eşzamanlı ipucuyla öğretimi ortalama %89 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır. Hacer Hanım'ın eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygularken sahip olunması gereken beceriler açısından (a) öğretimde kullanılacak araç gerecin kontrolü davranışını %100, (b) dikkati yöneltme davranışını %100, (c) beceri yönergesini sunma davranışını %100, (d) kontrol edici ipucunu sunma davranışını %99, (e) doğru tepkilerde bulunma davranışını %37 ve (f) denemeler arası süreyi bekleme davranışını %100 düzeyinde gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

Öğrenen denek Efe'nin ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemesi için Hacer Hanım toplam 12 yoklama oturumu gerçekleştirmiştir. Hacer Hanım yoklama oturumlarını ortalama %88 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır. Hacer Hanım'ın gerçekleştirdiği davranışlara öğreten deneklerin yoklama oturumlarında sahip olmaları gereken beceriler açısından bakıldığında; (a) araç-gereci kontrol etme davranışını %100, (b) dikkat sağlayıcı ipucunu sunma davranışını %100, (c) beceri yönergesini sunma davranışını %100, (d) 4 sn bekleme davranışını %85, (e) uygun tepkide bulunma davranışını %36 ve (f) denemeler arası süreyi bekleme davranışını %100 düzeyinde gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

İzleme aşamasında Hacer Hanım toplam üç oturum gerçekleştirmiştir. Hacer Hanım izleme oturumlarını ortalama %98 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır. Hacer Hanım'ın gerçekleştirdiği davranışlara öğreten deneklerin izleme oturumlarında sahip



olmaları gereken beceriler açısından bakıldığında; (a) araç-gereci kontrol etme davranışını %100, (b) dikkat sağlayıcı ipucunu sunma davranışını %100, (c) beceri yönergesini sunma davranışını %100, (d) 4 sn bekleme davranışını %100, (e) uygun tepkide bulunma davranışını %88 ve (f) denemeler arası süreyi bekleme davranışını %100 düzeyinde gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

### **3.1.3. Üçüncü Öğreten Deneğe İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları**

Zehra Hanım, öğrenen denek Önder'e ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemesi için toplam sekiz öğretim oturumu gerçekleştirmiştir. Zehra Hanım, eşzamanlı ipucuyla öğretimi ortalama %87 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır. Zehra Hanım'ın eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygularken sahip olunması gereken beceriler açısından (a) öğretimde kullanılacak araç gerecin kontrolü davranışını %100, (b) dikkati yöneltme davranışını %100, (c) beceri yönergesini sunma davranışını %100, (d) kontrol edici ipucunu sunma davranışını %100, (e) doğru tepkilerde bulunma davranışını %19 ve (f) denemeler arası süreyi bekleme davranışını %100 düzeyinde gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

Öğrenen denek Önder'in ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemesi için Zehra Hanım toplam 12 yoklama oturumu gerçekleştirmiştir. Zehra Hanım yoklama oturumlarını ortalama %86 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır. Zehra Hanım'ın gerçekleştirdiği davranışlara öğreten deneklerin yoklama oturumlarında sahip olmaları gereken beceriler açısından bakıldığında; (a) araç-gereci kontrol etme davranışını %100, (b) dikkat sağlayıcı ipucunu sunma davranışını %100, (c) beceri yönergesini sunma davranışını %100, (d) 4 sn bekleme davranışını %100, (e) uygun tepkide bulunma davranışını % 16 ve (f) denemeler arası süreyi bekleme davranışını %100 düzeyinde gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

İzleme aşamasında Zehra Hanım toplam üç oturum gerçekleştirmiştir. Zehra Hanım izleme oturumlarını ortalama %86 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır. Zehra Hanım'ın gerçekleştirdiği davranışlara öğreten deneklerin izleme oturumlarında sahip olmaları gereken beceriler açısından (a) araç-gereci kontrol etme davranışını %100, (b) dikkat sağlayıcı ipucunu sunma davranışını %100, (c) beceri yönergesini sunma davranışını %100, (d) 4 sn bekleme davranışını %100, (e) uygun tepkide bulunma

davranışını %16 ve (f) denemeler arası süreyi bekleme davranışını %100 düzeyinde gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

Sonuç olarak, üç öğreten deneğin de eşzamanlı ipucuyla öğretimin yoklama, uygulama ve izleme oturumlarını yüksek düzeyde güvenilirlikle uygulayabildikleri görülmüştür.

### **3.2. Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Bağcık Bağlama Becerisinin Öğretimi Üzerindeki Etkililik Bulguları**

Öğreten deneklerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına bağcık bağlama becerisini eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanılarak öğretilmelerine ilişkin verilerin grafikleri öğrenen denekler; Ali, Efe ve Önder için Şekil 3.1.'de yer almaktadır. Bu grafikte yoklama, uygulama ve izleme oturumlarının verileri bağcık bağlama becerisinde öğrenen deneklerin doğru tepkileri yüzde oranı olarak verilmiştir. İzleyen bölümde öğrenen deneklerin her birinin öğretim öncesi, sırası ve sonrası performans düzeylerine ilişkin bilgi verilmiştir.

#### **3.2.1. Birinci Öğrenen Denek Ali'ye İlişkin Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililik Bulguları**

Ali'nin eşzamanlı ipucuyla öğretimle gerçekleştirilen bağcık bağlama becerisinin öğretiminde yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri Şekil 3.1'de gösterilmektedir.

Ali için öğretime başlamadan önce bağcık bağlama becerisi için düzenlenen ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemiyle elde edilen verilere göre, bağcık bağlama becerisinde ilk yoklama oturumunda %13,3; ikinci ve üçüncü yoklama oturumlarında %40 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Uygulama evresinde Ali ilk günlük yoklama oturumunda % 20,6; ikinci günlük yoklama oturumunda % 20,6; üçüncü günlük yoklama oturumunda %80,6; dördüncü, beşinci ve altıncı günlük yoklama oturumlarında %100 doğru tepki vermiştir. Uygulama süreci sonunda Ali'nin üç oturum ard arda %100 ölçütünü karşıladığı gözlenmiştir. Uygulama evresinden sonra düzenlenen tüm toplu yoklama evrelerinde de Ali'nin bağcık bağlama becerisini %100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

Ali'yle ölçüt karşılanıncaya kadar düzenlenen dört öğretim oturumu ve altı günlük yoklama oturumunda toplam 10 deneme gerçekleştirilmiştir. 3.36 dk günlük yoklama oturumları, 8.06 dk öğretim oturumları olmak üzere toplam öğretim süresi 11.42 dk sürmüştür.

Bu bulgulardan anlaşıldığı gibi Ali altı eşzamanlı ipucuyla öğretim oturumu sonunda bağcık bağlama becerisine ilişkin %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

### **3.2.2. İkinci Öğrenen Denek Efe'ye İlişkin Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililik Bulguları**

Efe'nin eşzamanlı ipucuyla öğretimle gerçekleştirilen bağcık bağlama becerisinin öğretiminde yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri Şekil 3.1.'de gösterilmektedir.

Efe için öğretime başlamadan önce bağcık bağlama becerisi için düzenlenen ilk ve ikinci yoklama evrelerinde tek fırsat yöntemiyle elde edilen verilere göre; bağcık bağlama becerisinde %20,6 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Uygulama evresinde Efe ilk günlük yoklama oturumunda % 60; ikinci günlük yoklama oturumunda % 60; üçüncü günlük yoklama oturumunda %80; dördüncü, beşinci, altıncı günlük yoklama oturumlarında %100 doğru tepki vermiştir. Uygulama süreci sonunda Efe'nin üç oturum ard arda %100 ölçütünü karşıladığı gözlenmiştir. Uygulama evresinden sonra düzenlenen tüm toplu yoklama evrelerinde de Efe'nin bağcık bağlama becerisini %100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

Efe'yle ölçüt karşılanıncaya kadar düzenlenen dört öğretim oturumu ve altı günlük yoklama oturumunda toplam 10 deneme gerçekleştirilmiştir. 5.33 dk günlük yoklama oturumları, 7 dk öğretim oturumları olmak üzere toplam öğretim süresi 12.33 dk sürmüştür.

Bu bulgulardan anlaşıldığı gibi Efe altı eşzamanlı ipucuyla öğretim oturumu sonunda bağcık bağlama becerisine ilişkin %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

### **3.2.3. Üçüncü Öğrenen Denek Önder'e İlişkin Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililik Bulguları**

Önder'in eşzamanlı ipucuyla öğretimle gerçekleştirilen bağcık bağlama becerisinin öğretiminde yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri Şekil 3.1.'de gösterilmektedir.

Önder, öğretime başlamadan önce düzenlenen tek fırsat yöntemiyle elde edilen verilere göre; bağcık bağlama becerisinde ilk yoklama evresinde %40, ikinci yoklama evresinde %20,6 ve üçüncü yoklama evresinde de %40 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Uygulama evresinde Önder ilk günlük yoklama oturumunda % 40; ikinci günlük yoklama oturumunda % 40; üçüncü günlük yoklama oturumunda %20,6; dördüncü günlük yoklama oturumunda %60; beşinci günlük yoklama oturumunda %46,6, altıncı, yedinci, sekizinci günlük yoklama oturumlarında %100 doğru tepki vermiştir. Uygulama süreci sonunda Önder'in üç oturum ard arda %100 ölçütünü karşıladığı gözlenmiştir. Uygulama evresinden sonra düzenlenen tüm toplu yoklama evrelerinde de Önder'in bağcık bağlama becerisini %100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

Önder'le ölçüt karşılanıncaya kadar düzenlenen altı öğretim oturumu ve sekiz günlük yoklama oturumunda toplam 14 deneme gerçekleştirilmiştir. 3.09 dk günlük yoklama oturumları, 11.06 dk öğretim oturumları olmak üzere toplam öğretim süresi 14.15 dk sürmüştür.

Bu bulgulardan anlaşıldığı gibi Önder sekiz eşzamanlı ipucuyla öğretim oturumu sonunda bağcık bağlama becerisine ilişkin %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

### **3.3. İzleme Bulguları**

Araştırmada izleme oturumları öğrencilerin öğretim sırasında öğrendikleri beceriyi ne düzeyde koruduklarını incelemek üzere, öğretim sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında öğrencilerin gösterdikleri doğru tepki düzeyi aşağıda sunulmuştur.

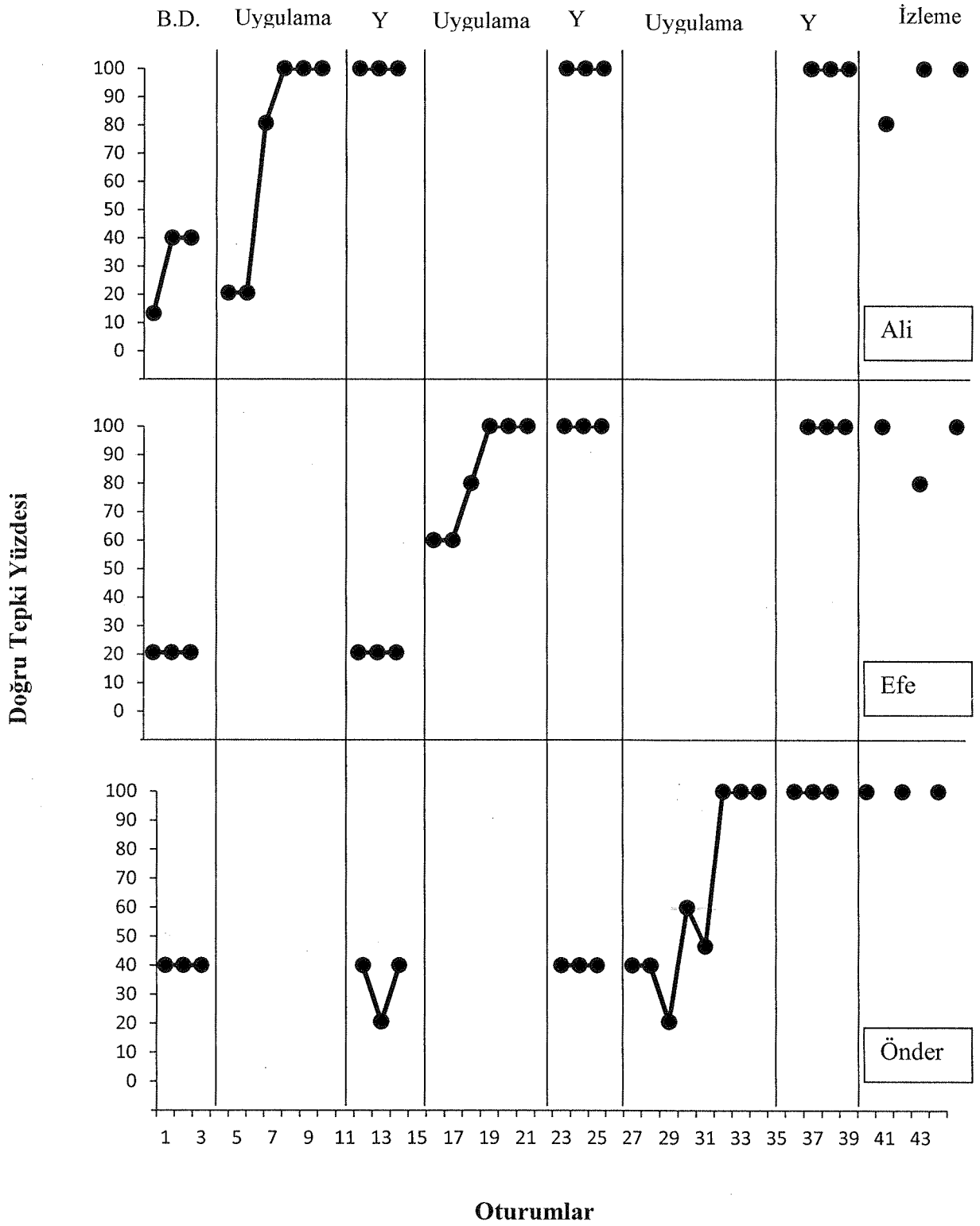
Ali birinci izleme oturumunda %80,6; ikinci ve üçüncü izleme oturumlarında %100; Efe birinci ve üçüncü izleme oturumlarında %100; ikinci izleme oturumunda %80; Önder tüm izleme oturumlarında %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Bu sonuçlar, tüm öğrenen deneklerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle bağcık bağlama becerisinin öğretimi sona erdikten sonra bir, iki ve dört hafta sonra da beceriyi %80-100 arasında koruduklarını göstermektedir.

### **3.4. Genelleme Bulguları**

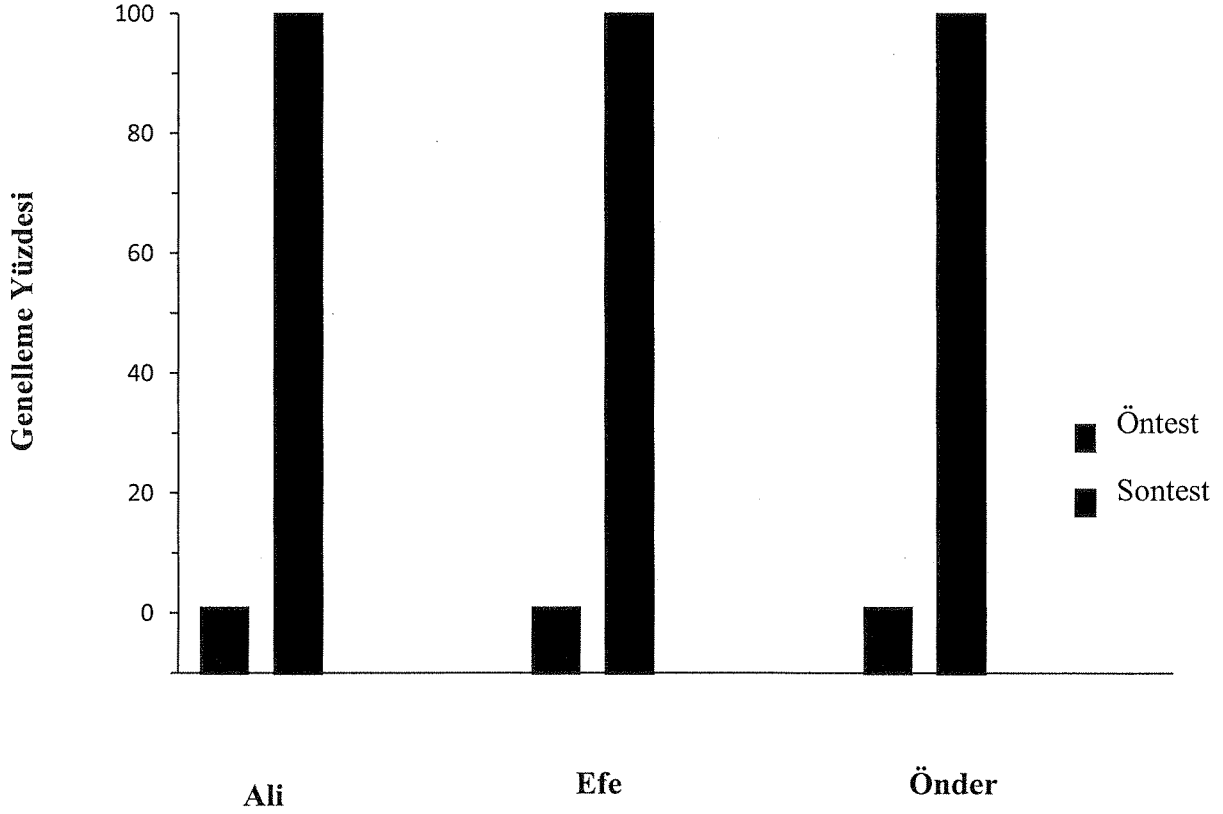
Araştırmada öntest-sontest modeli kullanılarak gerçekleştirilen genelleme çalışması kişiler ve araçlar arasında yapılmıştır. Öğrenen deneklerin genelleme oturumlarına ilişkin performansları Şekil 3.2’de gösterilmiştir.

Öğrenen deneklerin tümünün eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle öğretilen bağcık bağlama becerisini başka kişilere ve başka araçlara öğretim sonrası sontestte %100 düzeyinde genelleyebildiği görülmüştür.

Yukarıda belirtilen sonuçlar, denekler tarafından eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen öğretim çalışmaları sonucunda, deneklerin öğrenmiş oldukları bağcık bağlama becerisini başka araç ve kişilere de genelleyebildikleri görülmüştür.



Şekil 3.1. Ali, Efe, Önder'in Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Gerçekleştirilen Bağcık Bağlama Becerisinde Yoklama, Uygulama ve İzleme Oturumlarındaki Doğru Tepki Yüzdeleri



**Şekil 3.2.** Ali, Efe, Önder'in Eşzamanlı İpucuyla Öğretimle Bağcık Bağlama Becerisini Genelleme Yüzdeleri

### 3.5. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek üzere, Batu (2008)'nin araştırmasında kullanmış olduğu sekiz soruluk "Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu" çalışmanın bitiminde çalışmaya katılan annelere uygulanmıştır. Annelerin sorulara verdikleri yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Birinci soruda, araştırmaya katılan üç anne de gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına yeni beceriler öğretirken eşzamanlı ipucuyla öğretimin işe yarayacağını ifade etmişlerdir.

İkinci soruda, iki anne eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanmanın ve uygulamanın kolay olduğunu ifade ederken, Suna Hanım eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanmanın zor olduğunu belirtmiştir.

Üçüncü soruda, her üç anne de çocuklarına öğrettikleri becerilerin onlar için önemli olduğunu düşünmekte ve çocuklarının kendi ayakta durmalarını kendileri bağımsız olarak sağlayabilmelerinin kendi kendilerini idare edebilmeleri açısından önemli olduğunu belirtmektedirler.

Dördüncü olarak kendilerine yöneltilen “Çocuğunuzla ve sizinle gerçekleştirdiğimiz çalışmanın en önemli yanları neydi?” sorusuna anneler çocuklarının başarılı olması, birebir ve samimi bir ortam olması, çocuklarının daha iyi kavradığı ve çalışma üzerinde dikkatlerini yoğunlaştırdıkları yanıtını vermişlerdir.

Beşinci soruda, anneler çalışmada hoşlanmadıkları bir durumun bulunmadığını belirtmişlerdir. Altıncı soruda, anneler çalışma bittikten sonra çocuklarının dikkat süresinin arttığını, özgüvenlerinin geldiğini, kendisiyle ilgilenildiği için mutlu olduğunu ve başka becerileri de yapmaya başladıklarını ifade etmişlerdir.

Yedinci soruda, tüm anneler çalışmanın hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir. Sadece Suna Hanım çalışmada biraz zorlandığını belirtmiştir. Son soruda anneler çocuklarının benzer başka araştırmalarda yer almaları konusunda sakınca olmadığını, böyle araştırmaların yararlı olduğunu ve devamını beklediklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, annelerin sosyal geçerlik veri toplama formuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, annelerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir.



## BÖLÜM IV

### TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularından elde edilen sonuçların yorumlarına ve literatürle karşılaştırmalara yer verilmiştir.

#### 4.1. Tartışma

Bu çalışmada, annelerin eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanarak gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına bağcık bağlama becerisini öğretmeleri değerlendirilmektedir. Yapılan bu çalışmada, annelerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına bağcık bağlama becerisini öğretmek üzere eşzamanlı ipucuyla öğretimi güvenilir olarak kullanıp kullanmadıkları ve güvenilir olarak kullanabildilerse eşzamanlı ipucuyla öğretimin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına bağcık bağlama becerisini öğretmekte etkili olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırma bulguları; (a) annelerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına bağcık bağlama becerisini öğretmek üzere eşzamanlı ipucu öğretimi güvenilir olarak kullanabildiklerini, (b) anneler tarafından kullanılan eşzamanlı ipucuyla öğretimin bağcık bağlama becerisini gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına öğretmekte etkili olduğunu, (c) gelişimsel yetersizliği olan çocukların öğretim sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra bağcık bağlama becerisinin kalıcılığını koruyabildiklerini, (d) gelişimsel yetersizliği olan çocukların öğretim sona erdikten sonra öğretilmiş olan bağcık bağlama becerisini farklı kişi ve araca genelleyebildiklerini ve (e) annelerin gelişimsel geriliği olan çocuklarına eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanarak bağcık bağlama becerisini öğretme hakkında olumlu görüşleri olduğunu gösterir niteliktedir.

Araştırma bulguları; aileler tarafından uygulanan eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Tekin-İftar (2008)'ın çalışmasında ailelerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına toplumsal becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğunu göstermektedir. Batu (2008)'nin yaptığı çalışmanın bulguları da, ailelerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına ev içi becerilerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili

olduğunu göstermektedir. Her iki araştırmada da aileler çocuklarına tüm becerilerin öğretimini %100 düzeyinde gerçekleştirmişlerdir.

Araştırma bulgularından bir diğeri, daha önceki araştırmalarda da olduğu gibi eşzamanlı ipucuyla öğretim anneler tarafından kolaylıkla uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim kolay ve güvenilir olarak uygulanabilir ve anlaşılabilir bir yöntemdir. Diğeri yanlışsız öğretim yöntemlerinde, örneğın ipucunun giderek arttırılması ya da azaltılmasında, bir ipucu hiyerarşisi oluşturmak ve daha fazla planlama yapmak gerekmektedir. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde öğretim süresince aynı ipucu kullanılmaktadır. Uygulaması kolay olduğu için alan dışından kişilere öğretilmesi daha kolaydır. Ayrıca, uygulama sürecinin kolaylığı uygulamacıların bu yöntemi kolaylıkla uygulayabilmesini sağlamaktadır. Bir başka deyişle, uygulamasının kolay ve anlaşılır olması, ailelerin eşzamanlı ipucuyla öğretilmesini en az öğretmenler kadar güvenilir uygulamalarına hizmet etmektedir. Bu çalışmada da eşzamanlı ipucuyla öğretim anneler tarafından kolaylıkla uygulanmış, annelere eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kolaylıkla öğretilmiş, kısa sürede çocuklar becerileri öğrenmiş ve yöntem düşük maliyetli olarak uygulanmıştır. Önceden yapılan araştırmalarda (Batu, 2008; Tekin-İftar, 2008), gelişimsel yetersizliği olan çocukların aileleri tarafından eşzamanlı ipucuyla öğretimin güvenilir bir şekilde uygulandığı görülmektedir. İki araştırmada da eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle beceriler kolaylıkla uygulanmış ve kısa sürede çocuklar tarafından kazanılmıştır. Bu araştırmada da anneler tarafından güvenilir olarak sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara bağcık bağlama becerisini öğretmekte etkili olmuştur.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, anneler tarafından kullanılan eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak bağcık bağlama becerisi gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına öğretildiğinde, becerinin öğretim sona erdikten sonra da korunduğunu göstermektedir. Elde edilen veriler incelendiğinde, öğretim sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra bağcık bağlama becerisinin Ali'nin birinci izleme oturumunda %80,6, ikinci ve üçüncü izleme oturumlarında %100; Efe'nin birinci ve üçüncü izleme oturumlarında %100, ikinci izleme oturumunda %80; Önder'in tüm izleme oturumlarında %100 düzeyinde kalıcılığı korunduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, tüm öğrenen deneklerin eşzamanlı ipucuyla öğretimle bağcık bağlama becerisinin öğretilmesini sona erdikten bir, iki ve dört

hafta sonra da beceriyi %80-100 arasında koruduklarını göstermektedir. Ali ve Efe'nin izleme oturumlarında %80 düzeyinde bulgular elde edilmesinin nedeni, yoklama ve izleme oturumlarında bağcık bağlama becerisinde bağcık bağlamak için halkanın içinden bağcığı geçirme basamağında iplerin birbirine karışması ve çocukların önceki beceri basamaklarına geri dönmesi nedeniyle yanlış yapmaya izin vermemek için çalışmaların sonlandırılmış olmasıdır. Bu araştırma için bu durum sınırlılık teşkil etmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak, eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak öğretilen becerilerin kalıcı olduğu ve bu bulgunun daha önce yapılan araştırma bulgularıyla (Akmanoğlu ve Batu, 2004; Batu, 2008; Birkan, 2002; Birkan, 2005; Doğan ve Tekin-İftar, 2001; Fetko, Schuster, Harley ve Collins, 1999; Gibson ve Schuster, 1992; Mac Farland-Smith, Schuster ve Stewens, 1993; Özbey, 2005; Sewell, Collins, Hemmeter ve Schuster, 1998; Singleton, Schuster, Morse ve Collins, 1999; Tekin, 1999; Tekin-İftar, 2003; Tekin-İftar, Acar ve Kurt, 2003; Tekin-İftar, 2008; Yücesoy Özkan ve Gürsel, 2005) benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Araştırmanın dördüncü bulgusu, anneler tarafından öğretilen bağcık bağlama becerisinin farklı araç ve kişilere genellenmesi ile ilgilidir. Öğretimi yapılan bağcık bağlama becerisinin tüm deneklerde farklı araç ve kişilere genellendiği bulunmuştur. Genelleme tüm deneklerde %100 düzeyinde gerçekleşmiştir. Elde edilen bu bulgular, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara zincirleme becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini inceleyen araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. MacFarland-Smith, Schuster, ve Stewens (1993), Johnson, Schuster ve Bell (1996), Birkan (2002), Tekin-İftar (2003), Akmanoğlu ve Batu (2004), Birkan (2005), Tekin-İftar (2008) ve Batu (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak öğretimi yapılan zincirleme becerilerin yüksek düzeyde genellendiği gözlenmektedir. Sadece Yücesoy Özkan ve Gürsel (2005)'in araştırmasında farklı ortam, zaman, araç gereçle gerçekleştirilen genelleme oturumlarında iki öğrenci %100 doğru tepkide bulunurken iki öğrenci % 50 düzeyinde doğru tepki sergilemiştir.

Araştırmanın son bulgusu ise sosyal geçerlikle ilgilidir. Annelerin sosyal geçerlik soru formuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, annelerin genel olarak çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Anneler, yeni beceriler

öğretirken eşzamanlı ipucuyla öğretimin işe yarayacağını, bağcık bağlama becerisinin çocukları için önemli olduğunu, çalışmada yer almaktan hoşlandıklarını ve çocuklarının benzer çalışmalarda yer almalarını istediklerini belirtmişlerdir. Sadece Suna Hanım araştırmada zorlandığını belirtmektedir. Suna Hanım'ın araştırmada zorlanmış olmasının sebebi olarak aceleci ve telaşlı bir yapıya sahip olduğu için anlatılanları yapamama endişesine kapılmış olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu bulgu, araştırmanın sosyal geçerlik bulgularının yüksek olduğunu göstermektedir. Önceden yapılan araştırmalarda da, eşzamanlı ipucuyla öğretimin zincirleme becerilerin öğretiminde benzer şekilde sosyal geçerliğinin yüksek olduğu görülmektedir (Akmanoğlu ve Batu 2004; Batu, 2008; Tekin-İftar, 2008; Yücesoy Özkan ve Gürsel, 2005).

Anneler tarafından eşzamanlı ipucuyla öğretimle gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına bağcık bağlama becerisi ile ilgili elde edilen eğriler başlama düzeyine göre daha yukarıda bulunmaktadır. Dolayısıyla eşzamanlı ipucuyla öğretimin bağcık bağlama becerisinin öğretiminde her üç denekte de %100 düzeyine ulaşılarak etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmada, ölçüt karşılanana değin gerçekleşen oturum ve denemeler Ali ve Efe ile 4 oturum 6 deneme de, Önder ile 6 oturum 8 deneme gerçekleştirilmiştir. Aynı şekilde, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen oturum süreleri de benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada öğretim oturumları sürelerine bakıldığında Ali ile toplam öğretim oturumları 8 dakika 6 saniye, Efe ile toplam 7 dakika, Önder ile toplam 11 dakika 6 saniye sürmüştür. Yücesoy Özkan ve Gürsel (2005), yaptıkları çalışmada eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini kullanarak gelişimsel yetersizliği olan çocuklara fotokopi çekme becerisinin öğretiminde geçen oturum sayıları ve öğretim süreleri denekler arasında farklılık göstermektedir. Çalışmada, ölçüt karşılanıncaya kadar en az beş en fazla 10 oturum gerçekleştirilmiş ve aynı şekilde, ölçüt karşılanıncaya kadar en az oturum süresi 31 dk 3 sn en fazla 57 dk 7 sn gerçekleştirilmiştir. Yücesoy Özkan ve Gürsel (2005), yaptıkları araştırmada ve bu araştırmada da öğretilen becerilerin basamak sayısı aynı olmasına rağmen bu araştırmada öğretim gerçekleşene kadar geçen oturum sayısı ve oturum süreleri Yücesoy Özkan ve Gürsel (2005)'in araştırmasında öğretim gerçekleşene kadar geçen oturum sayısı ve süresinden daha az ve kısa olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada, annelerin eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanarak gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına bağcık bağlama becerisinin öğretiminde basamak sırasını izleme ile ilgili bir uyarılama yapılmıştır. Bu uyarılama, bağcık bağlama beceri analizinde öncelik sonralık ilişkisi bulunmayan bazı basamaklarda öğrencilerin verdikleri tepkiler, basamak sırasına dikkat edilmeksizin doğru kabul edilmiştir.

Araştırmadaki bir diğer önemli nokta da, anneler öğretim ve yoklama oturumlarında beceri yönergesi olarak “bağcık bağla” yerine zaman zaman “başla” şeklinde bir beceri yönergesi kullanmışlardır. Çocukların beceriyi gerçekleştirmeleri için gerekli olan materyaller önlerinde yer aldığı için çocuklar “başla” yönergesine yabancılık çekmeden bağcık bağlamaya başladıkları için beceri yönergesi olarak “başla” yönergesinin kullanılması kabul edilmiştir.

Araştırmada öğreten deneklerin yoklama, izleme ve öğretim oturumlarında sahip olmaları gereken beceriler açısından bakıldığında uygun tepkide bulunma davranışını düşük düzeyde gerçekleştirmiştir. Bağcık bağlama becerisi çok basamaklı bir zincirleme beceri olduğu için her bir beceri basamağında ayrı ayrı pekiştirmenin çocuğun beceriyi akıcı olarak gerçekleştirmesini akıcı olarak gerçekleştirmesini etkileyeceği düşünöldüğünden öğreten deneğin uygun tepkide bulunma düzeyi düşük olarak bulunmuştur.

Araştırmada anneler ve gelişimsel yetersizliği olan çocukları materyal olarak, birbirinden farklı renk ve kalınlıkta bağcıklar kullanmışlardır. Bu farklı renk ve kalınlıktaki bağcıkların kullanılması genellemenin gerçekleşmesine zemin hazırlarken, çocukların da öğretim ve yoklamalar sırasında sıkılmadan beceriyi gerçekleştirmelerine yardımcı olmuştur. Ayrıca, öğretim oturumlarının da kısa zamanda gerçekleşmesine katkı sağlamıştır. Bu farklı kalınlık ve renkteki bağcıklardan sonra çocuklar genelleme aşamasında kendi ayakkabılarının bağcığını ayakkabıları üzerinde bağlamışlardır. Bu genelleme her üç çocukta da %100 düzeyinde gerçekleşmiştir.

Bu araştırma ve daha önceki araştırmalar dikkate alındığında şu sonuçlara varılabilir: Eşzamanlı ipucuyla öğretim kolay ve maliyeti düşük bir öğretim yöntemidir. Bireysel eğitimde rahatlıkla kullanılabilir niteliktedir. Bu öğretim yönteminin uygulanması sırasında öğrencilerin hata yapma olasılıkları düşük olduğu için engellenme

duygularının ortaya çıkma olasılığı diğer geleneksel öğretim yöntemlerinde olduğundan daha düşüktür. Bu nedenle, öğrenen denekler çalışma sırasında davranış sorunu göstermemişlerdir. Bu araştırma bulgularına göre, uygulama güvenilirliği yüzdesinin yüksek olması eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının kolay olduğu ve alan dışından kişilerin öğretime katılmasını destekler yönde olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca, öğrenen deneklerin bağcık bağlama becerisini %100 düzeyinde öğrenmeleri, öğretim süresinin az olması eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, annelerin çocuklarının eğitimine katılmış olmalarının çocuklarına başka davranışları kazandırmada yarar sağlayacağı ve çocuklarının okulda öğrendiklerini desteklemeleri açısından öğretimin verimliliğini arttıracığı düşünülebilir.

#### 4.2. Sınırlılıklar

Araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıklar aşağıda sıralanmaktadır:

- a) Araştırma sadece orta ve ağır düzeyde gelişimsel yetersizliği olan üç çocuk ve anneleri ile gerçekleştirilmiş ve araştırma da bir tane zincirleme becerisinin öğretime ilişkin uygulama yapılmıştır. Bu uygulama, dış geçerliliği bir başka deyişle, genellenebilirliği olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle, farklı özellikteki deneklerle farklı zincirleme becerilerin öğretiminde, anne dışındaki aile yakınlarının uyguladığı eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğinin incelendiği araştırmalara gereksinim vardır.
- b) Araştırma sırasında çocukların bağcık bağlama becerisine ilişkin performansını belirlemek üzere kullanılan tek fırsat yöntemi hata düzeyini en aza indirmek açısından avantajken, deneklerin becerinin tüm basamaklarına ilişkin performansını belirlemeye fırsat vermediği için bir sınırlılık olabilmektedir. Tek fırsat yöntemi kullanılarak yapılan değerlendirme sırasında, denek yanlış tepkide bulunduğu ya da yanıt aralığında tepkide bulunmadığında, değerlendirme sonlandırılarak tüm basamaklar yanlış kabul edilmektedir. Dolayısıyla, denğin yanlış tepkide bulunduğu basamaktan sonraki basamaklara ilişkin performansı belirlenmemektedir (Yücesoy Özkan ve Gürsel 2005).
- c) Araştırmada bağcık bağlama becerisinin yoklama ve izleme oturumlarında bağcık bağlamak için halkanın içinden bağcığı geçirme basamağında iplerin birbirine

girmesi ve çocukların önceki beceri basamaklarına geri dönmesi nedeniyle yanlış yapmaya izin vermemek için çalışmalar sonlandırılmıştır. Araştırma için bu durum sınırlılık teşkil etmektedir.

- d) Öğretim oturumlarında öğrenci kontrol edici ipucu olan model olma ile “sağ elinin işaret ve orta parmağıyla sağ tarafta kalan kulağı diğerinin üstünden geçirerek ortada oluşan dairenin içinden geçirir” beceri basamağını gerçekleştiremediği durumlarda becerinin devam etmesi olanaksız olduğundan basamakla ilgili olarak hata düzeltilmesi sırasında öğretene denek öğrenen deneğin elinden tutarak fiziksel yardımla beceri basamağını doğru olarak gerçekleştirmesini sağlamıştır. Bu durum araştırmanın sınırlılığı olarak düşünülmektedir.
- e) Pilot uygulamada başlama düzeyi verileri toplanırken öğrenen deneğin bağcık bağlama becerisini %50'nin üstünde gerçekleştirdiği görüldüğünden anneyle görüşme sonucunda vileda ile yer silme becerisinin öğretimine karar verilmiştir. Bu durum pilot uygulama esnasında bağcık bağlama becerisi ile öğretim yapılamadığı için sınırlılık teşkil etmektedir.

### **4.3. Öneriler**

Bu araştırma sonunda uygulamaya yönelik ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

#### **4.3.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler**

Araştırmada elde edilen bulgular, annelerin eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanarak gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına zincirleme becerilerin öğretiminde, çocukların edindikleri becerileri korumalarında ve genellemelerinde etkili olduğunu ve uygulamanın kolay olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlere, ailelere ve akranlara gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere zincirleme becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin kullanımı önerilebilir.

#### **4.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

Araştırmadan elde edilen bulgulara ve uygulama sırasındaki deneyimlere dayanarak ileride yapılacak olan araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir;

1. Diğer yanlışsız öğretim yöntemleri kullanılarak aile ya da akranlar aracılığı ile gelişimsel yetersizliği olan çocuklara zincirleme ya da tek basamaklı becerilerin öğretimi çalışmalarını yapılabilir.
2. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin hafif düzeyde gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere öğretilerek hafif düzeyde gelişimsel yetersizliği olan akranlarına beceri öğretmelerini sağlamanın uygulanabilirlik ve etkililiğine bakılabilir.
3. Eşzamanlı ipucuyla öğretimi öğretmenlerin ve ailelerin uyguladığı uygulamalardaki etkililik bulguları karşılaştırılabilir.
4. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin grup eğitiminde uygulandığı çalışmalar yapılabilir.



## **EKLER**

## EKLER

<u>EK</u>	<u>Sayfa No</u>
1. Sözleşme.....	69
2. Pekiştireç Belirleme Formu.....	70
3. Beceri Belirleme Formu.....	71
4. Yoklama, İzleme, Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu.....	73
5. Yoklama, İzleme, Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu.....	74
6. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu.....	75
7. Sosyal Geçerlilik Veri Toplama Formu.....	76

## EK 1

### SÖZLEŞME

Naime GÜNEŞ'in benimle ve çocuğumla bir araştırma yapmasına izin veriyorum. Bu araştırmada araştırmacı bana "Eşzamanlı İpucuyla Öğretimi" kullanmayı öğretecek ve ben de bu yöntemi kullanarak çocuğuma bir beceriyi öğreteceğim.

Yöntemin bana öğretilmesi ve benim çocuğuma becerileri öğretmem evimizde gerçekleşecektir. Benim becerileri öğretmem sırasında Naime GÜNEŞ bizim evimize gelerek veri toplayacaktır.

Bu çalışma Naime GÜNEŞ'in Yüksek Lisans Tez çalışması için yapılmaktadır. Çalışma sırasında ve çalışmanın tamamlanmasından sonra çocuğumun ve benim adımın hiçbir yerde kullanılmayacağını biliyorum.

Çalışma süresince çalışmayla ilgili soracağım tüm soruların yanıtını Naime GÜNEŞ'ten öğrenebileceğim.

Naime GÜNEŞ'in bu araştırmayı gerçekleştirebilmesi için yukarıda yazılı olanları kabul ediyorum.

Veli Adı-İmzası

Tarih

## EK 2

### PEKİŞTİREÇ BELİRLEME FORMU

Çocuğun Adı:

(...) Kraker

(...) Kek

(...) Şeker

(...) Kutu süt

(...) Bisküvi

(...) Meyve suyu

(...) Çikolata

(...) Cips

(...) Sakız

(...) Meyve

(...) Meyveli yoğurt

(...) Oyun Hamuru

(...) Boya Kalem

(...) Yapıştırma

(...) Oyuncak Araba

(...) .....

### EK 3

#### BECERİ BELİRLEME FORMU

##### Giyinme Becerileri

- (...) Mont giyme
- (...) Eldiven giyme
- (...) Ayakkabı giyme
- (...) Çorap giyme
- (...) Pantolon giyme
- (...) Pantolon katlama
- (...) Gömlek giyme
- (...) Gömlek asma
- (...) Tişört/Atlet giyme
- (...) Tişört/Atlet katlama
- (...) .....

##### Giyinmeye Yardımcı Beceriler

- (...) Ayakkabı bağcığı bağlama
- (...) Düğme ilikleme
- (...) Fermuar çekme
- (...) .....

##### Evdeki Araç-Gereçleri Kullanma

- (...) TV (açma, uygun kanalı seçme, sesini ayarlama, TV kapama)
- (...) Müzik seti/ radyo (açma, kaset/cd koyma, sesini ayarlama, kapama)
- (...) .....

### Ev-İçi Beceriler

- (...) Sofra hazırlama (tabak, çatal, kaşık, bardak, sürahi)
- (...) Yatağını toplama (çarşaf düzeltme, yastığı kabartma, yorganı serme)
- (...) Tang yapma
- (...) Ayran yapma
- (...) Sandviç yapma
- (...) Meyve tabağı hazırlama
- (...) Çay demleme
- (...) Hazır çorba pişirme
- (...) Vileda ile yer silme
- (...) .....

### Özbakım Becerileri

- (...) El-yüz yıkama
- (...) Diş fırçalama
- (...) Saç tarama
- (...) .....

### Oyun Oynama

- (...) Tombala
- (...) Domino
- (...) Lotto
- (...) .....

## EK 4

## Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu

Öğrenci Adı Soyadı:

Uygulamacı:

<i>Bağcık Bağlama</i>		<i>Oturumlar</i>									
<i>Sıra No</i>	<i>Beceri basamakları</i>	<i>1 Tarih</i>	<i>2 Tarih</i>	<i>3 Tarih</i>	<i>4 Tarih</i>	<i>5 Tarih</i>	<i>6 Tarih</i>	<i>7 Tarih</i>	<i>8 Tarih</i>	<i>9 Tarih</i>	<i>10 Tarih</i>
1	Bağcığın bir ucunu bir elinin baş, işaret ve orta parmaklarıyla tut										
2	Bağcığın diğer ucunu diğer elinin baş, işaret ve orta parmaklarıyla tut										
3	Bağcığın bir ucunu diğerinin üstünden geçir										
4	Bağcıkların uçlarını tutan ellerini değiştirerek bağcık uçlarını tut										
5	Bağcığın bir ucunu diğerinin üstünden döndürerek ortada oluşan dairenin içinden geçir										
6	Bağcığın iki ucunu çek										
7	Bağcığın iki ucunu kenarlara açarak yere bırak										
8	Bağcığın sol taraftaki ucuyla tavşan kulağı yaparak yere bırak										
9	Bağcığın sağ taraftaki ucuyla tavşan kulağı yaparak yere bırak										
10	İki taraftaki tavşan kulaklarını da ellerinin baş, işaret ve orta parmaklarıyla tutarak yerden kaldır										
11	İki tavşan kulağını birbirinin üstüne getir										
12	Sol elinin baş ve işaret parmağıyla iki kulağı üst üste tut										
13	Sağ elinin işaret ve orta parmağıyla sağ tarafta kalan kulağı diğerinin üstünden geçirerek ortada oluşan dairenin içinden geçir										
14	Sol elinle sol taraftaki kulağı, sağ elinle sağ taraftaki kulağı çek										
15	Bağcığın uçlarını bırak										
	<b>Doğru tepki sayısı</b>										
	<b>Yanlış tepki sayısı</b>										
	<b>Doğru tepki yüzdesi</b>										
	<b>Yanlış tepki yüzdesi</b>										

EK 5

Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Öğrenci Adı Soyadı:

Tarih:

Oturum:

Uygulamacı:

Gözlemci:

<i>Beceri Basamakları</i> <i>Bağcık Bağlama</i>	Araç gereci hazırlama	Dikkati sağlama	Beceri yönergesini sunma	4 sn bekleme	Öğrenciye uygun tepkide bulunma	İşbirliğini pekiştirme
1 Bağcığın bir ucunu bir elinin baş, işaret ve orta parmaklarıyla tut						
2 Bağcığın diğer ucunu diğer elinin baş, işaret ve orta parmaklarıyla tut						
3 Bağcığın bir ucunu diğerinin üstünden geçir						
4 Bağcıkların uçlarını tutan ellerini değiştirerek bağcık uçlarını tut						
5 Bağcığın bir ucunu diğerinin üstünden döndürerek ortada oluşan dairenin içinden geçir						
6 Bağcığın iki ucunu çek						
7 Bağcığın iki ucunu kenarlara açarak yere bırak						
8 Bağcığın sol taraftaki ucuyla tavşan kulağı yaparak yere bırak						
9 Bağcığın sağ taraftaki ucuyla tavşan kulağı yaparak yere bırak						
10 İki taraftaki tavşan kulaklarını da ellerinin baş, işaret ve orta parmaklarıyla tutarak yerden kaldır						
11 İki tavşan kulağını birbirinin üstüne getir						
12 Sol elinin baş ve işaret parmağıyla iki kulağı üst üste tut						
13 Sağ elinin işaret ve orta parmağıyla sağ tarafta kalan kulağı diğerinin üstünden geçirerek ortada oluşan dairenin içinden geçir						
14 Sol elinle sol taraftaki kulağı, sağ elinle sağ taraftaki kulağı çek						
15 Bağcığın uçlarını bırak						
<b>Toplam “+”</b>						
<b>Toplam % +</b>						
<b>Toplam Süre</b>						



## EK 6

## Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirligi Veri Toplama Formu

Öğrenci Adı Soyadı:

Tarih:

Oturum:

Uygulamacı:

Gözlemci:

<i>Beceri Basamakları</i> <i>Bağcık Bağlama</i>	Araç gereci hazırlama	Dikkati sağlama	Beceri yönergesini sunma	Kontrol edici ipucu sunma	uygun tepkide bulunma	İşbirliğini pekiştirme
1 Bağcığın bir ucunu bir elinin baş, işaret ve orta parmaklarıyla tut						
2 Bağcığın diğer ucunu diğer elinin baş, işaret ve orta parmaklarıyla tut						
3 Bağcığın bir ucunu diğerinin üstünden geçir						
4 Bağcıkların uçlarını tutan ellerini değiştirerek bağcık uçlarını tut						
5 Bağcığın bir ucunu diğerinin üstünden döndürerek ortada oluşan dairenin içinden geçir						
6 Bağcığın iki ucunu çek						
7 Bağcığın iki ucunu kenarlara açarak yere bırak						
8 Bağcığın sol taraftaki ucuyla tavşan kulağı yaparak yere bırak						
9 Bağcığın sağ taraftaki ucuyla tavşan kulağı yaparak yere bırak						
10 İki taraftaki tavşan kulaklarını da ellerinin baş, işaret ve orta parmaklarıyla tutarak yerden kaldır						
11 İki tavşan kulağını birbirinin üstüne getir						
12 Sol elinin baş ve işaret parmağıyla iki kulağı üst üste tut						
13 Sağ elinin işaret ve orta parmağıyla sağ tarafta kalan kulağı diğerinin üstünden geçirerek ortada oluşan dairenin içinden geçir						
14 Sol elinle sol taraftaki kulağı, sağ elinle sağ taraftaki kulağı çek						
15 Bağcığın uçlarını bırak						
<b>Toplam “+”</b>						
<b>Toplam Süre</b>						

## EK 7

### SOSYAL GEÇERLİK VERİ TOPLAMA FORMU

Ad: Yaş: Öğrenim durumu:

1. Çocuğunuza yeni beceriler öğretirken, öğrendiğiniz eş zamanlı ipucuyla öğretimin işe yarayacağını düşünüyor musunuz?
2. Eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanmak ve uygulamak kolay mıydı?
3. Çocuğunuza öğrettiğiniz becerilerin onun için önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Ne yönden önemli?
4. Çocuğunuzla ve sizinle gerçekleştirdiğimiz çalışmanın en önemli yanları sizce neydi?
5. Çalışmanın sizin hoşlanmadığınız yanları var mıydı? Varsa neler?

6. Çalışmanın bitiminden sonra çocuğunuzda herhangi bir değişiklik oldu mu?  
Olduysa neler?
  
7. Çocuğunuzun öğretmeni gibi davranırken bu hoşunuza gitti mi ya da zor oldu mu?
  
8. Çocuğunuzun buna benzer başka bir araştırmada yer alması konusunda herhangi bir sakınca var mı?

## KAYNAKÇA

- Akkök, Füsün (1984). *Davranışsal yaklaşıma dayalı anne-baba rehberliğinin öğretilebilir çocukların öz bakım becerilerinin gelişimine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkök, F., Sucuoğlu, B. (1991). *Anne-Baba Rehberliği: Temel Becerilerin Kazandırılması*. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Akköse, M., C. (2008). *Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara mutfak araç isimlerinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği: Çoklu örnekler uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akmanoğlu, N. & Batu, S. (2004). Teaching pointing to numerals to individuals with autism using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39, 326-336.
- Alberto, A.P., ve Troutman, C.A. (1995). *Applied Behavior Analysis for Teachers*. (4.Ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Alvey, G. L., & Aeschleman, S. R. (1990). Evaluation of a parent training programme for teaching mentally retarded children age-appropriate restaurant skills: A preliminary investigation. *Journal of Mental Deficiency Research*, 34, 421-428.
- Aydın, A. (2002). *Otistik Çocuk Sahibi Annelerine Yönelik Bir Eğitim Programı Modeli*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Batu, S. (2008). Caregiver-Delivered Home-Based Instruction Using Simultaneous Prompting for Teaching Home Skills to Individuals with Developmental Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(4), 541-555.
- Birkan, B. (2001). *Küçük Adımlar Kursu'nun Gelişim Geriliği Olan Çocuğa Sahip Annelerin Küçük Adımlar'ı Uygulama Becerilerini Kazanmalarına Etkisi*.

*Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.*

Birkan, B. (2002). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara renk öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 169-186.

Birkan, B. (2005). Using Simultaneous Prompting for Teaching Various Discreet Task to Students with Mental Retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*. 40 (1), 68-79.

Cavkaytar, A. (1998). *Anne ve sınıf öğretmenlerinin birlikte eğitiminin zihin engelli çocuklarının özbakım ve ev içi becerilerini öğrenmelerine katkısı (ÖZEBÖP Uygulaması)*. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri. Edirne

Cavkaytar, A. (1999). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitim programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 40-50.

Cavkaytar, A. (2007). Turkish parents as teachers: Teaching parents how to teach self-care and domestic skills to their children with mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*. 42(1), 85-93.

Chow, V., Kloppenburg, A., Saldamando, A., Uyeda, K., and Valentine, C. (2004). Parenting and Family Support. UCLA Center Families and Communities. <http://www.healthychild.ucla.edu> 14.11.2011

Cipani, E, ve Madigan K. (1986). Errorless learning reserach and application for "difficult to teach" children. *Canadian Journal for Exceptional Children*, 3(2), 39-43.

Coleman, M. ve Apts, S. (1991). Home alone ask factors teaching. *Exceptional Children*, Spring, 36-39.

Collins, B. C. (2007). *Moderate and severe disabilities: A foundational approach*. New Jersey: Pearson.

Cunningham, C. (1985). Training and education approaches for parents of children with special needs. *British Journal of Medical Psychology*, 58, 285-305.

Çelik, R. R. (2003). *Zihin Engelli Çocuğu Olan Anne-Babaların Okulda Anne-Baba Katılımına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çelik, S. (2007). *Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara kavram öğretiminde doğrudan öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Demirsoy-Böcü, Ş. (1992). *Bilgi Verici Danışmanlığın Beyin Felçli (Serebral Palsili) Çocuğu Olan Annelerin Kaygı Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dere-Çiftçi, H. (2007). *Zihinsel engelli çocuklara renk kavramını kazandırmada eş zamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Doğan, O. S., & Tekin-İftar, E. (2002). The effects of simultaneous prompting on teaching receptively identifying occupations from picture cards. *Research in Developmental Disabilities*, 23, 237-252.

DiPipi-Hoy, C., & Jitendra, A. (2004). A parentdelivered intervention to teach purchasing skills to young adults with disabilities. *The Journal of Special Education*, 38, 144–157.

DPT. (1990). Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu: I. Aile Şurası: Raporlar, Görüşmeler, Kararlar. Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.

Evcimen, E. (1996). *Zihin Engelli Çocuğu Olan Ailelerin (Anne Babaların ) Gereksinimlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Fetko, K. S., Schuster, J. W., Harley, D. A., & Collins, B. C. (1999). Using simultaneous prompting to teach a chained vocational task to young adults with severe intellectual disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34, 318-329.

Flanagan, S., Adams, H.E. ve Forehand, R. A. (1979). Comparison of four instructional techniques for teaching parents to use time out. *Behaviour Therapy*, 10, 91-102.

Fox, R., Binder, M.C. (1990) Parenting: A Developmental-Behavioural Approach. *Advances in Special Education*, 78, 187-201.

Gargiulo, R. M. (1985). Working with Parents of Exceptional Children. Houghton Mifflin Co, Boston.

Gibson, A. N., & Schuster, J. W. (1992). The use of simultaneous prompting for teaching expressive Word recognition to preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12, 247-257.

Glen, T. E. (1996). *Teaching Students with Mental Retardation: A Life Goal Curriculum Planning Approach*. USA: Prentice-Hall.

Griffen, A. K., Schuster, J. W., & Morse, T. E. (1998). The acquisition of instructive feedback: A comparison of continuous versus intermittent presentation schedules. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 42-61.

Gültekin, E. (1999). *Uygun Olmayan Davranışların Azaltılmasında Ebeveynler Tarafından Uygulanan Uyuşmayan Davranışların Artımlı Pekiştirilmesinin Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

Johnson, P., Schuster, J. W., & Bell, J. K. (1996). Comparison of simultaneous prompting with and without error correction in teaching science vocabulary words to high school students with mild disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 6, 437-458.

Kırcaali-İftar, G., (1995). Aile ve Çevre Eğitimi Ders Notları. Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskişehir.

Kormaz, T. K., Vuran, S. (2007). The Effectiveness of Simultaneous Prompting Procedure on Teaching Colours Names to Children with Mild Mental Disabilities. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 143-155.

Kurt, O. (2006). *Otistik Özellikler Gösteren Çocuklara Zincirleme Serbest Zaman Becerilerinin Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Gömülü Öğretimle Sunulmasının Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.*

Kroth, R. ve Edge D. (1997). *Parent Training Groups Strategies Communications with Parents and Families of Exceptional Children. (3.Ed.). USA: Love Publishing Company.*

MEB. (1991). *I. Özel Eğitim Konseyi Raporları. Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.*

MEB. (1997). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. 30.05.1997.

MacFarland-Smith, J., Schuster, J. W., & Stevens, K. B. (1993). Using simultaneous prompting to teach expressive object identification to preschoolers with developmental delays. *Journal of Early Intervention*, 17, 50-60.

Maciag, K. G., Schuster, J. W., Collins, B. C, & Cooper, J. T. (2000). Training adults with moderate and severe mental retardation in a vocational skill using a simultaneous prompting procedures. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 306-316.

Mert, E. (1997). *Farklı engel grubunda çocuğu olan anne ve babaların gereksinimlerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.*



Morrow, S. A., & Bates, P. E. (1987). The effectiveness of three sets of school-based instructional materials and community training on the acquisition and generalization of community laundry skills by students with severe handicaps. *Research in Developmental Disabilities, 8*, 113–136.

O'Dell, S. L., O'Quinn, J., Alford, B. A., O'Brinnt, A. J., Brodlyin, A. S., Ricbenhain, J. E. (1982). Predicting the nequisition of parenting skills win four training ethids. *Behaviour Therapy, 13*, 194-208.

Özbey, F. (2005). *Zihin engelli çocuklara iş becerilerinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu*

Özcan, N. (2004). *Zihin Özürlü Çocuklara Tuvalet Becerisi Öğretimine Yönelik Aile Eğitimi Programının Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.*

PTA. (2005). Father İnvolment-Encouraning Dads to be Involved.

<http://www.capta.org> 10.11.2007

Schulz, J. B., (1987) *Parents and Professionals in Special Education*. Toronto: Allyn and Bacon, Inc.

Schuster, J. W., & Griffen, A. K. (1993). Teaching a chained task with a simultaneous prompting procedure. *Journal of Behavioral Education, 3*, 299-315.

Seung, H. K., Ashwell, S., Elder, J. H., & Valcante, G. (2006). Verbal communication outcomes in children with autism after in home father training. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*, 139– 150.

Spann, S. J., Kohler, F. W., & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*, 228–237.

Sewell, T. J., Collins, B. C. Hemmeter, M. L., & Schuster, J. W. (1998). Using simultaneous prompting within an activity-based format to teach dressing skills to preschoolers with developmental delays. *Journal of Early Intervention, 21*, 132-145.

Singleton, K. C., Schuster, J. W., & Ault, M. J. (1995). Simultaneous prompting in a small group instructional arrangement. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 30*, 218-230.

Singleton, D. K., Schuster, J. W., & Morse, T. E., & Collins, B. C. (1999). A comparison of antecedent prompt and test and simultaneous prompting procedures in teaching grocery words to adolescents with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 34*, 182-199.

Sucuoğlu, B. (1991). *Anne babaların özel eğitim okullarını algılamaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sucuoğlu, B., Kuloğlu, N. (1992). Otistik çocuklara bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılması. *Psikoloji Dergisi, 7* (27), 15-26.

Sucuoğlu, B., Küçükler, S., Kanık, N. (1993). Özel eğitimde anne-baba eğitimi programları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 25*(2), 521-537

Sucuoğlu, B. (1994). *Özürlü çocuğu olan anne-babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. Araştırma Raporu*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Sucuoğlu, B., Küçükler, S., Kanık, N. (1994). Anne babalara öğretme becerilerinin kazandırılması. *Türk Psikoloji Dergisi, 9* (31), 36-43.

Sucuoğlu, B., Küçükler, S., Kanık, N. (1994). *Anne babaların özürlü çocuklarının eğitimine katılımları. Yayınlanmamış Araştırma Raporu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Araştırma Projesi Fonu. Proje Kod: 92-04-00-01.

Tait, K., Sigafos, J., Woodyatt, G., O'Reilly, M., & Lancioni, G. (2004). Evaluating parent use of functional communication training to replace and enhance prelinguistic

behaviors in six children with developmental and physical disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 26, 1241–1254.

Tekin, E. (2000). *Zihin özürlü çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan dört saniye sabit bekleme süreli öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretim etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları no:1241.

Tekin, E., & Kırcaali-İftar, G. (2002). Comparison of effectiveness and efficiency of two response prompting procedures delivered by sibling tutors. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 283-299.

Tekin-İftar, E. (2003). Effectiveness of peer delivered simultaneous prompting on teaching community skills to students with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 38, 77-94.

Tekin-İftar, E., Acar, G., & Kurt, O. (2003). The effects of simultaneous prompting on teaching expressively identifying the objects: An instructive feedback study. *Journal of Disability, Development and Education*, 50, 37-50.

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlıssız öğretim yöntemleri*. (2.bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tekin-İftar, E. (2008). Parent-delivered communitybased instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 249–265.

Tezel-Şahin, F., Özbey S. (2007) Aile Eğitim Programlarına Niçin Gereksinim Duyulmuştur? Aile Eğitim Programları Neden Önemlidir? *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(12), 7-12.

Topsakal, M. (2004). *Zihin özürlü çocuklara oto yıkama becerisi öğretiminde hata düzeltilmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Turnbull, A. P. (1984). Parent professional interactions. In M.Snell (Ed.), *Systematic instruction of the moderately and severely handicapped* .(2.Ed.). Ohio: Merrill Publishing Corporation.

Türk Dil Kurumu, (2011). İnternetten alıntı, <http://www.tdk.gov.tr/tdksozluk/SOZBUL>

Unicef (1990). Özürlü Çocuklar Alt Çalışma Grubu Raporu. *1990'ların Çocuk Politikası Ulusal Kongresi Raporu*, Ankara.

Üstünoğlu, Ü., (1991) Okulöncesi Dönemdede Aile Eğitiminde Benimsenebilecek Yaklaşımlar. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1-2), 121-133.

Varol, N. (1996). *Aile eğitimi çalışmalarının planlanması*. Ankara: Eğitim ve Bilim.

Varol, N. (2006). *Beceri Öğretimi ve Özbakım Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Vuran, S. (1997). *Zihin engelli çocuk annelerine ödüllendirme ve eleştirmemenin kazandırılmasında bilgilendirme, dönüt verme, dönüt verme ve ödüllendirmenin etkililiği*, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Vuran, S. (2000). *Zihin Engelli Çocuk Annelerine Ödüllendirme ve Eleştirmemenin Kazandırılmasında Bilgilendirme ve Dönüt Verme, Dönüt Verme ve Ödüllendirmenin Etkililiği*. Antakya: Zirem Yayınları No:3.

Wall, M. E., & Gast, D. L. (1997a). Caregivers as teachers: Using constant time delay to teach adults how to use constant time delay. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 32, 213–228.

Wall, M. E., & Gast, D. L. (1997b). Caregivers' use of constant time delay to teach leisure skills to adolescents or young adults with moderate or severe intellectual disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 32, 340–356.

Wolery, M., Ault, M.J., & Doyle, P.M. (1992). *Teaching Students with Moderate to Severe Disabilities: Use of Response Prompting Strategies*. Newyork, NY: Longman.

Wolery, M., Holcombe, A., Werts, M. G., & Cipolloni, R. M. (1993). Effects of simultaneous prompting and instructive feedback. *Early Education and Development*, 4, 20-31.

Wolery, M., Bailey, D. B., & Sugai, G.M. (1998). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional student*. Boston: Allyn and Bacon.

Yücel, G. (2006). *Bağımsız otistik çocuklar eğitim merkezi hakkında uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programının etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yücesoy, Ş., Gürsel O. (2005). Zihin özürlü öğrencilere fotokopi çekme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 29-45.