

ZİHİN ÖZÜRLÜ ÖĞRENCİLERE  
SİLİKLEŞTİRİLEN RESİMLİ FİŞ  
CÜMLELERİYLE OKUMA-YAZMA  
ÖĞRETİMİNDE HATA DÜZELTMELİ EŞZAMANLI  
İPUCUYLA ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

Funda EYİDOĞAN

(Yüksek Lisans Tezi)

Eskişehir, 2005

ZİHİN ÖZÜRLÜ ÖĞRENCİLERE  
SİLİKLEŞTİRİLEN RESİMLİ FİŞ CÜMLELERİYLE  
OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE  
HATA DÜZELTMELİ EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

Funda EYİDOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Özel Eğitim Anabilim Dalı  
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ayten UYSAL

Eskişehir  
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eylül, 2005

## YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

### ZİHİN ÖZÜRLÜ ÖĞRENCİLERE SİLİKLEŞTİRİLEN RESİMLİ FİŞ CÜMLELERİYLE OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE HATA DÜZELTMELİ EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

Funda EYİDOĞAN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2005

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ayten UYSAL

Bu çalışmada, zihin özürlü çocuklara silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisinin öğretiminde hata düzeltmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği araştırılmıştır. Aynı zamanda, eşzamanlı ipucuyla öğretimin araç - gereçler arası genelleme etkisi ve uygulama sona erdikten 3 ve 4 hafta sonraki sürdürme etkisi incelenmiştir.

Araştırmada, eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini belirlemek üzere tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma, Eskişehir ilinde bir özel rehabilitasyon merkezinde Özbakım sınıfına devam eden 7-9 yaşları arasında iki erkek öğrenci ile yürütülmüştür.

Hata düzeltmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihin özürlü çocuklara silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisinin öğretilmesindeki etkililiğini değerlendirmek için toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim, sürdürme ve genelleme oturumları düzenlenmiştir. Oturumların tümü bire-bir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilmiştir. Öğretim sırasında sözel+model ipucu bir arada kullanılmış ve hata düzeltmesi olarak da kırmızı kalem ile tekrar yazdırma ve sözel ipucuna yer verilmiştir.

Araştırmada hem gözlemciler arası güvenilirlik hem de uygulama güvenilirliği verisi toplanmış, eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği grafiksel analiz kullanılarak belirlenmiştir.

Araştırma bulguları, hata düzeltmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihin özürlü çocuklara silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisinin öğretiminde etkili olduğunu ve öğretim sona erdikten 3 ve 4 hafta sonra da öğrenilenlerin kalıcılığının korunduğunu gösterir niteliktedir. Farklı araç gereçlerle gerçekleştirilen genelleme oturumlarında bir öğrencide %100 düzeyinde doğru tepkinin sürdüğünü göstermektedir.

## ABSTRACT

## THE EFFECTIVENESS OF SIMULTANEOUS PROMPTING WITH ERROR CORRECTION IN TEACHING SKILLS OF READING AND WRITING FADED BY PICTURAL SENTENCES TO CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Funda EYİDOĞAN

Department of Special Education

Anadolu University Institute of Educational Sciences, September 2005

Advisor: Assist. Prof. Ayten UYSAL

In this study, the effectiveness of simultaneous prompting with error correction in teaching skills of reading and writing faded by pictural sentences to children with mental retardation had been examined. At the same time, the generalization effect of simultaneous prompting across materials and the maintenance effect of three and four week after procedure finished had been investigated.

In order to determine the effectiveness of simultaneous prompting, multiple-probe (baseline) design across behaviors, one of the single subject designs, had been used. This research had been conducted with two students who were between 7-9 years old. The study was also conducted in a self care class in a private rehabilitation center in Eskisehir.

In order to assess the effectiveness of simultaneous prompting with error correction in teaching skills of reading and writing faded by pictural sentences to children with mental retardation, full probe, daily probe, teaching, maintenance and generalization had been conducted. All sessions had been realized as one to one teaching sessions. During teaching, both verbal and model prompts had been used. As the error correction, rewriting with a red pencil and verbal prompt had been used.

In the study both interobserver and procedural reliability data were collected, the effectiveness of simultaneous prompting had been determined by graphic analyses.

Research findings have showed that simultaneous prompting with error correction in teaching skills of reading and writing faded by pictural sentences to children with mental retardation is effective and maintenance had been preserved three and four weeks after the procedure finished. In generalization sessions, realised with different materials, one student has showed to continue %100 correct respomd.

## DEĞERLENDİRME KURULU VE ENSTİTÜ ONAYI

Funda Eyidoğan'ın "Zihin Özürlü Öğrencilere Silikleştirilen Resimli Fiş Cümleleriyle Okuma-Yazma Öğretiminde Hata Düzeltmeli Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği" başlıklı Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans tezi 20.09.2005 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Özel Eğitim Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı) :	Yrd. Doç. Dr. Ayten UYSAL	
Üye :	Prof. Dr. Süleyman ERİPEK	
Üye :	Yrd. Doç. Dr. Sema BATU	
Üye :	Yrd. Doç. Dr. Sezgin VURAN	
Üye :	Yrd. Doç. Dr. Sibel TÜRKÜM	

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2005

A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Bu araştırma, hata düzeltmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihin özürülü çocuklara silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisinin öğretilmesinde etkililiğini belirlemek üzere planlanmıştır. Araştırmanın yürütülmesi sırasında birçok kişinin desteği ve emeği vardır. Bundan dolayı; çalışmaya son derece istekli katılan Selçuk ve Arda'ya ve onların çalışmaya katılmalarına izin veren ailelerine sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmam süresince beni yönlendiren, akademik ve mesleki olarak her zaman beni destekleyen, herhangi bir problemde hiç sıkılmadan ve yorulmadan defalarca ne yapabileceğimi anlatan, her zaman bana sınırsız vakit ayıran, çıkmaza girdiğim durumlarda her zaman yanımda olduğunu hissettiğim ve danışmanım olmasından büyük gurur duyduğum sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Ayten UYSAL'a ve ailesine sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmanın, kurumlarında yapılmasına izin veren ve bana sonuna kadar anlayış ve destek gösteren Özel Can Zihinsel Engelliler Rehabilitasyon Merkezi kurucusu Mukadder ULAŞANEL'e ve özellikle benden video kamerasını esirgemeyen Bahri AKÇAKAVAKLI'ya teşekkür ederim.

Ayrıca güvenilirlik verilerinin toplanmasında ve tezin her aşamasında desteğini esirgemeyen arkadaşım Öğr. Gör. Nuray ÖNCÜL'e tüm içtenliğimle teşekkür ederim.

Ayrıca, her zaman yanımda hissettiğim aileme, bana her türlü desteği sağlayarak bu araştırmanın yürütülmesini hızlandıran ve kolaylaştıran, en zor anlarda bile desteğini hiç eksik etmeyen, hep anlayışlı ve sevgi dolu olan eşim Yavuz'a ve kardeşim Tolga YILMAZ' a sonsuz teşekkür ederim.

Funda EYİDOĞAN

Eylül, 2005



## ÖZGEÇMİŞ

Funda EYİDOĞAN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

### *Eğitim*

Lisans	1998	Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Almanca Öğretmenliği
Önlisans	1994	Osmangazi Üniversitesi, Sağlık Meslek Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü
Lise	1992	Aydın, Aydın Lisesi

### *İş*

2001- 2005	Hemşire, (Eskişehir, Özel Can Zihinsel Engelliler Rehabilitasyon Merkezi)
------------	------------------------------------------------------------------------------

### Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı: Almanya, 26.09.1972

Cinsiyet: Bayan

Yabancı Dil: Almanca

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET .....	ii
ABSTRACT .....	iv
DEĞERLENDİRME KURULU VE ENSTİTÜ ONAYI.....	vi
ÖNSÖZ .....	vii
ÖZGEÇMİŞ .....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLO LİSTESİ.....	xii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiv

## BÖLÜM I

1. GİRİŞ .....	1
1.1. Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler .....	4
1.1.1. Harf Yöntemi .....	5
1.1.2. Ses Yöntemi.....	5
1.1.3. Hece Yöntemi.....	5
1.1.4. Sözcük Yöntemi.....	6
1.1.5. Karma Yöntem.....	6
1.1.6. Cümle Yöntemi.....	6
1.2. Türkiye’de Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	6
1.3. Zihin Özürlü Bireylerin Okuma-Yazma Öğrenmelerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Araştırmalar .....	7
1.4. Yanlızsız Öğretim .....	10
1.4.1. Uyararı Silikleştirme .....	11
1.4.2. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim .....	11
1.4.2.1. Hata Düzeltmeli Eşzamanlı İpucuyla Öğretim.....	13
1.4.2.2. Hata Düzeltmesiz Eşzamanlı İpucuyla Öğretim.....	13

1.4.3. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim İle İlgili Yürütülen Araştırmalar .....	13
1.5. Amaç .....	15
1.6. Araştırmanın Önemi .....	16
1.7. Sınırlılıklar .....	16

## BÖLÜM II

2. YÖNTEM .....	17
2.1. Katılımcılar .....	17
2.1.1. Deneklerde Aranılan Önkoşul Özellikler.....	17
2.1.2. Denekler .....	18
2.1.3. Uygulamacı .....	19
2.1.4. Gözlemci .....	19
2.2.Ortam .....	20
2.3. Araç-Gereçler.....	20
2.4. Araştırma Modeli .....	21
2.5. Bağımlı Değişken .....	22
2.6. Bağımsız Değişken .....	22
2.7. Uygulama Süreci.....	22
2.7.1. Yoklama Oturumları .....	24
2.7.2. Öğretim Oturumları.....	26
2.7.3. Genelleme Oturumları.....	28
2.7.4. Sürdürme Oturumları .....	31
2.8. Verilerin Toplanması .....	31
2.8.1. Etkililik Verilerinin Toplanması.....	32
2.8.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması.....	32
2.8.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik.....	33
2.8.2.2. Uygulama Güvenirliği .....	33
2.8.2.2.1. Toplu Yoklama Oturumlarına İlişkin Uygulama	
Güvenirliği.....	34

2.8.2.2.2. Günlük Yoklama Oturumlarına İlişkin Uygulama	
Güvenirligi.....	35
2.8.2.2.3. Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama	
Güvenirligi.....	36
2.8.2.2.4.Genelleme Oturumlarına İlişkin Uygulama	
Güvenirligi.....	37
2.8.2.2.5. Sürdürme Oturumlarına İlişkin Uygulama	
Güvenirligi.....	38
2.9. Verilerin Analizi .....	39

### BÖLÜM III

3. BULGULAR .....	40
3.1. Silikleştirilen Resimli Fiş Cümlelerini Okuma-Yazma Öğretiminde	
Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular .....	42
3.2. Sürdürme Bulguları.....	44
3.3. Genelleme Bulguları .....	45

### BÖLÜM IV

4. TARTIŞMA ve ÖNERİLER .....	46
4.1. Tartışma.....	46
4.2. Öneriler.....	48
4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	48
4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	48
EKLER.....	49
KAYNAKÇA.....	88

**TABLO LİSTESİ**Sayfa

Tablo 2.1. Deneklerin Demografik Özellikleri.....	19
---------------------------------------------------	----

## ŞEKİL LİSTESİ

### Sayfa

- Şekil 3.1. Selçuk'a Eşzamanlı İpucu ile Öğretimle Gerçekleştirilen Okuma-Yazma Becerisinde Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama, Toplu Yoklama, Sürdürme ve Genelleme Oturumlarında Gösterdiği Doğru Davranış Yüzdeleri.....41
- Şekil 3.2. Arda'ya Eşzamanlı İpucu ile Öğretimle Gerçekleştirilen Okuma-Yazma Becerisinde Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama ve Toplu Yoklama Oturumlarında Gösterdiği Doğru Davranış Yüzdeleri.....43

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak, istenilen yönde değişme meydana getirmektir (Ertürk, 1972). Eğitimin genel amacı ise, yetişmekte olan çocukların ve gençlerin, topluma, sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmektir (Varış, 1991, s. 5). Bireyin eğitimi toplumsal yapıda yer alan tüm birimlerce sağlanır. Bunlardan biri de okuldur. Okul, eğitimsel amaçların yanı sıra, öğretimsel amaçların da gerçekleştirildiği, daha amaçlı ve sistematik işleyişi olan bir toplumsal kurumdur. Bir başka deyişle okulun amacı, öğrenciye, onun daha önce hiç yapmamış olduğu yeni bir davranış kazandırmak ve öğrencinin daha önceden edinmiş olduğu bir davranışı yeni bir içerik içinde ve eskisinden biraz değişik bir biçimde yapmasını sağlamaktır (Tekin, 1996, s. 3).

Okul toplumsal yapıda üretken bireyler yetiştirme sorumluluğunu sosyal yaşamda işlevsel olan akademik becerilerin öğretilmesiyle gerçekleştirir. İşlevsel akademik beceriler okulda öğrenmeyle ilişkili bilişsel yetenek ve becerileri kapsar. Bilişsel beceriler okuma-yazma, matematik, hayat bilgisi, fen bilgisi gibi becerileri kapsamaktadır ve işlevsel akademik beceriler bu becerilerin günlük yaşamda kullanım alanlarıyla ilişkilidir. Örneğin, para kullanma, saat kullanma, tanıtıcı levha okuma, alışveriş yapma gibi beceriler işlevsel akademik beceriler arasında yer almaktadır (Erbaş, 2003). Okuma-yazma ise, işlevsel akademik beceriler içerisinde öncelikli becerilerden birisidir.

Oelwein'e (1995) göre, çocuklar genellikle kendilerine öğretilenleri öğrenirler. Önemli olan, onlar için anlamlı ve kullanabilecekleri becerilerin öğretilmesidir. Her beceri her çocuk için aynı ölçüde gerekli olmayabilir. Bazı çocuklar için yalnızca temel beceriler anlamlı olurken bazıları için daha ileri düzeydeki becerilerin öğretimi gerekli olabilmektedir (Akt: Başal ve Batu, 2003).

Okur-yazar olmak sadece normal olarak gelişen bireyler için değil, aynı zamanda özel eğitime gereksinim duyan bireyler için de işlevsel bir beceridir. Okur-yazar deyince, okuduğunu anlayan, anlayacak hızda okuyabilen, duygu ve düşüncelerini bir başkasına yazı ile anlatabilen kişiler akla gelir. Bir başka deyişle, okur-yazar kişi kültürel düzeyine uygun olarak verilen mesajı okuyarak alabilen, vermek istediği mesajı ise yazabilen kişidir (Yeleğen, 1997). Okuma-yazma öğretimi, “okuma” ve “yazma” etkinliklerini kapsayarak anadili öğretiminin alt yapısını oluşturmaktadır. Bu iki çalışma birbirini tamamlayan çalışmalar olarak ele alınıp, okuma-yazma öğretimi olarak ifade edilmektedir (Yücel, 2000).

Okuma, çeşitli organların yardımı ile simgelere yüklenen anlamı kavramaya yönelik karmaşık zihin çabasıdır. Yazma ise, seslerin ve algıların simgelere dönüşmesi şeklinde ifade edilebilir (Yeleğen, 1997). Normal öğrenciler için çoğu zaman çok az destekle edinilebilen okuma-yazma becerileri özel eğitime gereksinim duyan bireyler için sistematik öğrenme yaşantıları olmaksızın edinilemeyebilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde özel gereksinimi olan çocuklar, “özel eğitim gerektiren birey” terimi altında, çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlanmıştır (M.E.B., 2000a).

Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin topluma uyum sağlamaları ve ihtiyaçlarını bağımsız olarak yerine getirebilmeleri, normal bireylerde olduğu gibi okuma-yazma öğrenmeleriyle paralel olarak daha da kolaylaşmaktadır (Çolak, 2001). Bu nedenle, özel gereksinimi olan çocuklara yönelik hazırlanan programlarda okuma-yazma öğretimi, normal gelişim gösteren çocuklara yönelik hazırlanan programdaki kadar ağırlığa sahiptir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından normal gelişim gösteren çocuklara yönelik hazırlanan İlköğretim Okulu Programı’nda Türkçe derslerine 1-3. sınıflarda on iki saat, 4-5-6-7-8. sınıflarda altı saat yer verilmektedir (M.E.B., 1997). Eğitilebilir Çocuklar Eğitim Programı hafif derecede zihinsel öğrenme yetersizliği olan çocuklar için hazırlanmıştır. Hafif derecede zihinsel öğrenme yetersizliği, bireyin temel okuma-yazma ve sayma becerilerini kazanmasında ortaya çıkan gecikme durumu şeklinde tanımlanmıştır



(M.E.B., 2000a). Bu programda ise Türkçe derslerine ilk üç yıl on bir saat, 4. sınıfta sekiz saat, 5. sınıfta yedi saat, 6. sınıfta altı saat, 7-8. sınıflarda beş saat yer verilmesi öngörülmektedir (M.E.B., 2001).

Zihin özürlü bireylerin toplumsal yaşamda başarılı olmaları, öğrenim yaşantılarında onlara verilen eğitimin niteliği ve sağlanan destek hizmetlerin özellikleri ile yakından ilgilidir (Ergenekon, Gürsel ve Batu, 2001). Bütün bireylerin eğitiminde olduğu gibi zihin özürlü bireylerin eğitiminde de, onların ileride başkalarına bağımlı olmadan yaşamlarını sürdürmeleri, kendi kendilerine yeterli duruma gelmeleri ve toplumla bütünleşmeleri amaçlanmaktadır (Cavkaytar, 1999). Bu amaç doğrultusunda, zihin özürlü birey için özel eğitim hizmetlerinin büyük bir bölümü kaynaştırma uygulaması şeklinde normal sınıflarda sürdürülmektedir.

18 Ocak 2000 tarihinde yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde zorunlu eğitim çağına gelen, özel eğitim gerektiren veya tanısı konulmamış ve yerleştirme kararı alınmamış her bireyin başvurduğu okulöncesi eğitim kurumlarına ve ilköğretim kurumlarına kaydı yapılır denilmektedir (M.E.B., 2000a).

Kaynaştırma, “özel gereksinimi olan öğrenciye ve/veya sınıf öğretmenine gerektiğinde destek hizmet sağlanması koşuluyla, özel gereksinimli öğrencinin normal sınıftan yararlanmasıdır.” Tanımda da görüldüğü gibi, kaynaştırmada esas olan, destek hizmet sağlanmasıdır (Kırcaali-İftar, 1992; Batu, 2000). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde destek hizmetlerin, kaynak oda eğitimi, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı şeklinde uygulanabileceği belirtilmektedir.

Özel eğitimde destek hizmet denildiğinde, iki ya da daha fazla bireyin bir arada çalışması söz konusu olmaktadır. İşbirliği içinde çalışmak, özel gereksinimi olan öğrencilerin normal sınıflara yerleştirilmesini kolaylaştıracağından tercih edilen bir yöntem olmalıdır (Batu, 2000). Zihin özürlü bireyin okuma-yazma öğretiminde normal çocuk için öngörülen performans düzeyine ulaşılabilmesi için tanımda da yer aldığı gibi destek hizmetleri uygulamasına yer verilmelidir.

Akyol (1997), okuma-yazma öğrenmenin, bireyin yaşamında kendisine ve çevresine hakim olma, topluma uyum sağlayabilme ve bağımsız olarak hareket edebilmesi için önemli olduğunu belirtmektedir (Akt: Çolak, 2001).

Öğrenci için amaç belirlerken öncelikle öğrencinin en çok işine yarayacak beceri ve kavramlara yer verilmelidir. Bu nedenle diğer becerilerde olduğu gibi, okuma-yazma öğretimi işlevsel akademik becerilerin öğretimine temel oluşturduğu için zihin özürlü bireyin performansına ve gereksinimlerine bağlı olarak gerçekleştirilmelidir (Başal ve Batu, 2003). Kritik öneme sahip okuma-yazma becerisinin zihin özürlü birey tarafından edinilebilmesi için etkin öğretim yöntemleri kullanılarak öğrenmenin sağlanması gerekir.

### **1.1. Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler**

Okuma-yazma öğretimi ile ilgili alan yazın incelendiğinde, okuma-yazma için geliştirilmiş ve süreç içinde denenmiş bazı etkin öğretim yöntemleri olduğu görülmektedir. Bunlar; harf yöntemi, ses yöntemi, hece yöntemi, sözcük yöntemi, karma yöntem ve cümle yöntemidir (Ferah, 2001; Öz, 1998; Yeleğen, 1997).

Batı ülkelerinde yayımlanan okuma-yazma öğretimine ilişkin kaynaklar incelendiğinde, öğretimin daha çok sözcük ve harf yöntemine dayandırıldığı görülmektedir (Griffen, A. K., Schuster, J. W. ve Morse, T. E., 1998; Johnson, P.; Schuster, J. W. ve Bell, J. K., 1996; Schuster, J. W. ve Griffen, A. K., 1990; Winterling, 1990).

Göçer (2000), Batı Avrupa ve Amerika'da cümle yönteminin 1945 yılına kadar tartışmasız kabul edildiğini, ancak 1965'ten sonra yerini başka yöntem ve yöntemlere bıraktığını ifade etmektedir.

Çelenk (1992), Almanya'da Almanca dersi programının, okuma-yazma öğretiminde kullanılacak yöntemin seçimini öğretmene bıraktığını, Fransız alan yazınında farklı yöntemlere göre hazırlanmış okuma-yazma öğretimi materyallerine rastladığını açıklamaktadır (Karadağ, 2005).

Hamburg eyaleti (1973) programında, okuma öğretiminin karma öğretim yöntemleriyle yapılabildiği belirtilmiş ve tercih öğretmene bırakılmıştır (Göçer, 2000).

İzleyen bölümde bu yöntemlere kısaca değinilmiştir:

### 1.1.1. Harf Yöntemi

Harf yönteminin dayandığı ilke şudur; bir kelimeyi tanıyıp telaffuz edebilmek için, önce harfleri tanımak gerekir. Örneğin; öğrencinin **Ali** kelimesini öğrenebilmesi için, (**A, L, İ**) harfleri, öğrenciye kelimenin söylenişini buluncaya veya kendisine gösterilinceye kadar tekrar eder. Öğrenciye önce alfabe sırasına göre, büyük ve küçük harflerin adları öğretilir; ondan sonra (ob, ib, ab, v.s.) gibi iki harfli, sonra üç, dört ve beş harfli bileşikleri heceleyip söylemesi öğretilmektedir (Öz, 1998).

### 1.1.2. Ses Yöntemi

Ses yönteminin dayandığı ilke; bir kelimeyi okumak için harflerin adını değil, sesini tanımak gerekliliğidir. Bu yöntemde önce genel olarak seslilerden başlamak suretiyle, harflerin şekil ve sesleri öğretilir. Örneğin; öğretmen (**A**) harfini ya tahtaya çizer, ya da duvar levhasından veya kitaptan öğrenciye gösterir. Aynı zamanda, öğrencilerin dikkatini, dudakların hareketlerine çekerek harfi okur. Sonra her seslinin sesi ile temsil ettiği nesne arasında bir bağ kuracak şekilde, bu sesi öğrencilere birkaç defa tekrar ettirir. Önceden belirlenmiş bir sıraya göre, seslilerden sonra, sessiz harflere geçilerek; her sessiz bir sesli ile beraber söylenir (Öz, 1998).

### 1.1.3. Hece Yöntemi

Hece yöntemi, öğretimin temel öğelerinin hece olması nedeniyle, diğer yöntemlerden farklıdır. Heceler öğrencilere gösterildikçe, kelime ve cümleler yapmak için birleştirilmektedir. Harfler yerine heceler kullanılmaktadır; çünkü birçok sessiz, ancak seslilerle birleşmek suretiyle doğru söylenebilir (Öz, 1998). Heceler belli bir sıraya göre öğretilir. Önce açık heceler ve ilk olarak büyük harf yazılışı (**BA, BE, BI, Bİ**), sonra bir büyük bir küçük harfle yazılışı (**Ba, Be, Bi, Bi**), en sonunda da küçük harfle yazılışı (**ba, be, bi, bi**) öğrencilere öğretilir.

#### **1.1.4. Sözcük Yöntemi**

Bu yöntemde kelimeler genel olarak bir anlam oluşturan bir bütün içinde gösterilir ve ilk derslerde, özellikle “ **bak ve söyle**” ilkesine göre öğretilmektedir. Her kelimenin, öğrencinin hatırlayabileceği özel bir şekli olduğu kabul edilmektedir. Her yeni kelime, cümlecik veya cümleler içinde birkaç defa tekrar edilir. Eğer kelimeler metodik bir sıraya göre gösterilirse, öğrencinin anlamlı bir şekilde okuyabileceği varsayılır (Öz, 1998).

#### **1.1.5. Karma Yöntem**

Bu yöntemde bir taraftan cümle öğretimi sürdürülürken, aynı zamanda sesli ve sessiz harflerin öğretimi yapılır. Sesli ve sessiz harflerin öğrenilmesinden sonra hecelere geçilir. Hece alıştırmalarıyla kelimelerin öğrenilmesine önem verilerek kelimelerden de yeni cümleler oluşturularak öğretime devam edilir (Ferah, 2001).

#### **1.1.6. Cümle Yöntemi**

Bu yöntemde bütünden parçaya doğru giden tümden-gelim şeklinde bir yol izlenmektedir. Öğretilecek cümle öğrenciye bütün olarak verilir. Daha sonra sözcük ve hecelere bölünür, heceler içindeki harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılır. Elde edilen sözcük, hece ve harflerle yeni cümle ve sözcükler kurulur. Öğretimin bu özelliğinden dolayı bu yönteme çözümlene yöntemi de denilmektedir. Bu yöntemde okuma-yazma paralel olarak işlenmektedir (Ferah, 2001; Öz, 1998; Yeleğen, 1997).

Altıntaş (1988), cümle yönteminin öğrencilerin bütünü algılama, anlamlı şeyleri kavrayabilme vb. psikolojik özelliklerine uygun olduğu gibi, seri ve akıcı okuma, okuduğunu anlama becerisi kazanmalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir (Karadağ, 2005).

### **1.2. Türkiye’de Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler**

Türkiye’de okuma-yazma öğretimiyle ilgili olarak tarihsel süreç incelendiğinde farklı yöntemlerin uygulandığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde bir yöntemin kullanıldığı dönem sonunda etkililik ve verimlilik araştırmaları yapılmaksızın, değişik yöntemlerin bir eğitim politikası değişimi biçiminde uygulamaya konduğu söylenebilir.

Bu bağlamda ülkemizde okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere kısaca değinmek yararlı olacaktır.

Cumhuriyet döneminde 1926 tarihli ilkokul programı, okuma-yazma öğretiminde harf ve sözcük yönteminde karar kılmış ve bunlardan birini kullanmakta öğretmeni serbest bırakmıştır. Ancak, 1936, 1948 ve daha sonraki ilkokul programlarında bu yöntem, kısa cümle yöntemine dönüşmüştür (Binbaşıoğlu, 1999). 1968 İlköğretim Programı ile 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda ise, ilköğretim okullarında uygulanabilir tek geçerli yöntemin cümle yöntemi olduğu kabul edilmiştir (Özcan, 1992).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2005 yılında yayınladığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında ise, ilköğretim okullarında uygulanacak olan yöntemin ses yöntemi olduğu kabul edilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın yayınladığı Türkçe Öğretim Programının, öğrencileri eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanabilen, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler olarak yetiştirme amaçlandığından, ses yöntemine göre hazırlandığı belirtilmiştir (M.E.B., 2005).

### **1.3. Zihin Özürlü Bireylerin Okuma-Yazma Öğrenmelerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Araştırmalar**

Batı ülkelerinde zihin özürlü bireylere okuma-yazma öğretimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde öğretimin sözcük ve harf yöntemine dayandırıldığı görülmektedir (Cohen ve Plaskon, 1980; Gast, D. L.; Doyle, P. M.; Wolery, M.; Ault, M. J. ve Baklarz, J. L. 1991; Griffen ve diğ., 1998; Johnson ve diğ., 1996). Bu sözcüklere örnek olarak yemek hazırlamada gerekli olan sözcükler, nesne ve kişi adlarının okunması, tehlike ve yasak olan yerleri gösteren işaretler, alış-verişte ürün seçiminde yardımcı olacak sözcükler verilebilir. Türkiye'de ise normal çocuklar için uygulanan okuma-yazma öğretim sistematığının aynen zihin özürlü çocuklarda da kullanıldığı görülmektedir.

Çolak (2001) araştırmasında, zihin özürlü çocukların devam ettiği bir ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların

okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenler sınıflarında okuma-yazma öğretiminde okumaya hazırlık ve fiş öğretimi ağırlıklı çalışmalar uyguladıklarını ancak pek çok sorun ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunların başında, okuma-yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçlerin yetersiz olması, öğrenciler arasında seviye farkının olması, okuma-yazma programının öğrencilerin düzeylerine uygun olmaması gelmektedir. Öğretmenler, en çok programın zihin özürlü çocukların düzeylerine göre uyarlanmasına, okuma yazmaya yönelik araç-gereçlerin sağlanmasına ve okuma yazma öğretiminde üniversite ile işbirliği yapılmasına yönelik beklentilerini dile getirmişlerdir.

Başal (2000) ise, zihin özürlü çocukların Türkçe'deki ad çekim eklerini kullanmalarını saptamak amacıyla araştırma yürütmüştür. Betimsel özellikteki araştırmanın örneklemini Eskişehir ilindeki ilköğretim kurumları bünyesinde yer alan özel alt sınıflara devam eden öğrencilerle Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu'na ve iki özel özel eğitim kurumuna devam eden sözel iletişim kuran öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmada toplam 119 öğrenci ile çalışılmıştır. Her bir ad çekim eki için beş resim olmak üzere kırk resimden oluşan set uygulanmıştır. Toplanan verilerin istatistiksel analizinde Kolmagorow Simirnow Testi kullanılmıştır. Bulgular sonucunda zihin özürlü çocukların ad çekim eklerini kullanımlarının yaş ve cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Normal gelişim gösteren daha küçük yaşlardaki çocuklarla yapılan çalışmalarda benzer sonuçların alınması zihin özürlü çocukların da dili aynı sırayla ancak daha yavaş bir biçimde öğrendikleri görüşünü doğrulamaktadır.

Eripek (1989), 1986-1987 öğretim yılında Eskişehir ve Kütahya illerindeki alt özel sınıfların 4. ve 5. sınıflarına devam eden zeka yaşları 5-8 arasında değişen 165 eğitilebilir zihin özürlü öğrencinin ilkokul sınıflarına göre sesli okuma başarılarını değerlendirmiştir. Her sınıf düzeyi için bir okuma parçası seçilmiştir. Öğrencilerin seçilen bu parçalardaki sesli okumaları; okuma hızı ve doğru okuma, okuduğunu anlama ve genel okuma boyutlarında ele alınmıştır. Öğrencilerin bu boyutlardaki başarıları; bağımsız, öğretim ve engelleme düzeylerinde değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, araştırmanın ele alınan boyutlarında, öğrencilerin okuma başarılarında belirgin bireysel farklılıklar bulunmuştur ve öğrencilerin yaklaşık %53'ünün birinci ya da ikinci sınıf düzeyinde okumayı öğrendikleri belirlenmiştir.

Kırcaali-İftar ve Uysal (1999) yürüttükleri araştırmada, Eskişehir ilinde 1996-97 öğretim yılında zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiğini araştırmışlardır. Bu amaç doğrultusunda özel eğitim danışmanlığının dört zihin özürlü kaynaştırma öğrencisinin ilk okuma-yazma becerilerini öğrenmeleri üzerinde ne kadar etkili olduğu incelenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden beceriler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışmada Türk eğitim sisteminde kullanılan fişleri oluşturan her bir sözcüğün üzerine o sözcüğü temsil eden bir resim yapılmasıyla tüm fişler resimlendirilmiştir. Daha sonra ise deneklere onarlı gruplarla 30 ya da 40 fiş cümlesinin okuması ve yazılması öğretilmiştir. Araştırma sonucunda özel eğitim danışmanlığının okuma yazma üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Ülkemizde zihin özürlü bireylerin okuma-yazma öğrenmeleriyle ilgili araştırmalar incelendiğinde daha çok durum saptamaya yönelik araştırmaların yapıldığı ve sadece birinin doğrudan okuma-yazma öğretimi ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Araştırmalardan da görüldüğü gibi, zihin özürlü çocuklara okuma-yazma becerisini daha kolay öğretmeye yönelik bir araştırma dışında öğretim uyarlamalarına yer veren başka çalışmaların olmadığı göze çarpmaktadır.

Sınıf öğretmeninin daha kolay okuma-yazmayı öğretmenin yanı sıra, öğrencinin özelliklerine ve gereksinimlerine uygun olan yöntemi seçmesinde yarar vardır. Eğitilebilir düzeyde zihin özürlü bireylere okuma-yazma öğretiminde normal gelişim gösteren bireyler için benimsenen yöntem izlenirken, öğretilbilir düzeyde zihin özürlü bireyler için yöntem seçimi öğretmene bırakılmıştır (Başal ve Batu, 2003). Ancak, sınıf öğretmeni yetiştirmede sağlanan formasyon eğitiminde okuma-yazma öğretimine ilişkin birden fazla yöntem öğretiminin yapılmadığı görülmektedir (Karadağ, 2005).

Zihin özürlü bireylere öğretilmek istenen becerilerin etkili ve verimli bir şekilde kazandırılması, onlara daha nitelikli öğretim sunmak açısından önemlidir (Bozkurt, 2001). Zihin özürlü bireylere beceri ve davranışlar öğretilirken kullanılan etkili öğretim yöntemleri vardır. Bu etkili öğretim yöntemlerinden birisi de yanlışsız öğretimdir (Tekin, 1999).

#### 1.4. Yanlışsız Öğretim

Yanlışsız öğretim, uyararı ya da hedef davranışla ilgili araç gereçlerin programlanarak sunulmasıdır (Cipani ve Madigan, 1986). Bu programlamayla, bireyin üzerinde çalışılan davranışa ilişkin doğru tepkide bulunması, uyararı kontrolünün sağlanması amaçlanmaktadır. Uyararı kontrolü ise, belirli davranış öncesi uyararıların varlığında bireyin bu uyararılarla tahmin edilebilir ve güvenilir biçimde tepkide bulunmasıdır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Yanlışsız öğretim yöntemleri, bireyin öğretim sırasında hata yapmasını önlemeyi amaçlayan yöntemlerdir. Yanlışsız öğretim yöntemleri öğretim sırasında yapılan hataları tamamen ortadan kaldırırsa da, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla yanlışsız öğretim yöntemlerinde öğretim sırasında gerçekteşen hata düzeyi oldukça düşüktür (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Tekin'e (1999) göre, yanlışsız öğretim yönteminin uygulanabilmesi için üç temel önkoşulun bulunması gerekmektedir; a) öğretmen, öğreteceği beceriyi öğrencinin kapasitesini dikkate alarak belirlemeli ve sunmalıdır, b) öğretmen, gerekli durumlarda öğretilen becerinin beceri analizini geliştirmeli ve bir kerede sadece küçük bir bölümünü öğretmeyi amaçlamalıdır, c) öğretmen, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı ipucu, model olma gibi değişik öğretim stratejilerini uygulayabilir olmalıdır.

Wolery, Bailey ve Sugai (1988), yanlışsız öğretimin öğretim sürecinde kullanılmasının üç nedene dayandığını ifade etmişlerdir; a) yanlışsız öğretim yöntemleri etkili öğretim yöntemleridir, b) uygulama sırasında öğrencinin tüm denemeleri doğru olarak yanıtlaması nedeniyle öğretmen öğrenci arasında olumlu etkileşim gelişmektedir, c) hata düzeyinin düşük olması nedeniyle öğrenci daha fazla pekiştiren alır ve öğrencinin olumsuz davranışlar sergileme olasılığı azalır. Yanlışsız öğretim yöntemleri, uyararı ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri ve tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri şeklinde iki grupta toplanmaktadır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Uyararı ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri, hedef davranışı başlatması beklenen hedef uyararı ve ipucu sağlayan uyararı, hedef uyararının algılanmasını kolaylaştırmak amacıyla, sistematik uyararılamaların yapıldığı yöntemlerdir. Uyararı



ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri, a) uyararı silikleştirme, b) uyarana şekil verme ve c) uyarana ipucu ekleme şeklinde üç grupta toplanabilir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). İzleyen bölümde uyararı silikleştirme kısaca tanımlanmıştır.

#### **1.4.1. Uyararı Silikleştirme**

Uyaranda silikleştirmeyi gerçekleştirebilmek için, bir davranış ya da becerinin öğretiminde kullanılan uyarının önce öğrenmeyi kolaylaştırmak üzere çeşitli yönleri ön plana çıkarılmakta veya abartılı biçimde sunulmaktadır. Böylece bireyin doğru tepki vermesi kesinleştirilmeye çalışılır. Zaman içinde öğrenme gerçekleştikçe uyaranda gerçekleştirilen bu uyarılama silikleştirilerek, uyarının doğal biçimde sunulması sağlanmaktadır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri, birey tepkide bulunmadan önce ipucu sunulurken bireyin doğru tepkide bulunmasının sağlandığı yöntemlerdir. Tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri, a) sabit bekleme süreli öğretim, b) eşzamanlı ipucuyla öğretim, c) artan bekleme süreli öğretim, d) davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim, e) davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyle öğretim, f) aşamalı yardımla öğretim, g) ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim ve h) ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim şeklinde sekiz başlıkta toplanabilir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). İzleyen bölümde, eşzamanlı ipucuyla öğretim kısaca tanıtılmaya çalışılmıştır.

#### **1.4.2. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim**

Yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri olan eşzamanlı ipucuyla öğretim, çeşitli özür grubundaki öğrencilere tek basamaklı ve zincirleme davranışların öğretiminde etkili ve verimli biçimde kullanılan bir tepki ipucu yöntemidir. Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimin sistematik bir uyarılması olan eşzamanlı öğretimde, hedef uyarın ile kontrol edici ipucu birlikte sunulur ve birey kontrol edici ipucunu model alır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde her denemede kontrol edici ipucunun sunulması nedeniyle bireye bağımsız olarak tepki verme olanağı tanınmamaktadır. Bu nedenle uyarın kontrolü transferinin gerçekleşip gerçekleşmediği, öğretim oturumlarından hemen önce düzenlenen günlük yoklama oturumlarında belirlenmektedir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Eşzamanlı ipucuyla öğretimde, a) doğru tepkiler: kontrol edici ipucu sunulduktan sonra yanıt aralığı içinde bireyin doğru tepkide bulunması, b) yanlış tepkiler: kontrol edici ipucu sunulduktan sonra yanıt aralığı içinde bireyin yanlış tepkide bulunması ve c) tepkide bulunmama: kontrol edici ipucu sunulduktan sonra yanıt aralığı içinde bireyin tepkide bulunmaması olmak üzere üç tür birey tepkisi yer almaktadır (Tekin, 2000; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Diğer tepki ipucu yöntemleriyle karşılaştırıldığında eşzamanlı ipucuyla öğretimin bazı avantajlara sahip olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki; eşzamanlı ipucuyla öğretimde tüm denemeler aynı biçimde yürütülür ve bu yüzden uygulamacı davranışlarında bir değişikliğe gerek duyulmaz. İkincisi; eşzamanlı ipucuyla öğretimde tek tip doğru tepki olasılığı vardır. Dolayısıyla doğru tepkilerin tamamı pekiştirilir. Üçüncüsü; tüm denemeler 0 saniye bekleme süreli olarak gerçekleştirildiği için öğrencinin ipucunu bekleme önkoşul davranışına sahip olması ya da beklemeyi öğrenmesi gerekmez ve bekleme davranışına sahip olmayan öğrencilerde rahatlıkla kullanılabilir. Tüm bu durumlar dikkate alındığında, eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak bir öğretim gerçekleştirmek daha uygun ve kolay olabilir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001; Yücesoy, 2002).

Tekin ve Kırcaali-İftar (2001) eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulama basamaklarını şu şekilde sıralamışlardır; a) bireye tepkide bulunması için ipucu olarak verilecek uyarı 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) denemeler arası süreyi belirleme, h) veri kayıt yöntemini belirleme, ı) uygulama, kayıt tutma ve bireyin gösterdiği performansa göre gerektiğinde değişiklikler yapma.

Hata düzeltmeli ve hata düzeltmesiz eşzamanlı ipucuyla öğretim, eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulama basamaklarından (f) şikkında belirtilen “bireyin tepkilerine ne şekilde yanıt verileceğini belirleme” ile ilgili düzenlemeleri içerir.

#### **1.4.2.1. Hata Düzeltmeli Eşzamanlı İpucuyla Öğretim**

Etkili bir eşzamanlı ipucuyla öğretim modelinde uygulamacı, doğru tepkilerde olduğu gibi yanlış tepki ve tepkide bulunmama davranışlarında da ne şekilde tepkide bulunacağına önceden karar vermelidir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminde ipucundan sonra yanlış tepki ve tepkide bulunmama olmak üzere iki tür yanlış tepki vardır. Uygulamacı bu durumlarda beceri yönergesini tekrar sunma, hedef uyarı ortadan kaldırarak yeni denemeyi sunma ve doğru tepki için kontrol edici ipucunu tekrar sunma şeklinde hata düzeltmesi yapabilir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

#### **1.4.2.2. Hata Düzeltmesiz Eşzamanlı İpucuyla Öğretim**

Hata düzeltmesiz eşzamanlı ipucuyla öğretimde, hedef uyarının hemen ardından kontrol edici ipucu sunulduktan sonra öğrencinin tepkisi beklenir, öğrencinin tepkisi iki tür yanlıştan hangisi olursa olsun görmezden gelinerek, bir sonraki deneme başlatılır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Eşzamanlı ipucuyla öğretim, değişik özür grubundaki ve yaştaki bireylere çeşitli becerilerin öğretiminde etkili bir şekilde kullanılmaktadır. İzleyen bölümde eşzamanlı ipucuyla öğretim ile yürütülen araştırmalara yer verilmektedir.

#### **1.4.3. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim İle İlgili Yürütülen Araştırmalar**

Eşzamanlı ipucuyla ilgili yürütülen araştırmalar incelendiğinde, birçok becerinin ve kavramın öğretiminde bu yöntemin kullanıldığı araştırmanın mevcut olduğu görülmüştür. Bu bölümde ise, okuma-yazma becerisiyle yakın ilişkili görülen araştırmalara yer verilmiştir.

Griffen, Schuster ve Morse (1998) eşzamanlı ipucuyla öğretimin, çevrede karşılaşılan sözcükleri öğretme üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Aynı zamanda, çalışmada hedeflenmeyen bilgi kazanımı da incelenmiştir. Araştırma, yaşları 6-11 arasında değişen beş orta derecede zihin özürlü denek ile yürütülmüştür. Araştırma tek-denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli ile desenlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, eşzamanlı ipucuyla öğretim deneklerin tümünde çevrede karşılaşılan

sözcüklerin öğretilmesinde etkilidir. Aynı zamanda, deneklerin belli bir düzeyde hedeflenmeyen bilgiyi de kazandıkları gözlenmiştir (Akt: Topsakal, 2004).

Johnson, Schuster ve Bell (1996), hata düzeltmesi yaparak ve hata düzeltmesi yapmadan gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin, öğrenme güçlüğü olan ve eğitilebilir zihin özürlü lise öğrencilerine fen bilgisi sözcüklerini okumayı öğretme açısından etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmışlardır. Aynı zamanda, çalışmanın öğretim oturumlarında denekler fen bilgisi sözcüklerini doğru okuduklarında, bu sözcüklerin tanımları deneklere hedeflenmeyen bilgi olarak sunulmuştur. Araştırma tek-denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli ile desenlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, deneklerin tümü kendilerine sunulan fen bilgisi sözcüklerini okumayı öğrenmişlerdir. Hata düzeltmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretim, beş denekten üçünde hedef davranışların öğrenilmesi açısından daha verimli bulunmuştur. Deneklerin tümü, hata düzeltmesi yapılarak sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimi hata düzeltmesi yapılmadan sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretime kıyasla tercih etmişlerdir. Her iki eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasında da genelleme eşit düzeyde gerçekleşmiştir. Kalıcılık bulguları açısından çok küçük farklılıklar gözlenmiştir. Deneklerde hedeflenmeyen bilgi kazanımı belli bir düzeyde gerçekleşmiştir (Akt: Doğan, 2001).

Singleton, Schuster ve Ault (1995) tek-denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeliyle desenledikleri ve deneklerle yineledikleri ettikleri bir çalışmada, orta derecede zihin özürlü iki deneğe, tabela yazılarını okumayı öğretmede eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmışlardır. Aynı zamanda, bu çalışmada gözleyerek öğrenme ve hedeflenmeyen bilgi kazanımı da incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, tabela yazılarını öğretmede eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili bir yöntem olduğu bulunmuştur. Deneklerin gözleyerek öğrenme ve hedeflenmeyen bilgi kazanımıyla da belli bir düzeyde bilgi edindikleri gözlenmiştir (Tekin, 1999).

Eşzamanlı ipucuyla ilgili yürütülen araştırmalar incelendiğinde, daha çok okuma öğretimi ile ilgili olduğu, yazma öğretimini içermediği gözlenmektedir. Ayrıca okuma becerisinin de bağımsız okuma yeterliliğini kazandırmaya yönelik süreci içermediği, yalnızca belli sözcükleri okumaya yönelik olduğu görülmektedir.

Her çocuğa öğretilmesi gereken becerilerden bir bölümünü işlevsel akademik beceriler oluşturmaktadır. Okuma-yazma öğretimi de bu işlevsel akademik becerilerin önkoşulunu oluşturmaktadır. Ancak, tüm araştırmalar incelendiğinde zihin özürlü çocuklara doğrudan okuma-yazma becerisini kazandıran araştırmaların yapılmadığı görülmektedir. Bundan dolayı böyle bir araştırmaya gereksinim duyulmuştur. Bu gereksinim doğrultusunda zihin özürlü öğrencilere silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma-yazma öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği araştırılmıştır.

### **1.5. Amaç**

Bu araştırmanın amacı, zihin özürlü öğrencilere silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma-yazma öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. Zihin özürlü çocuklara silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisinin öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim etkili midir?
2. Zihin özürlü çocuklara silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisinin öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim ile kelimelere kendiliğinden genelleme gerçekte midir?
3. Zihin özürlü çocuklara silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisinin öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim ile hecelere kendiliğinden genelleme gerçekte midir?
4. Zihin özürlü öğrenciler, silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisinin öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim ile kazandırılan bu beceriyi farklı araç-gereçlere genelledebilmeleri sağlanabilir mi?
5. Zihin özürlü çocuklar silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisini hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğrendiklerinde bu becerileri, uygulamanın tamamlanmasından 3 ve 4 hafta sonra da sürdürmekte midir?

## 1.6. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın Türkiye’de zihin özürlü öğrencilere silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma-yazma öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin kullanıldığı ilk çalışma olması nedeniyle, bu alanla ilgilenen kişilere katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Okuma-yazma öğretiminde ön uyaran uyarlamasıyla genel eğitime paralel, ancak zihin özürlü çocuklara yönelik sistematik uyarlama yapılması gereğini yerine getiren bir uygulama örneği olması nedeniyle önemlidir.

Zihin özürlü öğrencilere okuma-yazma becerilerinin öğretimi onların bağımsız yaşama katılımları açısından önem taşımaktadır. Çünkü okuma-yazma işlevsel akademik beceriler içerisinde yer almaktadır ve diğer akademik becerileri öğrenmede önkoşul beceri olma özelliği taşımaktadır. En önemlisi de okuma-yazma becerisi eğitim sistemimizde sınıf geçme kriteri sayılmaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmaya katılan öğrencilerin okuma-yazma becerisini öğrenmelerinin öğrencilerin bağımsız yaşamına katkıda bulunabileceği düşünülebilir.

Ayrıca, araştırmanın alan yazında öğretim uygulama uyarlamalarına ilişkin katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Özel Can Zihinsel Engelliler Rehabilitasyon Merkezine devam eden iki erkek öğrenci ile,
2. Silikleştirilen resimli 24 fiş cümlesini okuma-yazma becerisinin öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğinin belirlenmesi ile sınırlıdır.

## BÖLÜM II

### YÖNTEM

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

#### 2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılar bölümünde; araştırmaya katılan deneklerde aranan önkoşul özellikler, araştırmaya katılan denekler, uygulamacı ve gözlemci hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

##### 2.1.1. Deneklerde Aranan Önkoşul Özellikler

Bu araştırmayı yürütebilmek için araştırmaya katılacak deneklerin, bağımlı ve bağımsız değişkenin gereklerini yerine getirebilmek için bazı önkoşul davranışlara sahip olmaları gerekmektedir. Bu önkoşul davranışlar;

1. Verilen sözel yönergeleri takip edebilme becerisi,
2. En az 10-15 dakika süre ile dikkatini bir etkinliğe yöneltebilme becerisi,
3. Kalem uygun pozisyonda tutma becerisi,
4. Defteri uygun şekilde kullanma becerisi,
5. Söyleneni sözel olarak tekrar edebilme becerisi,
6. Gösterilen resim hakkında sorulan sorulara sözel olarak yanıt verebilme becerisidir.

Deneklerin yönergeleri takip edebilme becerisine sahip olup olmadıklarını belirleyebilmek için, uygulamacı deneklerle araştırma öncesinde bireysel olarak çalışmıştır. Çalışma sırasında, çeşitli sözel yönergeler sunulmuş (defterini aç, kalem tut, bana bak, kapıyı kapat vb.) ve deneklerin bu yönergeleri yerine getirip getirmediği gözlenmiştir.

Deneklerin öğretmen kontrolünde bir etkinliğe en az 10-15 dakika süreyle dikkati yöneltme becerisine sahip olup olmadıklarını belirleyebilmek için, öğrenciler 30 dakikalık boyama etkinliğinde, bir-iki kez ara yönerge verildiğinde etkinliği kesintiye uğratmadan dikkatlerini yönelttikleri gözlenmiştir.

Deneklerin kalem uygun pozisyonda tutma ve defterlerini yırtmadan, karalamadan kullanma becerisine sahip olup olmadıkları belirlemek için denekler yapılan bireysel çalışmada gözlenmiş, öğretmenleri ile görüşülüp bu konuda bilgi alınmıştır.

Deneklerin sözel olarak tekrar edebilme becerisine sahip olup olmadıklarını belirleyebilmek amacıyla, uygulamacı oyun etkinliğinde deneklerle tekrar etme oyunu (papağan olma) oynamıştır. Uygulamacı deneklerden kendisinin söyledikleri sözel olarak taklit etmelerini istemiş ve deneklerin sözel olarak tekrar edebildiklerini gözlemiştir.

Anadili etkinliklerinde bir resim üzerinde konuşulduğunda ve deneklere resimde neler olduğu hakkında sorular (kim, bu ne, ne yapıyor, vb.) sorulduğunda, deneklerin, cevabını bilmeleri sorulara öğretmenleri sözel ipucu verdiğinde, sözel olarak doğru cevap verdikleri gözlenmiştir.

### **2.1.2. Denekler**

Araştırma, Eskişehir İli'ndeki Özel Can Zihinsel Engelliler Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ndeki Özbakım sınıfına devam etmekte olan iki zihin özürlü öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Arda, 7 yaşında hafif derecede zihinsel öğrenme yetersizliği tanısına sahip bir erkek öğrencidir. Öğrenci, Eskişehir ilindeki bir anasınıfına bir yıl süre ile gitmiş olup şu anda Özel Can Zihinsel Engelliler Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ndeki Özbakım sınıfına devam etmektedir. Arda, okuma-yazma becerisinin ön koşul becerilerinden kalem uygun pozisyonda tutma, yazılan harfleri taklit ederek yazma, sözel yönerge alma, defterini uygun şekilde (yırtmadan ve karalamadan vb.) kullanma, etkinlik süresince etkinliğe dikkatini yöneltme, isteklerini sözel olarak ifade edebilme (su içmek, lego oynamak, tuvalete gitmek gibi), iletişim kurma (merhaba, iyi günler, nasılsın, vb.)



becerilerine sahiptir. Öğrenci, aşağı-yukarı, ters-düz, alt-üst, yan gibi harf yazımında gerekli olabilecek kavramlara sahiptir.

Selçuk, 9 yaşında hafif derece zihinsel öğrenme yetersizliği tanısına sahip bir erkek öğrencidir. Öğrenci, Özel Can Zihinsel Engelliler Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ndeki Özbakım sınıfına iki yıldır devam etmektedir. Selçuk, okuma-yazma becerisinin ön koşul becerilerinden kalemi uygun pozisyonda tutma, yazılan harfleri taklit ederek yazma, sözel yönerge alma, etkinlik süresince etkinliğe dikkatini yöneltme, defterini uygun şekilde (yırtmadan ve karalamadan vb.), isteklerini sözel olarak ifade edebilme (su içmek, lego oynamak, tuvalete gitmek gibi), iletişim kurma (merhaba, iyi günler, nasılsın, vb.) becerilerine sahiptir. Fiş cümleleriyle ilgili iki yıldır eğitim geçmişi olup setteki fiş cümlelerinin ortalama 14-15 tanesini bağımsız okuduğu, ancak yazamadığı gözlenmiştir.

Tablo 2.1. Deneklerin Demografik Özellikleri

Öğrenci	Cinsiyet	Yaş	Merkeze Devam Süreleri	Tanı
Arda	E	7	24.10.2004'ten günümüze	ZÖY
Selçuk	E	9	30.04.2003'ten günümüze	ZÖY

### 2.1.3. Uygulamacı

Araştırmacı Almanca öğretmenliği lisans programından mezun halen Özel Can Zihinsel Engelliler Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde eğitimci olarak çalışmaktadır. Aynı zamanda, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı'na devam etmektedir.

### 2.1.4. Gözlemci

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenine ilişkin güvenilirlik verileri uygulamacı ve Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümü'nde görevli bir öğretim görevlisi tarafından toplanmıştır. Gözlemci, zihin engelliler öğretmenliği lisans programından mezundur. Aynı zamanda, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı Zihin Engelliler Öğretmenliği yüksek lisans programını tamamlamıştır. Gözlemciye; a) yapılan çalışmanın amacı, b) kullanılan ipuçları, c)

öğretim setlerindeki hedef uyarılar, d) öğretim, yoklama, genelleme ve sürdürme oturumlarındaki deneme sayıları, e) öğretim oturumundaki yanıt aralığı süresinin ne olduğu, f) araştırmada kullanılan denemeler arası sürenin ne olduğu, g) öğrencilerin tepkilerine karşılık sunulan davranış sonrası uyarıların neler olduğu, h) genelleme oturumlarının nasıl gerçekleştirildiği konularında bilgi sunulmuştur.

## 2.2. Ortam

Araştırmanın yoklama, öğretim, genelleme ve sürdürme oturumları Özel Can Zihinsel Engelliler Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nin Özbakım sınıfının bireysel kısmında yürütülmüştür. Özbakım sınıfının bireysel kısmında yazı tahtası, masalar, sandalyeler ve ayna bulunmaktadır.

Araştırma sırasında hem uygulamacı hem de denek kayıtlarını görsel olarak kaydetmek amacıyla, Özbakım sınıfının bireysel kısmına bir kamera yerleştirilmiştir. Ayrıca toplanan verilerin kaydı için veri toplama formu ve kalem kullanılmıştır.

## 2.3. Araç-Gereçler

Çalışmada okuma-yazma öğretimini yapabilmek için 24 adet küçük fiş cümlesi kullanılmıştır. Bu fiş cümlelerinin hazırlanma sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın geliştirdiği ve ilköğretim okullarında öğretilen fiş cümleleri araştırılmış ve toplam 48 fiş cümlesi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Gönül Kırcaali-İftar ve Ayten Uysal ile görüşülerek araştırmalarında kullandıkları resimli fişler alınmıştır. Bunlardan üç ögeli olma esasına göre 24 fiş cümlesi seçilmiş ve tek tek kontrol edilmiştir. Resimler üzerinde uyarlamalar yapılmıştır. Kimi resim belirginleştirilerek, kiminin sembol büyüklüğü arttırılarak, kimileri de yeniden çizilerek kelime ve hecelerin üzerine gelecek şekilde hizalanmıştır. Böylece küçük fiş cümlelerini oluşturan her bir sözcüğün üzerine, o sözcüğü temsil eden bir resim yapılarak tüm fişler resimlendirilmiştir. Ardından, öğretim oturumlarında kullanılmak üzere, 24 fiş cümlesinden yansız atama yoluyla 8'li 3 set oluşturulmuş, böylece setlerin benzer güçlük düzeyinde olması sağlanmıştır. Ayrıca, araştırmanın toplu yoklama, günlük yoklama ve sürdürme oturumlarında kullanılmak üzere de 24 tane resimsiz fiş cümlesi (Fis Font 44 punto) hazırlanmıştır.

Genelleme oturumlarında ise okuma ve yazma becerilerinin genelleme verilerini toplamak amacıyla fiş cümlelerinin kelime ve hecelerinden oluşan bir paragraflık iki kısa öykü hazırlanmıştır. İlk öykü okuma becerisinin genelleme verilerini toplamak amacıyla 39 kelimededen, ikinci öykü ise yazma becerisinin genelleme verilerini toplamak amacıyla 44 kelimededen oluşmuştur.

Pekiştireç olarak kırtasiye (örn., kalem, kalem başlığı ve silgi), oyuncak (örn., araba ve uçak) ve yiyecek pekiştireçleri (örn., mini çikolata) kullanılmıştır. Uygulamacı, pekiştireç listesini belirlerken erkek öğrenciler için değerli olabilecek nesnelere üzerinde durmuş, deneklerin öğretmenleri ve aileleriyle de olası nesne pekiştireçleri üzerinde görüşme yapmıştır. Her öğrenci için öncelikli nesne pekiştireçlerini belirlemek için pekiştireç belirleme listesi hazırlanmıştır. Pekiştireç belirleme formunun denekler tarafından doldurulması (deneklere listedeki pekiştireçler uygulamacı tarafından okunmuştur ve deneklerin belirttikleri tercihler uygulamacı tarafından forma işaretlenmiştir) istenmiştir. Pekiştireçler iki ayrı sepete yerleştirilmiş ve öğrenciler sepetten görerek seçmişlerdir.

Bunların yanı sıra araştırmada güvenilirlik verilerini kaydetmek üzere video kamera, kaset, veri toplama formları ve kalem kullanılmıştır.

#### **2.4. Araştırma Modeli**

Bu araştırmanın amacı, zihin özürü öğrencilere silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma-yazma öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini belirlemektir. Amaca ulaşmak için bu çalışmada, tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmış ve denekler arası replike edilmiştir.

Yoklama evreli çoklu yoklama modelinde tüm durumlarda eşzamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır ve birinci durumda kararlı veri elde edildikten sonra başlama düzeyi evresi sonlandırılarak birinci durumda uygulamaya başlanır. Öğretim sırasında birinci durumda uygulama evresi sürerken, ikinci ve üçüncü durumlarda veri toplanmaz. Birinci durumda ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra, tüm durumlarda eşzamanlı olarak yoklama evresi düzenlenir. Birinci yoklama evresinde kararlı veri elde

edildikten sonra bu yoklama evresi sonlandırılarak ikinci durumda öğretime başlanır. Bu süreç tüm davranışlarda ölçüt karşılanıncaya değin devam ettirilir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Bu modelde deneysel kontrol, birinci davranışın performansındaki değişikliğin yalnızca bağımsız değişken uygulandığında gerçekleşmesi ve bağımsız değişkenin uygulanmadığı davranışlarda önemli bir değişiklik olmaması ve benzer etkinin art zamanlı olarak bağımsız değişkenin uygulanması ile diğer davranışlarda da yinelenmesi yoluyla kurulmuş olur (Tekin, 2000).

Bu araştırmanın deneysel kontrolü, deneklerin yoklama oturumlarında göstermiş oldukları performansın, hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin uygulanmasından sonra öğretimi yapılan öğretim setlerindeki doğru tepkilerin artması ve henüz eş zamanlı ipucuyla öğretim uygulanmamış olan öğretim setlerinde önemli bir değişiklik olmaması ile sağlanmıştır.

### **2.5. Bağımlı Değişken**

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, deneklerin kendilerine sorulan fiş cümlelerini bağımsız okuyup yazmalarınıdır.

### **2.6. Bağımsız Değişken**

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, silikleştirilen resimli fişlerin kullanımının yanı sıra okuma-yazma öğretiminde kullanılan hata düzeltmeli eş zamanlı ipucuyla öğretimdir.

### **2.7. Uygulama Süreci**

Zihin özürlü öğrencilere okuma-yazma öğretiminde silikleştirilen resimli fişlerin kullanımının yanı sıra hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğinin sınındığı bu araştırmanın uygulama süreci, toplu yoklama oturumları, günlük yoklama oturumları, öğretim oturumları, genelleme ve sürdürme oturumlarından oluşmuştur. Tüm oturumlar Özel Can Zihinsel Engelliler Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nin Özbakım sınıfının bireysel kısmında bire-bir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilmiştir.

Başlama düzeyi verisi toplamak amacıyla öğretime başlamadan önce tüm setlerde yazma becerisinde aynı anda en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar yoklama verisi toplanmıştır. Yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile ilk sette bulunan 8 fiş cümlesinin okuma-yazma öğretimine başlanmıştır. Öğrenci, birinci öğretim setinde bulunan 8 fiş cümlesine %100 ölçütü karşılar biçimde tepkide bulunduktan sonra diğer öğretim setlerini de kapsayacak biçimde ikinci yoklama oturumu düzenlenmiştir. İkinci yoklama oturumunda kararlı veri elde edildikten sonra, hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile ikinci öğretim setinde bulunan 8 fiş cümlesinin okuma-yazma öğretimine başlanmıştır. İkinci öğretim setinde bulunan 8 fiş cümlesinde de ölçütün karşılanması ardından, bütün öğretim setlerini kapsayacak biçimde üçüncü yoklama oturumu düzenlenmiştir. Üçüncü yoklama oturumunda da kararlı veri elde edildikten sonra, hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile üçüncü setin okuma-yazma öğretime başlanmıştır. Üçüncü öğretim setinde bulunan 8 fiş cümlesinde de ölçütün karşılanması ardından yine tüm öğretim setlerini kapsayacak şekilde yoklama verisi toplanmıştır. Dördüncü yoklama oturumunda da kararlı veri elde edildikten sonra, fiş cümlelerinin öğretimi sonlandırılmış ve öğrencilerin kelimeleri kendiliğinden genellemesine ilişkin yoklama verisi alınmıştır. 24 fiş cümlesini oluşturan 72 kelimenin kendiliğinden genellemesine ilişkin verileri toplamak amacıyla en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar yoklama verisi toplanmıştır. Yoklama oturumlarında üç oturum üst üste %100 ölçütünün karşılanması ardından, heceleri kendiliğinden genellemesine ilişkin yoklama verisi alınmıştır. 24 fiş cümlesini oluşturan 140 hecenin kendiliğinden genellemesine ilişkin verileri toplamak amacıyla en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar yoklama verisi toplanmıştır. Yoklama oturumlarında üç oturum üst üste %100 ölçütünün karşılanması ardından yoklama sonlandırılmıştır. Yoklama oturumlarının sona ermesinden hemen sonra okuma becerisinin genelleme verisini toplamak amacıyla hazırlanan bir paragraflık kısa bir öykü öğrenciye okutulmuş ve genelleme oturumu düzenlenmiştir. Ardından yazma becerisinin genelleme verisini toplamak amacıyla hazırlanan bir paragraflık kısa bir öykü öğrenciye yazdırılarak ikinci genelleme oturumu düzenlenmiştir. Yazma becerisinin genelleme oturumunda, öykü öğrenciye uygulamacı tarafından dikte edilmiş ve öğrencinin yazması istenmiştir ve genelleme oturumu sonlandırılmıştır.

Sürdürme oturumları, uygulama bittikten sonra 3 ve 4. haftalarda düzenlenmiştir. Sürdürme oturumlarının veri toplama süreci aynen fiş cümlelerinin toplu yoklama süreci gibi gerçekleştirilmiştir.

### 2.7.1. Yoklama Oturumları

Bu araştırmada, toplu yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumları olmak üzere iki tür yoklama oturumu düzenlenmiştir. Yoklama oturumları, deneklere öğretilmesi hedeflenen tüm öğretim setlerinin aynı anda sınındığı oturumlardır. Toplu yoklama oturumları, başlama düzeyi verisi toplamak amacıyla öğretime başlamadan önce ve her sette ölçüt karşılandıktan sonra en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar, tüm setlerde eşzamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Tüm yoklamalar fiş cümlelerinin okunmasına ve yazılmasına yönelik iki aşamalı gerçekleştirilmiştir.

Fiş cümlelerini okumaya ilişkin toplu yoklama oturumlarında, uygulamacı dikkati sağlayıcı ipucunu “Şimdi seninle fiş cümlelerini okumayı çalışacağız. Okumaya hazır mısın?” sunmuş, denekten hazır olduğunu belirten bir ifade alındığında, deneği pekiştirerek “(Aferin, teşekkür ederim, çok güzel, vb.) okumaya hazırsan başlayabiliriz.” diyerek deneğin dikkatinin devamını sağlamıştır. Çalışmada kullanılacak setleri tanıttıktan sonra “Burada ne yazıyor?” beceri yönergesini sunmuştur. Ardından 4 sn süre ile beklemiş ve bu süre içinde doğru yanıt verdiğiğinde sözel olarak “(Aferin, harika, çok güzel vb.) doğru okudun.” ve gülen yüz vererek pekiştirmiştir. Yanlış tepkide bulunduğu, uygulamacı görmezden gelip bir sonraki fiş cümlesine geçmiştir.

Fiş cümlelerini yazmaya ilişkin toplu yoklama oturumlarında ise uygulamacı dikkati sağlayıcı ipucunu “Şimdi benim söylediğim fiş cümlelerini yazmanı istiyorum. Çalışmaya hazır mısın?” sunmuş, denekten hazır olduğunu belirten bir ifade alındığında, deneği pekiştirerek “(Aferin, teşekkür ederim, çok güzel, vb.) çalışmaya hazırsan başlayabiliriz.” diyerek deneğin dikkatinin devamını sağlamıştır. Çalışmada kullanılacak setleri tanıttıktan sonra “Şenay türkü söyledi yaz.” beceri yönergesini sunmuştur. Ardından 4 sn süre ile beklemiş ve bu süre içinde denek yazmayı başlattığında ve doğru olarak tamamladığında sözel olarak “(Aferin, harika, çok güzel vb.) doğru yazdın.” ve gülen yüz vererek pekiştirmiştir. Ancak, denek yazmayı 10 sn

süre ile durdurduğunda (cümlelerin herhangi bir yerinde), yanlış yazdığına veya tepkide bulunmama davranışını sergilediğinde, uygulamacı görmezden gelip bir sonraki fiş cümlesine geçmiştir.

Toplu yoklama oturumuna ilişkin veriler “Fiş Cümlelerinin Okunmasına İlişkin Toplu Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu ve Fiş Cümlelerinin Yazılmasına İlişkin Toplu Yoklama Oturumları Veri Toplama Formuna” kaydedilmiştir (Bkz: Ek 5).

Günlük yoklama oturumlarında şu süreç izlenmiştir: Günlük yoklama oturumları, birinci öğretim oturumu hariç, her gün öğretim oturumundan önce gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda toplanan veriler araştırmanın uygulama evresinin verilerini oluşturmuştur.

Uygulamacı, fiş cümlelerinin okunmasına ilişkin günlük yoklama oturumunda, öğrenciye dikkat sağlayıcı ipucunu “Şimdi seninle fiş cümlelerini okumayı çalışacağız. Okumaya hazır mısın?” sunmuş, denekten hazır olduğunu belirten bir ifade alındığında, deneği pekiştirerek “(Aferin, teşekkür ederim, çok güzel, vb.) çalışmaya hazırsan başlayabiliriz.” diyerek deneğin dikkatinin devamını sağlamıştır. Uygulamacı, öğretimi yapılan setteki fiş cümlelerini okuma becerisini değerlendirmek üzere öğrenciye “Burada ne yazıyor?” beceri yönergesini sunmuştur. Ardından 4 sn süre ile beklemiş ve bu süre içinde doğru yanıt verdiğiğinde sözel olarak “(Aferin, harika, çok güzel vb.) doğru okudun.” ve gülen yüz vererek pekiştirmiştir. Yanlış tepkide bulunduğu anda, uygulamacı görmezden gelip bir sonraki fiş cümlesine geçmiştir.

Uygulamacı, fiş cümlelerinin yazılmasına ilişkin günlük yoklama oturumunda, öğrenciye dikkati sağlayıcı ipucunu “Şimdi benim söylediğim fiş cümlelerini yazmanı istiyorum. Çalışmaya hazır mısın?” sunmuş, denekten hazır olduğunu belirten bir ifade alındığında, deneği pekiştirerek “(Aferin, teşekkür ederim, çok güzel, vb.) çalışmaya hazırsan başlayabiliriz.” diyerek deneğin dikkatinin devamını sağlamıştır. Çalışmada kullanılacak setleri tanıttıktan sonra “Şenay türkü söyledi yaz.” beceri yönergesini sunmuştur. Ardından 4 sn süre ile beklemiş ve bu süre içinde denek yazmayı başlattığında ve doğru olarak tamamladığında sözel olarak “(Aferin, harika, çok güzel vb.) doğru yazdın.” ve gülen yüz vererek pekiştirmiştir. Ancak, denek yazmayı 10 sn süre ile durdurduğunda (cümlelerin herhangi bir yerinde), yanlış yazdığına veya tepkide

bulunmama davranışını sergilediğinde, uygulamacı görmezden gelip bir sonraki fiş cümlesine geçmiştir.

Günlük yoklama oturumları, denekler ard arda üç oturum 8 fiş cümlesini doğru okuyup yazana kadar düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumuna ilişkin veriler “Okuma Becerisi Günlük Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu ve Yazma Becerisi Günlük Yoklama Oturumları Veri Toplama Formuna” kaydedilmiştir (Bkz: Ek 5).

### 2.7.2. Öğretim Oturumları

Öğretim oturumlarında şu süreç izlenmiştir: Yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra ilk setteki 8 fiş cümlesinin okuma-yazma öğretimine eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak başlanmıştır. Hafta içi üç gün, günde bir kez öğretim oturumu düzenlenmiştir. Her oturumda hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak iki deneme gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları, fiş cümlelerini okumanın ve fiş cümlelerini yazmanın öğretimi olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Fiş cümlelerini okumanın öğretiminde şu süreç izlenmiştir: Her oturumda önce deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmek için uygulamacı “Şimdi seninle fiş cümlelerini okumayı çalışacağız. Çalışmaya hazır mısın?” biçiminde soru sormuş, denekten hazır olduğunu belirten herhangi bir tepki aldığı anda, deneğin dikkatini yöneltme davranışını “Aferin, çok güzel vb.” şeklinde sözel olarak pekiştirmiştir. Çalışmada kullanılan resimli fişleri tanıttıktan sonra, “Burada ne yazıyor?” beceri yönergesi, beceri yönergesinin hemen ardından kontrol edici ipucunu sözel olarak ve resimli fiş cümlesini göstererek “Burada Şenay türkü söyledi, yazıyor.” sunmuştur. Uygulamacı daha sonra deneğe “Şimdi sen söyle.” demiş ve deneğin tepkiyi başlatması için içinden 1001, 1002, 1003, 1004 diye sayarak 4 sn beklemiştir. Deneğin kontrol edici ipucunu model alıp 4 sn içinde doğru tepki göstermesi “(Harikasın, aferin, vb.) doğru okudun.” şeklinde sözel olarak ve bir gülen yüz vererek pekiştirilmiştir. Denek yanlış tepkide bulunduğu anda veya tepkide bulunmama davranışını sergilediğinde, uygulamacı hata düzeltmesi olarak kontrol edici ipucunu tekrar sunmuş “Burada Şenay türkü söyledi, yazıyor. Şimdi sen söyle.” ve deneğe bir kez daha tepki fırsatı vererek bir sonraki fişe geçmiştir. Denek ikinci kez yanlış tepkide bulunduğu anda veya tepkide bulunmama davranışını sergilediğinde,



uygulamacı davranışı görmezden gelmiş ve bir sonraki fişe geçmiştir. Bu süreç setteki tüm fişler tamamlanıncaya kadar devam etmiştir. Denek resimli fişlerin okunmasında %100 ölçütü karşıladıktan sonra resimsiz fişlerle ilk setteki fiş cümlelerinin okuma öğretimine geçilmiştir. Resimsiz fişlerin okunmasında da süreç aynı şekilde uygulanmıştır.

Fiş cümlelerini okumanın öğretiminde silikleştirme şu şekilde gerçekleşmiştir: Her oturumda önce çalışmada kullanılacak olan resimli fişler uygulamacı tarafından öğrenciye tanıtılmış, sonra beceri yönergesi, beceri yönergesinin hemen ardından kontrol edici ipucu sözel olarak ve resimli fiş cümlesi gösterilerek uygulamacı tarafından sunulmuştur. Öğrenci, resimli fişlerin okunmasında %100 ölçütünü karşıladıktan sonra silikleştirme gerçekleştirilmiş ve resimsiz fişlerle ilk setteki fiş cümlelerinin okuma öğretimine geçilmiştir.

Fiş cümlelerini yazmanın öğretiminde şu süreç izlenmiştir: Her oturumda önce deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmek için uygulamacı, “Şimdi seninle fiş cümlelerini yazmayı çalışacağız. Çalışmaya hazır mısın?” biçiminde soru sormuş, denekten hazır olduğunu belirten herhangi bir tepki aldığı anda, deneğin dikkatini yöneltme davranışını “Harika, çok güzel, aferin vb.” şeklinde sözel olarak pekiştirmiştir. Çalışmada kullanılacak fişleri tanıttıktan sonra, fişi göstererek “Buradaki fişi bakarak yazmanı istiyorum.” beceri yönergesini, beceri yönergesinin hemen ardından kontrol edici ipucunu “Şenay türkü söyledi, yaz.” sunmuştur. Uygulamacı, deneğin 4 sn içinde tepkiyi başlatması için içinden 1001, 1002, 1003, 1004 diye sayarak beklemiştir. Deneğin kontrol edici ipucunu model alıp doğru tepki göstermesi “(Harikasın, aferin, vb.) doğru yazdın.” şeklinde sözel olarak ve bir gülen yüz vererek pekiştirilmiştir. Denek yanlış tepkide bulunduğu veya 10 sn süre ile yazmayı durdurduğunda uygulamacı hata düzeltmesi olarak öğrenciye kırmızı kalemi vermiş ve fişi parmağıyla göstererek “Bunu yaz.” kontrol edici ipucunu sunmuştur. Denek ikinci kez yanlış tepkide bulunduğu veya tepkide bulunmama davranışını sergilediğinde, uygulamacı hata düzeltmesi yapmayarak, davranışı görmezden gelmiş ve bir sonraki fişe geçmiştir. Bu süreç setteki tüm fişler tamamlanıncaya kadar devam etmiştir.

Denek fişleri bakarak yazmada %100 ölçütü karşıladıktan sonra, silikleştirme gerçekleştirilmiş ve ilk setteki resimli fiş cümlelerini gösterip kapayarak yazma

öğretimine geçilmiştir. Uygulamacı deneğe fiş cümlesini 5 sn süre ile göstermiş ve “Buradaki fişi yazmanı istiyorum.” beceri yönergesini, beceri yönergesinin hemen ardından kontrol edici ipucunu “Şenay türkü söyledi, yaz.” sunmuştur ve fişi kapatmıştır. Uygulamacı deneğin 4 sn içinde tepkiyi başlatması için beklemiştir. Deneğin kontrol edici ipucunu model alıp doğru tepki göstermesi “(Harikasın, aferin vb.) doğru yazdın.” şeklinde sözel olarak ve bir gülen yüz vererek pekiştirilmiştir. Denek yanlış yazdığında veya 10 sn süre ile yazmayı durdurduğunda uygulamacı hata düzeltmesi olarak deneğe kırmızı kalemi verip ve fişi açarak “Bununla aynı mı? Aynısını yaz.” kontrol edici ipucunu sunmuştur. Denek ikinci kez yanlış tepkide bulunduğu veya tepkide bulunmama davranışını sergilediğinde, uygulamacı hata düzeltmesi yapmayarak, davranışı görmezden gelmiş ve bir sonraki fişe geçmiştir. Bu süreç setteki tüm fişler tamamlanıncaya kadar devam etmiştir.

Deneklerin öğretim oturumlarında gösterdikleri dikkati yöneltme ve çalışmaya katılım davranışları sözel olarak pekiştirilmiştir. Öğretim oturumlarında deneklerin gösterdiği tüm doğru tepkiler sürekli pekiştirme tarifesi ile sözel olarak ve gülen yüz vererek pekiştirilmiştir. Öğretim seti tamamlandıktan sonra deneklerin kazandıkları gülen yüzlerle pekiştireç sepetinden bir pekiştireci seçmelerine izin verilmiştir. Bu süreç diğer öğretim setleri için de aynı şekilde uygulanmıştır.

### **2.7.3. Genelleme Oturumları**

Tüm genelleme oturumları uygulamacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları, kelime okuma-yazmanın kendiliğinden gerçekleşen genellemesi, hece okuma-yazmanın kendiliğinden gerçekleşen genellemesi ve 24 fiş cümlesi içerisinde yer alan kelime ve hecelerden oluşan bir paragraflık iki öykünün genelleme oturumlarından oluşmaktadır.

Kelime okuma-yazmanın kendiliğinden gerçekleşen genelleme oturumunda şu süreç izlenmiştir: Tüm oturumlar fiş cümlesindeki kelimelerin okunmasına ve yazılmasına yönelik iki aşamalı gerçekleştirilmiştir ve aynen toplu yoklama oturumlarındaki gibi bir süreç izlenmiştir.

Fiş cümlesindeki kelimelerin okunmasına ilişkin toplu yoklama oturumlarında uygulamacı dikkati sağlayıcı ipucunu “Şimdi seninle kelimeleri okumayı çalışacağız. Okumaya hazır mısın?” sunmuş, denekten hazır olduğunu belirten bir ifade alındığında, “(Aferin, teşekkür ederim, çok güzel, vb.) çalışmaya hazırsan başlayabiliriz.” şeklinde sözel olarak pekiştirmiştir. Çalışmada kullanılacak seti tanıttıktan sonra “Burada ne yazıyor?” beceri yönergesini sunmuştur. Ardından 4 sn süre ile beklemiş ve bu süre içinde denek doğru yanıt verdiğiğinde sözel olarak “(Aferin, harika, çok güzel vb.) doğru okudun.” ve gülen yüz vererek pekiştirmiştir. Denek yanlış tepkide bulunduğu anda görmezden gelip bir sonraki kelimeye geçmiştir.

Fiş cümlesindeki kelimelerin yazılmasına ilişkin toplu yoklama oturumlarında ise uygulamacı, “Şimdi benim söylediğim fiş kelimelerini yazmanı istiyorum. Çalışmaya hazır mısın?” sunmuş, denekten hazır olduğunu belirten bir ifade alındığında, deneki pekiştirerek “(Aferin, teşekkür ederim, çok güzel, vb.) çalışmaya hazırsan başlayabiliriz.” diyerek denekin dikkatinin devamını sağlamıştır. Çalışmada kullanılacak seti tanıttıktan sonra, “Şenay, yaz.” beceri yönergesini sunmuştur. Ardından 4 sn süre ile beklemiş ve bu süre içinde denek yazmayı başlattığında ve doğru olarak tamamladığında sözel olarak “(Aferin, harika, çok güzel vb.) doğru yazdın.” ve gülen yüz vererek pekiştirmiştir. Ancak denek yazmayı 10 sn süre ile durdurduğunda (kelimenin herhangi bir yerinde), yanlış yazdığı anda veya tepkide bulunmama davranışını sergilediğinde görmezden gelmiş ve bir sonraki kelimeye geçmiştir. 24 fiş cümlesini oluşturan 72 kelimenin kendiliğinden genellemesine ilişkin verileri toplamak amacıyla en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar yoklama verisi toplanmıştır. Yoklama oturumlarında üç oturum üst üste %100 ölçütünün karşılanmasının ardından, heceleri kendiliğinden genellemesine ilişkin yoklama verisi alınmıştır.

Genelleme oturumuna ilişkin veriler “Fiş Cümlesindeki Kelimelerin Okunmasına İlişkin Toplu Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu ve Fiş Cümlesindeki Kelimelerin Yazılmasına İlişkin Toplu Yoklama Oturumları Veri Toplama Formuna” kaydedilmiştir (Bkz: Ek 5).

Hece okuma-yazmanın kendiliğinden gerçekleşen genelleme oturumunda şu süreç izlenmiştir: Tüm oturumlar fiş cümlesindeki hecelerin okunmasına ve yazılmasına

yönelik iki aşamalı gerçekleştirilmiştir ve aynen toplu yoklama oturumlarındaki gibi bir süreç izlenmiştir.

Fiş cümlesindeki hecelerin okunmasına ilişkin toplu yoklama oturumlarında uygulamacı dikkati sağlayıcı ipucunu “Şimdi seninle heceleri okumayı çalışacağız. Çalışmaya hazır mısın?” sunmuş, denekten hazır olduğunu belirten bir ifade alındığında, “(Aferin, teşekkür ederim, çok güzel, vb.) çalışmaya hazırsan başlayabiliriz.” şeklinde sözel olarak pekiştirmiştir. Çalışmada kullanılacak seti tanıttıktan sonra “Burada ne yazıyor?” beceri yönergesini sunmuştur. Ardından 4 sn süre ile beklemiş ve bu süre içinde doğru yanıt verdiğinde sözel olarak “(Aferin, harika, çok güzel vb.) doğru okudun.” ve gülen yüz vererek (SOP5) ile pekiştirmiştir. Yanlış tepkide bulunduğu görmezden gelip bir sonraki heceye geçmiştir.

Fiş cümlesindeki hecelerin yazılmasına ilişkin toplu yoklama oturumlarında ise uygulamacı deneğe dikkati sağlayıcı ipucunu “Şimdi benim söylediğim fiş hecelerini yazmanı istiyorum. Çalışmaya hazır mısın?” sunmuş, denekten hazır olduğunu belirten bir ifade alındığında, deneği pekiştirerek “(Aferin, teşekkür ederim, çok güzel, vb.) çalışmaya hazırsan başlayabiliriz.” diyerek deneğin dikkatinin devamını sağlamıştır. Uygulamacı, deneğe, “Şenay’ın Şe’sini, yaz.” beceri yönergesini sunmuştur. Ardından 4 sn süre ile beklemiş ve bu süre içinde denek yazmayı başlattığında ve doğru olarak tamamladığında sözel olarak “(Çok güzel, aferin, harika, vb.) doğru yazdın.” ve gülen yüz vererek (SOP5) ile pekiştirmiştir. Ancak denek yazmayı 5 sn süre ile durdurduğunda (hecenin herhangi bir yerinde), yanlış yazdığı veya tepkide bulunmama davranışını sergilediğinde görmezden gelmiş ve bir sonraki heceye geçmiştir. 24 fiş cümlesini oluşturan 140 hecenin kendiliğinden genellemesine ilişkin verileri toplamak amacıyla en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar yoklama verisi toplanmıştır. Yoklama oturumlarında üç oturum üst üste %100 ölçütünün karşılanmasının ardından yoklama sonlandırılmıştır.

Genelleme oturumuna ilişkin veriler “Fiş Cümlesindeki Hecelerin Okunmasına İlişkin Toplu Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu ve Fiş Cümlesindeki Hecelerin Yazılmasına İlişkin Toplu Yoklama Oturumları Veri Toplama Formuna” kaydedilmiştir (Bkz: Ek 5).

Yoklama oturumlarının sona ermesinden hemen sonra okuma ve yazma becerisinin genelleme verilerini toplamak üzere araç-gereçler arası genelleme yapılmıştır. Okuma becerisinin genelleme verisini toplamak amacıyla uygulamacı tarafından hazırlanan ve 39 kelimedenden oluşan bir paragraflık kısa bir öykü öğrenciye okutulmuş ve öğrencinin yanlışsız okuması değerlendirilmiştir (Bkz: Ek 7). Yazma becerisinin genelleme verisini toplamak amacıyla uygulamacı tarafından hazırlanan ve 44 kelimedenden oluşan bir paragraflık kısa bir öykü öğrenciye yazdırılmış ve öğrencinin yanlışsız yazması değerlendirilmiştir (Bkz: Ek 7). Yazma becerisinin genelleme oturumunda, öykü öğrenciye uygulamacı tarafından dikte edilmiş ve öğrencinin yazması sağlanmış ve genelleme oturumu sonlandırılmıştır.

Okuma ve yazma becerisinin genelleme oturumlarında öğrenci ölçütü karşıladıktan sonra oturumun sonunda “Aferin, çok güzel, harikasın.” gibi sözel pekiştireçlerle pekiştirilmiş, ancak gülen yüz verilmemiştir. Ayrıca pekiştireç sepetinden pekiştireç seçmesi sağlanmıştır.

#### **2.7.4. Sürdürme Oturumları**

Sürdürme oturumları öğretim bittikten sonra 3 ve 4. haftalarda düzenlenmiştir. Sürdürme oturumlarında süreç aynen fiş cümlelerinin toplu yoklama oturumlarındaki gibi gerçekleştirilmiştir.

Sürdürme oturumlarında denekten toplu yoklama oturumlarında beklenen olası tepkilerin aynıları beklenmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri “Aferin, çok güzel, harikasın.” gibi sözel pekiştireçlerle sürekli olarak pekiştirilmiş, ancak gülen yüz tüm fiş cümlelerini okumayı tamamladığında verilmiştir. Pekiştirme tarifesi olarak (SOP24) kullanılmıştır. Fiş cümlelerini yazmanın sürdürmesinde de süreç aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Sürdürme oturumlarına ilişkin veriler “Sürdürme Oturumları Veri Toplama Formuna” kaydedilmiştir (Bkz: Ek 5)

#### **2.8. Verilerin Toplanması**

Araştırmada etkililik ve güvenilirlik verileri olmak üzere iki tür veri toplanmıştır. Araştırmanın verileri yazma becerisinde bağımsız değişkenin etkisi ölçüt karşılamayı sağlayıncaya kadar öğretim uygulaması sürdürüldüğünden, okuma becerisi üzerinde

bağımsız değişken uygulamasıyla ölçüt karşılandığı halde veri toplamaya devam edilmiştir. İzleyen bölümde araştırmanın veri toplama süreci ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

### **2.8.1. Etkililik Verilerinin Toplanması**

Bu araştırmada veriler uygulamacı tarafından, “Toplu Yoklama, Günlük Yoklama, Öğretim, Genelleme ve Sürdürme Oturumları Veri Toplama Formu” kullanılarak toplanmıştır (Bkz: Ek 5). Araştırmanın hedef davranışı sayılabilir akademik bir davranış olma özelliği taşımaktadır ve kalıcı ürün bırakmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada “Tek-Basamaklı Davranış Deneme Kaydı” tekniği kullanılmıştır. Tek-basamaklı davranış deneme kaydında, deneğin belirli bir hedef uyarana karşı sunduğu tepki kaydedilir. Bu tekniğin kullanılması ile deneklerin yalnızca beceri yönergesine sunmuş oldukları doğru ve yanlış tepkilerin kaç kez meydana geldiği, bu tepkilerin yüzdelerine ilişkin bilgi elde edilir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Bu araştırmanın veri toplama süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir; a) araştırmanın hedef davranışı silikleştirilen fiş cümlelerini okuma-yazma becerisi olarak belirlenmiştir, b) gözlem süresi planlanmıştır, c) gözlem süresinde kaç denemenin yer alacağı belirlenmiştir, d) denemelerin sunuş biçimi ve denemeler arası süre (5 sn) belirlenmiştir, e) ayırt edici uyarın sunulmuş ve deneğin tepkisi belirlenmiştir, f) deneğin tepkisine uygun olarak davranış sonrası uyarın sunulmuştur, g) gözlem süresi sonunda deneğin doğru tepkileri (+), yanlış tepkileri (-), tepkide bulunmaması (ty) olarak veri tablosuna kaydedilmiştir, h) gözlem süresi sonunda deneğin doğru olarak gerçekleştirdiği davranış sayısı, toplam davranış sayısına bölünüp yüzle çarpılarak deneğin doğru olarak gerçekleştirdiği doğru tepki yüzdeleri belirlenmiş ve grafiğe işlenmiştir, ı) tüm oturumlarda veri toplama tekniği aynı şekilde kullanılmıştır.

### **2.8.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması**

Araştırmada hem gözlemciler arası güvenirlik (bağımlı değişken güvenirliliği), hem de uygulama güvenirliliği (bağımsız değişken güvenirliliği) verisi toplanmıştır. Güvenirlik verisi toplamak amacıyla, uygulamalar video kamerayla kaydedilmiş ve eşzamanlı ipucuyla öğretim konusunda bilgi sahibi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin

Engelliler Öğretmenliği Bölümü'nde görev yapan bir öğretim elemanı tarafından izlenmiştir. Araştırmada görev alan gözlemciye araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenine, toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim, genelleme ve sürdürme oturumlarının nasıl düzenleneceğine, veri toplama tablolarının nasıl kullanılacağına ilişkin bilgi verilmiştir. Kaydedilen tüm oturumlar numaralandırılmış, bu oturumlar arasından yansız atama yoluyla seçilen oturumlar gözlemci tarafından izlenilmiş ve güvenilirlik verileri için oluşturulan kayıt formlarına kaydedilmiştir.

### **2.8.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik**

Araştırmada, gözlemciler arası güvenilirlik için, öğrencilerin hedef uyarana verdikleri tepkiler tüm oturumların en az %20'sinde, yansız atama sonucu belirlenen oturumlar izlenerek toplanmıştır.

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik; “görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Deneklere ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları aşağıda sıralandığı biçimdedir:

Deneklerin yazma becerisine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik yüzdeleri toplu yoklama oturumlarında %100; günlük yoklama oturumlarında %100; kelimelere kendiliğinden gerçekleşen genelleme oturumunda %100; hecelere kendiliğinden gerçekleşen genelleme oturumunda %100; genelleme oturumunda %100; sürdürme oturumunda %100 olarak bulunmuştur.

Deneklerin okuma becerisine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik yüzdeleri toplu yoklama oturumlarında %99 (ranj, %98,95 - %100); günlük yoklama oturumlarında %100; kelimelere kendiliğinden gerçekleşen genelleme oturumunda %100; hecelere kendiliğinden gerçekleşen genelleme oturumunda %100; genelleme oturumunda %100; sürdürme oturumunda %100 olarak bulunmuştur.

### **2.8.2.2. Uygulama Güvenirliği**

Uygulama güvenirligi araştırmacının, araştırmanın uygulama sürecinde yer alan yoklama (toplu yoklama, günlük yoklama), öğretim, genelleme ve izleme oturumlarını planladığı gibi uygulayıp, uygulamadığını belirlemek için yapılan değerlendirme

sürecidir (Tekin, 2000). Araştırmanın uygulama güvenilirliği verileri, “Toplu Yoklama, Günlük Yoklama ve Sürdürme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu”, “Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” ve “Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” kullanılarak toplanmıştır (Bkz: Ek 6). Uygulama güvenilirliği için toplanan veriler “gözlenen uygulamacı davranışı / planlanan uygulamacı davranışı x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin, 2000; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Araştırmanın toplu yoklama, günlük yoklama, genelleme ve sürdürme oturumlarında uygulamacının, a) araç-gereci kontrol etme, b) dikkat sağlayıcı ipucunu sunma, c) hedef uyarı (beceri yönergesini) sunma, d) yanıt aralığını bekleme, e) davranış sonrasında uygun tepkide bulunma davranışlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır.

Araştırmanın öğretim oturumlarında ise, a) araç-gereci kontrol etme, b) dikkati sağlayıcı ipucunu sunma c) hedef uyarı (beceri yönergesini) sunma, d) kontrol edici ipucunu sunma, e) yanıt aralığını bekleme, f) davranış sonrası uygun tepkide bulunma davranışlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır.

#### **2.8.2.2.1. Toplu Yoklama Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Verileri**

Araştırmanın toplu yoklama oturumlarının %33’ünde iki deneğe ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular, uygulamacının yazma ve okuma becerisinin toplu yoklama oturumlarını şu uygulama güvenilirliği ile uyguladığını göstermiştir:

Selçuk ile düzenlenen yazma becerisinin toplu yoklama oturumlarında uygulamacının: 1) araç-gereci kontrol etmeyi %100, 2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı %100, 3) beceri yönergesi sunmayı %100, 4) yanıt aralığını beklemeyi %97,5 (ranj, %90 - %100), 5) uygun tepkide bulunmayı %97,5 (ranj, %90 - %100) güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Arda ile düzenlenen yazma becerisinin toplu yoklama oturumlarında uygulamacının: 1) araç-gereci kontrol etmeyi %100, 2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı %95 (ranj, %95 - %100), 3) beceri yönergesi sunmayı %100, 4) yanıt aralığını beklemeyi %100, 5)



uygun tepkide bulunmayı %91 (ranj, %81 - %100) güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Selçuk ile düzenlenen okuma becerisinin toplu yoklama oturumlarında uygulamacının: 1) araç-gereci kontrol etmeyi %100, 2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı %100, 3) beceri yönergesi sunmayı %100, 4) yanıt aralığını beklemeyi %97,5 (ranj, %90 - %100), 5) uygun tepkide bulunmayı %97,5 (ranj, %90 - %100) güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Arda ile düzenlenen okuma becerisinin toplu yoklama oturumlarında uygulamacının: 1) araç-gereci kontrol etmeyi %100, 2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı %95 (ranj, %90 - %100), 3) beceri yönergesi sunmayı %100, 4) yanıt aralığını beklemeyi %100, 5) uygun tepkide bulunmayı %91 (ranj, %81 - %100) güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

#### **2.8.2.2.2. Günlük Yoklama Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Verileri**

Günlük yoklama oturumları her denekte ölçüt karşılanıncaya değin sürdürüldüğü için, her denekle farklı sayıda günlük yoklama oturumu düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği verisi iki denek için %20-50 oranında toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular, uygulamacının yazma ve okuma becerisinin günlük yoklama oturumlarını şu uygulama güvenirliği ile uyguladığını göstermiştir:

Selçuk ile düzenlenen yazma becerisinin günlük yoklama oturumlarında uygulamacının: 1) araç-gereci kontrol etmeyi %100, 2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı %100, 3) beceri yönergesi sunmayı %98 (ranj, %87,5 - %100), 4) yanıt aralığını beklemeyi %100, 5) uygun tepkide bulunmayı %96 (ranj, %87,5 - %100) güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Arda ile düzenlenen yazma becerisinin günlük yoklama oturumlarında uygulamacının: 1) araç-gereci kontrol etmeyi %100, 2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı %100, 3) beceri yönergesi sunmayı %100, 4) yanıt aralığını beklemeyi %98 (ranj, %95- %100), 5) uygun tepkide bulunmayı %94 (ranj, %91 - %100) güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Selçuk ile düzenlenen okuma becerisinin günlük yoklama oturumlarında uygulamacının: 1) araç-gereci kontrol etmeyi %100, 2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı %100, 3) beceri yönergesi sunmayı %100, 4) yanıt aralığını beklemeyi %98 (ranj, %87,5 - %100), 5) uygun tepkide bulunmayı %92 (ranj, %62,5 - %100) güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Arda ile düzenlenen okuma becerisinin günlük yoklama oturumlarında uygulamacının: 1) araç-gereci kontrol etmeyi %100, 2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı %100, 3) beceri yönergesi sunmayı %100, 4) yanıt aralığını beklemeyi %98 (ranj, %95 - %100), 5) uygun tepkide bulunmayı %96 (ranj, %95 - %100) güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

### **2.8.2.2.3. Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Verileri**

Öğretim oturumları tıpkı günlük yoklama oturumları gibi her denekte ölçüt karşılanıncaya değin sürdürüldüğü için her denekle farklı sayıda öğretim oturumu düzenlenmiştir. Öğretim oturumlarında uygulama güvenirliği verisi iki denek için %20-50 arasında toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular, uygulamacının yazma ve okuma becerisinin öğretim oturumlarını şu uygulama güvenirliği ile uyguladığını göstermiştir:

Selçuk ile düzenlenen yazma becerisinin öğretim oturumlarında uygulamacının: 1) araç-gereci kontrol etmeyi %100, 2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı %100, 3) beceri yönergesi sunmayı %100, 4) kontrol edici ipucunu sunmayı %100, 5) yanıt aralığını beklemeyi %98 (ranj, %87,5 - %100), 6) uygun tepkide bulunmayı %96 (ranj, %87,5 - %100) güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Arda ile düzenlenen yazma becerisinin öğretim oturumlarında uygulamacının: 1) araç-gereci kontrol etmeyi %100, 2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı %100, 3) beceri yönergesi sunmayı %100, 4) kontrol edici ipucunu sunmayı %100, 5) yanıt aralığını beklemeyi %99 (ranj, %95- %100), 6) uygun tepkide bulunmayı %94 (ranj, %91 - %100) güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Selçuk ile düzenlenen okuma becerisinin öğretim oturumlarında uygulamacının: 1) araç-gereci kontrol etmeyi %100, 2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı %100, 3) beceri

yönergesi sunmayı %100, 4) kontrol edici ipucunu sunmayı %100, 5) yanıt aralığını beklemeyi %98 (ranj, %87,5 - %100), 6) uygun tepkide bulunmayı %98 (ranj, %87,5 - %100) güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Arda ile düzenlenen okuma becerisinin öğretim oturumlarında uygulamacının: 1) araç-gereci kontrol etmeyi %100, 2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı %100, 3) beceri yönergesi sunmayı %100, 4) kontrol edici ipucunu sunmayı %100, 5) yanıt aralığını beklemeyi %100, 6) uygun tepkide bulunmayı %96 (ranj, %91 - %100) güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

#### **2.8.2.2.4. Genelleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Verileri**

Planlandığı halde Arda'nın tatile çıkmasından dolayı Arda ile tüm setlerde öğretim gerçekleştirilemediği için uygulama sonlandırılmıştır. Bu yüzden araştırmanın kelimelerin kendiliğinden gerçekleşen genellemesi ve hecelerin kendiliğinden gerçekleşen genellemesi oturumlarında, Selçuk için %33 oranında uygulama güvenirligi verisi toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular uygulamacının yazma ve okuma becerisinin kelimelere kendiliğinden genelleme oturumlarını ve yazma ve okuma becerisinin hecelere kendiliğinden genelleme oturumlarını şu uygulama güvenirligi ile uyguladığını göstermiştir:

Selçuk ile düzenlenen yazma becerisinin kelimelere kendiliğinden genelleme oturumlarında uygulamacının: 1) araç-gereci kontrol etmeyi %100, 2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı %100, 3) beceri yönergesi sunmayı %100, 4) yanıt aralığını beklemeyi %100, 5) uygun tepkide bulunmayı %100 güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Selçuk ile düzenlenen okuma becerisinin kelimelere kendiliğinden genelleme oturumlarında uygulamacının: 1) araç-gereci kontrol etmeyi %100, 2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı %100, 3) beceri yönergesi sunmayı %98 (ranj, %96 - %100), 4) yanıt aralığını beklemeyi %98 (ranj, %96 - %100), 5) uygun tepkide bulunmayı %97 (ranj, %94 - %100) güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Selçuk ile düzenlenen yazma becerisinin hecelere kendiliğinden genelleme oturumlarında uygulamacının: 1) araç-gereci kontrol etmeyi %100, 2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı %99 (ranj, %98 - %100), 3) beceri yönergesi sunmayı %100, 4) yanıt

aralığını beklemeyi %100, 5) uygun tepkide bulunmayı %98 (ranj, %96 - %100) güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Selçuk ile düzenlenen okuma becerisinin hecelere kendiliğinden genelleme oturumlarında uygulamacının: 1) araç-gereci kontrol etmeyi %100, 2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı %100, 3) beceri yönergesi sunmayı %100, 4) yanıt aralığını beklemeyi %100, 5) uygun tepkide bulunmayı %89 (ranj, %78 - %100) güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Araştırmanın genelleme oturumlarında Selçuk için %100 oranında uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular uygulamacının yazma ve okuma becerisinin genelleme oturumlarını şu uygulama güvenilirliği ile uyguladığını göstermiştir:

Selçuk ile düzenlenen yazma becerisinin genelleme oturumlarında uygulamacının: 1) araç-gereci kontrol etmeyi %100, 2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı %100, 3) beceri yönergesi sunmayı %100, 4) yanıt aralığını beklemeyi %100, 5) uygun tepkide bulunmayı %100 güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Selçuk ile düzenlenen okuma becerisinin genelleme oturumlarında uygulamacının: 1) araç-gereci kontrol etmeyi %100, 2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı %100, 3) beceri yönergesi sunmayı %100, 4) yanıt aralığını beklemeyi %100, 5) uygun tepkide bulunmayı %100 güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

#### **2.8.2.2.5. Sürdürme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Verileri**

Araştırmanın sürdürme oturumlarının %50'sinde Selçuk'a ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular uygulamacının yazma ve okuma becerisinin sürdürme oturumlarını şu uygulama güvenilirliği ile uyguladığını göstermiştir:

Selçuk ile düzenlenen yazma becerisinin sürdürme oturumlarında uygulamacının: 1) araç-gereci kontrol etmeyi %100, 2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı %100, 3) beceri yönergesi sunmayı %100, 4) yanıt aralığını beklemeyi %100, 5) uygun tepkide bulunmayı %91 (ranj, %82 - %100) güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Selçuk ile düzenlenen okuma becerisinin sürdürme oturumlarında uygulamacının: 1) araç-gereci kontrol etmeyi %100, 2) dikkati sağlayıcı ipucunu sunmayı %100, 3) beceri yönergesi sunmayı %100, 4) yanıt aralığını beklemeyi %100, 5) uygun tepkide bulunmayı %87,5 (ranj, %75 - %100) güvenilir olarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

## **2.9. Verilerin Analizi**

Hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini belirlemek üzere, ölçütü karşılamak için öğretim yapılan deneğin günlük yoklama oturumlarındaki doğru tepkileri esas alınmıştır. Ölçütü karşılamak üzere esas alınan tepkiler için, deneğin doğru olarak gerçekleştirdiği basamak sayısı toplam basamak sayısına bölünüp yüzle çarpılarak doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır.

Hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği grafiksel analiz tekniğiyle ortaya koyulmuştur. Grafikte yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen doğru tepki yüzdesini ifade etmiş, deneysel kontrolün sağlanıp sağlanmadığı, bağımlı değişkendeki değişikliğin ard zamanlı olarak sadece bağımsız değişkenin uygulanması sonucu elde edilmesiyle belirlenmiştir.

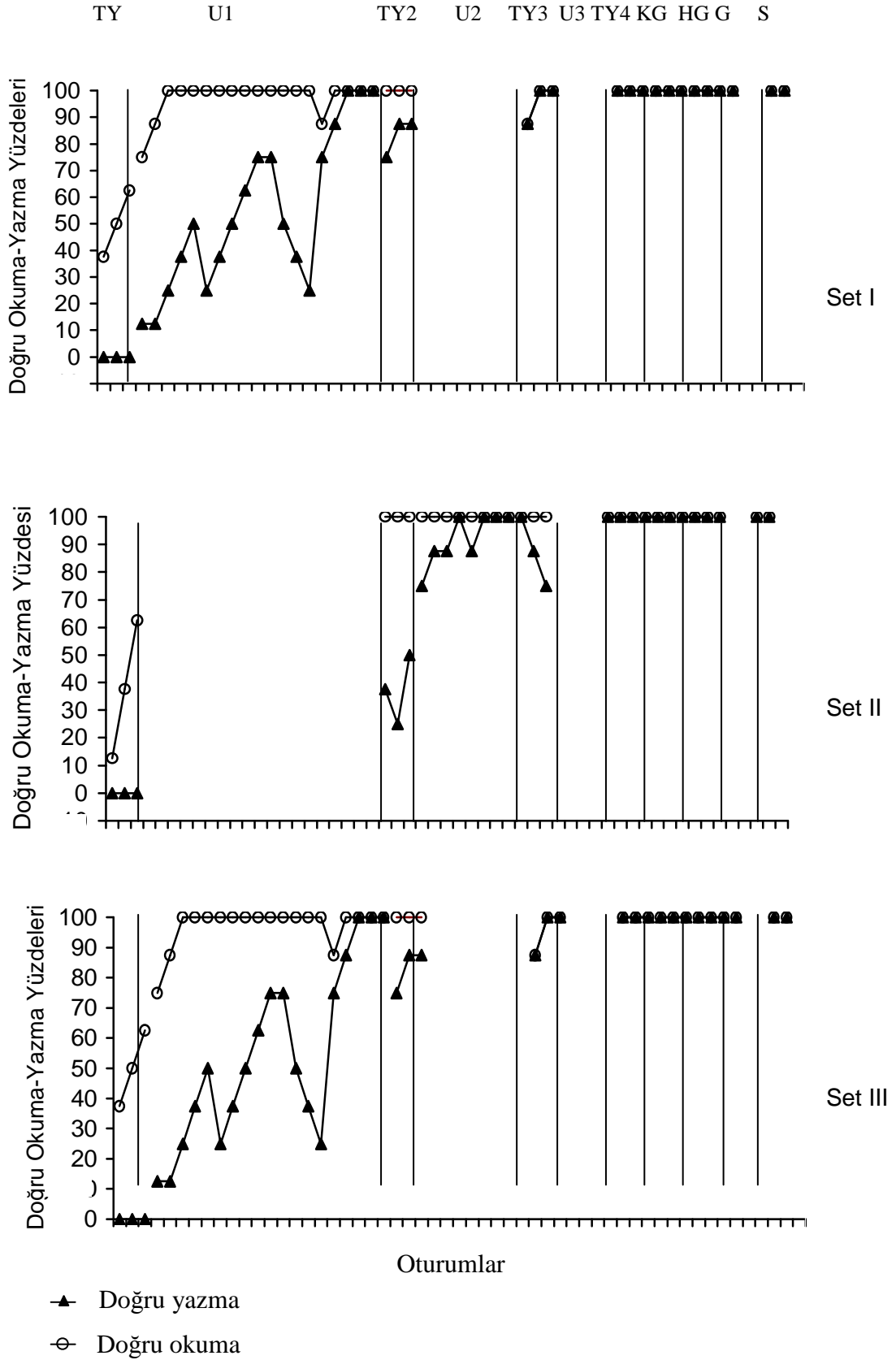
## **BÖLÜM III**

## BULGULAR

### 3.1. Silikleştirilen Resimli Fiş Cümlelerini Okuma-Yazma Öğretiminde Hata Düzeltmeli Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak, üç öğretim setinde silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma öğretimine ilişkin elde edilen veriler, Selçuk ve Arda için, sırasıyla okuma-yazma becerisinin doğru tepki yüzdeleri şeklinde Şekil 3.1. ve 3.2.'de gösterilmiştir. Grafikte yatay eksen oturum sayısını, düşey eksen günlük yoklama oturumlarında deneklerin gösterdikleri doğru tepki yüzdelerini göstermektedir. Elde edilen veriler, yoklama oturumları, uygulama oturumları, genelleme oturumları ve sürdürme oturumları olmak üzere dört evrede incelenmiştir.

Yoklama verileri, deneklerin toplu yoklama oturumlarında gösterdikleri tepkilerden; uygulama verileri, deneklerin günlük yoklama oturumlarında gösterdikleri tepkilerden; genelleme verileri, kendiliğinden gerçekleşen genelleme ile 24 fiş cümlesi içerisinde yer alan kelime ve hecelerin birleşmesinden oluşan öykülere gösterdikleri tepkilerden oluşmaktadır. Bu öykülerden birincisi doğru okuma, diğeri ise söylendiğinde doğru yazma için kullanılmıştır. Sürdürme verileri ise, deneklerin öğretim sona erdikten, 3 ve 4 hafta sonra düzenlenen sürdürme oturumlarında, gösterdikleri tepkilerden oluşmaktadır. Deneklerin doğru tepkilerine ilişkin yüzdeler, deneklerin doğru tepkide buldukları fiş cümlelerinin setlerdeki fiş cümlelerine bölünmesiyle hesaplanmış ve grafikte gösterilmiştir.



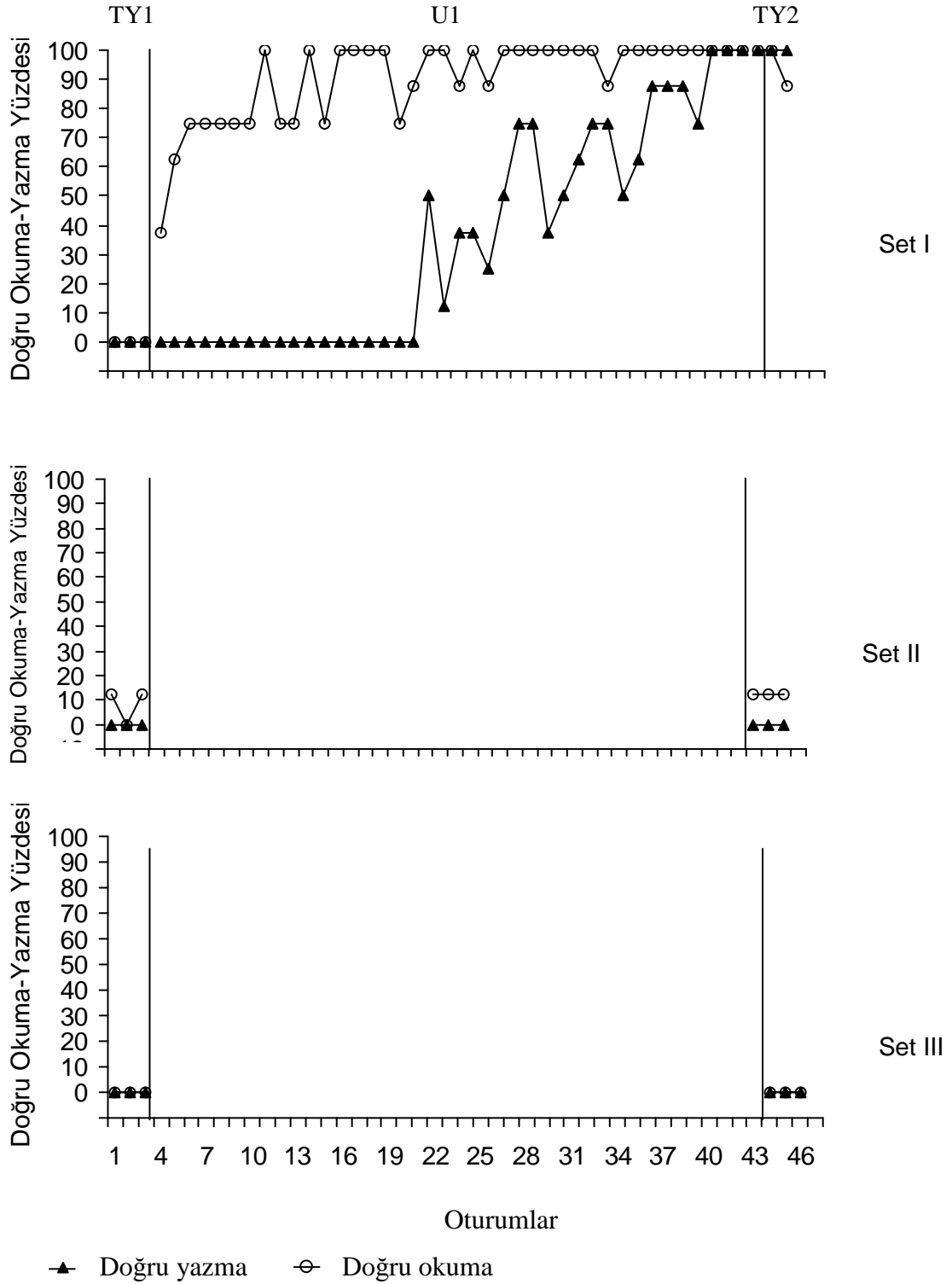
**Şekil 3.1.** Selçuk'un üç öğretim setinde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimle gerçekleştirilen silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisinde yoklama, uygulama, genelleme ve sürdürme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri.

Selçuk'un hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen okuma-yazma öğretiminde sekiz fiş cümlesinden oluşan üç sette yazma becerisine ilişkin başlama düzeyi evresindeki performansında hiç doğru tepkide bulunmadığı görülmüştür. Uygulama evresi sonunda üç beceride de ölçütü karşılayarak %100 düzeyinde doğru tepki göstermiştir.

Selçuk, hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen okuma-yazma öğretiminde sekiz fiş cümlesinden oluşan üç sette okuma becerisine ilişkin başlama düzeyi evresindeki performansında ilk sette %37.5, %50 ve %62.5; ikinci sette %12.5, %37.5 ve %62.5; üçüncü öğretim setinde %50, %50 ve %75 doğru tepkide bulunduğu görülmüştür. Hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin uygulanması sonucunda, Selçuk uygulama evresinin son üç oturumunda ölçütü karşılayarak fiş cümlelerini okumaya ilişkin %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Selçuk ile gerçekleştirilen ilk setin öğretim oturumlarında yapılan hata düzeltmeleri (sattır başındaki kelimelerin ilk harfinin büyük yazılması, özel isimlerin ilk harfinin büyük yazılması, 'y' yerine 'ğ' gibi birbirine yakın seslerin yazılışında harflerin vurgulanması gibi), diğerr setlerdeki fişlerin öğretimi yapılmadan, toplu yoklamalarındaki doğru yüzdesinin artmasına neden olmuş olabilir.





**Şekil 3.2.** Arda'nın üç öğretim setinde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimle gerçekleştirilen silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisinde yoklama ve uygulama oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri.

Arda'nın hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen okuma-yazma öğretiminde sekiz fiş cümlesinden oluşan üç sette yazma becerisine ilişkin başlama düzeyi evresindeki performansında hiç doğru tepkide bulunmadığı görülmüştür. Uygulama evresinin sonunda ilk seti oluşturan 8 fiş cümlesinde %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Arda, hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen okuma-yazma öğretiminde sekiz fiş cümlesinden oluşan üç sette okuma becerisine ilişkin başlama düzeyi evresindeki performansında birinci ve üçüncü sette hiç doğru tepkide bulunmamıştır. Ancak ikinci setin birinci ve üçüncü toplu yoklama oturumunda bir fiş cümlesini doğru okuyarak %12,5 doğru tepkide bulunmuştur. Hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin uygulanması sonucunda, Arda ilk setin öğretiminden sonraki performansında birinci seti oluşturan 8 fiş cümlesinde %100 doğru tepkide bulunmuştur.

Ancak, planlandığı halde Arda'nın yaz tatiline çıkmasından dolayı tüm setlerde öğretim gerçekleştirilemediği için, Arda ile uygulama sonlandırılmıştır.

### **3.2. Sürdürme Bulguları**

Araştırmada sürdürme oturumları öğrencilerin öğretim sırasında öğrendikleri beceriyi ne düzeyde koruduklarını incelemek üzere, öğretim sona erdikten üç ve dört hafta sonra araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ancak, planlandığı halde Arda'nın yaz tatiline çıkmasından dolayı tüm setlerde öğretim gerçekleştirilemediği için sürdürme oturumları sadece Selçuk ile gerçekleştirilmiştir. Sürdürme oturumlarında öğrencinin gösterdiği doğru tepki düzeyi aşağıda sunulmuştur.

Selçuk tüm sürdürme oturumlarında %100 doru tepkide bulunmuştur. Bu sonuçlar, Selçuk'un hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanarak fiş cümlelerini okuma-yazma becerisinin öğretimi sona erdikten üç ve dört hafta sonra da beceriyi %100 koruduğunu gösterir niteliktedir.

### 3.3. Genelleme Bulguları

Selçuk ile iki çalışma daha yürütülmüştür. Bu çalışmaların birincisinde Selçuk'a, 24 fiş cümlesini oluşturan kelimelerdeki kendiliğinden genellemesine bakılmıştır. Öğrencinin başlama düzeyi verilerinde fiş kelimelerini kendiliğinden genelleme verileri %100 düzeyinde doğru bulunmuştur.

Son olarak Selçuk ile 24 fiş cümlesini oluşturan hecelerdeki kendiliğinden genellemesine bakılmıştır. Öğrencinin başlama düzeyi verilerinde fiş hecelerini kendiliğinden genelleme verileri %100 düzeyinde doğru bulunmuştur.

Genelleme çalışması araç-gereçler arasında yapılmıştır. Genelleme oturumlarını uygulamacı yürütmüştür. Genelleme verileri, 24 fiş cümlesi içersinde yer alan kelime ve hecelerin birleşmesinden oluşan bir paragraflık iki kısa öyküden oluşmaktadır. Bu öykülerden birincisi doğru okuma, diğeri ise söylendiğinde doğru yazma için kullanılmıştır. Öğretim sonrasında öğrencinin %100 düzeyinde genelleme bildiği görülmüştür.

Yukarıda belirtilen sonuca göre, silikleştirilen resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimle gerçekleştirilen öğretim çalışmaları sonucunda, deneğin öğrenmiş olduğu fişleri başka araç-gereçlere genelleme bildiği görülmüştür.

## BÖLÜM IV

## TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 4.1. Tartışma

Bu araştırmada, hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihin özürlü öğrencilere silikleştirilen resimli fiş cümlelerinin okuma-yazma becerisinin öğretiminde etkili olup olmadığı; becerinin kelime ve hecelere kendiliğinden genellemesinin gerçekleşip gerçekleşmediği; becerinin farklı araç-gereçlere genellemesinin sağlanıp sağlanmadığı; bu becerinin öğretim sona erdikten üç ve dört hafta sonra korunup korunmadığı incelenmiştir.

Araştırma bulguları; a) hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihin özürlü bir öğrenciye silikleştirilen resimli fiş cümlelerinin okuma-yazma becerisinin öğretiminde etkili olduğunu, b) deneğin öğretimi yapılan fiş cümlelerinin kelime ve hecelere kendiliğinden genellemesini gerçekleştirdiğini, c) deneğin beceriyi farklı araç-gereçlere genellediğini ve d) deneğin öğretimi yapılan fiş cümlelerini okuma-yazma becerisinin kalıcılığını öğretim sona erdikten üç ve dört hafta sonra da koruyabildiğini gösterir niteliktedir.

Bu bulgular eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkili olduğunu gösteren diğer araştırmalarla da paralellik göstermektedir (Griffen ve diğ., 1998; Johnson ve diğ., 1996; Singleton ve diğ., 1995).

Daha önce okuma-yazma öğretimi ile ilgili farklı yöntemlerin etkililiği araştırılmadığından, bu araştırmada silikleştirilen resimli fiş cümlelerinin kullanıldığı hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkili olduğu gözlenmiştir. Araştırma bulgusu, Johnson, Schuster ve Bell'in (1996) yaptığı hata düzeltmeli ve düzeltme yapmadan uygulanan sözcük öğretiminde hata düzeltmeli uygulamanın daha verimli olarak belirlendiği araştırma bulgusuyla da paralellik göstermektedir. Ayrıca, Uysal ve Kırcaali-İftar'ın (1999) resimli fiş cümlelerini kullandıkları araştırmalarında,

tüm deneklerin okuma-yazma edindiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da bir deneğin okuma-yazma öğrenmesinde benzer etki görülmüştür.

Araştırmada denekler okuma-yazmayı öğrendiklerinde normal eğitim sistemine yönlendirme hedeflendiğinden, okuma yazma öğretimi için normal sınıflarda kullanılan fiş cümlelerinin çoğunluğunun kullanılması isteği ile setlere sekiz fiş cümlesi yerleştirilmiştir. Setlerdeki cümle sayısı kendiliğinden genellemeyi sağlarken okuma yazma öğretim sürecini uzatmış olabilir. Bu nedenle de ikinci deneğin oturum sayısı birinci deneğin üç öğretim setinde ölçütü karşıladığı oturum sayısına yaklaşık olmasına rağmen, yalnızca birinci sette ölçütün karşılanması dikkat çekicidir.

Bu bulgu, normal öğrenciler için kullanılan okuma-yazma öğretim yöntemlerinin zihin özürsü bireyler için aynen kullanımının etkili öğrenmeyi sağlamadığı gibi, yapılan uyarlamaların da tüm özürsü çocuklar için aynı etkiyi yaratmayabileceğini göstermiştir.

Bu bulgulardan hareketle, normal çocuklar için kullanılan okuma-yazma öğretim yöntemlerinin sistematik uyarlamalarla zihin özürsü çocuklarda kullanılabileceği, ancak bu uyarlamaların da bireysel olarak ayrıntılanması ya da farklılaştırılması gereğine dikkat çekmektedir. Bu nedenle yaygın yerleştirme yaklaşımı olan kaynaştırma uygulamalarında okuma-yazma öğretiminde başarılı olunabilmesi için sınıf öğretmenlerine farklı okuma-yazma öğretim yöntemlerinin yanı sıra, sistematik uyarlama yapabilmenin de öğretilmesi ya da en azından bu konuda özel eğitim danışmanlığı verilmesi gereği açıkça görülmektedir.

Diğer yandan özel eğitim öğretmeni yetiştirilirken de birden fazla yöntemi ve yapacağı uyarlamaları bilen yetkin öğretmen yetiştirmek için, formasyon eğitimlerinin yeniden gözden geçirilmesi gereklidir. Çünkü benzer standart test puanı ve yaklaşık performans düzeyinde bile olsalar zihin özürsü öğrenciler okuma-yazma becerisi gibi karmaşık bir akademik beceriyi öğrenmede farklı uyarlamalara gereksinim duyabilmektedir.

## 4.2. Öneriler

### 4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular, silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma-yazma öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, zihin özürlü çocuklara okuma-yazma öğretiminde silikleştirilen fiş cümleleri öğretim için kullanılabilir. Ayrıca, akademik becerilerin öğretimi için düzenlenecek eğitim ortamlarında, eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemine yer verilebilir.

Özel eğitim ve kaynaştırma uygulaması yapan sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde başarılı olabilmeleri için farklı okuma-yazma öğretim yöntemlerini, sistematik uyarlamalarla kullanabilme yeterliliklerini gözden geçirmeleri önerilebilir.

### 4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma-yazma öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim hata düzeltilmesi yapılmadan zihin özürlü öğrenciler ile tekrar edilebilir. İki uygulama etkililik açısından karşılaştırılabilir.
2. Silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma-yazma öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim farklı düzeyde zihin özürlü öğrenciler için de tekrar edilebilir.
3. Silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma-yazma öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim setlerdeki fiş cümlesi sayısı değiştirilerek yinelenabilir.
4. Silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma-yazma öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim farklı özür grubundaki öğrenciler için de tekrar edilebilir.

5. Okuma-yazma öğretimi için farklı ön uyaran uyarlamaları yapılarak etkililik ve verimlilik yönünden karşılaştırılabilir.
6. Silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma-yazma öğretimini diğer yanlıssız öğretim yöntemleriyle tekrar edilebilir.
7. Diğer okuma-yazma öğretim yöntemleri (ses, harf, sözcük ve karma) arasında etkililik ve verimlilik araştırmaları yapılabilir.
8. Okuma-yazma öğretim yöntemlerinde ön uyaran uyarlamalarının yapıldığı uygulamalar yapılarak verimlilik karşılaştırmaları yapılabilir.

**EK 1**



## SÖZLEŞME

Aşağıda belirtilen çalışma koşulları altında çocuğumun Anadolu Üniversitesi Engelliler Enstitüsü öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Ayten UYSAL'ın danışmanlığında Funda EYİDOĞAN'ın yürüteceği lisansüstü tez çalışmasına katılmasını kabul ediyorum.

- 1- Bu çalışmada çocuğuma okuma-yazma öğretmek amacıyla, Milli Eğitim okullarında da kullanılan fiş cümleleri arasından seçilen 24 fiş cümlesini okuma ve yazma becerisinin öğretileceğini biliyorum.
- 2- Çalışmada çocuğumun isminin hiç bir biçimde rapor edilmeyeceğini biliyorum.
- 3- Bu çalışmada öğretilen okuma-yazma becerisinin çocuğumun performans düzeyiyle uyumlu olduğu için çocuğumun zorlanmayacağını, böyle bir zorlanma hissettiğim anda çalışmaya katılımını kesebileceğimi biliyorum.
- 4- Çalışmanın başlamasından bitimine kadar, çocuğumun haftanın üç günü belirlenen saatler arasında Merkez'e gelmesi gerektiğini biliyorum.
- 5- Bu çalışma esnasında, çocuğuma okuma-yazmaya ilişkin hiçbir ek çalışma yapmamam / yaptırmamam gerektiğini biliyorum.
- 6- Çalışma süresince, araştırma ile ilgili tüm sorularına Funda Eyidoğan tarafından cevap verileceğini biliyorum.

Babanın İmzası

Tarih :

Adı Soyadı :

Sevgili Çocuklar,

Bu listede yazılı olan ödüllere beğendiğiniz, kullanabileceğiniz ödüllere karşılardaki boşluklara işaret koymanızı istiyorum. Birden fazla ödül işaretleyebilirsiniz. Seçtiğiniz ödüllere uygun olanları çalışmamız sırasında, becerileri tamamladığımızda ve uygun davranışlar gösterdiğinizde kazanacaksınız. Şimdiden teşekkür ederim.

Funda EYİDOĞAN

### ÖDÜL LİSTESİ

Renkli tükenmez kalem	( )
Fosforlu kalem	( )
Anahtarlık	( )
Oyuncak	( )
Defter	( )
Resimli etiket	( )
Renkli not defteri	( )
Resimli boyama kitabı	( )
Kalemtraş	( )
Kalem kutusu	( )
Resimli yapıştırma	( )
Mini çikolata	( )
Meyveli şeker	( )
Kalem başlığı	( )
Renkli mum	( )
Renkli ataç	( )
Resimli hikaye kitabı	( )

**EK 2**

## FİŞ TAKİP ÇİZELGESİ

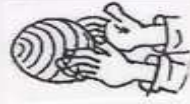
Fiş No	Fişin Adı
1	Şenay türkü söyledi.
2	İpek topu at.
3	Yağ yağmur yağ.
4	Güler gazete okur.
5	Uyan, Ziya uyan.
6	Dayım düğüne gitti.
7	Emel eve gel.
8	İpek ipi tut.
9	Hasan hasta oldu.
10	Ümit bu üzüm.
11	Ali ata bak.
12	Atatürk'ü çok severiz.
13	Yıldız yumurta soy.
14	Ömer mısır sever.
15	Mete bayrak as.
16	Bu bağ bizim.
17	Oya okula koş.
18	Yücel yazı yaz.
19	Nedim top oynuyor.
20	Okul çok güzel.
21	Jale bu baraj.
22	Filiz fener astı.
23	Elini, yüzünü yıka.
24	İlaç içti, iyileşti.

**Selçuk ve Arda İçin Fiş Cümlelerinden Oluşturulan Öğretim Setleri**

<b>Setler</b>		
<b>1. set</b>	<b>2. set</b>	<b>3. set</b>
Şenay türkü söyledi.	Hasan hasta oldu.	Oya okula koş.
İpek topu at.	Ümit bu üzüm.	Yücel yazı yaz.
Yağ yağmur yağ.	Ali ata bak.	Nedim top oynuyor.
Güler gazete okur.	Atatürk'ü çok severiz.	Okul çok güzel.
Uyan, Ziya uyan.	Yıldız yumurta soy.	Jale bu baraj.
Dayım düğüne gitti.	Ömer mısır sever.	Filiz fener astı.
Emel eve gel.	Mete bayrak as.	Elini, yüzünü yıka.
İpek ipi tut.	Bu bağ bizim.	İlaç içti, iyileşti.



Şenay türkü söyledi.



İpek, topu at.



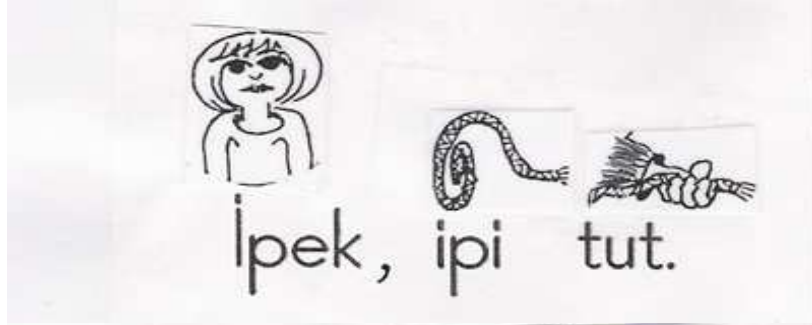
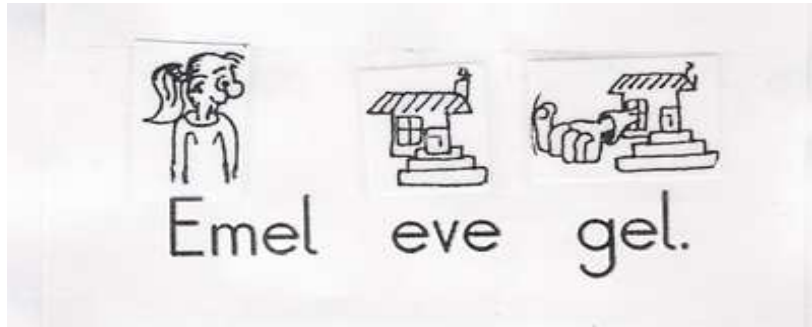
Yağ yağmur yağ.

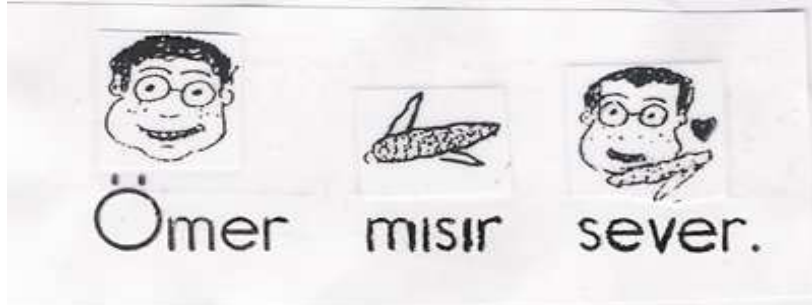
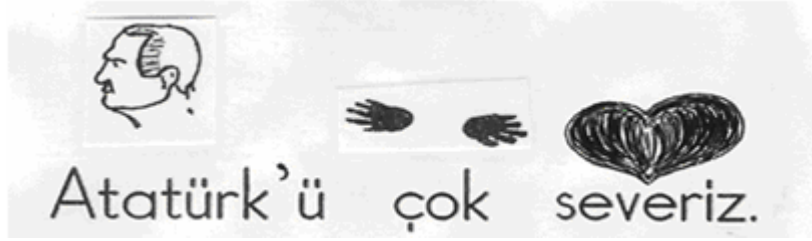


Güler gazete okur.

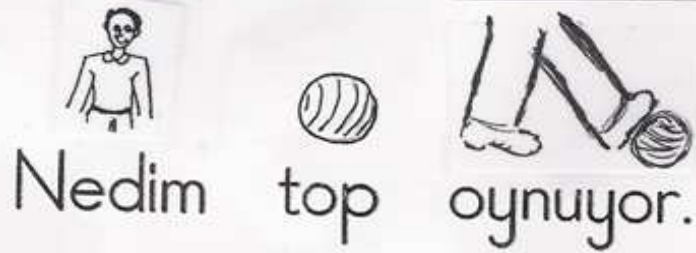
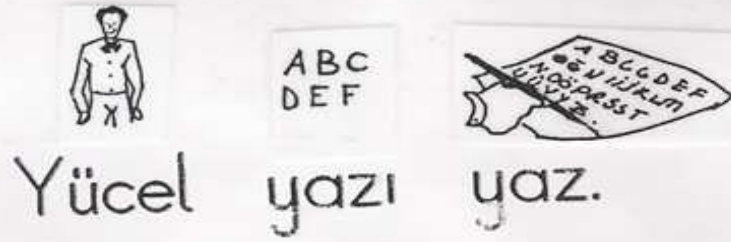


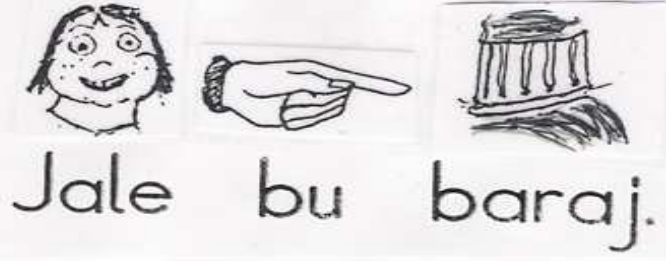
Uyan, Ziya uyan.











**EK 4**

## GÖZLEMCİ BİLGİLENDİRME FORMU

Sevgili gözlemci,

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

### 1- Bu araştırmanın amaçları nelerdir?

1. Zihin özürlü çocuklara silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisinin öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim etkili midir?
2. Zihin özürlü çocuklara silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisinin öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim ile kelimelere kendiliğinden genelleme gerçekleşmekte midir?
3. Zihin özürlü çocuklara silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisinin öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim ile hecelere kendiliğinden genelleme gerçekleşmekte midir?
4. Zihin özürlü öğrenciler, silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisinin öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretim ile kazandırılan bu beceriyi farklı araç-gereçlere genelleme bilmeleri sağlanabilir mi?
5. Zihin özürlü çocuklar silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisini hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğrendiklerinde bu becerileri, uygulamanın tamamlanmasından sonra da sürdürmekte midir?

**2- Uygulamacı oturumlarda deneklerin dikkatini çalışmaya yöneltmek için hangi tür dikkat sağlayıcı ipucunu sunmuştur?**

Uygulamacı, araştırma süresince, deneklere “Şimdi seninle .....çalışacağız. Çalışmaya hazır mısın? Hazırsan başlayabiliriz.” biçiminde kişisel dikkati sağlayıcı ipucunu sunmuştur.

**3- Uygulamacının deneklere sunduğu hedef uyaranlar nelerdir?**

Uygulamacı, araştırma süresince, deneklere okuma becerisi için “Burada ne yazıyor?” ve yazma becerisi için “Şimdi sana okuyacağım.....yazmanı istiyorum. Bu.....bakarak yazmanı istiyorum. ” biçiminde hedef uyaran sunmuştur.

**4- Öğretim oturumlarında kullanılan kontrol edici ipucu nedir?**

Uygulamacı, araştırmanın tüm öğretim oturumlarında okuma becerisinin öğretimi için sözel ve model ipucu kullanmıştır. Bu ipuçlarının “Burada .....yazıyor. Haydi şimdi sen söyle.” biçiminde sunumu gerçekleştirilmiştir. Uygulamacı, yazma becerisinin öğretimi için de sözel ve model ipucunu kullanmıştır. Bu ipuçlarının “Şenay türkü söyledi, yaz.” biçiminde sunumu gerçekleştirilmiştir.

**5- Araştırmada kullanılan yanıt aralığı nedir?**

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

**6- Deneklerin doğru ve yanlış tepkilerine hangi davranış sonrası uyaranlar sunulmaktadır?**

Uygulamacı, deneklerin toplu yoklama oturumlarında göstermiş olduğu her doğru tepkiyi sürekli pekiştirme tarifesi ile sözel (Aferin, harika, çok güzel vb.) olarak ve gülen yüz vererek pekiştirmiştir. Yanlış tepkilerini görmezden gelmiştir. Ayrıca,

uygulamacı her toplu yoklama oturumu sonunda deneklere pekiştireç sepetinden bir pekiştireç seçirmiştir.

Günlük yoklama oturumlarında, deneklerin göstermiş olduğu her doğru tepki sürekli pekiştirme tarifesi ile sözel (evet, doğru okudun vb) olarak ve gülen yüz vererek pekiştirmiştir. Deneklerin yanlış tepkileri ise görmezden gelinmiştir. Ayrıca, uygulamacı her günlük yoklama oturumu sonunda deneklere pekiştireç sepetinden bir pekiştireç seçirmiştir.

Öğretim oturumlarında, deneğin doğru tepkileri sürekli pekiştirme tarifesi ile sözel (çok güzel, harika, aferin vb.) olarak ve gülen yüz ile pekiştirilirken, yanlış tepkiler için ise, hata düzeltilmesi sunulmuştur. Bu süreçte, deneğin yanlış tepki göstermesini takiben uygulamacı okuma becerisinin öğretiminde kontrol edici ipucunu tekrar sunmuş ve deneğe bir kez daha tepki fırsatı vererek bir sonraki fişe geçmiştir. Yazma becerisinin öğretiminde deneğin yanlış tepki göstermesini takiben uygulamacı öğrenciye kırmızı kalemi vermiş ve fişi parmağıyla göstererek “bunu yaz.” kontrol edici ipucunu tekrar sunmuş ve deneğin kırmızı kalemle yazmasını sağlamıştır. Ayrıca, uygulamacı her günlük yoklama oturumu sonunda deneklere pekiştireç sepetinden bir pekiştireç seçirmiştir.

Genelleme oturumlarında, uygulamacı fiş kelimelerinin kendiliğinden genellemesine ilişkin toplu yoklama oturumlarında, deneğin göstermiş olduğu her doğru tepkiyi sürekli pekiştirme tarifesi ile sözel olarak (aferin, bravo vb.) ve gülen yüz vererek pekiştirmiştir. Yanlış tepkileri görmezden gelinmiştir. Ayrıca, uygulamacı her toplu yoklama oturumu sonunda deneklere pekiştireç sepetinden bir pekiştireç seçirmiştir.

Ancak, uygulamacı fiş hecelerinin kendiliğinden genellemesine ilişkin toplu yoklama oturumlarında, deneğin göstermiş olduğu her doğru tepkiyi sürekli pekiştirme tarifesi ile sözel olarak (evet doğru okudun-yazdın vb.) ve sabit oranlı pekiştirme (SOP5) tarifesiyle gülen yüz vererek pekiştirmiştir. Yanlış tepkileri görmezden gelinmiştir. Ayrıca, uygulamacı her toplu yoklama oturumu sonunda deneklere pekiştireç sepetinden bir pekiştireç seçirmiştir.

Okuma becerisinin genelleme oturumunda, deneğin yanlışsız okumasını değerlendirmek üzere hazırlanan bir paragraflık kısa öyküyü denek doğru okuduğunda, oturumun sonunda sözel olarak (çok güzel, aferin vb.) pekiştirilmiş, ancak gülen yüz verilmemiştir. Yazma becerisinin genelleme oturumunda, deneğin yanlışsız yazmasını değerlendirmek üzere hazırlanan bir paragraflık kısa öyküyü denek bakmadan doğru yazdığına, oturumun sonunda sözel olarak pekiştirilmiş, ancak gülen yüz verilmemiştir.

Araştırmada, günlük yoklama oturumlarında deneğin ölçütü karşılamaının ardından 3 ve 4 hafta sonra düzenlenen sürdürme oturumlarında, deneğin gösterdiği doğru tepkiler sözel olarak (aferin, harika vb.) sürekli pekiştirme tarifesiyle pekiştirilmiştir. Ancak, gülen yüz sabit oranlı pekiştirme (SOB24) tarifesiyle verilmiştir. Yanlış tepkiler görmezden gelinmiştir. Ayrıca, uygulamacı her oturumun sonunda deneğe pekiştireç sepetinden bir pekiştireç seçtirmiştir.

#### **7- Araştırmada kullanılan denemeler arası süre nedir?**

Araştırmanın yoklama, öğretim, genelleme ve sürdürme oturumlarının tümünde denemeler arası süre 5 sn olarak kullanılmıştır.

#### **8- Genelleme oturumları nasıl gerçekleştirilmiştir?**

Tüm genelleme oturumları uygulamacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları, kelime okuma-yazmanın kendiliğinden gerçekleşen genellemesi, hece okuma-yazmanın kendiliğinden gerçekleşen genellemesi ve 24 fiş cümlesi içerisinde yer alan kelime ve hecelerden oluşan bir paragraflık iki öykünün genelleme oturumlarından oluşmaktadır.

Kelime okuma-yazmanın kendiliğinden gerçekleşen genelleme oturumunda tüm oturumlar fiş cümlesindeki kelimelerin okunmasına ve yazılmasına yönelik iki aşamalı gerçekleştirilmiş ve aynen toplu yoklama oturumlarındaki gibi bir süreç izlenmiştir.

Hece okuma-yazmanın kendiliğinden gerçekleşen genelleme oturumunda tüm oturumlar fiş cümlesindeki hecelerin okunmasına ve yazılmasına yönelik iki aşamalı gerçekleştirilmiş ve aynen toplu yoklama oturumlarındaki gibi bir süreç izlenmiştir. Okuma ve yazma becerilerinin genelleme verilerini toplamak amacıyla fiş cümlelerinin kelime ve hecelerinden oluşan bir paragraflık iki kısa öykü hazırlanmıştır. İlk öykü okuma becerisinin genelleme verilerini toplamak amacıyla 39 kelimededen, ikinci öykü ise yazma becerisinin genelleme verilerini toplamak amacıyla 44 kelimededen oluşmuştur. Okuma becerisinin genelleme verisini toplamak amacıyla uygulamacı tarafından hazırlanan ilk öykü deneğe okutulmuş ve deneğin yanlışsız okuması değerlendirilmiştir. Yazma becerisinin genelleme verisini toplamak amacıyla uygulamacı tarafından hazırlanan ikinci öykü deneğe yazdırılmış ve deneğin yanlışsız yazması değerlendirilmiştir. Yazma becerisinin genelleme oturumunda, öykü deneğe uygulamacı tarafından dikte edilmiştir.



**EK 5**

FİŞ CÜMLELERİNİN OKUNMASINA İLİŞKİN TOPLU YOKLAMA VE  
SÜRDÜRME OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU

Adı Soyadı : Başlama-Bitiş Zamanı :  
Uygulamacı : Toplam Süre :  
Tarih : Oturum :

Sıra	Hedef Davranışlar	DT	YT	TB
1	Şenay türkü söyledi.			
2	İpek topu at.			
3	Yağ yağmur yağ.			
4	Güler gazete okur.			
5	Uyan, Ziya uyan.			
6	Dayım düğüne gitti.			
7	Emel eve gel.			
8	İpek ipi tut.			
9	Hasan hasta oldu.			
10	Ümit bu üzüm.			
11	Ali ata bak.			
12	Atatürk'ü çok severiz.			
13	Yıldız yumurta soy.			
14	Ömer mısır sever.			
15	Mete bayrak as.			
16	Bu bağ bizim.			
17	Oya okula koş.			
18	Yücel yazı yaz.			
19	Nedim top oynuyor.			
20	Okul çok güzel.			
21	Jale bu baraj.			
22	Filiz fener astı.			
23	Elini, yüzünü yıka.			
24	İlaç içti, iyileşti.			
Doğru tepki sayısı				
Yanlış tepki sayısı				
Tepkide bulunmama sayısı				

FİŞ CÜMLELERİNİN YAZILMASINA İLİŞKİN TOPLU YOKLAMA VE  
SÜRDÜRME OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU

Adı Soyadı :

Başlama-Bitiş Zamanı :

1. .... 😊
2. .... 😊
3. .... 😊
4. .... 😊
5. .... 😊
6. .... 😊
7. .... 😊
8. .... 😊
9. .... 😊
10. .... 😊
11. .... 😊
12. .... 😊
13. .... 😊
14. .... 😊
15. .... 😊
16. .... 😊
17. .... 😊
18. .... 😊
19. .... 😊
20. .... 😊
21. .... 😊
22. .... 😊
23. .... 😊
24. .... 😊

OKUMA BECERİSİNİN GÜNLÜK YOKLAMA VE ÖĞRETİM OTURUMLARI  
VERİ  
TOPLAMA FORMU

Adı Soyadı : Başlama-Bitiş Zamanı :  
Uygulamacı : Toplam Süre :  
Tarih : Oturum :

Sıra	Hedef Davranışlar	DT	YT	TB
1	Şenay türkü söyledi.			
2	İpek topu at.			
3	Yağ yağmur yağ.			
4	Güler gazete okur.			
5	Uyan, Ziya uyan.			
6	Dayım düğüne gitti.			
7	Emel eve gel.			
8	İpek ipi tut.			
Doğru tepki sayısı				
Yanlış tepki sayısı				
Tepkide bulunmama sayısı				

**OKUMA BECERİSİNİN GÜNLÜK YOKLAMA VE ÖĞRETİM OTURUMLARI  
VERİ TOPLAMA FORMU**

Adı Soyadı : Başlama-Bitiş Zamanı :  
 Uygulamacı : Toplam Süre :  
 Tarih : Oturum :

Sıra	Hedef Davranışlar	DT	YT	TB
1	Hasan hasta oldu.			
2	Ümit bu üzüm.			
3	Ali ata bak.			
4	Atatürk'ü çok severiz.			
5	Yıldız yumurta soy.			
6	Ömer mısır sever.			
7	Mete bayrak as.			
8	Bu bağ bizim.			
Doğru tepki sayısı				
Yanlış tepki sayısı				
Tepkide bulunmama sayısı				

**OKUMA BECERİSİNİN GÜNLÜK YOKLAMA VE ÖĞRETİM OTURUMLARI  
VERİ TOPLAMA FORMU**

Adı Soyadı : Başlama-Bitiş Zamanı :  
 Uygulamacı : Toplam Süre :  
 Tarih : Oturum :

Sıra	Hedef Davranışlar	DT	YT	TB
1	Oya okula koş.			
2	Yücel yazı yaz.			
3	Nedim top oynuyor.			
4	Okul çok güzel.			
5	Jale bu baraj.			
6	Filiz fener astı.			
7	Elini, yüzünü yıka.			
8	İlaç içti, iyileşti.			
Doğru tepki sayısı				
Yanlış tepki sayısı				
Tepkide bulunmama sayısı				

YAZMA BECERİSİNİN GÜNLÜK YOKLAMA VE ÖĞRETİM OTURUMLARI  
VERİ TOPLAMA FORMU

Adı Soyadı : Başlama-Bitiş Zamanı :  
Uygulamacı : Toplam Süre :  
Tarih : Oturum :

1. .... 😊
2. .... 😊
3. .... 😊
4. .... 😊
5. .... 😊
6. .... 😊
7. .... 😊
8. .... 😊

**FİŞ KELİMELERİNİN OKUNMASINA İLİŞKİN TOPLU YOKLAMA  
OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU**

Adı Soyadı : Başlama-Bitiş Zamanı :  
 Uygulamacı : Toplam Süre :  
 Tarih : Oturum :

Sıra	Hedef Davranışlar	1. Kelime	2. Kelime	3. Kelime
1	Şenay türkü söyledi.			
2	İpek topu at.			
3	Yağ yağmur yağ.			
4	Güler gazete okur.			
5	Uyan, Ziya uyan.			
6	Dayım düğüne gitti.			
7	Emel eve gel.			
8	İpek ipi tut.			
9	Hasan hasta oldu.			
10	Ümit bu üzüm.			
11	Ali ata bak.			
12	Atatürk'ü çok severiz.			
13	Yıldız yumurta soy.			
14	Ömer mısır sever.			
15	Mete bayrak as.			
16	Bu bağ bizim.			
17	Oya okula koş.			
18	Yücel yazı yaz.			
19	Nedim top oynuyor.			
20	Okul çok güzel.			
21	Jale bu baraj.			
22	Filiz fener astı.			
23	Elini, yüzünü yıka.			
24	İlaç içti, iyileşti.			
Doğru tepki sayısı				
Yanlış tepki sayısı				
Tepkide bulunmama sayısı				

Kod Anahtarı:

DT : Doğru Tepki

YT : Yanlış Tepki

TB : Tepkide Bulunmama



**FİŞ KELİMELERİNİN YAZILMASINA İLİŞKİN TOPLU YOKLAMA  
OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU**

Adı Soyadı : Başlama-Bitiş Zamanı :  
Uygulamacı : Toplam Süre :  
Tarih : Oturum :

Hedef Davranışlar			
1.	25.	49.	☺ ☺ ☺
2.	26.	50.	☺ ☺ ☺
3.	27.	51.	☺ ☺ ☺
4.	28.	52.	☺ ☺ ☺
5.	29.	53.	☺ ☺ ☺
6.	30.	54.	☺ ☺ ☺
7.	31.	55.	☺ ☺ ☺
8.	32.	56.	☺ ☺ ☺
9.	33.	57.	☺ ☺ ☺
10.	34.	58.	☺ ☺ ☺
11.	35.	59.	☺ ☺ ☺
12.	36.	60.	☺ ☺ ☺
13.	37.	61.	☺ ☺ ☺
14.	38.	62.	☺ ☺ ☺
15.	39.	63.	☺ ☺ ☺
16.	40.	64.	☺ ☺ ☺
17.	41.	65.	☺ ☺ ☺
18.	42.	66.	☺ ☺ ☺
19.	43.	67.	☺ ☺ ☺
20.	44.	68.	☺ ☺ ☺
21.	45.	69.	☺ ☺ ☺
22.	46.	70.	☺ ☺ ☺
23.	47.	71.	☺ ☺ ☺
24.	48.	72.	☺ ☺ ☺

**FİŞ HECELERİNİN OKUNMASINA İLİŞKİN TOPLU YOKLAMA OTURUMLARI  
VERİ TOPLAMA FORMU**

Adı Soyadı:

Başlama-Bitiş Zamanı:

Uygulamacı:

Toplam Süre:

Tarih:

Oturum:

Sıra	Hedef Davranışlar	1.H.	2.H.	3.H.	4.H.	5.H.	6.H.	7.H.	8.H.
1	Şenay türkü söyledi.								
2	İpek topu at.								
3	Yağ yağmur yağ.								
4	Güler gazete okur.								
5	Uyan, Ziya uyan.								
6	Dayım düğüne gitti.								
7	Emel eve gel.								
8	İpek ipi tut.								
9	Hasan hasta oldu.								
10	Ümit bu üzüm.								
11	Ali ata bak.								
12	Atatürk'ü çok severiz.								
13	Yıldız yumurta soy.								
14	Ömer mısır sever.								
15	Mete bayrak as.								
16	Bu bağ bizim.								
17	Oya okula koş.								
18	Yücel yazı yaz.								
19	Nedim top oynuyor.								
20	Okul çok güzel.								
21	Jale bu baraj.								
22	Filiz fener astı.								
23	Elini, yüzünü yıka.								
24	İlaç içti, iyileşti.								
Doğru Tepki Sayısı									
Yanlış Tepki Sayısı									
Tepkide Bulunmama Sayısı									

Kod Anahtarı:

DT : Doğru Tepki

YT : Yanlış Tepki

TB : Tepkide Bulunmama

**FİŞ HECELERİNİN YAZILMASINA İLİŞKİN TOPLU YOKLAMA OTURUMLARI  
VERİ TOPLAMA FORMU**

Adı Soyadı:  
Uygulamacı:  
Tarih:

Başlama-Bitiş Zamanı:  
Toplam Süre:  
Oturum:

Hedef Davranışlar					
1.	24.	47.	70.	93.	116.
2.	25.	48.	71.	94.	117.
3.	26.	49.	72.	95.	118.
4.	27.	50.	73.	96.	119.
5.	28.	51.	74.	97.	120.
6.	29.	52.	75.	98.	121.
7.	30.	53.	76.	99.	122.
8.	31.	54.	77.	100.	123.
9.	32.	55.	78.	101.	124.
10.	33.	56.	79.	102.	125.
11.	34.	57.	80.	103.	126.
12.	35.	58.	81.	104.	127.
13.	36.	59.	82.	105.	128.
14.	37.	60.	83.	106.	129.
15.	38.	61.	84.	107.	130.
16.	39.	62.	85.	108.	131.
17.	40.	63.	86.	109.	132.
18.	41.	64.	87.	110.	133.
19.	42.	65.	88.	111.	134.
20.	43.	66.	89.	112.	135.
21.	44.	67.	90.	113.	136.
22.	45.	68.	91.	114.	137.
23.	46.	69.	92.	115.	138.
				139.	140.

TOPLU YOKLAMA VE SÜRDÜRME OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ  
TOPLAMA FORMU

Adı Soyadı :  
Gözlemci :  
Tarih :  
Toplam Süre :  
Oturum :

Sıra No	Hedef Davranışlar	Araç-Gereci Kontrol Etme	Dikkati Sağlayıcı İpucunu Sunma	Beceri Yönergesi Sunma	Yanıt Aralığını Bekleme	Uygun Tepkide Bulunma
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
Toplam + / -						
%						

**KELİMELERİN GENELLEME OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU**

Adı Soyadı :  
 Gözlemci :  
 Tarih :  
 Toplam Süre :  
 Oturum :

Hedef Davranışlar			Araç- Gereci Kontrol Etme	Dikkati Sağlayıcı İpucunu Sunma	Beceri Yönergesi Sunma	Yanıt Aralığı Bekleme	Uygun Tepkide Bulunma
1	25	49					
2	26	50					
3	27	51					
4	28	52					
5	29	53					
6	30	54					
7	31	55					
8	32	56					
9	33	57					
10	34	58					
11	35	59					
12	36	60					
13	37	61					
14	38	62					
15	39	63					
16	40	64					
17	41	65					
18	42	66					
19	43	67					
20	44	68					
21	45	69					
22	46	70					
23	47	71					
24	48	72					
Toplam + / -							
%							



**ÖĞRETİM OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA  
FORMU**

Adı Soyadı :

Gözlemci :

Tarih :

Toplam Süre :

Oturum :

Sıra No	Hedef Davranışlar	Araç- Gereci Kontrol Etme	Dikkati Sağlayıcı İpucunu Sunma	Beceri Yönergesi Sunma	Kontrol Edici İpucunu Sunma	Yanıt Aralığını Bekleme	Uygun Tepkide Bulunma
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
Toplam + / -							
%							

**GÜNLÜK YOKLAMA OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ  
TOPLAMA FORMU**

Adı Soyadı :

Gözlemci :

Tarih :

Toplam Süre :

Oturum :

Sıra No	Hedef Davranışlar	Araç- Gereci Kontrol Etme	Dikkati Sağlayıcı İpucunu Sunma	Beceri Yönergesi Sunma	Yanıt Aralığını Bekleme	Uygun Tepkide Bulunma
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
Toplam + / -						
%						



GENELLEME OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA  
FORMU

Adı Soyadı :

Gözlemci :

Tarih :

Toplam Süre :

Oturum :

Sıra No	Hedef Davranışlar	Araç- Gereci Kontrol Etme	Dikkati Sağlayıcı İpucunu Sunma	Beceri Yönergesi Sunma	Yanıt Aralığını Bekleme	Uygun Tepkide Bulunma
1						
2						
Toplam + / -						
%						

**EK 7**

OKUMA BECERİSİNİN GENELLEME OTURUMU İÇİN  
KULLANILAN ÖYKÜ

Eda ile Oya ip atladı. Top oynadı.  
Yağmur çok yağdı. Eda eve koştu.  
Çok koştu, hasta oldu. Eve geldi.  
Ilık süt içti. Üzüm ve mısır yedi.  
İlaç içti, iyileşti. İyi oldu, düğüne  
gitti. Düğünde türkü söyledi. Çok  
güzel söyledi.

YAZMA BECERİSİNİN GENELLEME OTURUMU İÇİN  
KULLANILAN ÖYKÜ

Uyan Günay uyan. Git elini,  
yüzünü yıka. Günay bak bu  
yumurta. Yumurta çok güzel. Soy  
ve ye. Süt iç. Ömer ile Mete okula  
gitti. Sen de git. Bak okul çok  
güzel. Güzel, güzel yaz ve oku.  
Bayrak al, okula as. Hadi okul  
bitti, eve gel.

## KAYNAKÇA

- Akyol, H. “Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Okuma Yazma Öğretimi”, **Milli Eğitim Dergisi**, 136: 16-19, 1997. Aktaran: Aysun Çolak. “Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001.
- Altıntaş, R. “Çözümleme Metodu-Tümdengelim ve Tümevarım Metotlarının Farklılıkları,” **Çağdaş Eğitim**. 132: 44-46, 1988. Aktaran: Ruhan Karadağ. “İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.
- Başal, M. “Zihin Engelli Çocukların Türkçedeki Ad Çekim Eklerini Kullanımları”, **Eğitim Fakültesi Dergisi**. Anadolu Üniversitesi, 2: 47-61, 2000.
- Başal, M. ve Batu, S. “Zihin Özürlü Öğrencilere Okuma Yazma Öğretme Konusunda Öğretmen Görüş ve Önerileri”, Yayınlanmamış Araştırma. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.
- Batu, S. E. **Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2000.
- Binbaşıoğlu, C. “İlkokuma ve Yazma Öğretiminin ve Alfabe Kitaplarının Tarihsel Gelişimi,” **Eğitim ve Bilim**. 14, 114: 8-34, 1999.
- Bozkurt, F. “Zihin Özürlü Çocuklara Aperatif Yiyecek-İçecek Hazırlama ve Servis Yapma Becerilerinin Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiği”

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001.

Cavkaytar, A. **Zihin Engellilere Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1999.

Cipani, E., ve Madigan, K. Errorles Learning: Research and application for “difficult to teach” children. **Canadian Journal for Exceptional Children**, 3,2: 39-43, 1986. Aktaran: Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. **Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri**. Birinci Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.

Cohen, S. B. ve Plaskon, S. P. **Language Arts for the Mildly Handicapped**. Charles E. Merrill Publishing Company, 1980.

Çelenk, S. “Farklı Yöntemler Açısından İlkokuma Yazma Öğretimi ve Bir Yöntem Denemesi”, Ankara: **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 8, 1992. Aktaran: Ruhan Karadağ. “İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.

Çolak, A. **Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001.

Doğan, O. S. “Zihin Özürlü Çocuklara Adı Söylenen Mesleğe Ait Resmi Seçme Becerisinin Eğitiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001.

Erbaş, D. **Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi, Ünite 5 (Varolan Performans Düzeyinin Belirlenmesi ve Yazılması)**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Web-Ofset Tesisleri, 2003.

Ergenekon, Y.; Oğuz, G. ve Batu, S. “Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Gelişimsel Geriliği Olan Bireylere Meslek Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Görüşleri”, Uluslar Arası Özel Eğitim Kongresinde sunulan yayınlanmamış sözlü bildiri. Antalya: 2001.

Eripek, S. “Alt Özel Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Sınıfları Düzeyinde Sesli Okuma Başarılarının Değerlendirilmesi.” **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2, 2: 125-140, 1989.

Eroğlu, T. **Gazi Boyamalı Uygulamalı Yeni Fiş Cümleleri**. Ankara: Gazi Yayın Dağıtım, 2000.

Ertürk, S. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara, 1972

Ferah, A. **Her Yönüyle Türkçe İlkokuma Yazma**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2001.

Gast, D. L.; Doyle, P. M.; Wolery, M.; Ault, M. J. ve Baklarz, J. L. “Acquisition of Incidental Information During Small Group Instruction”, **Education and Treatment of Children**. 14, 1-18, 1991.

Göçer, A. “İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlkokuma-Yazma Çalışmaları İle İlgili Pratik Öneriler”, **Milli Eğitim Dergisi**. 148; 67-74, 2000.

Griffen, A. K., Schuster, J. W. ve Morse, E. T., “The Acquisition of Instructive Feedback: A Comparison of Continuous Versus Intermittent Presentation

Schedules”, **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**. 33, 1: 42-61, 1998.

Johnson, P.; Schuster, J. W. ve Bell, J. K. “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**. M6.4: 437-458, 1996. Aktaran: S. Osman Doğan. “Zihin Özürlü Çocuklara Adı Söylenen Mesleğe Ait Resmi Seçme Becerisinin Eğitiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001.

Karadağ, R. “İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.

Kırcaali-İftar, G. ve Uysal, A. “Zihin Özürlü Öğrencilere Özel Eğitim Danışmanlığı Aracılığıyla Uygulanan Resimli Fişlerle Okuma-Yazma Öğretiminin Etkililiği”, **Özel Eğitim Dergisi**, 2, 3: 3-13, 1999.

Kırcaali-İftar, G. “Özel Eğitimde Kaynaştırma”, **Eğitim ve Bilim**, 16: 45-50, 1992.

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. **Tek Denekli Araştırma Yöntemleri**. Birinci Basım. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1997.

M.E.B. **İlköğretim Okulu Programı**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1997.

M.E.B. **Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği**. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara: 2000.



M.E.B. **İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Eğitim Programı**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2001.

M.E.B. **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5 Sınıflar)**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, 2005.

Oelwein, P.L. **Teaching reading to children with down syndrom**. Bethesda, MD: Woodbine House, Inc., 1995. Aktaran: Mine Başal ve Sema Batu. “Zihin Özürlü Öğrencilere Okuma Yazma Öğretme Konusunda Öğretmen Görüş ve Önerileri”, Yayınlanmamış Araştırma. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.

Öz, F. **Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık, 1998.

Özcan, A. “İlkokuma Yazma Öğretim Programlarının Geliştirilmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 8: 167-178, 1992.

Özmen-Kılıç, Z. ve Özmen, M. **Hedef Resimli Boyamalı Fiş Tümceleri**. İstanbul: Hedef Yayıncılık ve Dağıtım Ltd. Şirketi, 2002.

Schuster, J. W. ve Griffen A. K. “Using Time Delay with Task Analyses”, **Teaching Exceptional Children**, 22, 489-503, 1990.

Schuster, J. W.; Morse, T. E.; Ault, M. J.; Doyle, P. M.; Crawford, M. R. Ve Wolery, M. “Constant Time Delay with Chained Tasks: A Review of The Literature”, <http://www.ehost>, 1998. Aktaran: Mehmet Topsakal. “Hata Düzeltmesi Yapılarak Gerçekleştirilen Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Zihin Özürlü Çocuklara Oto Yıkama Becerisinin Öğretilmesindeki Etkililiği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004.

Singleton, K. C.; Schuster J. W. ve Ault, M. J. “Simultaneous Prompting In A Small Group Instructionel Arrangment”, **Education And Training In Mental**

**Retardation And Developmental Disabilities**, 30,3: 218-230, 1995. Aktaran: Elif Tekin. “Zihin Özürlü Çocuklara Kardeşleri Aracılığıyla Sunulan Dört Saniye Sabit Bekleme Süreli Öğretimin ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiklerinin ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması”. Yayımlanmış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.

Tekin, E. “Yanlışsız Öğretim Yöntemleri”, **Özel Eğitim Dergisi**, 2,3: 87-102, 1999.

Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. **Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri**. Birinci Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.

Tekin, H. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı Yayınları, 1996.

Topsakal, M. “Hata Düzeltmesi Yapılarak Gerçekleştirilen Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Zihin Özürlü Çocuklara Oto Yıkama Becerisinin Öğretilmesindeki Etkililiği”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004.

Varış, F. **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1991.

Winterling, V. “The Effects of Constant Time Delay, Practice in Writing or Spelling and Reinforcement on Sight Word Recognition in a Small Group”. **The Journal of Special Education**, 24(1), 101-117, 1990.

Wolery, M.; Bailey, D. B. ve Sugai, G. M. **Effective Teaching Principles and Procedures Of Applied Behavior Analysis With Exeptional Students**. Boston: Allyn and Bacon, 1988. Aktaran: Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. **Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayınevi, 2001.

Yeleğen, M. **İlkokuma Yazma Öğretimi**. İzmir: İz Yayın Dağıtım, 1997.

Yücel, E. P. **Okuma Yazmaya İlk Adım**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2000.

Yücesoy, Ş. “Zihin Özürlü Öğrencilere Fotokopi Çekme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002.