

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE AŞÇI
YARDIMCISI MESLEĞİNİN KAZANDIRILMASINDA
İÇERİSİNDE YÜKSEK RİSK BARINDIRAN
BECERİLERİN ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİ**

DOKTORA TEZİ

Naime GÜNEŞ ÖZLER

**ANKARA
MART, 2019**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE AŞÇI
YARDIMCISI MESLEĞİNİN KAZANDIRILMASINDA
İÇERİSİNDE YÜKSEK RİSK BARINDIRAN
BECERİLERİN ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİ**

DOKTORA TEZİ



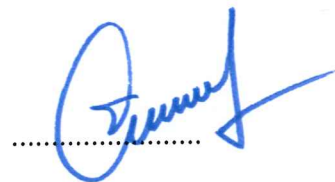


Naime GÜNEŞ ÖZLER

DANIŞMAN: PROF. DR. GÖNÜL AKÇAMETE

**ANKARA
MART, 2019**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Naime GÜNEŞ ÖZLER'in hazırladığı "Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Aşçı Yardımcısı Mesleğinin Kazandırılmasında İçerisinde Yüksek Risk Barındıran Becerilerin Öğretiminin Etkililiği" başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Özel Eğitim Ana Bilim Dalında oy birliği/oy çokluğu ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE	
Üye	Prof. Dr. Tevhide KARGIN	
Üye	Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR	
Üye	Prof.Dr. Berrin BAYDIK	
Üye	Dr.Zeynep BAHAP KUDRET	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından ./.../20.. tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20.. tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Naime GÜNEŞ ÖZLER

ÖZET

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE AŞÇI YARDIMCISI MESLEĞİNİN KAZANDIRILMASINDA İÇERİSİNDE YÜKSEK RİSK BARNDIRAN BECERİLERİN ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİ

GÜNEŞ ÖZLER, Naime

Doktora Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof.Dr. Gönül AKÇAMETE

Mart 2019, xv + 136 Sayfa

Araştırmada zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretiminin etkililiği değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan denekler, deneklerin aileleri ve işveren/çalışanların (şef) araştırmada kullanılan aşçı yardımcısı becerilerinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran beceri öğretimi ve öğrendikleri beceriler hakkında görüşlerinin neler olduğu incelenmiştir.

Aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretimi, bilişsel duyuşsal ve psikomotor hedefleri içermektedir. Araştırmada psikomotor hedefleri içeren üç alanla ilgili (ocak kullanma, fırın kullanma, bıçak kullanma) dokuz yüksek risk barındıran becerinin öğretimi yapılmıştır.

Araştırmaya Çorum ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (kız meslek lisesi) özel eğitim sınıfına devam eden üç öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden beceriler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma Çorum ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Otelcilik Turizm Meslek Lisesi) mutfak atölyelerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın genelleme bulguları Otelcilik Turizm Meslek Lisesi Uygulama Oteli'nde sanayi tipi gerçek mutfak ortamında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın bulguları, aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretiminin zihinsel yetersizliği olan bireyler

üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmadan 1, 2 ve 4 hafta sonra deneklerin öğrendikleri becerileri sürdürebildikleri ve farklı ortam, kişi, araç gerece genelleyebildikleri görülmüştür. Araştırmanın sosyal geçerlilik verileri deneklerin, ailelerin ve işveren /çalışanların aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretimini olumlu bulduklarını, deneklerin çalışma sonrası özgüvenlerinin geliştiğini, mutfak becerileriyle uğraşırken risklerle baş edebildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın sınırlılığının beceri öğretimleri sırasında çok fazla öğretim oturumunun gerçekleşmiş olmasının öğrencilerde bıkkınlık oluşturduğunu belirtmiş olmalarıdır.

Anahtar Kelimeler: İçerisinde yüksek risk barındıran beceri öğretimi, aşçı yardımcısı, zihinsel yetersizliği olan bireyler

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF TEACHING THE SKILLS THAT INVOLVE HIGH RISK IN THE ACQUISITION OF COOK ASSISTANT PROFESSION TO YOUNG ADULTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

GÜNEŞ ÖZLER, Naime

Doctoral Dissertation, Department Of Special Education

Supervisor: Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

March, 2019, xv + 136 Pages

The purpose of the research was to evaluate the the effectiveness of teaching the skills that involve high risk in the acquisition of cook assistant profession to young adults with intellectual disabilities maintance and generalization effects of teaching the skills that involve high risk in the acquisition of cook assistant profession were investigated in this study as well. Furthermore, social validity of the study was also assesed by asking the subjects and subjects family and employer (chef) ideas on effectiveness of teaching the skills that involve high risk in the acquisition of cook assistant profession and teaching skills.

Teaching the skills that involve high risk in the acquisition of cook assistant profession, included cognitive, sensory and psychomotor targets. In the study three areas (using stove, using bakery, using knife) were taught related to nine high risk skills in psychomotor targets. The effectiveness of teaching the skills that involve high risk in the acquisition of cook assistant profession was evaluated by using a multiple probe across skills design and replicated across three adults with mild intellectual disabilities. All instructional and maintenance sessions occured in kitchen workshop in a hotel and tourism vocational high school. Generalization of skills was assessed in a kitchen of hotel.

Results indicated that teaching the skills that involve high risk was effective in the acquisition of cook assistant profession young adults with intellectual disabilities.

Skills, which were maintained after one, two and four weeks and further generalized in different environment (hotel big kitchen), different equipment and different people (employers-chefs). Social validity results were positive about effectiveness of teaching the skills that involve high risk in the acquisition of cook assistant profession to young adults with intellectual disabilities. Some employer-chef stated in studies sessions was too much and so, the studies subjects got bored.

Key Words: Teaching the skills that involve high risk, cook assistant, young adults with intellectual disabilities



ÖNSÖZ

Bu araştırmada zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran beceri öğretimının etkililiği incelenmiştir.

Doktora eğitimim ve doktora tezime süresince emeğini esirgemediğimi sabırla, hoşgörüyü, bilgi ve fikirleriyle, destekleriyle, tezime önemli katkılarıyla yanımda olan danışmanım Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE'ye bana olan inancından dolayı minnet borçluyum.

Araştırma süresince tezime olan öneri ve görüşleriyle destek sağlayan, sıkıştığımı her noktada beni geri çevirmeyen hocam Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR' a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma süresince değerli dönütleri, yönlendirmeleri ve fikirleriyle tez izleme komitesinde bulunup beni destekleyen değerli hocam Prof. Dr. Tevhide KARGIN' a teşekkür ederim.

Doktora eğitim ve doktora tezime süresince her başım sıkıştığında yardımlarını esirgemeyen ve bana rehberlik eden değerli hocam Prof. Dr. Berrin BAYDIK'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma sürecinde bize araştırma ortamında her tür desteği sunan orum Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Otelcilik Turizm Meslek Lisesi)usta öğreticilerine, şeflerine ve çalışanlarına teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde hedef becerilerin analizinin değerlendirilmesi ve araştırmanın güvenilirlik verilerinin toplanmasında desteklerini esirgemeyen öğretilen arkadaşım Selçuk ÖZKAN'a teşekkür ederim.

Tez sürecim boyunca ihmal ettiğim sevgili eşim ve canım oğluma bu süreçte beni koşulsuz destekleyip yanımda olup, çalışmalarım için bana zaman tanıdıkları için teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak tüm eğitim hayatım boyunca emeklerini ve desteklerini üzerimden eksik etmeyen, her fırsatta beni destekleyip, bana inanıp, motive eden, canım annem ve canım babama müteşekkiri olup bu araştırmamı onlara ithaf ediyorum.

Naime GÜNEş ÖZLER



Canım Annem ve Babama...

İÇİNDEKİLER

	..Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLO DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR	xv
BÖLÜM 1.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi.....	1
1.1.1.Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Mesleki Eğitimleri	4
1.2. Ülkemizde Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Mesleki Eğitimleri	7
1.2.1.Özel Eğitim Uygulama Okulu.....	7
1.2.2.Özel Eğitim Meslek Okulu.....	8
1.2.3.Mesleki ve Teknik Eğitim Veren Ortaöğretim Kurumu Bünyesindeki Özel Eğitim Sınıfları.....	8
1.2.4.Meslek Edindirme Kursları	9
1.2.5.Mesleki Eğitim Projeleri	9
1.2.6.İŞKUR İş Başı Eğitim Programları.....	9
1.3.Mesleki Eğitimden İş Hayatına Geçiş	10
1.4.Mesleki Eğitimde ve İş Hayatında İş Güvenliği	13
1.5.Problem Durumu.....	15
1.6.Amaç	27
1.7.Önem.....	27
1.8.Sayıtlılar.....	29
1.9.Sınırlılıklar	29
1.10.Tanımlar.....	29
BÖLÜM 2.....	31
2.YÖNTEM	31
2.1.Araştırma Modeli	31

2.2.Katılımcılar	33
2.2.1. Denekler	33
2.2.2 Model Yetişkin.....	35
2.2.3 Araştırmacı/Uygulamacı	35
2.2.4 Gözlemci	35
2.3.Ortam	35
2.4.Araç Gereç ve Materyaller.....	36
2.4.1. Araç Gereç ve Materyallerde Yapılan Uyarlama ve Düzenlemeler.....	37
2.4.2 Aşçı Yardımcısı Mesleğini Kazandırırken İçerisinde Yüksek Risk Barındıran Beceri Basamakları	38
2.4.3. Aşçı Yardımcısı Mesleğinin Kazandırılmasında İçerisinde Yüksek Risk Barındıran Becerilerin Öğretimi Programı.....	39
2.5.Pilot Uygulama	40
2.6.Uygulama Süreci.....	43
2.6.1.Öğretim Oturumu	44
2.6.2.Değerlendirme (Yoklama) Oturumu	45
2.6.2.1.Öğretim Oturumu Öncesi Değerlendirme (Başlama Düzeyi Verisi Değerlendirme).....	45
2.6.2.2.Günlük Yoklama Oturumu Değerlendirmesi.	46
2.6.2.3.Toplu Yoklama Oturumları Değerlendirmesi.....	47
2.6.2.4.Genelleme Oturumları Değerlendirmesi.	47
2.6.2.5. İzleme Oturumları Değerlendirmesi.	47
2.7.Verilerin Toplanması Ve Analizi.....	48
2.7.1.Etkililik Verileri	48
2.7.2.Güvenirlilik Verileri	48
2.7.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlilik Verileri.	49
2.7.2.2. Uygulama Güvenirliği Verileri.....	49
2.7.3.Sosyal Geçerlilik Verileri.....	50
BÖLÜM 3.....	51
3.BULGULAR VE YORUMLAR	51
3.1.Uygulama Süreci Etkililik, Kalıcılık ve Genelleme Verileri.....	51
3.2.Sosyal Geçerlilik Verileri	64
3.2.1.Deneklerden Toplanan Sosyal Geçerlilik Verileri	64
3.2.2.Deneklerin Ailelerinden Toplanan Sosyal Geçerlilik Verileri.....	65
3.2.3.İşveren/Çalışan (Şef)Usta Öğreticilerden Toplanan Sosyal Geçerlilik Verileri	65

BÖLÜM 4.....	68
4.SONUÇ VE ÖNERİLER	68
4.1.Sonuçlar	68
4.2.Öneriler	69
4.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler	69
4.2.2.İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	69
KAYNAKLAR.....	71
EKLER	79
EK 1: Araştırmanın Yapılması İçin Alınan İzin Yazısı	80
EK 2:Aile İzin Formu	82
EK 3: Veri Toplama Kayıt Formları	83
EK 4: Sosyal Geçerlilik Veri Toplama Formları	87
EK 5:Aşçı Yardımcısı Mesleğinin Kazandırılmasında Yüksek Risk İçeren Beceri Öğretim Programı	93
EK 6: Uygulama Ve Genelleme Çalışmalarının Yapıldığı Ortamlar Ve Uygulamada Yapılan Düzenlemelere Yönelik Fotoğraflar	134
ÖZGEÇMİŞ.....	136

TABLO DİZİNİ

Tablo

..Sayfa

Tablo 1 Beren, Şeyda ve Melek'in Başlama Düzeyi, Öğretim, Günlük Yoklama, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri..... 49



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Aylin'in Helva ve Kek Yapmada Yüksek Risk Barındıran Becerilerinin Başlama Düzeyi, Uygulama, Toplu Yoklama ve İzleme Oturumları Doğru Tepki Yüzdesi.....	42
Şekil 2. Aylin'in Helva ve Kek Yapmada Yüksek Risk İçeren Becerilerinin Genelleme Oturumu Öntest Sontest Doğru Tepki Yüzdesi.....	43
Şekil 3. Beren'in Kek, Kumpir ve Fırında Sebzeli Tavuk Yapmada İçerisindeYüksek Risk Barındıran Becerilerinin Başlama Düzeyi, Uygulama, Toplu Yoklama ve İzleme Oturumları Doğru Tepki Yüzdesi.....	54
Şekil 4.Beren'in Kek Yapma, Kumpir Yapma ve Fırında Sebzeli Tavuk Yapmada İçerisinde Yüksek Risk Barındıran Becerilerinin Genelleme Oturumu Öntest Sontest Doğru Tepki Yüzdesi	55
Şekil 5.Şeyda'nın Gözleme Yapma, Börek Kızartma ve Helva Yapmada İçerisindeYüksek Risk Barındıran Becerilerinin Başlama Düzeyi, Uygulama, Toplu Yoklama ve İzleme Oturumları Doğru Tepki Yüzdesi	56
Şekil 6. Şeyda'nın Gözleme Yapma, Börek Kızartma ve Helva Yapmada İçerisinde Yüksek Risk Barındıran Becerilerinin Genelleme Oturumu Öntest Sontest Doğru Tepki Yüzdesi.....	57
Şekil 7. Melek'in Salata Yapma, Et Yemeği Yapma ve Sebze Yemeği Yapmada İçerisinde Yüksek Risk Barındıran Becerilerinin Başlama Düzeyi, Uygulama, Toplu Yoklama ve İzleme Oturumları Doğru Tepki Yüzdesi	58
Şekil 8.Melek'in Salata Yapma, Et Yemeği Yapma ve Sebze Yemeği Yapmada İçerisindeYüksek Risk Barındıran Becerilerinin Genelleme Oturumu Öntest Sontest Doğru Tepki Yüzdesi	59

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BEP: Bireysel eğitim programı

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

İŞKUR: Türkiye İş Kurumu

TEPAV: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı

ILO: Uluslar Arası Çalışma Örgütü

IDEA: Özel Gereksinimi Olan Bireyler Eğitimi Kanunu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

NICHY: Özel Gereksinimi Olan Çocuk ve Gençler için Ulusal Bilgi Merkezi

BÖLÜM 1

1.GİRİŞ

Eğitim, bireylerin hayatlarını bağımsız olarak yaşamaları için gereken bilgi, tutum, değer ve becerileri edinmelerinde doğrudan ya da dolaylı olarak yardım etme sürecidir. Bu süreçte amaç, bireylerin sosyalleşmesine katkı sağlamak, bilgi ve becerileri öğrenmelerine yardım etmek, iş gücüne ve ülke ekonomisine katkı sağlayacak bireyler yetiştirmek, daha iyi yaşam sürmelerine hazırlık yapmaktır (Steere, Rose, Cavaiuolo, 2007). Yeni bilgi toplumunda herkesin eğitim alması, yaşamsal becerilere sahip olması ve çalışması gerekmektedir (Avrupa Parlamentosu, 2013).

1.1.Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi

Normal gelişim gösteren bireylerin eğitim hakkı olduğu kadar zihinsel yetersizliği olan bireylerin de diğer hakları olduğu gibi eğitim hakları da mevcuttur. Ulusal ve uluslararası yasal düzenlemelerde de zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim hakkına yer verilmiştir. TC Anayasası 42. maddesi'nde "Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır" denilerek eğitim hakkına yer verilmiştir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, 5378 Sayılı Özel Gereksinimi Olan Bireyler Kanunu'nda, 573 Sayılı Özel Gereksinimliler Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi 26. maddesi'nde (1948), UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşmesi'nde (1960), Birleşmiş Milletler Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Hakları Bildirgesi'nde (1971), Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 2. ve 23. Maddesi'nde (1989), Birleşmiş Milletler Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Haklarına İlişkin Sözleşmesi'nde (2006) ve Avrupa Birliği Özel Gereksinimlilik Stratejisi'nde (2010) de zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim haklarının olduğu belirtilmektedir.

Eğitim sürecinde bireyler farklı deneyimler yaşamaktadırlar. Bu deneyimler erken çocukluktan okul öncesi dönemine geçişle başlayıp liseden meslek yaşamına, yetişkinliğe veya toplumsal yaşama geçişe kadar devam etmektedir (Bakkaloğlu, 2004; Kutlu, 2012; Sitlington, Neubert, Clark, 2010). Bu süreç zihinsel yetersizliği olan

bireyler ve aileleri için daha da önem taşımaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin fizyolojisi, psikolojisi ve bilişsel gelişimi de bu süreç içerisinde etkilenmektedir. (Cavkaytar; 2013; Kim, Turnbull, 2004; Lichtenstein, 1998). Normal gelişim gösteren bireyler kadar zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimleri bu geçiş süreci içerisinde doğru planlanıp programlanmalı ve nitelikli eğitimler sunulmalıdır.

Ülkemizde zihinsel yetersizliği olan bireyler okul öncesi dönemden başlayarak ortaöğretimlerini bitirene kadar zorunlu eğitime devam etmektedirler. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin okul öncesi eğitimleri, okul öncesi eğitim kurumları ve ilkokul bünyesindeki anaokullarında kaynaştırma eğitimi olarak ya da özel eğitim uygulama merkezlerine bağlı anasınıflarına devam ederek sürdürülmektedir. İlkokul ve ortaokul çağındaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi kaynaştırma ortamlarında diğer öğrencilerle birlikte ya da bu okul bünyelerinde açılan özel eğitim sınıflarında, özel eğitim merkezlerinde sürdürmektedir. Lise çağındaki zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ise meslek liselerinde kaynaştırma uygulamalarında yer alarak, özel eğitim sınıflarında ya da özel eğitim meslek okullarında ve özel eğitim uygulama okullarında mesleğe hazırlanmaktadır (MEB, 2018).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminde nihai amaç topluma tam katılımdır. Bu tam katılım durumu ise, başkalarına bağımlı olmadan yaşamlarını sürdürebilmeleri, toplumla bütünleşebilmeleri ve bağımsız olarak hayatta var olmalarıdır (Bender ve Valletutti, 1982; Cavkaytar, 2013). Zihinsel yetersizliği olan bireyler de kendi içlerinde çeşitlilik ve bireysel farklılıklar göstermektedir. Bu nihai amaca ulaşırken kimi temizlik yapıp, yemek yapıp bir evi geçindirebilecekken kimi bir iş yerinde çalışıp ekonomik özgürlüğünü kazanmış olacak; kimi de kullanılan teknolojik ekipmanlar yardımıyla yemeğini yiyip, temizliğini yapabilecektir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin nihai amaca ulaşması bireysel farklılıklar ve yaşanan ortamların farklılığına bağlı olarak farklı zamanlarda gerçekleşebilmekte ya da başkalarına en az bağımlı şekilde yaşamak için çaba göstermektedirler (Sitlington, Neubert, Clak, 2010).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumda bağımsız şekilde yaşamlarını sürdürmelerini etkileyen önemli faktörler vardır. Bu faktörlerden bir tanesi zihinsel yetersizliği olan bireylerin almış oldukları eğitimin niteliği ve uygun ortamların sunulması bir diğeri ise, sunulan hak, imkân ve desteklerin kalitesidir (Değirmenci, 2010; Mutluoğlu, 2004). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin var olan potansiyellerini en iyi şekilde ortaya çıkarıp bağımsız olarak yaşamlarını sağlamak için, bireysel farklılıklara uygun planlama ve uygulamalarla eğitimlerin sunulması önemlidir.

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin bağımsız yaşayabilmeleri için birçok beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Cavkaytar (2013), bağımsız yaşam becerilerini bireyin toplum içerisinde bulunmasında ona yardımcı olacak beceriler olarak tanımlamaktadır. Sazak ve zbey (2017), bağımsız yaşam becerilerini bireyin kimseye ihtiyacı olmadan yaşamını sürdürmesi olarak tanımlamaktadırlar. Bağımsız yaşam becerilerinin alan yazında farklı Őekillerde gruplandırıldığı görülmektedir. Brolin (1997), bağımsız yaşam becerilerinin 22 alt yeterliliklerini üç bağımsız yaşam becerisi altında toplamıştır. Bu beceriler “(a) günlük yaşam becerileri, (b) kişisel sosyal beceriler ve (c) mesleki rehberlik ve hazırlık becerileridir”. Cavkaytar (2013), bağımsız yaşam becerilerini “(a) başarı için gerekli temel beceriler, (b) uyum için gerekli beceriler, (c) topluma uyum becerileri (günlük yaşam becerileri), (d) mesleğe hazırlık ve mesleki beceriler olarak” gruplandırmıştır. Akçamete (1997), bağımsız yaşam becerilerini “(a) günlük yaşam becerileri, (b) kişisel sosyal beceriler, (c) meslek becerileri ve (d) akademik beceriler” olarak gruplandırmaktadır. Dever (1948), bağımsız yaşam becerilerini “(a) kişisel bakım ve gelişim, (b) ev ve toplum yaşamı, (c) iş/meslek sahibi olma, (d) boş zamanları değerlendirme, (e) seyahat” olarak belirtmektedir (Akt. Eripek, 1996). Steere, Cavaiuolo (2002) ise bağımsız yaşam becerilerini (a) ev yaşam becerileri, (b) toplumla yaşama becerileri, (c) istihdam becerileri, (d) para kullanımı ve yönetimi becerileri, (e) eğence ve uğraşı becerileri ve (f) sağlık ve güvenlik becerileri olarak belirlemişlerdir.

Bağımsız yaşam becerilerinin her bir alt basamağı zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumsal hedeflerini oluşturmaktadır. Bu toplumsal hedeflere ulaşmak okul öncesinde aile eğitimi ile başlayıp bireyin okul sonrası toplumsal hayata katılımı ve toplumda yaşamını sürdürme sürecinde kazanacağı uzun bir süreci kapsamaktadır. Bağımsız yaşam becerileri evde, okulda ya da iş ortamında öğrenilebilir (Steere ve diğerleri, 2007). Normal gelişim gösteren bireyler gibi zihinsel yetersizliği olan bireylerin de toplumun yeleri olarak toplumda başarılı ve bağımsız olarak yaşamaları için toplumsal hedefleri gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Wehman, Target, 2004). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumsal hedefleri arasında bir iş ve/veya meslek sahibi olmak da yer almaktadır. Bu bireylerin meslek sahibi olabilmeleri için de mesleki eğitim almaları önem taşımaktadır.

1.1.1.Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Mesleki Eğitimi

Zihinsel yetersizliği olan bireyleri toplumun diğer fertleri gibi toplumda başkalarına bağımlı olmadan yer almaları, ekonomik özgürlüklerini kazanmaları, bir ev ve yuva sahibi olmaları, meslek sahibi olmaları, arkadaş ortamlarında rahat vakit geçirmeleri, özgüven sahibi olmaları, kendini rahat ifade edebilmeleri, toplum içinde kabul görmeleri, onların da en doğal hakları arasındadır (Akçamete, 1989; Griffin, Nechvoglod, 2008; Güneş, Akçamete, 2014). Bu bireylerin hayata donanımlı ve hazır bir şekilde katılabilmeleri için öncesinde bir meslek ve iş sahibi olmaları gerekmektedir. Nitelikli ve donanımlı bir meslek sahibi olabilmekte, iyi bir mesleki eğitim almayı gerektirmektedir. Ayrıca zihinsel yetersizliği olan bireylerin mesleki eğitimi işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip işgücünü yetiştirmek açısından da önem taşımaktadır (MEB, 2013).

Teknolojinin gelişimi, makineleşmenin artması ve iş yerlerinde kullanılan araç gereç ve ekipmanların çeşitlenmesi mesleki eğitimi zorunlu hale getirmektedir (Baran, Cavkaytar, 2007; MEB, 2013; Repetto, 2003). Ekonomide, iş sahalarında, üretim sürecinde gerçekleşen hızlı değişimler mesleki eğitimde yer alan ve gelecekte bir işte kullanılacak mesleki becerileri öğrenmenin önemini arttırmaktadır (Boahin ve Hofman, 2013).

Dünya çapındaki işverenlerin birçoğu modern işyerlerindeki karmaşık yapıda çalışacak yüksek donanıma sahip işçiler aramaktadırlar (Andrews ve Higson; 2008). Bu ihtiyaçları karşılayabilmek için zihinsel yetersizliği olan bireylerin istihdam edilmeleri durumunda gereksinim duyacakları mesleki ve teknik eğitime tam ve donanımlı olarak hazırlanmaları gerekmektedir (Boahin ve Hofman; 2013). Mesleki eğitim sonrasında vasıflı ve donanımlı olarak nitelik gerektiren işlerde zihinsel yetersizliği olan bireyler yer alabileceklerdir.

Sowers ve Powers (1991), başarılı bir mesleki eğitimde bulunması gereken bileşenleri ortaya koymuşlardır:

- a. Yerel iş piyasasına uygun iş eğitiminin verilmesi
- b. İşte başarılı olmak için kritik öneme sahip iş becerilerinin öğretilmesi
- c. Öğrencilerin iş ortamında ve toplum içinde eğitilmesi
- d. Öğrencilerin eğitimi için sistematik öğretimsel yöntemlerin kullanılması
- e. Öğrenci bağımsızlığını arttıracak uyum stratejilerinin belirlenmesi
- f. Çalışanların rollerinin ve örgütsel yapı kavramlarının tekrar düzenlenmesi

- g. Anne babaları çocuklarının mesleki eğitim sürecine dâhil edilmesi
- h. Okulu bitirmeden önce öğrencilere ücret alabilecekleri iş bulunması
- i. Yetişkin hizmet programlarıyla koordinasyon ve işbirliği yapılması

ABD’de mesleki eğitim okuldan işe (School-to-work, STW) veya iş tecrübesi edinme bileşenlerinden oluşmaktadır (Olson ve Platt, 2000). Okuldan işe programı, yetersizliği olan bireyler, dezavantajlılar ve anadili yetersiz olan bireylerin ortaöğrenimden sonra iyi bir iş ve hayat boyu eğitim aşamasına geçişin sorunsuz bir şekilde sağlanması için tasarlanmıştır. Olson ve Platt’a (2000) göre başarılı okuldan işe programlarının üç temel bileşeni vardır:

1. Okul temelli öğrenme (öğrencilerin matematik, fen, dil, teknoloji ve iş dünyasında gerekli diğer becerileri öğrendikleri programlar)
2. İş temelli öğrenme (öğrencilerin eğitim aldıkları ve pratik yaparak deneyim kazandıkları programlar)
3. Etkileşim kurma etkinlikleri (işverenler, okullar, öğretmenler, öğrenciler ve diğerleri ile bağlantılar)

İş tecrübesi eğitimi, eğitim hayatı sırasında edinilmiş iş tecrübesinin daha iyi bir iş bulmada önemli rolü olduğunu desteklemektedir. Wagner ve Blackorby’nin (1996) yaptıkları çalışmada hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler arasında iş tecrübesi bulunanların iyi bir işe yerleşme oranları hiç tecrübesi olmayanlara göre ancak %10,4 oranında olumlu yönde küçük bir farklılık göstermiştir. Ancak liseyi bitirmeden önce herhangi bir işte çalışmış olmanın lise sonrası iyi iş bulma üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Sitlington, Frank ve Carson, 1993; Wise ve Mathews, 1987). Edgar’a (1987) göre lise yıllarında ücretli bir işte çalışan öğrencilerin liseyi tamamlamaları ve sonrasında çalıştıkları işe ve belki de yükseköğrenime devam etmeleri ve kendi kendine yeten bireyler olma olasılıkları daha fazladır.

ABD’de mesleki eğitim kariyer eğitimi şeklinde de verilmektedir. Kariyer eğitimi; ilkokulda meslek farkındalığı ile başlayıp lisede akademik ve uzmanlık alanı beceri gelişimine kadar devam eden bir süreçtir. Kariyer eğitimi; iş bulma, işe özgü eğitim ve yetişkin rolüne hazırlama gibi alanlardaki eğitim bileşenlerinden oluşmaktadır (Brolin, 1997). Kariyer eğitimi lise ile biten bir süreç değildir. Birçok öğrenci ya liseyi bitirir bitirmez ya da yetişkin hayatının bir döneminde mesleğe yönelik daha ileri eğitim almaktadırlar (Olson ve Platt, 2000).

Danimarka’da mesleki eğitim sisteminde esnek bir strateji uygulanmaktadır. İhtiyaç duyulan alanlarda zihinsel yetersizliği olan öğrencilere gerekli olan becerilerin

öğretimi meslek liselerinde yapılmaktadır. Mesleki eğitim programı bir tek alanda nitelikli eleman yetiştirilmesini sağlamaktadır (Avrupa Parlamentosu, 2013).

Avrupa Parlamentosu'nun Yetersizliği Olan Bireylerin Mesleki Eğitimine Yönelik Raporu'nda (2013) mesleki eğitimin amacı mesleki becerilerin gelişimine odaklanmak olarak belirtilmiştir. Raporda zihinsel yetersizliği olan bireylere iş sahasının ihtiyacı ve bireyin ihtiyacına yönelik geçiş planları hazırlanıp, hazırlanan planlar doğrultusunda eğitimlerin verilmesi belirtilmiştir (Avrupa Parlamentosu, 2013).

Avrupa birliğine üye olan ülkelerdeki ortak deneyimler sonucunda, zihinsel yetersizliği olan bireylerin başarılı bir şekilde istihdam edilmelerinde belirli bir işe özgü konularda mesleki eğitim verilerek ulaşılabileceği kararlaştırılmıştır (Avrupa Parlamentosu, 2013). Zihinsel yetersizliği olan bireylere mesleki eğitimin, bir mesleğin tüm yönleriyle öğretilmesi şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin çoğunda özel gereksinimi olan ya da dezavantajlı grupta bulunan istihdam edilmemiş gençlere iş yerinde eğitim veren ve istihdam eden işletmelere, devlet tarafından teşvikler sağlanmaktadır. Bu teşvikler sonrası iş yerlerinde istihdam edilen gençlerin istihdam edilmeyen gençlere oranı İtalya'da % 25, Yunanistan'da %20, İspanya ve Fransa'da ise % 12'dir (ILO, 1998).

Gelişmiş ülkelerdeki zihinsel yetersizliği olan bireylerin mesleki eğitim örnekleri incelendiğinde özellikle Fransa ve İsveç'deki uygulamaların olumlu sonuçları olduğu görülmektedir. Fransa'da 1999 yılında uygulanan TRACE programıdır. TRACE programı, dezavantajlı ve özel gereksinimi olan gençlerin hem iş bulmalarını hem de toplumla bütünleşmelerini sağlayan bir programdır. Bu programın hedef kitlesini ailevi, sağlık sorunları olan ve/veya eğitimi yetersiz düzeyde olan 26 yaş altı bireyler oluşturmaktadır. TRACE programında mesleki eğitimle birlikte rehberlik hizmetleride verilmektedir. Programın hedefi, program sonrasında programa katılanların en az yarısının kalıcı olarak ya da belli bir sözleşme karşılığında bir işte istihdam edilmelerini sağlamaktır. Programın uygulandığı yıl programa katılan yaklaşık 50 bin kişinin %33'ünün bir işe yerleştirildiği görülmektedir (Betcherman, Olivas ve Dar, 2004). İsveç'te 1991-97 döneminde mesleki eğitim okullarında verilen mesleki eğitimlerin olumlu olduğu yönünde olmuştur. Ancak iş yerlerinde verilen iş başı eğitimlerinin sınıflarda verilen eğitimlerden daha etkili olduğu önemli bir sonuç olarak belirtilmektedir (Betcherman ve diğ., 2004).

1.2.Ülkemizde Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Mesleki Eğitimleri

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin bağımsız olarak ilerleyen yaşlarda hayatlarını devam ettirebilmeleri için bir iş ve mesleğe ihtiyaçları vardır. Bu bireylerin nitelikli donanıma sahip olmaları için mesleki eğitim büyük önem taşımaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin mesleki eğitimleri farklı eğitim merkezlerinde, kurslarda ve okullarda gerçekleştirilmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin zihinsel yetersizliğinin düzeyine bağlı olarak gidecekleri okul, kurs ya da eğitim merkezi değişiklik göstermektedir. Ülkemizde zihinsel yetersizliği olan bireylerin mesleki eğitimleri çeşitli okul ve kurumlar aracılığı ile verilmektedir. Bu okul ve kurumlar; zel eğitim uygulama okulu, özel eğitim meslek okulu, mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumu bünyesindeki özel eğitim sınıfları, meslek edindirme kursları, mesleki eğitim projeleri, işkur iş başı eğitim programlarıdır.

1.2.1.Özel Eğitim Uygulama Okulu

Orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ilk ve ortaokulu (I. ve II. kademe) bitirdikten sonra ortaöğretimlerini (III.kademe) tamamlamak için devam ettiği okuldur (MEB, 2018).Bu merkezde; akademik bilgi ve becerilerin yanında iş eğitimi uygulamalarının da yer aldığı eğitim programı uygulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan ders programlarının bu okullarda uygulandığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtilmektedir (MEB, 2018). Ancak MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan ders programlarının arasında özel eğitim uygulama okulu III. kademe için ders programları yer almamaktadır. Bu okullarda akademik derslerin yanı sıra okuldaki meslek eğitimi öğretmenlerinin hazırlamış oldukları mesleki eğitim programları uygulanmaktadır. Bu öğrenciler dört yıllık eğitim ile eğitimlerini okulda tamamlamakta olup işletmelerde mesleki eğitim görmemektedirler. Bu eğitim sürecinde herhangi bir meslek dalı seçimi yapılmayıp el işleri ve fason işçiliğe yönelik eğitimler almaktadırlar. Bu öğrencilere mezun olduklarında Özel Eğitim Uygulama Okulu Diploması verilmektedir. Bu diploma, zihinsel yetersizliği olan bireylere yükseköğrenime devam etme ve iş yeri açma hakkı tanımamakta, kamu kurumlarında istihdam edilmeleri durumunda meslek liselerine tanınan özlük haklarından yararlanmalarını sağlamaktadır (MEB, 2018).

1.2.2.Özel Eğitim Meslek Okulu

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerini sürdürdükleri mesleki okuldur. Bu okullarda akademik derslerde ve meslek derslerinde Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan ders programları ve modülleri uygulanmaktadır. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler dört yıllık eğitim sürelerinin ilk yılında (9. sınıfta) akademik dersleri görmekte ve mesleki alan tanıtımları yapılmaktadır. BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda öğrenciler alan ve dal seçimi yapmaktadırlar (MEB, 2018). İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda (10., 11. ve 12. sınıf) ise akademik bilgi ve becerilerin kazandırıldığı dersler ile uygulamalı atölye dersleri verilmektedir (MEB, 2018). Ancak bu atölyelerde bir meslek kazandırmadan ziyade bazı beceriler edindirilmektedir. Öğrenciler 12. sınıfta İl İstihdam ve Mesleki Eğitim Kurulu'nun kararıyla ilgili alan ve dalda işletmelerde staj görme hakkına sahiptirler. İl İstihdam ve Mesleki Eğitim Kurulu'nun kararıyla ilgili alan ve dalın eğitim modülünü uygulamaya uygun, eğitim birimi bulunan işletmelerde 11. sınıf öğrencileri de eğitim için gönderilebilmektedirler (MEB, 2018). Stajını bir işletmede gerçekleştiremeyecek olan öğrenciler akademik ve uygulamalı eğitimlerini programlar temel alınarak okulda devam ettirmektedirler (MEB,2018). Bu öğrencilere mezun olduklarında Özel Eğitim Meslek Okulu Diploması verilmektedir. Bu diploma, zihinsel yetersizliği olan bireylere yükseköğrenime devam etme ve iş yeri açma hakkı tanımamaktadır. Kamu kurumlarında istihdam edilmeleri durumunda meslek liselerine tanınan özlük haklarından yararlanmalarını sağlamaktadır (MEB, 2018).

1.2.3.Mesleki ve Teknik Eğitim Veren Ortaöğretim Kurumu Bünyesindeki Özel Eğitim Sınıfları

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumu bünyesinde eğitimlerini sürdürdükleri özel eğitim sınıflarıdır. Bu özel eğitim sınıflarında özel eğitim meslek okulları için geçerli olan koşullar uygulanmaktadır. Bu okullarda yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması yapılmaktadır (MEB, 2018).

1.2.4.Meslek Edindirme Kursları

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin mesleki eğitim aldıkları alanlardan bir diğeri de meslek edindirme kurslarıdır. MEB'e bağlı olan Halk Eğitim Merkezleri, zihinsel yetersizliği olan bireylere özđü ya da normal gelişim gösteren bireylerle birlikte mesleki eğitim alabilecekleri kurslar düzenlemektedirler. Türkiye İş Bulma Kurumu (İŞKUR) bireylerden ya da işverenlerden alınan talepler doğrultusunda bölgenin ve bireylerin ihtiyaçlarına yönelik kurslar düzenlemektedir. Belediyelerinde zihinsel yetersizliği olan bireylere meslek edindirme adına açmış oldukları kurslar bulunmaktadır. Çeşitli vakıf ve dernekler tarafından yürütölen zihinsel yetersizliği bulunan bireylere yönelik hazırlanan küçük çaplı meslek edindirme kursları da ölkemizde yürütölmektedir. Bu kursların içerikleri, işleyişleri ve kimler tarafından verildiği üzerinde durulmasının uygun olduğu düşünölmektedir.

1.2.5.Mesleki Eğitim Projeleri

Mesleki eğitim projeleri ölkemizde farklı kollardan yürütölebilmektedir. Avrupa birliğinin desteklemiş olduğu zihinsel yetersizliği olan ve dezavantajlı olan bireylerin mesleki eğitimlerine yönelik proje ve hibe programları mevcuttur. Ayrıca Ulusal ve Uluslararası Ajansların desteklemiş olduğu zihinsel yetersizliği olan bireylerin mesleki eğitimleri ve istihdamlarına yönelik projeler bulunmaktadır. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'nun (TÖBİTAK) zihinsel yetersizliği olan bireylerin mesleki eğitimlerini desteklemiş olduğu ulusal ve uluslararası projeler yürütölmektedir. Sivil toplum kuruluşları ve üniversitelerin zihinsel yetersizliği olan bireylerin mesleki eğitimlerini geliştirmek için hazırlamış oldukları projeleri bulunmaktadır. MEB ve Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın da desteklediği ve yürüttüğu mesleki eğitim projelerinin olduğu görölmektedir.

1.2.6.İŞKUR İş Başı Eğitim Programları

İŞKUR'a kayıtlı bireylerin teorik ve mesleki bilgilerinin uygulanışını görmeleri ve çalışma ortamına uyumlarını desteklemek için açılmış olan kurslardır. Her hangi bir işi olmayan ya da mesleki yeterliliklerini ve tecrübelerini geliştirmek isteyen işverenlere yönelik açılmış eğitim programıdır. Zihinsel yetersizliği bulunan bireyler de bu iş başı

eğitim programlarına katılabilmektedir ancak bu iş başı eğitimlerin ne tür işler olduğu ya da yerleştirildikleri kurumda beceri kazandıkları işi mi yaptıkları şüphe götürür bir durumdur. Meslek edindirmede yaşanan sorunlar bunlarla sınırlı değildir. Zihinsel yetersizliği olan bireylere meslek edindirmede ve mesleki eğitimde birçok sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorun ve problemlerden bir tanesinde mesleki eğitimden iş hayatına geçiş aşamasında yaşanmaktadır.

1.3.Mesleki Eğitimden İş Hayatına Geçiş

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin var olan potansiyellerini en iyi şekilde ortaya çıkarıp yetişkinliklerini bağımsız olarak yaşamaları ve mesleki eğitimlerini iş hayatına aktarıp sürekliliğini sağlayabilmeleri için BEP'in bir parçası olarak bireysel geçiş planlarının okul yıllarında uygun şekilde hazırlanıp uygulanması gerekmektedir. NICHCY (National Information Center for Children and Youth with Disabilities, 1993) Bireyselleştirilmiş geçiş planı, "ğrencilerin mevcut eğitim yaşantısından daha farklı eğitsel, toplumsal ve mesleki yaşantılara geçişini etkili ve verimli kılmak için öğrencinin, ailenin, okul personelinin ve diğer bireylerin işbirliği ile gerçekleştirdikleri sistematik bir planlama süreci" olarak tanımlanmıştır (Akt. Grsel, Ergenekon ve Batu, 2007). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin güçlü yanları ve ihtiyaçları dikkate alınarak, sunulan eğitim hizmetinde tüm paydaşlarla (zel ve genel eğitim personelleri, aile yeleri, okulla ilgili diğer personeller, bireyin yaşadığı ve yaşayacağı çevredeki diğer kişiler; sağlık, kültürel, sosyal hizmetler, işverenler, yerel yönetim temsilcileri) işbirliği içinde geliştirilen, her aşamada zihinsel yetersizliği olan bireye hizmet sunan kişi ve kurumlar için yönlendirici bilginin sunulduğu, zihinsel yetersizliği olan bireyin ilgi yetenek, mevcut performans, geliştirmeye açık güçlü ve zayıf yanlarının rapor edildiği geçiş planları mesleki eğitimini tamamlayıp iş hayatı ve topluma atılmada büyük öneme sahiptir (MEB, 2013). Geçiş planları okul öncesi dönemden başlayıp yetişkinliğe geçene kadar aşamalı olarak her eğitim kademesindeki geçişleri kapsamaktadır (Sitlington ve diğerleri, 2010; Sitlington, Neubert ve Leconte, 1997).Geçiş değerlendirmesinde toplanan bilgiler ğrencilerin BEP'indeki geçiş planlarında yer almakta ve takip edilmektedir. Öğrencinin BEP'inde yer alan amaçlar ile geçiş planlarında yer alan amaçların örtüşmesi önemlidir (Sitlington ve diğerleri, 2010; MEB, 2013).

Geçiş planları oluşturulurken öğrenci değerlendirmesinde; (a) öğrencinin geçmiş bilgileri analiz edilmeli, (b) öğrenci hakkında aile ve derse girmiş olan öğretmenler ile görüşmeler yapılmalı, (c) öğrenciye standart testler uygulanmalı, (d) öğrenciye müfredata dayalı değerlendirmeler yapılmalı, (e) öğrencinin performans örnekleri incelenmeli, (f) öğrenci için davranış gözlem teknikleri uygulanmalı, (g) durum değerlendirmesi yapılmalıdır. Öğrencinin şimdiki ve gelecekteki çevresi değerlendirilirken; (a) yaşadığı çevrenin analizi, (b) çalışacağı çevrenin analizi, (c) eğitim ortamının analizi, (d) hedef çevredeki kaynakların analizi yapılmalıdır. Ayrıca öğrencinin eğitim ihtiyaçları, yardımcı teknolojiye ihtiyacı olup olmadığı, ileri eğitimleri için ihtiyaçları ve yapacağı iş belirlenmelidir (Sitlington ve diğerleri, 2010). İyi hazırlanmış bir geçiş zihinsel yetersizliği olan bireye yetişkinlik hayatına geçmeden önce hazırlanmış mesleki hizmetleri sunmakla sağlanabilir. Bu şekildeki bir planlama bireyin okul dönemi sonrasında yaşayabileceği korkuların azaltılmasını da sağlayabilir (Missal,1992).

Ülkemizde “573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (1997)”, “5378 sayılı Engelliler ve Bazı Kanunun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (2005)” ve “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)” incelendiğinde okulöncesi, okul ve okul sonrası geçişlerine ilişkin düzenlemelere yer verilmediği görülmektedir. Doğrudan geçiş sürecine yönelik olmasa da yasal düzenlemelerde özel eğitim uygulama okuluna ve özel eğitim meslek okuluna ve oradaki işleyişlere yönelik düzenlemelerin yer aldığı görülmektedir. Bu okullardaki uygulamalı iş eğitimi, iş yerinde staj uygulamaları, işveren ve koordinatör öğretmen öğrencinin çalışması üzerine görüşmeleri ve öğrenciyi değerlendirmeleri gibi öğrencinin okul sonrası meslek hayatına atılmasına yardım edecek mesleki becerileri öğrenmeleri ve işe yerleşmelerine hizmet edecek düzenlemelere yer verildiği söylenebilir. Ancak bu düzenlemeler öğrencilerin geçiş hizmetleri ve geçiş sürecinden tam olarak yararlandıkları anlamına gelmemektedir.

ABD’de geçiş süreci ve geçiş hizmetlerinin uygulanışı yasal düzenlemelerde belirtilmektedir. ABD’de Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Kanunu’nda (Education for All Handicapped Children Act-EAHCA, 1975) zihinsel yetersizliği olan çocuk ve ergenlerin normal akranlarının devam ettiği mesleki eğitim programlarına katılabilecekleri belirtilmiş fakat geçiş ve geçiş hizmetlerine yönelik açık bir ifade yer almamıştır. Engelli Bireylerin Eğitimi Kanunu’nda (IDEA, 1990), zihinsel yetersizliği olan bireylerin Bireysel Eğitim Planlarında (BEP) 16 yaş ya da gerekli durumlarda daha

küçük yaştaki çocuklar için geçiş hizmetlerine yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. 1997'de güncellenen IDEA'da 1990 yılındaki ilkelere ek olarak 14 yaşından itibaren öğrencilerin geçiş planlarının her yıl yenilenmesine karar verilmiştir. En son Engelli Bireylerin Eğitimi Kanun'da (IDEA, 2004) çocuk 16 yaşına geldiğinde ya da gerekli durumlarda daha erken yaşlarda BEP'le birlikte veya ayrıca geçiş planlarının hazırlanıp yıllık olarak yenilenmesi şeklinde düzenlemeye yer verilmektedir. IDEA'da (2004) geçiş hizmetleri işbirliği içerisinde yürütülmesi gereken, çocuğun okula, işe, toplumsal hayata, yeniliklere, eğlenceye katılma sürecini ve çocuğun tercihleri, ilgileri ve güçlü yönlerini dikkate alan bir süreç olarak açıklanmıştır (Akt. Steere ve diğerleri, 2007).

Zihinsel yetersizliği olan bireyler hayatlarının her geçiş aşamasında farklı durumlar ve sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş döneminde karşılaştıkları en önemli sorunlardan birisi iş hayatına ve ortaöğretim dönemi sonrasında toplumsal yaşama bağımsız olarak adım atmada engellerle karşılaşmalarıdır (Powers, Turner, Westwood, Matuszewski, Wilson ve Phillips, 2001). Zihinsel yetersizliği olan bireyler ortaöğretim ve sonrası eğitime çok az devam etmekte, sosyal yaşamları ve eğlence ortamları sınırlı kalmaktadır (Steere ve diğerleri, 2007). Toplumsal yaşamda bağımsız olarak yaşamak isteyenler de iş hayatında alt düzeydeki işlerde çalıştırılmaktadır (Baran ve Cavkaytar, 2007; Güneş ve Akçamete, 2014). Bu süreçlerde ailelerin ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin geçiş becerilerine sahip olması geçişi kolaylaştırmakta, kaygı ve stresi azaltmaktadır. Liseden mesleğe geçiş sürecinde okullarda işe hazırlık programlarının, performansların değerlendirilmesini, gereksinimlere uygun beceriler kazandırmayı, işe yerleştirmeyi, işi sürdürme ve izleme çalışmalarının yapılmasını ve iş de desteklenmelerini kapsamaları gerekmektedir. Başka bir deyişle, zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuldan mesleki ve toplumsal yaşama başarılı bir geçiş yapmasında geçiş becerileri ve geçiş süreci daha da önem kazanmaktadır (Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007).

İş hayatına geçiş denildiğinde istihdama geçişe odaklanıldığı görülmektedir. Ancak uğraşı ve eğlence becerileriyle sağlık ve güvenlik becerilerinin geçiş becerilerinde ihmal edildiği görülmektedir (Agran, 2004; McNulty, Mascia, Rocchio ve Rothstein, 1995; Strand ve Kreiner, 2005). Genç bireyler mesleki eğitimden iş hayatına geçişte birçok potansiyel risk ve tehlikeyle karşılaşmaktadırlar. Bu risk ve tehlikelerden ilki düzensiz beslenme ve egzersiz eksikliği onların sağlığını tehlikeye sokmaktadır. Ayrıca yetersizliklerine bağlı olarak yaralanabilmekte ve riskli durumlarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Toplum içinde araç kazaları ya da kaygan zeminde düşme,

merdivenden düşme ve sokaktayken başa sert cisimlerin düşmesi gibi tehlikeli durumlarla karşılaşabilmektedirler. Kendi başına yaşayan genç bireyler banyoda kayabilmekte, yemek yaparken parmağını kesebilmekte ya da evde yangın çıkmasına sebep olabilmektedirler. Bir diğer önemli risk iş yerlerinde meydana gelen yaralanmalardır. Ayrıca alkol ve ilaç kullanımı genç bireylerin sağlığını tehlikeye sokmakta, cinsel istismara uğramakta, HIV/AIDS gibi riskler için daha açık olabilmektedirler (Agran, 2004).

Agran (2004), genç bireylerin çeşitli risklerle karşılaşmasına rağmen müfredatta ve geçiş planlarında bu becerilere yer verilmeyip ihmal edilmesini eğitimcilerin ve ailelerin bu riskleri düşük olasılıklı görmeleri, zihinsel yetersizliği olan bireylerin riskle ilgili ipuçlarını anlamayacaklarını düşünmeleri ve bu becerileri bir eğitim almadan öğrenebileceklerini varsaymaktan kaynaklandığını belirtmektedir. Bu nedenler becerilerin mesleki eğitimden iş hayatına geçişte doğrudan öğretilmesine engel değildir. Agran (2004) bir geçiş becerisi olan güvenlik becerilerini (a) ev ve toplum güvenliği, (b) iş güvenliği, (c) yangın güvenliği, (d) suçu önleme, (e) HIV/AIDS önleme, (f) madde kullanımını önleme ve (g) ilaç kullanma sağlık hizmeti olarak yedi beceri alanında toplamaktadır. Bu becerilere ortaokuldan itibaren geçiş planlarında yer verilerek kazandırılmalıdır. Bu becerilerin birçok hayati risk ve tehlikeyi ortadan kaldırarak zihinsel yetersizliği olan bireylerin daha bağımsız olmalarını sağlayacağı ifade edilmektedir (Agran, 2004).

1.4.Mesleki Eğitimde ve İş Hayatında İş Güvenliği

Zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin devam ettiği eğitim kurumlarında verilen atölye dersleri ve iş eğitimi uygulamaları dersleri için iş sağlığı ve güvenliği büyük önem taşımaktadır. Özel eğitim meslek okullarının öğretim programlarına bakıldığında iş eğitimi ve meslek ahlakı ders programına mesleki gelişim modülleri eklenmiştir (MEB, 2014). İletişim, toplumsal yaşam, çalışma hayatı ve iş sağlığı ve iş güvenliği mesleki gelişim modülleri özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda 9., 10., 11. ve 12'nci sınıflarda eğitim öğretim sürecine dağılım yapılarak uygulanmaktadır. Özel eğitim meslek okulu ve özel eğitim uygulama okulu öğretim programları arasında iş sağlığı ve güvenliğinin ders olarak yer almadığı sadece modüllerin bir parçası olarak ve kişisel ve mesleki gelişim dersinde bir ünite olarak var olduğu görülmektedir. Öğretim programlarındaki bu eksiklikler zihinsel yetersizliği

olan bireylerin risklerle baş etmede karşılaşacağı sorunların çözümünde sınırlılıklar yaratmaktadır.

Dünya da ve ülkemizde teknoloji ve sanayileşmenin artması ve gelişmesiyle birlikte iş yerlerinde çalışan kişilerin güvenlikleri ve sağlıklarıyla ilgili bir takım sorunlar yaşanmaya başlamıştır (Başar-Coşgun, 2010). Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO, 2016) verilerinde “dünyada her yıl yaklaşık 2.3 milyon kişi iş kazaları ve meslek hastalığı yüzünden yaşamını kaybettiği” belirtilmektedir. İşyerlerindeki iş güvenliği organizasyonu, eğitim ve denetiminin istenilen düzeyde olmaması iş kazalarını arttırıcı bir etki yapmaktadır (Camkurt, 2007). Ülkemizde tarımsal nitelikli iş gücünden sanayi nitelikli iş gücüne geçilmesi, işyerlerinde niteliksiz işçinin çalışma hayatına katılması, iş güvenliği ve sağlığı bilincinin oluşmamış olması nedenleriyle çok sayıda iş kazaları ve yaralanmalar yaşanmaktadır (Balkır, 2012).

Hızla gelişen teknolojik gelişmeler insan yaşamı ve çevresi için tehlikelerin ortaya çıkmasına sebep olmakta ve iş güvenliğinin önemini arttırmaktadır (Başar, 2010). İş güvenliği, “iş yeri ve dışında endüstriyel olarak meydana gelecek tehlikelerden bedensel ve ruhsal olarak korunmak için zorunlu hukuki, teknik ve tıbbi önlemlerin alınmasına yönelik yapılan çalışmalar olarak” tanımlanmaktadır (Balkır, 2012). Başar’a (2010) göre iş güvenliği kavramı, “iş yerindeki çalışma ortamının sağlık ve güvenlik içinde olmasını sağlayan ve iş kazaları ve mesleki hastalıklardan koruyan bir bilim olarak” tanımlanmaktadır. 25311 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Yönetmeliğinde iş güvenliği, “iş yerlerinde işin yapımı sırasında, sağlığa, işe ve işyerine, zarar verebilecek olan, çeşitli sebeplerden kaynaklanan, olumsuz şartlardan korunmak amacı ile yapılan planlı çalışmaların hepsine verilen ad” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan yola çıkıldığında iş güvenliğinin amacı; çalışanları, işletmeleri, üretimi, çevreyi koruyup zarar vermemek ve birey ve işletmelerin güvenliğini sağlamaktır.

İş yeri güvenliği ise; işçiler ve diğer çalışanlar için olası yaralanmalar, hastalıklar ve ölümleri önlemektir (Hopwood ve Thompson, 2006). Hopwood ve Thompson (2006) tarafından etkili iş yeri güvenliğini sağlamak için gereken özellikler; (a) güvenlik için yapılması gerekenlerin açık bir şekilde belirlenmesi, (b) güvenli olmayan eylem ve durumların saptanması, (c) güvenlik eğitimi için kaynakların sağlanması (yönetici ve şefler için üst düzey güvenlik eğitimleri düzenlenmesi gibi), (d) güvenlik işlerinin takibi için bir kişinin görevlendirilmesi şeklinde sıralanmaktadır. Belirtilen bu kriterler sağlandığında güvenli bir iş yeri iklimi oluşturulabilecektir.

1.5.Problem Durumu

Bir bilgi ve becerinin öğrenilmesinde en önemli faktörlerden bir tanesi okuryazar olmaktır. Okuryazar olma oranının zihinsel yetersizliği olan bireylerde düşük seviyede olması onların meslek edinmelerinin önündeki engeller arasında yer almaktadır. Yapılan bir araştırmada zihinsel yetersizliği olan bireylerin %39.3'ü okuryazar değilken % 33'ü sadece ilkokul mezunu olarak görülmektedir (Orhan, 2013). Yeni bilgi toplumunda gelişen teknoloji ile birlikte eğitim seviyesi ve okuryazar olmanın önemi daha da artmakta ve meslek edinmede de nitelikli ve donanımlı bireyler yetişmesi önünde okuryazar olmama ve eğitim düzeyinin düşük olması gibi engeller oluşturmaktadır. TÜİK (2010) verilerine göre yetersizliği olan bireylerin lise ve üstü eğitime devam etme oranları %7,7 olarak belirtilmiştir. Bir başka ifadeyle yetersizliği olan bireylerin %92,3'ü lise eğitimi almamaktadır. Bu oran zihinsel yetersizliği olan bireyler söz konusu olduğunda daha da artmaktadır. Bu veriler yetersizliği olan bireylerin eğitimlerine devam edemediklerini ya da eğitimlerini yarıda bıraktıklarını göstermektedir.

Meslek edindirmedeki öncelikli sorunlardan bir tanesi de zihinsel yetersizliği olan bireylerin okulu bırakması ya da devamsızlık yaşamasıdır. Bu durum çeşitli sağlık sorunlarından kaynaklanabileceği gibi çoğu zaman verilen mesleki eğitimin ve uygulamaların zihinsel yetersizliği olan bireylerin ilgi, yetenek ve gereksinimlerine uygun olmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu durumun bir diğer sebebi de öğrencilere müfredatın ağır gelmesidir (MEB, 2013; Orhan, 2013). Dünya Sağlık Örgütü-WHO (2011) raporunda dünya nüfusundaki yetersizliği olan bireylerin %53'ü ilkokul bitirirken, yetersizliği olan bireyler arasında en az mezun olan, en az diploma alan, en az istihdam edilme oranlarına sahip olanların zihinsel yetersizliği olan bireyler olduğu belirtilmektedir. Raporda zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuldan ayrılma, okulu bitirip lise ve yükseköğrenime devam etme oranlarındaki düşüklüğün en az 10 kat daha fazla olduğu belirtilmektedir.

Mesleki eğitim veren eğitim kurumlarındaki atölye ortamlarının meslek öğretmeye uygun olmaması, atölye öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimleri ve alanlarıyla ilgili bilgi ve yeterliklerinin sınırlı olması, meslek edindirme önünde yaşanan sorunlar arasında yer almaktadır (Avrupa Parlamentosu, 2013). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin mesleki eğitimlerini aldıkları okulların atölye

ortamlarında araç gereç ve diğer donanımların eksik olması meslek edindirmede karşılaşılan sorunlardan bir diğeridir (Özdemir, Seçkin, Ekinci, Demir, Kolaylı, Şahsuvaroğlu, 2018). Ayrıca zihinsel yetersizliği olan bireylere meslek edinme zamanına kadar teknolojinin tanıtılmasında geç kalınması yaşanan problem arasındadır. İşverenlerin yüksek vasıflı ve yoğun teknoloji kullanan iş gücü talep etmeleri nedeniyle zihinsel yetersizliği olan bireylerin teknolojiden yoksun olmaları problem olmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin teknolojik ekipman kullanmaları onların öğrenecekleri becerileri edinmelerinde kolaylıklar sağlayacaktır. Video modelle öğretim yapma ya da video model öğretim yöntemlerini kullanma, beceriyi daha kolay, daha az riskle ve öğretimde tekrarlı şekilde kullanabilmek açısından da etkili olduğu söylenebilir.

Mesleki eğitim veren eğitim kurumlarda da zihinsel yetersizliği olan bireylerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçları gözletilmeksizin her bilgi ve becerinin öğretilmeye çalışılması zihinsel yetersizliği olan bireylerin nitelikli ve donanımlı yetişmesi önünde engel teşkil etmektedir (Akçamete, 1989; Avrupa Parlementosu, 2013; Orhan, 2013; Özdemir ve diğ., 2017). İş tanımları iyi yapılmadan her işin öğretilmeye kalkışılması yaşanan problemler arasındadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin bulunduğu bölgelerdeki iş analizleri yapılmadan, iş gücü piyasasının ihtiyaçları belirlenmeden mesleki eğitim verilmesi de, meslek edindirmede yaşanan sorunlar arasında sayılmaktadır (Akçamete, 1989; Orhan, 2013; Özdemir ve diğ., 2017; Özbey, 2015).

Ülkemizde zihinsel yetersizliği olan bireylerin mesleki eğitim programlarının uygulanmasında da sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu sıkıntılardan birisi uygulamalı eğitimler verilmeden sadece teorik düzeyde eğitimlerin verilmesidir. Mesleki eğitim programlarının belirli modüllerle sınırlı kalması yaşanan sorunlar arasındadır. Bölgedeki iş ve mesleklere uygun modüller oluşturulup o modüllerin uygulanmasına olanaklar tanınabilmelidir (Özdemir ve diğ.,2017). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin mesleki eğitim programlarının bir mesleği bütün olarak öğrenebilecekleri düzeyde olmaması, öğrencilerin iş yaşamına geçtiklerinde yeterli donanıma sahip olmadıkları için zorlanmalarına da yol açmaktadır. Bu bireyler için var olan mesleki eğitim program ve modüllerinin meslek edinmek için gereken daha temel düzey becerileri içerdiği, genelleme yapmalarına yönelik becerilerin yer almadığı görülmektedir. Örneğin, giyim teknolojisi alanı programında 'elde dikiş dikme becerisi' belirli bir kumaşı dikme olarak öğretim yapılmasıyla sınırlı kalmaktadır. Öğrencilere daha işlevsel olan gömlek, pantolon gibi kıyafetlerin dikimi üzerine programda herhangi bir uygulama söz konusu

değildir. Böyle bir durumda zihinsel yetersizliği olan birey işe yerleştiğinde gömleğin kenarını elde dik denildiğinde problem yaşayabilecektir. Uygulamada bütünü öğretmek yerine modüllerin belli bölümlerini yani, sadece belli becerileri öğretmekle sınırlı kalmaması, meslek edinme önündeki engellerden bir tanesidir. Okullardaki mevcut alanlar dışında zihinsel yetersizliği olan bireylerin yeteneği olduğu bir alanda eğitim alıp ilgili bir kuruma yerleştirilebilmesi konusunda da sorunlar bulunmaktadır.

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin mesleki eğitimine devam ettiği okullarda stajlarını genel olarak okulda yapmaları, işi/mesleği yerinde değil okul ortamında öğrenmeye çalışmaları ve iş yerlerinin staj için bu bireyleri kabul etmemeleri de diğer sorunlardan birisidir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin okul, kurs ya da kurumlarda almış oldukları mesleki eğitimlerle sınırlı kalıp işe yerleştikten sonra iş yerinde takiplerinin yapılmaması da meslek edinmede yaşanan sorunlar arasında yer almaktadır. Meslek edindirmenin önündeki bu sorun da okuldan çalışma hayatına geçişi destekleyen programların bulunmamasıdır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin mesleki eğitimleri yapılırken öğrencilerin ve öğrencilerin yaptıkları işin değerlendirmesinin yapılmaması öğrencilerin neyi bilip bilmediğini anlamının zorlaşmasına ve donanımsız bireyler olarak mezun olmalarına yol açmaktadır (Akçamete, 1989). Sonuç olarak zihinsel yetersizliği olan bireyler bir mesleki eğitimi tamamlamakla birlikte niteliksiz ve donanımsız olarak iş gücü piyasasına çıkmaktadırlar. Bunun sonucunda iş yerlerinde vasıfsız işlere yerleştirildikleri görülmektedir (Güneş ve Akçamete, 2014).

Ailelerin zihinsel yetersizliği bulunan çocuklarının mesleki eğitimlerini desteklememeleri, iş birliği içinde olmamaları öğrencilerin mesleki eğitime olan ilgisini ve isteğini azaltmakta devamsızlık yapmalarına ve öğrenmeye olan ilgilerinin azalmasına neden olmaktadır. Bu durumun iki sebebi olduğu düşünülmektedir. Birincisi ailelerin aşırı korumacı tutum içinde olmaları çocuklarının bir meslek öğrenmeleri ve bağımsız yaşama geçmelerini engellemektedir. Bir diğeri ise ailelerin zihinsel yetersizliği olan çocuğu bir meslek edininip istihdam edildiğinde onun bakımı için almış olduğu aylığının kesileceğini düşünerek çocuğunun eğitimi ve istihdamını istememesidir (Kayacı, 2007).

Uluslararası ve ulusal alanyazında iş ve meslek becerilerinin öğretimine yönelik pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar iş ve meslek becerilerinin farklı yetersizlik gruplarında yapıldığı araştırmalar, iş ve meslek becerilerinin zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışıldığı araştırmalar olarak düzenlenmiştir. Uluslararası alan yazında mesleki becerilerin öğretiminin farklı yetersizlik gruplarında yapıldığı

araştırmalardan birinde Allen, Wallace, Renes, Bowen ve Burken (2010), genç yetişkin otizmi olan bireylere video model kullanarak mesleki becerilerin kazandırılmasını çalışmışlardır. Araştırma, Excellence Üniversitesi gelişimsel yetersizliği olan bireyler bölümü ve yerel işletmelerin ortak projesi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dört yetişkin otizmi birey katılmış ve onlara şişme maskot balon kostüm giyerek müşterileri eğlendirme işi video model yöntemiyle öğretilmiştir. Denekleri video model izlemeden önce ve izledikten sonra sahne ortamında ve doğal ortamda gözleyerek kayıt etmişlerdir. Araştırma sonucunda tüm deneklerin video modeli izledikten sonra hedef beceriyi öğrendikleri ve çalışmaktan zevk aldıkları belirtilmiştir. Laarhoven, Winiorski, Blood ve Chan (2012); otizmi ve gelişimsel yetersizliği olan bireylerin mesleki becerilerinin sürdürülebilirliğinde video modelin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmaya altı otizmi ve/veya gelişimsel yetersizliği olan öğrenci katılmıştır. Her bir öğrenciye istihdam edildikleri ortamdaki iki mesleki görev öğretilmiştir. Öğretimlerde video ile model olma öğretim yönteminden yararlanılmıştır. Her bir öğrenciye öğrenmesi gereken mesleki becerilerden biri video ile model olma yöntemiyle öğretilip bağımsız olana kadar sürece devam etmiştir. Bir diğer beceriyi de video modelle beceriyi öğrenen arkadaşının kontrolünde yeni bir beceri olarak öğrenmişlerdir. “Bir restoranda yiyecek hazırlama ve temizlik yapma, yiyecekleri porsiyonlarına göre hazırlama, restoranı açılmadan önce hazırlama, bulaşık yıkama, ortam temizleme gibi” bir restoranda yapılması gereken beceriler öğretilmiştir. Araştırma sonucunda, deneklerin öğrendikleri becerileri arkadaşlarına öğreterek öğrendikleri becerileri sürdürebildiklerini göstermiş ve tüm denekler video modelle yapılacak olan başka çalışmalara da katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmalarda video modelle mesleki becerilerin öğretiminin farklı yetersizlik grupları üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Uluslararası alanyazında iş ve meslek becerilerinin zihinsel yetersizliği olan bireylere öğretimine yönelik Schutz, Jostes, Rusch ve Lamson (1980), rekabetçi istihdam ortamında iki mesleki becerinin edinilmesi, genellenmesi ve sosyal geçerliliğinin araştırılması üzerine bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada mesleki eğitim programı yiyecek içecek hizmetleri bölümünde yer alan profesyonel mutfak ortamında mesleki eğitimini alan zihinsel yetersizliği olan iki bireyle çalışılmıştır. Bu öğrencilerle koşullu ön öğrenme yöntemiyle yer süpürme ve silme becerilerinin öğretimi çalışılmıştır. Araştırma denekler arası çoklu yoklama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Sonuçta her iki öğrencinin de koşullu ön öğrenme yoluyla mesleki becerileri kazandıkları görülmüştür. Rhfeldt, Dahman, Young, Cherry ve Davis (2003); video

model kullanılarak orta ve ağır düzey zihinsel yetersizliği olan gençlere basit yiyecek hazırlama becerisinin öğretimini değerlendirmişlerdir. Öğretimler katılımcıların mutfaklarında günlük oturumlar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yetersizliği olan yetişkinlere fıstık ezme ve marmelatlı sandviç hazırlama becerileri öğretilmiştir. Öğretimlerde denek yetişkinler eşliğinde video model kullanıp doğru yaptığı beceri basamakları pekiştirilerek öğretim süreci uygulanmıştır. Araştırmaya katılan üç denek de öğrendikleri becerileri genellemiş olup bir ay sonra öğrendikleri becerileri korudukları görülmüştür. Graves, Collins ve Schuster (2005), orta düzey zihinsel yetersizliği olan bireylere yemek pişirme becerilerinin öğretiminde videoyla ipucu kullanmanın etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmada üç ortaokul öğrencisi ile ocakta erişte pişirme, fırında makarna pişirme ve tezgâh üzerinde sandviç hazırlama becerileri çalışılmıştır. Araştırmada davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışma sonucunda videoyla ipucunun etkili olduğu bulunmuştur. Mechling ve Ortega-Hundorn (2007), yaptıkları çalışmada orta düzey zihinsel yetersizliği olan üç bireye karmaşık işlem basamakları olan meslek becerilerinin öğretiminde bilgisayar destekli video öğretiminin etkililiğini araştırmışlardır. Bu beceriler, büroda çiçek sulama, mektup dağıtma, tuvalet kâğıdı değiştirmedir. Araştırma sonucunda katılımcıların meslek becerilerini öğrenmelerinde bilgisayar destekli video modelle öğretim yöntemi etkili bulunmuştur. Laarhoven, Laarhoven-Myers ve Zurita, (2007), zihinsel yetersizliği olan iki gencereketçi ve toplum temelli iş ortamında mesleki becerileri kazandırmada cep bilgisayarından video model ve geri bildirim etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmada öğretimi yapılan mesleki beceriler çatal bıçak takımını açma ve gruplama, açılmış masayı temizleme, yemek porsiyonlarını hazırlama, iş yerini temizleme ve işe girip çıkarken kart basmadır. Araştırmada denekler ve davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deneklerin cep bilgisayarından video model ve geri bildirim verilerek tüm becerileri ortalama beş oturumda bağımsız olarak edindikleri görülmüştür. Yapılan bu araştırmalara bakıldığında zihinsel yetersizliği ve gelişimsel yetersizliği olan bireylere bir mesleğin tüm aşamalarının öğretiminden ziyade meslek içinde yer alan bazı becerilerin öğretildiği görülmektedir. Bu araştırmalarda mesleki becerilerin öğretiminde genellikle video modelle öğretim yönteminin kullanıldığı görülmektedir.

Ulusal alanyazında meslek becerilerinin zihinsel yetersizliği olan bireylere öğretilmesiyle ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların büyük çoğunluğunda tek denekli desenlerin kullanıldığı görülmektedir. Topsakal (2004), zihinsel yetersizliği

olan bireylere hata düzeltilmesi yapılarak otomobil yıkama becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmaya üç öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları, eş zamanlı ipucuyla öğretimin de etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin öğrendikleri becerileri farklı ortam, zaman ve araç gerece genelleyebildikleri belirtilmiştir. Armutçu, Altınordu, Özyürek ve Erol (2009), zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciye çapa yapma, soğan dikme, soğan sökme becerilerinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmada davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin öğrendikleri becerileri farklı kişilere genelleyebildikleri belirtilmiştir. Aslan (2009), zihinsel yetersizliği olan bireylere elektrikli çim biçme makinesiyle çim biçme öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmaya zihinsel yetersizliği olan üç birey katılmıştır. Araştırmada denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bulgular eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğunu göstermektedir. Öğrendikleri becerilerin kalıcılığının sağlandığı ve farklı çim biçme makinesine genelleme yapabildikleri belirtilmektedir. Cavkaytar (2012a), zihinsel yetersizliği olan üç yetişkine en az ipucu sağlayarak uygulanan kafe garsonluğu eğitim programının gerçek çalışma ortamında etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Kafe garsonluğu becerileri beş ana bölüm ve 125 beceriden oluşmaktadır. Araştırmada uygulanan becerilerin analizi kafe garsonları, kafe yöneticileri, özel eğitim bölümü doktora öğrencileri ve araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmada menü bırakıp sipariş alma, servis yapma, temizleme becerilerinin öğretimi ve kalıcılığının araştırılması gerçek bir kafe ortamında gerçekleşmiştir. Araştırma sonunda deneklerin becerileri öğrendikleri ve genelleyebildikleri görülmüştür. Araştırmada sadece bir beceri öğretimi değil kafe garsonluğu mesleği bütün olarak kazandırılmıştır. Özbey (2015), eylem araştırması ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilere iş analizi temelinde tekstil işçiliği becerilerinin öğretilimini çalışmıştır. Araştırmada öncelikli olarak Sakarya bölgesinde yapılan işler analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre tekstil işçiliği becerileri öğretim programını hazırlamıştır. Hazırlanan program doğrultusunda video model yöntemiyle araştırmaya katılan üç öğrenciye tekstil işçiliği becerisi olan gömlek paketleme, düğme ve marka takma, yaka basma, yaka çemberi takma, katlama ve ütüleme, etiketleme ve jelatinleme becerileri kazandırılmıştır. Araştırmada becerilerin öğretimi gerçeğe yakın oluşturulan atölye ortamında yapılmış

ve fabrika ortamında genellemeleri değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin hedef becerileri video modelle etkili şekilde öğrenip fabrika ortamına genellediklerini göstermektedir. Öğrencilerden birinin araştırma sonunda fabrika ortamına sigortalı işçi olarak yerleştirilmiş olduğuda belirtilmektedir.

Ulusal alanyazında meslek becerilerinin zihinsel yetersizliği olan bireylere öğretiminde video modelle öğretim yönteminin kullanıldığı araştırmalar da yer almaktadır. Değirmenci (2010), zihinsel yetersizliği olan dört bireye otel kat hizmetleri becerilerinin öğretiminde video modelle öğretimin etkililiğini ve hedeflenmeyen bilgi düzeylerini araştırmıştır. Araştırmada davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları video modelle otel kat hizmetleri becerisinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sosyal geçerlilik bulguları katılımcıların video modelle öğrenmeye karşı olumlu görüşleri olduğunu belirtmektedir. Aynı alanda çalışan personeller de deneklerin performanslarının olumlu olduğunu fakat bir işte çalışmaları konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Cavkaytar, Acungil ve Tomris (2017); zihinsel yetersizliği olan yetişkinlere kafe garsonluğu becerilerinin kazandırılmasında sesli görüntülü teknolojinin bir parçası olan tablet bilgisayar ve bluetooth kulaklığı kullanılmasının etkililiği araştırılmıştır. Araştırmaya zihinsel yetersizliği olan üç yetişkin katılmıştır. Araştırmaya çoklu yoklama modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma gerçek kafe ortamına benzer bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kafe garsonluğu öğretim programı oluşturulup burada yer alan sipariş alma, masa hazırlama, müşterilere servis yapma, boşları alma, masayı temizleme ve düzenleme becerilerinin öğretimi yapılmıştır. Araştırmada görsel işitsel teknolojinin kafe garsonluğu mesleğini öğretmede etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan iki denek de çalışmada edindiği becerileri gerçek bir iş yerine genelleyebilmiştir.

Ayrıca ülkemizde proje aracılığı ile zihinsel yetersizliği olan bireylere meslek kazandırılan araştırmalar da yer almaktadır. Bu projeler; “Eskişehir’in Renkleri Gökkuşağında Buluşuyor Projesi” (Cavkaytar, 2012b), “Yetişkin engelli bireylere mesleki eğitimde bir örnek: Hayatın Tatları Aşçı Çırağı Mesleki Eğitim Projesi” (Cavkaytar, Gürgör, ve Aldemir, 2014) ve “Montaj İşçiliği Mesleki Eğitim Programı (MİMEP) Projesi”dir (Cavkaytar, Tomris, Yıldız, Tuna, Uluyol, Kurtça, ve Acungil, 2014). Ancak bu çalışmaların çoğunda başlı başına bir meslek kazandırmadan ziyade mesleğin alt boyutlarını içeren beceri öğretimlerinin gerçekleştirildiği, çalışmalarda güvenlikle ilgili becerilerin yer alıp almadığı belirlenememiştir. Bu nedenle riskli işlerin

ve mesleklerin öğretimine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamış olması bu çalışmanın özgünlüğünü arttırmaktadır.

İş ve işyeri güvenliği normal gelişim gösteren bireyler kadar zihinsel yetersizliği olan bireyler için de büyük önem taşımaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin istihdam edilmesinde yeterli nitelik ve mesleki eğitime sahip olmamaları sınırlılık oluşturmaktadır (Baran ve Cavkaytar, 2007; Güneş ve Akçamete, 2014; Mesleki Becerilerin Geliştirilmesi Projesi, 2013). Bu sınırlılıklar arasında meslek öncesi ve mesleki eğitimin yeterli olmaması büyük yer tutmaktadır. Brolin (1997), zihinsel yetersizliği olan bireylerin meslek öncesi ve mesleki eğitimleri için gerekli olan becerileri; (a) mesleki olanakları bilme ve keşfetme, (b) mesleki tercihler, planlama ve meslek seçme, (c) işe uygun davranışlar ve alışkanlıklar sergileme, (d) araştırma, güvenlik ve mesleği sürdürme (meslekte kalma), (e) işe uygun fiziksel ve el becerileri sergileme, (f) gelirli bir meslek alanında uzmanlaşma olarak belirtmektedir. Meslek öncesi ve mesleki beceriler arasında yer alan güvenlik becerilerine özel gereksinimi olan bireylerin yeteri kadar ya da hiç sahip olmamaları işverenlerin ve toplumdaki diğer kişilerin tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Akçamete, 1989; Hasırcıoğlu, 2006). Bu olumsuz tutumlar ise özel gereksinimi olan bireylerin istihdam edilmeleri konusunda sorunlara yol açabilmektedir. İşverenler iş kazaları ve yaralanmalara sebep olabilecek makine ve araç kullanımı gibi işler yerine daha basit, beceri istemeyen ya da daha az beceri isteyen işlerde özel gereksinimi olan bireyleri istihdam etmektedirler (Akçamete, 1989; Çarkçı, 2011; Hasırcıoğlu, 2006).

4857 sayılı İş Kanununun, İş Sağlığı ve Güvenliğini tanımlayan 5. bölümünde yer alan ve iş sağlığı yönünden işçilerin ve işverenin yükümlülüklerini belirten 77. maddesi ve 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanununun 4. Maddesine göre “işverenlerin işyerlerinde iş sağlığı ve güvenliğinin sağlanması için gerekli her türlü önlemi almak, araç ve gereçleri noksansız bulundurmak, işçilerin de iş sağlığı ve güvenliği konusunda alınan her türlü önleme uymakla yükümlü oldukları” belirtilmektedir. Birleşmiş Milletler Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Hakları Beyannamesinde (2006) çalışma ve istihdam alanının belirtildiği 27. maddede sağlıklı ve güvenli çalışma koşulları konusunda istihdama ilişkin olarak zihinsel yetersizliği olan bireylerin ayrımcılığının yasak olduğu belirtilmektedir. Bu yasal dayanaklar dikkate alındığında zihinsel yetersizliği olan bireylerin istihdamlarında daha nitelikli işlerde çalışabilmesi için işyeri güvenliğinin sağlanıp iş yeri hekimliklerinin yaygınlaştırılması (Akçamete, 1997) ve

zihinsel yetersizliği olan bireylere işyerinde risk barındıran becerilerin de kazandırılması ve güvenlik becerilerine yer verilmesi gerekmektedir.

Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı İş Sağlığı ve Güvenliği Genel Müdürlüğü'nce (2015) "İş Sağlığı ve Güvenliğinin Eğitim Sistemine Entegre Edilmesi Projesi" gerçekleştirilmiştir. Projede MEB'e bağlı okullarda okutulan müfredatlara iş sağlığı ve güvenliğinin entegrasyonu için pilot okullarda iş sağlığı ve güvenliğine yönelik uygun düzenlemelerin yapılması planlanmıştır. Bu okullardaki öğrencilere yönelik eğitimlerin verilmesi, öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliği konusunda farkındalıklarının artırılması hedeflenmiştir. Bu amaçların ülke genelinde yaygınlaştırılmasına yönelik çalıştaylar düzenlenmiştir. Türkiye'deki okullarda iş sağlığı ve güvenliğinin önemi ve sonuçlarının yaygınlaştırılması çalışmalarına yer verilip iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili resim ve kültürel yarışmalar düzenlenmiştir

Uluslararası ve ulusal alanyazın incelendiğinde zihinsel yetersizliği olan bireylerin risklerle baş etmesi, kazaları önlemeleri ve güvenliğine yönelik sınırlı çalışma bulunmaktadır. Uluslararası alanyazında, risklerle baş etme ve kazaları, tehlikeleri önlemeye yönelik Tymchuk, Hamada, Andron ve Anderson (1990), zihinsel yetersizliği olan dört anneye evde tehlike olarak görülen yangın tehlikeleri, keskin nesnelere, boğulma tehlikeleri vb. gibi tehlikeleri anlamak ve bu tehlikeleri gidermek için güvenlik önlemlerini almayı öğretmişlerdir. Tüm katılımcılar önce grup olarak sonra bireysel olarak evlerinde eğitilmiştir. Deneysel kontrolü göstermek için davranışlar arasında çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu çalışma için Ev Güvenliği Gözlem Formu ve Güvenlik Önlemleri Formu olmak üzere iki değerlendirme aracı geliştirilmiştir. Katılımcılar ve araştırmacılar Ev Güvenliği Gözlem Formunu bağımsız olarak doldurmuşlardır ve puanları karşılaştırmışlardır. Katılımcının kaçırđıđı tehlikeler, katılımcının kontrol listesine eklenmiştir. Tehlikeler, elektrik, katı, sıvı gibi 14 farklı kategoriye ayrılmıştır. Tehlikeler belirlendikten sonra, katılımcılara tehlikeleri gidermek için uygulayabilecekleri önlemler öğretilmiştir. Her hafta, daha önce öğretilen kategorideki %50'lik bir iyileşmeye bağlı olarak yeni bir kategori tanıtılmıştır. Çalışmanın sonunda, çalışmayı tamamlayan üç katılımcının ikisi ev tehlikelerinde bir azalma ve güvenlik önlemlerinde bir artış olduğunu göstermiştir. Üçüncü katılımcının puanlarında önemli bir gelişme olmamıştır. Winterling, Gast, Wolery ve Farmer (1992), orta derecede zihinsel yetersizliği olan yaşları 17-21 arasında olan dört lise öğrencisine güvenlik becerilerinin öğretimi çalışmasını yapmışlardır. Araştırmada kırılan malzemeleri (tabak, bardak vb.) içi su dolu bir lavabodan, bir tezgâh üzerinden ve bir

zeminden çıkararak atmayı orta derecede zihinsel yetersizliği olan üç öğrenciyi öğretmişlerdir. Dördüncü öğrenciyeye ise sadece lavabo içerisinden kırılan nesneyi çıkarma öğretim yapılmıştır. Araştırmada çoklu yoklama modellerinden denekler ve beceriler arası çoklu yoklama modeli uygulanmıştır. Araştırma sonunda deneklerin becerileri güvenli bir şekilde öğrendikleri görülmüştür. Araştırmadan bir hafta ve bir ay sonra üç öğrencinin becerileri başarılı şekilde sürdürdükleri gözlenirken bir öğrenci için tutarlı olmayan bulgular elde edilmiştir. Jones ve Collins (1997), mikrodalga fırın kullanma becerisini yetersizliği olan bireylere öğretirken hedeflenmeyen bilgi olarak sunulan beslenme ve güvenlik unsurlarının ediniminin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmada yetersizliği olan üç kadın yetişkine üç tane mikrodalga fırın kullanma becerisinin (mısır patlatma, sıcak çikolata hazırlama ve fırınlanmış patates hazırlama) öğretiminde en az ipucunun kullanıldığı öğretim süreci uygulamışlardır. Uygulamacı öğretimler sonunda hem besin ve güvenlik unsurlarıyla ilgili ipucunu sistematik olarak sunmuş hem de dönüt vermiştir. Denekler tüm becerileri ortalama sekiz oturumda öğrenmiş olup öğrendikleri becerileri ev ortamına genelledebilmişlerdir. Ayrıca denekler hedeflenmeyen bilgiyi %83-%100 arasında öğrenmişlerdir. Feldman ve Case (1999), zihinsel yetersizliğe sahip ebeveynlere çocuklarını ev kazalarına maruz kalmalarını önlemek için ev eşyalarını uygun şekilde kullanma ve kaldırmayı öğretmişlerdir. Araştırmaya dokuz anne ve bir baba katılmıştır. Katılımcılara acil telefon görüşmeleri, yaralanma ve boğulmayı önleme ve biberonların yıkanması ile ilgili güvenlik becerilerini kapsayan resimli kılavuzlar verilmiştir. Kılavuzlar, bir kısmı üçüncü sınıf okuma düzeyinde yazılmış olan kısa metinler ve resimlerden oluşmuştur. Ayrıca, katılımcılara kılavuzların ses kayıtları verilmiştir. Bir katılımcının gelişim göstermemesi durumunda, model olma, tartışma, geri bildirim ve ipucu sunmayı içeren ek teşvik ve eğitimler uygulanmıştır. Sonuçta, tüm katılımcılar %80 ölçütünü başarıyla karşılamış ve denekler dört ay boyunca öğrendiklerini korumuşlardır. Bir başka çalışmada Llewellyn, McConnell, Honey, Mayes ve Russo (2003), zihinsel yetersizliği olan ailelere çocuklarının sağlığı ve ev güvenliği ile ilgili eğitimler vermişlerdir. Araştırmaya 40 anne ve beş baba katılmıştır. Aileler evde eğitim programına katılmış olup bu eğitimler katılımcının evinde hafta içinde ziyaret edilerek birebir öğretimler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda program etkili bulunmuş olup öğrendikleri becerileri üç ay sonra sürdürebilmişlerdir. Mechling (2008), zihinsel yetersizliği olan bireylerle yapılan güvenlik becerilerinin öğretimi çalışmalarının 30 yıllık sürecini derlemiştir. Yapılan incelemelere göre, yaya/caddeden geçme güvenliği, ev kazalarını

önleme, ilk yardım uygulaması, yangın güvenliği, telefonları acil durumlarda kullanma, yabancılardan gelecek olan tehlikelere karşı koyma gibi konularda güvenlik beceriler öğretilmiştir. Yapılan çalışmada her bir başlıkta yer alan becerilerin öğretimlerine yönelik yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Dixon, Bergstrom, Smith ve Tarbox (2010), gelişimsel yetersizliği olan kişilere güvenlik becerilerinin öğretimi ile ilgili yaptıkları bir araştırmada 509 çalışma arasından inceledikleri ürünleri üç ana başlıkta toplamışlardır. Bunlar acil durum, kaza önleme ve yaya geçme güvenliğidir. Araştırmada bu üç alandaki güvenlik becerileri, öğretim süreçleri, deneysel desen ve öğretim yönteminin etkili olup olmadığı incelenmiştir. Summers, Tarbox, Finder-Pyles, Wilke, Bergstrom ve Williams (2011), gelişimsel yetersizliği olan çocuklara kapı zili çaldığında güvenli şekilde tepkide bulunmalarını ve ev temizlik ürünlerini güvenli şekilde kullanmalarını öğretmek için basit davranışsal beceriler eğitim programını uygulamışlardır. Araştırmaya yaşları dört ile sekiz arasında altı çocuk katılmıştır. Eğitimler katılımcıların evlerinde gerçekleştirilmiştir. Program sonunda, zil çaldığında ve ev temizlik kimyasallarına karşı güvenli tepkilerde buldukları gözlenmiştir. Alanyazında güvenlik becerilerine ilişkin araştırmalarda zihinsel yetersizliği olan bireylerin bireysel güvenlikleri, acil durum güvenliği ya da yaya geçişi güvenliği gibi güvenlik becerilerinin öğretildiği görülmektedir. Ancak riskli iş ve meslek ediniminde güvenliğe dayalı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum bu çalışmanın özgünlüğünü göstermektedir.

Uluslararası alanyazında zihinsel yetersizliği olan bireylerin iş güvenliğine yeterli düzeyde sahip olmadıkları için istihdamlarında sorun yaşandığı görülmektedir (Lemaire ve Mallik, 2008). İşverenlerle yapılan bir odak grup görüşmesinde işverenler zihinsel yetersizliği olan bireylerin istihdamında en iyi beceriye sahip ve en az risk taşıyan bireyleri çalıştırmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir (Stensrud, 2007). Haynes ve Black (2007), güvenlik yasaları ve makineli üretim ortamları adlı çalışmalarında Mesleki Güvenlik ve Sağlık İdaresi Yönetmeliği (OSHO) ve uygulama yapısını özetleyen bilgi sunmaktadırlar. Mesleki rehabilitasyon uzmanları zihinsel yetersizliği olan bireyler için olası kaygıları önlemeye yönelik önerilerde bulunmaktadırlar. Lysaght, Sparring, Kuntz ve Marshall'in (2011), yaptıkları çalışma Kanada Sosyal İşletmesi'nde zihinsel yetersizliği olan ve olmayan işçilerin işyeri sigorta talep kayıtlarının geriye dönük analizinin karşılaştırmalı olarak sonuçlarını içermektedir. Araştırma bulgularında zihinsel yetersizliği olan bireylerin diğer çalışanlara oranla daha az yaralandıkları ve işe daha az devamsızlık yaptıkları görülmüştür. Bu iş yerinde

yaralanmalardan dolayı kaybedilen zamanın diğerk iş yerlerinde kaybedilen zamandan anlamlı bir farklılık göstermediğı belirtilmektedir. Ore'nin (2003) özel grup evlerinde zihinsel yetersizliğı olan bireylerin "elle taşıma" için güvenlik eğitiminin değerlendirmesinin yapıldığı araştırmaya deney ve kontrol grubundan oluşan 351 zihinsel yetersizliğı olan birey katılmıştır. Elle taşıma eğitimleri Avustralya Eyalet Hükümeti tarafından verilmiştir. Değerlendirmeler yapılırken elle taşıma da %100 tam zamanlı yaralanmaların sayısı, kazaların sıklığı, ortalama işçi tazminat maliyetine bakılmıştır. Elle taşıma eğitimleri sonucunda önemli ölçüde (%42) riskler deney grubunda azalmıştır. Kontrol grubunda ise risk %82 olarak bulunmuştur. Riskler cinsiyet, yaş, hizmetin süresi ve iş sınıfına göre farklılaşmaktadır. Yük taşıma ve kaldırma en önemli yüksek riskli iş grubunda bulunmuştur. Kontrol grubundaki ortalama işçi tazminat maliyeti deney grubundakilerden 4.2 kez daha yüksek çıkmıştır.

Ülkemizde yapılan araştırmalarda, işverenlerin zihinsel yetersizliğı olan bireyleri iş kazalarını arttırmaları, kendilerini koruyamamaları, verimli çalışamamaları gibi nedenlerle daha az vasıf gerektiren basit işlerde çalıştırdıkları görülmektedir (Ergün, 2005; Hasırcıoğlu, 2006; Köksal, 2010). İşgücü Piyasası İkincil Analizi Raporu'nda (2011) zihinsel yetersizliğı olan bireylerin işyerlerindeki olumsuz etkileri; iş kazası riski, iletişim güçlüğü, işi yavaşlatma şeklinde sıralanmaktadır. İş kazasını ortadan kaldırmaya yönelik alınacak önlemler arasında işçi sağlığı ve güvenliği eğitimlerinin verilmesinin zorunlu tutulması gerektiğı belirtilmektedir (İşgücü Piyasası İkincil Analizi Raporu, 2011). Güneş ve Akçamete'nin (2014) araştırmalarında işverenlere özel gereksinimi olan bireylerin istihdam edilebilirlik becerileri neler olmalı sorusu sorulmuş ve işverenlerin bir kısmı özel gereksinimi olan bireylerin güvenlik kurallarına uymaları, tehlikeli işlerden kendilerini koruyabilmeleri gibi güvenlik becerilerinin istihdam edilebilirlik becerileri arasında yer alması gerektiğini vurgulamışlardır. Demirok (2018) hafif düzey zihinsel yetersizliğı olan genç bireylerin mesleki becerilerini incelediğı araştırmasında, bu bireylerin güvenlik becerilerini gerçekleştirirken zorlandıklarını ve yeterli güvenlik becerilerine sahip olmadıklarını belirtmiştir. Ayrıca araştırmada bu durumun zihinsel yetersizliğı olan bireylerin işe katılımlarını engellediğı sonucuna da varılmıştır. Bu durumda zihinsel yetersizliğı olan bireylere özel olarak güvenlik becerilerinin öğretilmesi, risk ve kaza önlemlerinin alınmasına yönelik öğretimlerin yapılması gerektiğı de vurgulanmaktadır.

Zihinsel yetersizliğı olan bireylerin bir meslek için gereken becerileri kopuk kopuk değil bir bütün olarak öğrenerek bir meslek kazanmaları, istihdamlarının

arttırılması, işveren tutumlarının iyileştirilmesi, nitelikli bir çalışan olmaları için okuldan işe geçişte çalışacağı mesleki ortamlardaki risk ve tehlikelerin önlenmesine yönelik güvenlik önlemleri dikkate alınarak meslek edindirecek programın hazırlanıp uygulanması gerekmektedir. Böylece zihinsel yetersizliği olan bireylerin istihdam edilebilirliklerinin artması sağlanabilecek ve bağımsız olarak yetişkinliğe geçerken donanımlı bir şekilde meslek edinmiş olacaklardır. Bu nedenlerle araştırmanın problemini, zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğini kazandırırken içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretiminin etkililiğinin incelenmesi oluşturmaktadır.

1.6.Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğini kazandırırken içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretiminin etkililiğini belirlemektir. Çalışmada aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır.

- 1- Zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğini kazandırırken içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretimi etkili midir?
- 2- Zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğini kazandırırken içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretimi, kalıcılığın sağlanmasında etkili midir?
- 3- Zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğini içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretimi genellemenin sağlanmasında etkili midir?
- 4- Araştırmaya katılan işveren / çalışan, aileler ve öğrencilerin, zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğini kazandırırken içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretimi hakkındaki görüşleri (sosyal geçerlik) nelerdir?

1.7.Önem

Bu çalışmada zihinsel yetersizliği olan bireylere bir mesleki eğitim programıyla meslek kazandırılırken olası risk barındıran becerilerin öğretiminin etkililiğini ortaya koymak hedeflenmektedir. Buradan yola çıkarak öncelikle zihinsel yetersizliği olan bireylerin en çok çalıştığı yüksek riskli ortamlar, İŞ-KUR, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının yapmış olduğu araştırma verilerinden faydalanılarak tespit edilmiştir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin en çok riskle karşılaştığı ortamların mutfak atölyeleri olduğu ve mutfakta aşçı yardımcısı görevinde yer aldıkları

görülmüştür. Bu yüzden meslek becerileri kazandırılırken içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin yer aldığı bir öğretimin yapılmasına karar verilmiştir. Bu açıdan bakıldığında bir mesleğin tüm yönleriyle öğretilecek olmasının zihinsel yetersizliği olan bireylerin istihdamının önündeki engelleri de ortadan kaldıracakı düşünülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin aşçı yardımcısı mesleğini kazanırken içerisinde yüksek risk barındıran becerileri gerçek ortamda öğrenmeleri ve becerilerin gerçek iş ortamında sınanması araştırmanın önemli yönlerinden birisidir. Böylece nitelikli elemanlar yetiştirilerek iş alanında yaşanan sorunlar azalacak ve bireyler güvenli şekilde çalışacakları mesleğe sahip olmuş olacaklardır.

Araştırmada uygulanacak öğretimin etkililiği ortaya çıktığında diğer mesleklerin kazandırılmasında da olumlu örnekler teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu içerikte hazırlanmış programların zihinsel yetersizliği olan bireylere meslek kazandırırken kullanılacak hazır dokümanlar olacağı varsayılmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuldan işe geçişlerinde iş ve iş yeri güvenlik becerilerini öğrenmiş olmaları iş yerindeki kaza ve yaralanma oranlarını azaltırken üretimin niteliği ve verimliliğini de artıracaktır. İş ve işyeri güvenlik becerilerinin öğretilmesiyle iş yeri ortamları zihinsel yetersizliği olan bireyler için güvenli ortamlara dönüşebilecek ve iş yeri güvenlik becerileri mesleki eğitim programları içinde çalışma yaşamına katılmadan önce zihinsel yetersizliği olan bireylere öğretilebilecektir. Güvenlik becerilerinin öğretilmesi işverenlerin tutumlarını olumlu olarak etkileyebilecektir. İş ve iş yeri kazalarının önlenmesi ve iş güvenliğinin artışıyla birlikte istihdam oranlarında da artış olabilecektir. Aynı zamanda zihinsel yetersizliği olan bireylerin karşılaşacakları risk ve tehlikeler önlenerek bireyin güvenliğinin de sağlanması beklenmektedir.

Bu çalışmada kullanılan videoyla model olma stratejisinin daha etkili ve riskli becerilerin daha kolay kazanılmasına yol açacağı beklenmektedir. Yapılan bu çalışmanın sonucunda alandaki diğer öğretmenlere videoyla model olma kolay uygulanabilir ve farklı bir strateji olarak sunulabilir. Ayrıca, araştırma için çekilen öğretimsel video görüntüleri, alandaki diğer çalışanlar tarafından da farklı bireyler, farklı ortam ve farklı zamanlarda kullanılabilir eğitim materyali olarak kullanılabilir olup zaman kaybını önlemesi ve ayrıca bir ücret gerektirmeden hazır bir kaynak olarak kullanılması ekonomik katkılar da sağlayabilir. Uygulanan çalışmada, alanyazındaki videoyla model olmanın kullanıldığı çalışmalardan farklı olarak, daha karmaşık ve farklı zincirleme becerilerin kazandırılması ve kazandırılan bu becerilerin kalıcılık ve genelleme etkisinin incelenmesi, farklı deneklerle çalışılması, doğal bir ortamda

uygulama yapılması çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Bu anlamda çalışmada elde edilen bulguların ilgili çalışmaların yapılmasına rehberlik edeceği, ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.8.Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan deneklerin, ailelerin ve işveren/çalışanların zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğini kazandırırken içerisinde yüksek risk barındıran beceri öğretimi hakkındaki görüşlerini tarafsız olarak belirttikleri varsayılmaktadır.

1.9.Sınırlılıklar

1. Araştırma aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretiminde yer alan hedef beceri alanlarından ocak kullanma, fırın kullanma ve bıçak kullanma becerilerine ilişkin üç alt hedefle sınırlıdır.
2. Araştırma, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi özel eğitim sınıfına devam eden üç hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyle sınırlıdır.
3. Araştırma her deneğin dokuz hedef beceriden üçer tanesini edinmesiyle sınırlıdır.

1.10.Tanımlar

Zihinsel Yetersizliği Olan Birey: Çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarına göre beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireydir” (MEB, 2006).

Videoyla Model Olma Stratejisi: Hedef davranışın yer aldığı video gösterimini bireyin izlemesinden sonra bireyden izlediği davranışı gerçekleştirmesinin istendiği bir öğretim sürecidir (Corbett, 2003; Dowrick, 1999, Akt. Nikopoulos ve Keenan, 2006).

İş Güvenliği: İş yerlerinde işin yapımı sırasında, sağlığa, işe ve işyerine, zarar verebilecek olan, çeşitli sebeplerden kaynaklanan, olumsuz şartlardan korunmak amacı ile yapılan planlı çalışmaların hepsine verilen addır (İş Sağlığı ve Güvenliği Yönetmeliği, 2003).

İş Yeri Güvenliği: İşçiler ve diğer çalışanlar için olası yaralanmalar, hastalıklar ve ölümleri önleyici ortamları oluşturmaktır (Hopwood ve Thompson, 2006).

İçerisinde Yüksek Risk Barındıran Beceriler: Bir hedef becerinin içerisinde risk barındıran beceri basamaklarının da olduğu becerilerdir.

Meslek: Bir kimsenin hayatını kazanmak için yaptığı, kuralları toplumca belirlenmiş ve belli bir eğitimle kazanılan sistemli etkinlikler bütünüdür (Kuzgun, Bacanlı, 1996).

İş: Belli bir işyerinde sürdürülen benzer etkinlikler grubudur (Kuzgun, Bacanlı, 1996).



BÖLÜM 2

2.YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma yöntemi,uygulama sürecinde yer alan katılımcılar, ortam, araç gereç, pilot uygulama, uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran dokuz beceride incelemeyi amaçlayan ve kalıcılığını değerlendirmeye olanak sağlayan tek-denekli araştırma modellerinden beceriler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006).

Beceriler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinde tüm becerilerde aynı anda başlama düzeyi verisi alınmaktadır. Birinci beceride kararlı veri elde edilince uygulamalara başlanıp diğer becerilerde herhangi bir uygulama yapılmamaktadır. Birinci beceride edinim gerçekleşince tüm becerilerde eş zamanlı yoklama yapılmaktadır. İkinci becerinin yoklama oturumlarında tutarlı veri elde edilince ikinci becerinin uygulama oturumları gerçekleştirilmektedir. Bu süreç tüm beceriler için aynı şekilde devam etmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Bu araştırmada da birinci denekle üç beceri içinde başlama düzeyi verisi alınmış birinci beceride kararlı veri elde edilince uygulamaya başlanıp diğer becerilerde herhangi bir uygulama gerçekleştirilmemiştir. Birinci beceride üç oturum üst üste kararlı olarak edinimin gerçekleştiğini gösteren veri elde edilince her üç beceride eş zamanlı olarak yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. İkinci beceride kararlı başlama düzeyi verisi elde edilince ikinci beceride uygulama yapılırken birinci ve üçüncü beceri için herhangi bir uygulama gerçekleştirilmemiştir. İkinci beceride üç oturum üst üste kararlı olarak edinimin gerçekleştiğini gösteren veri elde edilince her üç beceride eş zamanlı olarak yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Üçüncü beceride kararlı başlama düzeyi verisi elde edilince üçüncü beceride uygulama yapılırken birinci ve ikinci beceri için herhangi

bir uygulama gerçekleştirilmemiştir. Üçüncü beceride edinim kararlı düzeyde gerçekleşince üç beceri için aynı anda yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu süreç üç deneyin gerçekleştireceği beceriler için aynı şekilde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni, aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasına temel oluşturan içerisinde yüksek risk barındıran becerilerdir. Araştırmada Beren için bağımlı değişkenler; fırın kullanma becerisi içerisinde kek yapma becerisi, kumpir yapma ve fırında sebze tavuk yapma becerileridir. Şeyda için bağımlı değişkenler; ocak kullanma becerisi içerisinde helva yapma, gözleme yapma ve börek kızartma becerileridir. Melek için bağımlı değişkenler; bıçak kullanma becerisi içerisinde salata yapma, et yemeği yapma ve sebze yemeği yapma becerileridir.

Araştırmada bağımlı değişken olarak aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasına temel oluşturan içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin seçilmesinde zihinsel yetersizliği olan bireylerin çalıştığı alanlarda incelemeler yapılması, uzman ve işverenlerle görüşülmesi sonucu restoran ve mutfaklarda çalışan zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaralanmalarının, iş ve iş yeri tehlikelerinin daha çok yaşandığının görülmesi, denekler için günlük hayatta ve çalışma hayatında en çok risk ve tehlike oluşturan alanın mutfaktaki beceriler olması; bununla birlikte, bu becerilerin toplumsal yaşama ve sosyal hayata katılımlarını arttırabilecek farklı iş ve meslek becerilerinde yer alıyor olması özelliğinden yola çıkılmıştır.

Aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasına temel oluşturan yüksek risk barındıran beceriler belirlenirken; alan uzmanlarının, şeflerin, aşçılar federasyonun görüşleri alınmıştır, alınan görüşler neticesinde ocak kullanımında (haşlama,kızartma, çevirme), fırın kullanımında (ızgara üzeri ve tepsi kullanımı) ve bıçak kullanımında karşılaşılan yüksek riskli beceriler tespit edilmiştir. Bu beceriler ocak kullanımı için; helva yapma, börek kızartma, gözleme yapma fırın kullanımı için; kek yapma, fırında sebze tavuk yapma, kumpir yapma bıçak kullanımı için; salata yapma, sebze yemeği yapma, et yemeği yapmadır.

Araştırmanın uygulama sürecinden önce araştırmacı tarafından hedef becerilerin analizlerini video modelde yer alan usta öğreticinin (aşçı) video görüntüleri alındıktan sonra oluşturulup alanında uzman diğer aşçı ve özel eğitim uzmanlarının görüşü alınarak değerlendirilmiş ve analizlere son hali verilmiştir (EK 6). Hedef becerileri gerçekleştirme ölçütü dokuz beceri için de %100 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkeni, aşçı yardımcısı mesleğini kazandırırken içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretiminin etkililiğidir. Araştırma,

Mesleki Teknik Anadolu Lisesinde (Otelcilik Turizm Meslek Lisesi) mutfak atölyesi ve uygulama otelinde bire-bir öğretim düzenlenmesi şeklinde, denekler ve ortamın uygun olduğu günlerde, günde bir ve/veya daha fazla öğretim oturumu şeklinde gerçekleştirilmiştir.

2.2.Katılımcılar

Araştırmaya bir meslek lisesi özel eğitim sınıfına devam eden zihinsel yetersizliği olan üç denek, deney sürecinde kullanılan video kliplerde hedef davranışları sergileyen model yetişkin, uygulama sürecini gerçekleştiren araştırmacı ve araştırmanın güvenilirlik verilerini toplamak amacıyla bir gözlemci katılmıştır.

2.2.1. Denekler

Araştırma, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç denek ile yürütülmüştür. Denekler Çorum ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Kız Meslek Lisesi) özel eğitim sınıfı öğrencileridir. Denekler, araştırmanın bağımlı değişkeni olan aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretimine ilişkin sistematik öğretim alma geçmişine sahip olmayan öğrenciler arasından seçilmiştir.

Deneklerin sahip olmaları gereken önkoşul beceriler şu şekildedir; a) en az 15 dk. görsel uyarılara dikkatini yöneltebilme, b) en az üç basamaklı sözel yönergeleri izleyip takip edebilme, c) en az 20 dk. bir etkinliğe katılabılme, d) el göz koordinasyonuna sahip olma, e) hedef beceride yer alan davranışları gerçekleştirebilecek büyük ve küçük kas becerilerini yerine getirebilme, f) video izleyebilecekkadar görme duyusuna sahip olma, g) Seçme ve ayırt etme yetisine sahip olma, h) alıcı ve ifade edici dil becerilerine sahip olma, ı) temel düzeyde okuma becerisine sahip olma, i) aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerle ilgili güvenlik becerilerine sahip olmama.

Deneklerin üçüde ön koşul becerileri yerine getirebilen öğrenciler arasından seçilmiştir. Öğrencilerin ön koşul becerileri yerine getirip getirmeme durumlarını araştırmacı dersine girdiği öğrencileri gözlemleyerek karar verilmiştir. Deneklerin isimleri değiştirilerek tanıtılmıştır.

Beren, 20 yaşında hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan Mesleki Teknik Anadolu Lisesi özel eğitim sınıfında son sınıf öğrencisidir. Beren günlük yaşam ve öz bakım becerilerini bağımsız olarak yerine getirebilen, kendisine verilen sözel yönergeleri anlayıp uygulayabilen, kendisini beş altı kelimelik cümlelerle ifade edebilen günlük yaşamını sürdürürken büyük ve küçük kas becerilerini rahatlıkla yerine getirebilen bir öğrencidir. Akademik olarak toplama çıkarma yapabilen, , temel okuma yazma becerilerine sahip olan,okuduğu metinle ilgili soruları ipucuyla cevaplayabilen, sosyal olarak toplumda sorumluluklarını yerine getiren bir bireydir.

Şeyda, 19 yaşında hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan Mesleki Teknik Anadolu Lisesi özel eğitim sınıfında son sınıf öğrencisidir. Şeyda günlük yaşam ve öz bakım becerilerini bağımsız olarak yerine getirebilmekte, kendisine verilen sözel yönergeleri anlayıp uygulayabilmekte, kendisini dört beş kelimelik cümlelerle ifade edebilmekte günlük yaşamını sürdürürken büyük ve küçük kas becerilerini rahatlıkla yerine getirebilmektedir. Akademik olarak toplama ve çıkarma işlemi yapabilen temel okuma yazma becerilerine sahip olan sosyal olarak toplumda sorumluluklarını yerine getiren bir bireydir.

Melek, 18 yaşında hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan Mesleki Teknik Anadolu Lisesi özel eğitim sınıfında son sınıf öğrencisidir. Melike günlük yaşam ve öz bakım becerilerini bağımsız olarak yerine getirebilmekte, kendisine verilen sözel yönergeleri anlayıp yapabilmekte, kendisini dört beş kelimelik cümlelerle ifade edebilmekte, günlük yaşamını sürdürürken büyük ve küçük kas becerilerini rahatlıkla yerine getirebilmektedir. Akademik olarak toplama, çıkarma işlemi yapabilen, temel okuma yazma becerilerine sahip olan sosyal olarak toplumda sorumluluklarını yerine getiren bir bireydir.

Deneklere beceriler atanırken öncelikle ailelerin mutfakta neleri yapıp neleri yapamadıkları sorulmuştur. Deneklerin hangi beceri alanında çalışmak istedikleri ve hangi becerileri gerçekleştirip gerçekleştiremedikleri değerlendirilerek beceriler öğrencilere dağıtılmıştır. Belirlenen beceriler, belirlenen deneklerle çalışılmıştır. Beceriler belirlenirken beceri basamak sayılarının benzer uzunlukta olmasına dikkat edilmiştir.

2.2.2 Model Yetişkin

Aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin gösterimi için uygulamanın yapıldığı okulun uygulama otelinin mutfağında aşçılık yapan usta öğretici video ile model olmuştur.

2.2.3 Araştırmacı/Uygulamacı

Araştırmacı lisans eğitimini Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünde, yüksek lisansını Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim bölümünde yapmıştır. Araştırmacı Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü doktora programına devam etmekte ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir meslek lisesinde özel eğitim öğretmenliği yapmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin 10. yılını çalışmaktadır. Araştırmacı yüksek lisans tezini de tek denekli araştırmalar üzerine gerçekleştirmiştir.

2.2.4 Gözlemci

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenine ilişkin güvenilirlik verileri, uygulamayı yapan araştırmacı ve yüksek lisansını özel eğitimde yapmış özel eğitim öğretmeni tarafından toplanmıştır.

Gözlemciye güvenilirlik verilerini toplamadan önce (a) araştırmanın amaçları, (b) hedef beceriler ve analizleri, (c) videoyla model olma öğretim stratejisi, (d) öğretim oturumları, (e) yoklama oturumları, (f) genelleme oturumları, (g) uygulamacı tarafından kullanılan pekiştireç, (h) deneklerin doğru, yanlış tepkileri ve tepki vermemeleri (ı) deneklerin doğru, yanlış tepkileri ve tepki vermemeleri karşısında uygulamacıdan beklenen tepkiler hakkında bilgi verilmiştir.

2.3.Ortam

Araştırma Çorum ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Hitit Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde gerçekleştirilmiştir (Otelcilik Turizm Meslek Lisesi). Araştırmanın öğretim oturumları okulun atölye mutfağında gerçekleştirilirken genelleme oturumları okula bağlı olan uygulama oteli mutfağında gerçekleştirilmiştir. Okulun atölye ortamları

ve otel mutfağında mutfaktaki araç gereç, ekipman ve ortamlarla ilgili güvenlik uyarıları yer almaktadır. Atölyelerde gerçek mutfak ortamlarında kullanılan sanayi tipi ocak ve fırınlar, tezgâhlar, büyük sanayi tipi tencereler, tavalar, kazanlar, kepeçler gibi gerçek bir iş yeri mutfağına yakın donanımdadır. Atölye ortamı fotoğrafları EK 6'da yer almaktadır. Genelleme oturumlarının gerçekleştirildiği otel mutfağında da sanayi tipi ocak ve fırınlar, soğutucular, tezgâhlar, kepeçler, gazlı ocaklar, büyük kazan, tencere ve araç gereçler kasap bölümü, servis bölümü yer almaktadır. Genelleme oturumları esnasında kullanılan otel mutfağı fotoğraflarına da EK 6'da yer verilmiştir.

Aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretiminde yer alan bilişsel ve duyuşsal hedef davranışlar ile aşçı yardımcısı mesleğini yaparken gereken iş güvenliği kuralları deneklerin eğitimlerine devam ettikleri sınıflarında anlatılmıştır.

2.4. Araç Gereç ve Materyaller

Araştırmada aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretimi, video görüntüleri, dizüstü bilgisayar, mutfak araç gereçleri ve becerinin uygulanabilmesi için gerekli malzemeler (kek yapma için un, şeker yumurta gibi) kullanılmıştır. Araştırmada aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretimi için model yetişkinin yer aldığı video görüntüleri dizüstü bilgisayarlarla deneklere izletilmiştir. Video görüntüleri uygulamanın yapıldığı okulun uygulama oteli mutfağında aşçılık yapan usta öğreticinin hedef becerilerin uygulanışını göstermesinden oluşmaktadır.

Alan yazında video modelle öğretim yöntemlerine bakıldığında videoyla model olma, video ile hata düzeltme, video ile ipucu verme, bilgisayar destekli video öğretimi şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Mechling, 2004; Akt. Gül ve Vuran, 2010). Videoyla model olma, bireyin bir model yetişkinin hedef davranışı sunmasıyla oluşturulan videoyu izlemesinden sonra aynı hedef davranışı gerçekleştirmesi sürecidir (Banda, Matuszny ve Turkan, 2007; Charlop-Christy ve diğ., 2000; Akt. Gül, ve Vuran, 2010) Bilgisayar destekli video öğretimi ise ses, müzik, metin, slayt, filmlerin tek bir araç üzerinden izletilmesiyle oluşan öğretim şeklidir (Halisküçük, 2007; Mechling, 2005; Wissick, 1996 Akt. Gül ve Vuran, 2010).

Bu araştırmada videoyla model materyali uygulamanın yapıldığı okulun uygulama otelinde aşçılık yapan şefin görüntüleri alınarak hazırlanmıştır. Öncelikle şef

hedef beceriyi açıklayarak riskli noktalarda nelere dikkat etmeleri gerektiğini vurgulayarak sesli olarak gerçekleştirmiştir. Bu uygulama esnasında şefin görüntüleri kamera ile kaydedilmiştir. Kaydedilen video görüntüleri dizüstü bilgisayar ortamına aktarılmış ve bu görüntüler öğretimler esnasında deneklere bilgisayar aracılığı ile izletilmiştir. Araştırmada videoyla model olma ve bilgisayar destekli video modelle öğretim birlikte kullanılmıştır. Bu çalışmada iki yöntemin bir arada kullanılmasındaki amaç öğrencilerin yüksek risk barındıran beceri basamaklarında dikkat etmesi gereken noktalara dikkat çekmektir.

Araştırmanın uygulama sürecinde büyük tencere, tava, kepçe, süzgeç ve mutfak aletleri, büyük gazlı ve elektrikli ocak, fırın ve mikser, delici-kesici bıçak ve araç gereçler, porselen ve cam bardak, tabak, tepsi ve kâseler, tezgâhlar,kaşık, çatal, , süzgeç, rende, mikser, su ısıtıcı, oyacaklar, ızgara, gibi mutfak araç gereçleri, havlu, deterjan, bone, önlük, eldiven gibi kişisel bakım ve hijyen malzemeleri musluklar, çöp kovaları ve gıda malzemeleri, buzdolapları hedef becerilerin öğretilmesi aşamasında kullanılmıştır.

Araştırmada uygulama sürecinde deneklerin hedef becerileri uygularken takıldıkları noktalara bakmaları için hedef beceri analizlerinin olduğu kâğıt kullanılmıştır. Bu kâğıdın kullanılma sebebi video modelin etkililiğini araştırmak olmayıp deneğin tüm duyularını devreye sokarak aşçı yardımcısı mesleğini kazandırmada içerisinde yüksek risk barındıran becerileri öğrenmeleridir. Ayrıca araştırmada videoyla model olma öğretim oturumları veri kayıt formu (EK 3), yoklama oturumları veri kayıt formu (EK 3), ve uygulama güvenilirliği veri kayıt formları (EK3) ve kalem kullanılmıştır.

Araştırmada ayrıca video görüntülerinin ve uygulama sürecinin çekildiği cep telefonu, video görüntülerinin ve uygulama sürecinin kaydedilip izletildiği dizüstü bilgisayar ve uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin değerlendirilmesi için uygulama sürecinin kaydedildiği harici bellek ile aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretimi programı kullanılmıştır.

2.4.1. Araç Gereç ve Materyallerde Yapılan Uyarılama ve Düzenlemeler

Çalışma ortamında ocakların üzerinde hangi düğmenin hangi ocağa ait olduğunu gösteren şemalar ocak düğmelerinin yanına yerleştirilmiştir. Ocakların üzerinde büyük

tencere ve tavaların düşmemesi ve dengede durması için demirden aparatlar ocak üstüne yerleştirilmiştir. Çalışma ortamında ıslak zemin olan bölgelere ıslak zemin levhaları koyularak düşüp yaralanmalarına yönelik önlem alınmıştır. Çalışırken el ve kol yaralanmalarını önlemek için dirseğe kadar uzunlukta özel malzemedan yapılmış deri yanmaz eldivenler kullanılmıştır

2.4.2 Aşçı Yardımcısı Mesleğini Kazandırırken İçerisinde Yüksek Risk Barındıran Beceri Basamakları

Helva yapma becerisi içinde yüksek risk barındıran beceri basamakları; *ocağı açma, irmiğin içine sütü boşaltma, ocağı kapatmadır.* Gözleme yapma becerisi içinde yüksek risk barındıran beceri basamakları; *ocağı açar, tavayı ters çevirir, tabaktaki yufkanın çiğ tarafını tavaya tabaktan kaydırarak koyar, tava genişliğindeki tabağı tavaya ters olarak çevirir, ocağı kapatmadır.* Börek kızartma becerisi içinde yüksek risk barındıran beceri basamakları; *ocağı açar, yağın kızmasını bekler, maşa ile sarılı yufkaları yağın içine koyar, yufkaların kızaran yerlerini maşa ile tutarak çevirir, kızarmış yufkaları yağdan maşa ile alır, ocağı kapatmadır.*

Kek yapma becerisi içinde yüksek risk barındıran beceri basamakları; *mikseri prize takar, Isınan fırına kek kalıbını eldiven ile koyar, kekin pişip pişmediğini fırın camından kontrol eder, kek piştiğinde fırının kapağını eldiven ile yavaşça açar, keki masanın üzerine koyar, kek kalıbındaki keki eldiven ve tutaç yardımı ile tutarak çıkarır, kürdanı keke batırarak hamurun kürdana bulaşıp bulaşmadığını kontrol eder, pişen keki fırından eldiven ve tutaç ile almaz.* Kumpir yapma becerisi içinde yüksek risk barındıran beceri basamakları; *fırın ızgarasına pişmesi için patatesleri eldiven ile koyar, patateslere kürdan batırarak pişip pişmediğini kontrol eder, pişen patatesleri fırından eldiven ile alır, alüminyum folyoları patateslerin üzerinden tutaç yardımı ile dikkatle çıkarır, patateslerin başında ve sonunda bir parmak boşluk kalacak şekilde bıçakla ortadan ikiye yararmaz.* Fırında sebzeli tavuk yapma becerisi içinde yüksek risk barındıran beceri basamakları; *domatesleri elma dilimi şeklinde doğrar, biberleri yanlamasına ikiye böler, patatesleri soyar, patatesleri elma dilimi şeklinde doğrar, sarımsakları soyar, ısınan fırına tepsiyi eldiven yardımı ile koyar, yarım saat sonra fırını kapatır, tepsiyi fırından eldiven yardımı ve tutaç kullanarak çıkarır, Fırın poşetini bıçak yardımı ile keserek dikkatle tepsiye çıkarmaz*

Sebze yemeği yapma becerisi içinde yüksek risk barındıran beceri basamakları; *kabakların kabuklarını soyacak yardımı ile soyar, kabakları doğrama tahtasında bir parmak genişliğinde doğrar, Soğanları bıçakla soyar, soğanları doğrama tahtasında küçük kareler şeklinde doğrar, ocağı yarım açar, ısıtıcıyı prize takar, Isıtıcıda kaynayan suyu kabakların üzerini örtecek kadar tencereye koyar, ocağın altını kapatır, dereotunu kesme tahtası üzerinde ince ince doğramadır.* Salata yapma becerisi içinde yüksek risk barındıran beceri basamakları; *marulları kesme tahtası üzerinde doğrar, havuçları soyacak ile soyar, havuçları kesme tahtası üzerinde eline dikkat ederek rendeler, karalahanaları kesme tahtası üzerinde eline dikkat ederek rendeler, 1 limonu ikiye bölmedir.* Et yemeği yapma becerisi içinde yüksek risk barındıran beceri basamakları; *etleri ceviz büyüklüğünde parmaklarına dikkat ederek doğrar, tencere kapağını yarım kapatır, su ısıtıcısının fişi prize takılır, kaynatılmış suyu etlerin üzerini örtecek kadar ekler, tencerenin kapağını kapatır, tencerenin düdüğü ötüncü düdüğünü tutaç yardımı ile çevirir, tencerenin kapağını tencere soğuyunca dikkatle açmadır.*

2.4.3. Aşçı Yardımcısı Mesleğinin Kazandırılmasında İçerisinde Yüksek Risk Barındıran Becerilerin Öğretimi Programı

“Aşçı Yardımcısı Mesleğinin Kazandırılmasında İçerisinde Yüksek Risk Barındıran Becerilerin Öğretimi Programı” hazırlanırken zihinsel yetersizliği olan bireylerin büyük çoğunluğunun restoran ve mutfak işlerinde çalıştırıldığı ve bu alanda iş kazaları ve yaralanmaların yüksek oranda olduğu yapılan araştırmalarda ve incelemelerde görülmüştür (Schutz, Jostes, Rusch ve Lamson,1980; Graves, Collins ve Schuster, 2005; Laarhoven, Laarhoven-Myers ve Zurita, 2007; Laarhoven, Winiorski, Blood ve Chan 2012; Cavkaytar, Acungil, Tomris ve Uluyol, 2013). Bu araştırma ve incelemeler sonucunda aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretimi programı var olan programı hazırlanmıştır.

Program hazırlama sürecinde bu işin yapıldığı restoranlar ziyaret edilerek, aşçı ve aşçı yardımcısıyla, aşçılar federasyonu ile Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı uzmanları, bölüm şefleri ile görüşülerek, özel eğitim uzmanları ve program geliştirme uzmanlarının görüşleri alınarak program hazırlanmıştır.

Bu görüş ve görüşmeler neticesinde yeterliliğe dayalı bilişsel alan, duyuşsal alan ve devinsel (psikomotor) alan hedefleri belirlenmiştir. Ayrıca alanyazın taraması yapılarak alan yazındaki konu ile ilgili kaynaklardan yararlanılmıştır.

Programın devinsel (psikomotor) alan hedefleri belirlenirken “Hayat Boyu Öğrenme Aşçı Yardımcısı Yetiştirme Mesleki Eğitim Programı” ve “MEB Rehberlik ve Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan Yiyecek Hizmetleri Modülü” den de yararlanılarak uygun hedefler oluşturulmuştur. Bilişsel, duyuşsal alan hedefleri, öğretim süreci, değerlendirme süreçleri, beceri basamakları araştırmacı tarafından hazırlanmış olup bu programa özgüdür. Programa alan uzmanlarının görüşünden sonra son hali verilmiştir. Aşçı Yardımcısı Mesleğinin Kazandırılmasında İçerisinde Yüksek Risk Barındıran Becerilerin Öğretimi Programı” EK 5’te yer almaktadır.

2.5.Pilot Uygulama

Bu araştırmada uygulama sürecinde yaşanabilecek sorunların çözümü ve gerekli düzenlemelere yer verebilmek için pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama etkililik verisi toplamak amaçlı uygulanmamıştır. Pilot uygulamada araştırma sürecine katılacak olan deneklerin ön koşul becerilerine sahip ve deneklerden daha iyi algılama ve kavrama becerileri olan, araştırmaya katılacak denekler dışında bir denek seçilmiştir.

Pilot uygulamaya katılan denek Çorum Buhaevler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Kız Meslek Lisesi) özel eğitim sınıfı (12. Sınıf) öğrencisi Aylin 18 yaşındadır. Pilot uygulamada aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran iki beceri belirlenmiştir bunlar birbirinden farklı türde risk barındıran iki beceriden oluşmaktadır (helva yapma, kek yapma).

Pilot uygulamada tek denekli araştırma yöntemlerinden beceriler arası (davranışlar arası) çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Pilot uygulamada yöntem olarak Çorum Hitit Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Otelcilik Turizm Meslek Lisesi) Uygulama Oteli şefinin sesli video görüntü kaydının yapıp ipucu olarak sunulduğu sesli uyarlamalı video model kullanılmıştır.

Pilot uygulamada başta öğretim oturumlarında sürekli pekiştirme sunulurken ilerleyen oturumlarda pekiştirecin aşamalı olarak geri çekilmesine yer verilmiştir. İzleme oturumu toplu yoklama oturumlarından iki hafta sonra gerçekleştirilmiştir.

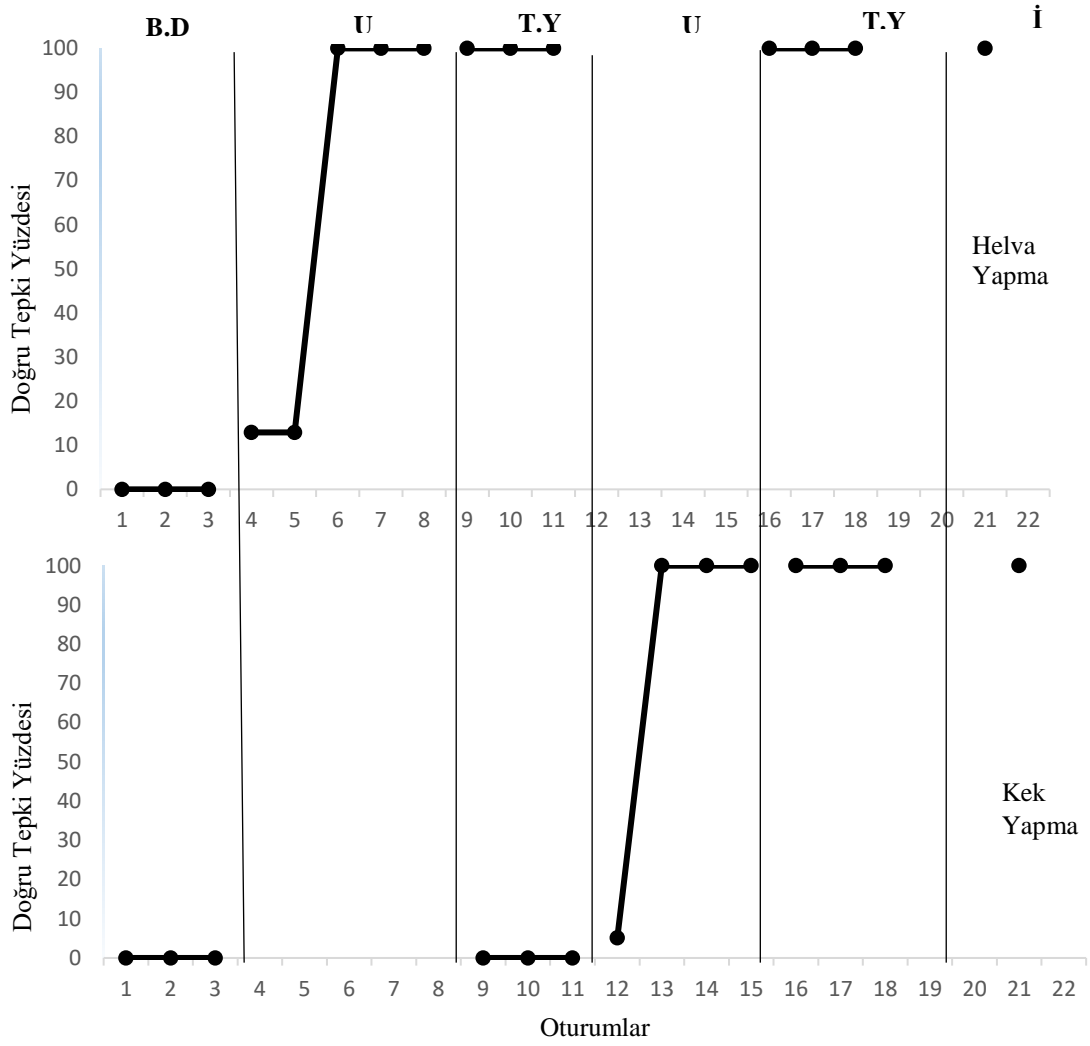
Araştırmanın pilot uygulaması kısmında Aylin ile toplam 36 oturum gerçekleştirilmiştir. Helva yapma için üç başlama düzeyi, üç öğretim, beş günlük yoklama, altı toplu yoklama, bir izleme ve bir genelleme oturumu olmak üzere toplam 19 oturum gerçekleştirilmiştir.

Kek yapma becerisi için toplam 17 oturum gerçekleştirilmiştir. Altı başlama düzeyi, iki öğretim, dört günlük yoklama, üç toplu yoklama, bir izleme ve bir genelleme oturumu gerçekleştirilmiştir. Aylin ile genelleme oturumları farklı araç, farklı kişi ve farklı ortama genellemelerinin değerlendirilmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Aylin helva ve kek yapma becerilerini %100 düzeyinde farklı araç, ortam ve araç gerece genelleyebilmiştir.

Helva ve kek yapma becerilerinde Aylin en çok ocağı açma ve yanmaz eldiveni giyme aşamalarında sorun yaşamıştır. Öğretim oturumlarında Aylin'le kek yapma becerisinde dört kez çalışılmıştır ancak her öğretim oturumunda iki deneme oturumu gerçekleştirilmiş olması ve öğretim oturumlarındaki iki deneme öncesinde bir yoklama oturumunun gerçekleştirilmiş olması denek sesli uyarlamalı video model ipucuna en çok risk barındıran beceri basamaklarında gereksinim duymuştur. Helva yapmada bu riskli beceri basamağı ocağı açma aşamasında yaşanmıştır. Sanayi tipi mutfak ocağını yakarken birden güçlü ısı ve ateş sağladığı için yüksek risk oluşturmaktadır. Kek yapma ve helva yapma hedef becerilerinde basamaklar birbirine öncelik teşkil etmiyorsa basamaklar arasında yer değiştirerek verilen tepkilere müdahale edilmemesi kararlaştırılmıştır.

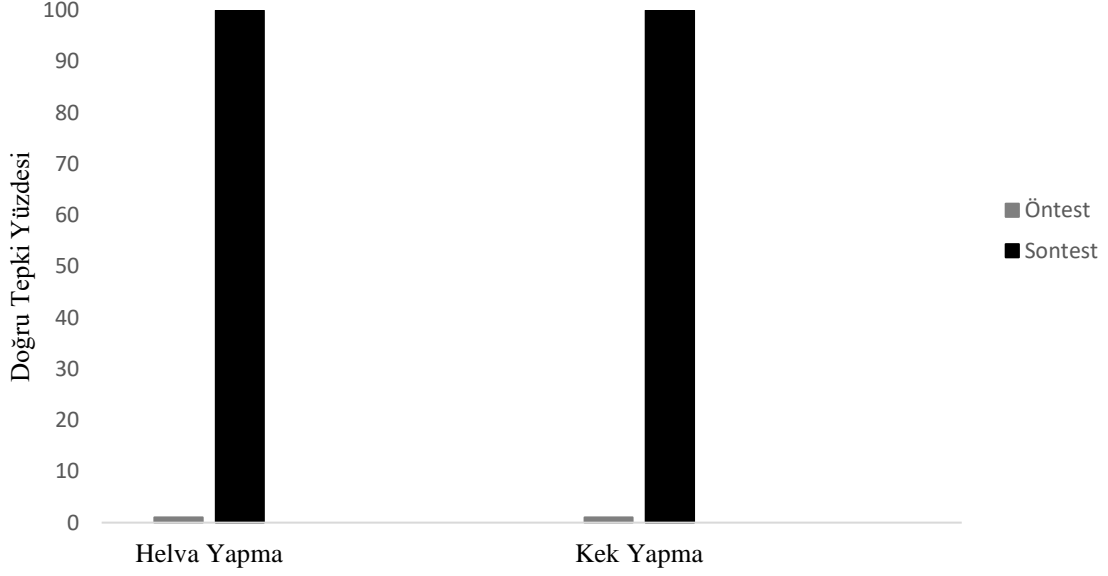
Aylin'in hedef beceriyi kısa sürede öğrenmiş olması gibi bir izlenim yaratmaktadır. Öğrencilerin yüksek riskli becerileri öğrenirken karşılaşılabilecekleri riskleri daha iyi gözleyebilmek için uygulama sürecinde yer alacak deneklerin bilişsel ve algılama düzeyleri Aylin'den düşük seviyede olanları seçilmiştir.

Aylin'in helva ve kek yapma becerilerinin başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumları doğru tepki yüzdesi Şekil 1'de yer almaktadır. Aylin'le uygulamaya başlamadan önce genelleme düzeyini ölçen veriler toplanmış ve uygulama süreci bittikten sonra yeniden genelleme düzeyi değerlendirilmiştir. Aylin'in helva ve kek yapma becerilerinin genelleme oturumu öntest- sontest doğru tepki yüzdesi Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 1. Aylin'in Helva ve Kek Yapmada Yüksek Risk Barındıran Becerilerinin Başlama Düzeyi, Uygulama, Toplu Yoklama ve İzleme Oturumları Doğru Tepki Yüzdesi

Yapılan pilot uygulama sonrasında helva yapma hedef becerisinde tencerenin altının geldiği ocak üzerine demir saçlar konulmasının tencerelerin kaymadan durmasını sağlayacağı kararlaştırılmıştır. Ocakların üzerine hangi düğmenin hangi ocağı açtığına yönelik şemaların yapıştırılması ve kızgın yağ ile, buharla, fırın kullanımı ile yanmaları önlemek amacıyla özel hazırlanmış yanmaz eldivenler kullanılması kararlaştırılmıştır.



Şekil 2. Aylin'in Helva ve Kek Yapmada Yüksek Risk İçeren Becerilerinin Genelleme Oturumu Öntest Sontest Doğru Tepki Yüzdesi

2.6.Uygulama Süreci

Araştırmada öncelikli olarak aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran beceri öğretim programı uyarlanmıştır. Programda yer alan psikomotor hedeflerle ilgili üç alanda (ocak, fırın, bıçak kullanma) dokuz beceri öğretimleri yapılmıştır. Araştırmacı (uygulamacı), veri toplama sürecinden önce programda yer alan duyuşsal ve bilişsel hedeflerle ilgili bilgilendirmeler deneklere yapmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecini; yoklama oturumları, videoyla model olmayla düzenlenen öğretim oturumları, genelleme ve izleme oturumları oluşturmuştur. Araştırmanın öğretim ve izleme oturumları Çorum Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Mesleki Teknik Anadolu Lisesi'nde (Otelcilik Turizm Meslek Lisesi) bire-bir öğretim şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci, deneklerin her biri ile atölye ders programının müsait olduğu günlerde bir veya birden fazla oturum şeklinde ve her oturumda iki deneme olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yoklama oturumları; başlama düzeyi, günlük yoklama ve toplu yoklama oturumları olarak üç şekilde gerçekleştirilmiştir. Tüm oturumlarda deneklerin gösterdiği performans araştırmacı (uygulamacı) tarafından sözel pekiştireçler ve mimiklerle pekiştirilmiştir. Pekiştireçler deneklerin performans düzeylerine bağlı olarak sistematik bir şekilde geri

çekilmiştir. Ayrıca, uygulamacı oturumların tümünde deneklerin çalışmaya katılma davranışlarını sözel olarak pekiştirilmiştir. İzleme oturumları araştırma verileri toplanıp bittikten bir, iki ve dört hafta sonra gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, hedef becerilere ilişkin öğretim oturumları tamamlandıktan sonra deneklerin öğretimi gerçekleştirilen becerileri hangi doğruluk düzeyinde gerçekleştirdiği ve öğrendikleri hedef becerilerin kalıcılığını koruyup koruyamadıklarını değerlendirmek amacıyla izleme oturumları düzenlenmiştir. Aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin üzerinde genellemenin etkisini araştırmak amacıyla, tüm denekler için Çorum ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı mesleki teknik Anadolu lisesi (Otelcilik Turizm Meslek Lisesi) uygulama oteli mutfağında ortama kişiye ve araç gerece genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme oturumları araştırma verilerinin bitiminin hemen ardından toplanmıştır.

2.6.1.Öğretim Oturumu

Uygulamacı çalışmaya başlamadan öncedenek çalışma ortamına getirilmiş ve ortamda yer alan araç gereci deneye tanıtmış ve yapılacak olan çalışmanın adını belirtmiştir. (Örn. ...”bu gün seninle fırında sebzeli tavuk yapma becerisi çalışacağız burada tepsi, tavuk,...var”) Uygulamacı denegin dikkatini çalışmaya yöneltmesini sağlamak üzere dikkat sağlayıcı ipucunu (Örn. “birlikte video izleyelim mi?”) sözel olarak sunmuştur. Öğrenci videoyu izlemek istediğini sözel ya da sözel olmayan ifadelerle belirtmesinin ardından uygulamacı ve öğrenci dizüstü bilgisayarın karşısına oturarak öğretimi yapılacak becerinin yetişkin bir model tarafından sergilendiği hedef beceri (fırında güvenli şekilde sebzeli tavuk yapma) videosu izletilmiştir. Uygulayıcı denegin dikkatini videoya çekerek (Örn. ..video klibi dikkatli bir şekilde izle) yönergesini vermiştir. Video klibin sona ermesinin ardından uygulamacı deneye videoyu izleme davranışı için” videoyu çok dikkatli izlediğin için teşekkür ederim” şeklinde pekiştirmiştir.

Uygulamacı deneye hedef beceri olan fırında güvenli şekilde sebzeli tavuk yapma becerisini sergilemesi için beceri yönergesini (Örn. ...Evet şimdi sıra sende, videodaki gibi fırında güvenli şekilde sebzeli tavuk yap!) sunarak tepkide bulunmasını beklemiştir. Denek doğru tepki sergilediği beceri basamakları için uygulamacı tarafından sözel olarak (Örn. “Aferin sana!”) pekiştirilmiştir. Denegin doğru yaptığı

basamaklar uygulayıcı tarafından “Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenmiştir.Öğrenci hedef beceri yönergesini aldığı halde tepkide bulunmuyor (5 sn.) ya da bir sonraki basamak için yanlış tepkide bulunuyorsa uygulamacı yanlış tepkiyi görmezden gelerek değerlendirmeyi sonlandırmıştır. Deneğin yanlış tepkide bulunduğu ya da tepkide bulunmadığı durumda da uygulamacı hata düzeltme sürecini gerçekleştirmek üzere öğrenciden videoyu tekrar izlemesini (Örn. , “Şimdi seninle videoyu tekrar izlememiz gerekiyor”) istemiştir. Ardından uygulamacı (Örn. ..video klibi dikkatli bir şekilde izle)yönergesini vermiş ve deneğin aynı video klibi tekrar izlemesini sağlamıştır. Hata düzeltmesi sürecinde (video izlerken) deneğe herhangi başka bir bilgi sunulmamıştır. Video klibin sona ermesinin ardından uygulamacı deneğe videoyu izleme davranışı için” videoyu çok dikkatli izlediğin için teşekkür ederim” şeklinde pekiştirmiştir. Sonra uygulamacı deneğe hedef beceriyi tekrar sergilemesi için beceri yönergesi (Örn. Evet şimdi sıra sende, videodaki gibi fırında güvenli şekilde sebzeli tavuk yap!) sunarak tepkide bulunmasını beklemiştir. Bir önceki süreçte olduğu gibi, denek doğru tepki verirse(Örn. “Aferin fırını ısınması için 180 dereceye ayarladın” gibi) pekiştirmiştir. Denek yanlış tepki verirse veya tepkide bulunmadan 5 sn beklerse uygulamacı tarafından birinci deneme (Örn. Şimdi duruyoruz, bu günkü çalışmamız bu kadar sen çalışmamıza çok güzel katıldın şeklinde) sonlandırılmıştır.

Çalışmada, hata düzeltme sürecinin ikinci aşaması olarak sunulması planlanan video ipucu sadece iki kez kullanılmıştır. Diğer denemede de aynı süreç izlenmiştir. Denekler beceride %100 ölçütü karşılayınca ve üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar öğretime devam edilmiştir.

2.6.2.Değerlendirme (Yoklama) Oturumu

Değerlendirme oturumu, öğretim oturumu öncesi (başlama düzeyi verisi) değerlendirme, günlük değerlendirme, toplu değerlendirme, genelleme değerlendirmesi ve izleme değerlendirmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir.

2.6.2.1.Öğretim Oturumu Öncesi Değerlendirme (Başlama Düzeyi Verisi Değerlendirme). Başlama düzeyi yoklama oturumları en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar öğrencilerin tümünde ve tüm becerilerde düzenlenmiştir.

Başlama düzeyi yoklama oturumlarında, öğrencilerin öğretimi yapılacak becerilerdeki var olan performanslarına ilişkin verileri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Uygulamacı öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmek için dikkat sağlayıcı uyararı (Örn.bugün fırında güvenli şekilde sebze tavuk yapacağız hazır mısınız?) sunmuştur. Denek sözel olan ya da sözel olmayan tepkilerinin ardından öğrenciden yapılması istenen hedef beceri yönergesini uygulayıcı (Örn. Fırında güvenli şekilde sebze tavuk yap!) sunmuştur. Deneğin doğru tepkileri uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenmiştir. Denek yanlış tepki verir ya da beş saniye içinde tepki vermezse çalışma sonlandırılarak öğrencinin çalışmaya katılması ve iş birliği içinde çalışması sözel olarak (Örn. Aferin çalışmamıza çok güzel katıldın) pekiştirilmiştir. Öğrencinin yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenmiştir.

Başlama düzeyi verisi toplanırken sadece hedef beceriye yönelik değil aynı zamanda hedef becerinin içinde yer alan riskli becerilerin de (Isınan fırına tepsiyi eldiven yardımı ile koyar, Yarım saat sonra fırını kapatır, Tepsiyi fırından eldiven yardımı ve tutaç kullanarak çıkarır, Fırın poşetini bıçak yardımı ile keserek dikkatle tepsiye çıkarır... gibi) başlama düzeyi verisi alınmıştır. Denek hedef beceriye %50 düzeyinde sahip olsa bile riskli alt becerileri yerine getiremediğine dair üç oturum üst üste kararlı veri elde edilince öğretim oturumuna geçilmiştir.

2.6.2.2. Günlük Yoklama Oturumu Değerlendirmesi. Öğretimi yapılan beceriye ilişkin deneklerin performans düzeylerini belirlemek amacıyla uygulamacı tarafından birinci oturum dışında, her öğretim oturumundan önce günlük yoklama oturumları düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumları, başlama düzeyi oturumlarıyla benzer şekilde yürütülmüştür. Günlük yoklama oturumlarında başlama düzeyi yoklama oturumlarında beklenen denek tepkileri ile aynı tepkiler beklenmiştir. Deneklerin öğretimi yapılacak becerilerdeki var olan performanslarına ilişkin verileri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Uygulamacı öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmek için dikkat sağlayıcı uyararı (Örn.bugün fırında güvenli şekilde sebze tavuk yapacağız hazır mısınız?) sunmuştur. Denek sözel olan ya da sözel olmayan tepkilerinin ardından öğrenciden yapılması istenen hedef beceri yönergesini uygulayıcı (Örn. Fırında güvenli şekilde sebze tavuk yap!) sunmuştur. Deneğin doğru tepkileri uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenmiştir.

Denek yanlış tepki verir ya da beş saniye içinde tepki vermezse çalışma sonlandırılarak deneğin çalışmaya katılması ve iş birliği içinde çalışması sözel olarak (Örn. Aferin çalışmamıza çok güzel katıldın) pekiştirilmiştir. Deneğin yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenmiştir.

Günlük yoklama oturumları, öğrenci en az üç oturum üst üste %100 ölçütü karşılar düzeyde performans gösterinceye kadar düzenlenmiştir.

2.6.2.3. Toplu Yoklama Oturumları Değerlendirmesi. Hedef beceride ölçüt karşılandıktan ve üç yoklama oturumu üst üste kararlı veri elde edildikten sonra, bütün beceriler için toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Toplu yoklama oturumlarında, başlama düzeyi yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynısı izlenmiştir.

2.6.2.4. Genelleme Oturumları Değerlendirmesi. Farklı ortam, araç gereç ve kişiye genelleme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarına ilişkin veriler ön-test-son-test uygulaması ile değerlendirilmiştir. Uygulama sürecine başlamadan önce deneklerin genelleme ortamında hedef becerilere ilişkin yoklama verileri uygulamacı tarafından toplanmıştır. Bu oturumlarda başlama düzeyi oturumlarında izlenen süreç aynı şekilde uygulanmıştır. Tüm becerilerin öğretim oturumları sona erdikten sonra genelleme ortamında her beceri için ikinci yoklama oturumu düzenlenmiştir. Son test oturumlarını oluşturan bu yoklama oturumlarında, toplu yoklama oturumlarında izlenen süreç aynı şekilde izlenmiştir.

2.6.2.5. İzleme Oturumları Değerlendirmesi. Hedef becerilerde ölçütü karşılar düzeyde veri elde edildikten bir, üç ve dört hafta sonra oturumlar şeklinde düzenlenmiştir. İzleme oturumlarında başlama düzeyi yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumları, toplu yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynısı izlenmiştir. Ancak, başlama düzeyi yoklama, günlük yoklama, toplu yoklama, izleme oturumları ve genelleme oturumlarında deneklerin performansları sadece etkinlik sonunda sözel olarak pekiştirilmiştir.

2.7.Verilerin Toplanması Ve Analizi

Araştırmada etkililik, sosyal geçerlilik ve güvenilirlik verisi olmak üzere üç çeşit veri toplanmıştır. Araştırmanın etkililik ve sosyal geçerlilik verileri uygulamacı tarafından toplanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğine ilişkin verileri, yüksek lisansını tamamlamış araştırmacı özel eğitim öğretmeni tarafından toplanmıştır. Araştırma verileri öğretimler ve yoklama oturumları esnasında çekilen video kayıtlarının incelenmesiyle toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmaya ilişkin sosyal geçerlilik verileri, araştırmaya katılan deneklerin uygulama yaptıkları otelin işvereninden/çalışanından, aile ve kendilerinden toplanmıştır.

2.7.1.Etkililik Verileri

Araştırmada zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretiminin etkililiği araştırılmıştır. Araştırmanın etkililik verileri başlama düzeyi yoklama, günlük yoklama, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında denegin hedef beceride göstermiş olduğu doğru ve yanlış davranışlarının işaretlenmiş olduğu yoklama oturumları veri kayıt formundan (EK 3) elde edilmiştir. Yoklama oturumları veri kayıt formunda yer alan hedef becerinin alt beceri basamaklarında denegin vermiş olduğu doğru tepkilerin yüzdesi alınarak hesaplanmıştır.

Hedef becerilerin öğretimine ilişkin etkililik verileri araştırma modeline uygun olarak çizgi grafiği ile genellemeye ilişkin etkililik verileri ise sütun grafiği ile analiz edilmiştir. Araştırmaya ilişkin sosyal geçerlilik verileri, niteliksel olarak değerlendirilmiştir.

2.7.2.Güvenirlik Verileri

Araştırma sürecinde güvenilirlik verileri, uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik için oturumların en az %30'undan toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri yüksek lisansını özel eğitim üzerine tamamlamış bir özel eğitim öğretmeni tarafından toplanmıştır. Gözlemciye aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretimi programı, bilgisayar destekli video model yönteminin uygulanışı ve uygulama süreci ve denek

tepkileri ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanırken hangi oturumların seçileceğine rastgele seçimle karar verilmiştir. Gözlemci ve uygulamacı rastgele seçilen oturumların videolarını inceleyerek puanlamışlar ve güvenilirlik verilerini toplamışlardır.

2.7.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verileri uygulamacı ve gözlemcinin verilerinin karşılaştırılması yolu analiz edilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı " $\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş ayrılığı} + \text{Görüş birliği}) \times 100$ " formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Gözlemci seçilmiş olan oturumlara ilişkin verileri kaydederken video modelle öğretim oturumu ve yoklama oturumu veri kayıt formunu kullanmıştır (EK3). Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verileri Tablo 1'de verilmiştir.

2.7.2.2. Uygulama Güvenirliği Verileri. Araştırmada uygulama güvenirliliği verileri uygulamacının uygulama sürecini ne kadar güvenilir uyguladığına karar vermek için toplanır. Araştırmada uygulama güvenirliliği verilerini gözlemci rastgele seçmiş, öğretim ve yoklama oturumları için verileri değerlendirmiştir. Araştırmada uygulama güvenirliliği verileri yoklama ve video modelle öğretim uygulama güvenirliliği formları ile toplanmıştır (EK 3).

Uygulama sürecinde öğretim oturumları için gözlemci, uygulamacının araç gereci hazırlama, video görüntüsünü hazırlama, dikkat sağlama, video görüntüsünü izleme ve izleme davranışını pekiştirme, beceri yönergesi sunma, tepkilere uygun tepki verme, video gösterimini ikinci kez izleme ve uygulama sürecini tekrar etme, katılım davranışını pekiştirme davranışlarını uygun sergileyip sergilemediğine yönelik veri toplamıştır.

Tablo 1

Beren, Şeyda ve Melek'in Başlama Düzeyi, Öğretim, Günlük Yoklama, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Denekler	Başlama düzeyi	Öğretim	Günlük yoklama	Toplu yoklama	İzleme	Genelleme
Beren	%100	%97	%100	%100	%100	%100
Şeyda	%100	%93	%100	%100	%100	%100
Melek	%100	%100	%100	%100	%100	%100

Uygulama sürecindeki yoklama oturumları için ise araç gereci hazırlama, dikkat sağlama, beceri yönergesi sunma, tepkilere uygun tepki verme, katılım davranışını pekiştirme davranışlarını sergileyip sergilemediğine yönelik veri toplamıştır.

Uygulama güvenilirliği verileri "Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı x 100" şeklinde hesaplanmıştır. Araştırmanın öğretim ve yoklama oturumlarında Beren, Şeyda ve Melek için uygulama güvenilirliği verileri %100 olarak bulunmuştur.

2.7.3.Sosyal Geçerlilik Verileri

Araştırmanın sosyal geçerlilik verileri araştırmaya katılan deneklerin kendilerinden, ailelerinden ve araştırmanın uygulama ve genelleme oturumlarının gerçekleştirildiği okulun uygulama oteli işvereni ve çalışan usta öğretici aşçı şeflerinden toplanmıştır. Araştırmaya katılan deneklerin sosyal geçerlilik verileri açık uçlu altı sorudan oluşan form kullanılarak toplanmıştır (EK 4). Veriler formlar direk dağıtılıp doldurtularak toplanmıştır. Bu formda deneklerin çalışma hakkındaki fikirleri, çalışmadan ne öğrendikleri, çalışmanın deneğe katkılarının neler olduğu, öğrendiklerini nerelerde uygulamayı düşündükleri, çalışmanın hoşlarına giden yönleri, çalışmada en çok zorlandıkları yönlerin neler olduğuna yönelik sorulardan oluşmaktadır. Araştırmanın yapıldığı yerdeki işveren/ şeflerin sosyal geçerlilik verileri açık uçlu dört sorudan oluşan formla toplanmıştır. Bu sorular; uygulanan çalışma hakkındaki fikirleri, çalışmanın ne gibi katkıları olduğu, çalışmanın olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğudur. Araştırmaya katılan deneklerin ailelerinin sosyal geçerlilik verileri açık uçlu dört sorudan oluşmaktadır. Bu formda ailelere çocukları çalışmaya katıldıktan sonraki çocuklarındaki değişiklikler, çalışma hakkındaki görüşleri, çocuklarının aşçı yardımcısı olarak çalışması ile ilgili görüşlerinin neler olduğuna yönelik sorulardan oluşmaktadır. Sosyal geçerlilik sorularının değerlendirilmesi içerik analizi ile yapılmıştır.

BÖLÜM 3

3.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmada aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretilimi tek denekli araştırma yöntemlerinden beceriler arası çoklu yoklama modeli ile hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrenciyeye uygulanarak bulgular elde edilmiştir. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrenciyeye ile aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran üçer becerinin öğretilimi yapılarak bulgular elde edilmiştir. Bu beceriler ocak kullanımı, fırın kullanımı ve bıçak kullanımı ile ilgili yüksek risk barındıran becerilerden oluşmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde etkililik, genelleme, sosyal geçerlilik verilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1.Uygulama Süreci Etkililik, Kalıcılık ve Genelleme Verileri

şekil 3, şekil 5 ve şekil 7’de yer alan verilerde üçgen noktalar yüksek risk barındıran beceri basamaklarıdır. Bu basamaklar da deneğin ipucuna gereksinim duyduğunu göstermektedir. Siyah işaretlenmiş daire noktalar beceride yüksek risk içermeyen becerileri basamağında deneğin ipucuna ihtiyaç duyduğunu gösteren verilerdir. şekillerde başlama düzeyi “B” uygulama sürecini “U”, toplu yoklama oturumunu “T.Y” izleme oturumunu “İ” ifade etmektedir.

Uygulama sürecinde öğretim oturumları için gözlemci uygulamacının araç gereci hazırlama, video görüntüsünü hazırlama, dikkat sağlama, video görüntüsünü izleme ve izleme davranışını pekiştirme, beceri yönergesi sunma, tepkilere uygun tepki verme, video gösterimini ikinci kez izleme ve uygulama sürecini tekrar etme, katılım davranışını pekiştirme davranışlarını uygun sergileyip sergilemediğine yönelik veri toplamıştır.

Bu araştırmada Beren ile fırın kullanımından kaynaklanabilecek içerisinde yüksek risk barındıran becerilerle çalışılmıştır. Araştırmada Beren ile toplam 89 oturum gerçekleştirilmiştir. Kek yapma becerisindeki riskleri azaltmak için toplam 32 oturum

gerçekleştirilmiştir. Bu oturumların üçü başlama düzeyi verisi oturumu, yedisi öğretim oturumu, dokuzu günlük yoklama oturumu, dokuzu toplu yoklama oturumu ve üç tanesi izleme oturumundan oluşmaktadır. Öğretim oturumlarında 13 defa video model ipucu kullanılmıştır. Genelleme oturumu bir oturum olarak farklı kişi, araç ve ortama genelleme şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Kumpir yapma becerisindeki riskleri azaltmak için 28 oturum gerçekleştirilmiştir. Bu oturumların üçü başlama düzeyi verisi oturumu, beş öğretim oturumu, yedi günlük yoklama oturumu, dokuzu toplu yoklama oturumu ve üç tanesi izleme oturumundan oluşmaktadır. Öğretim oturumlarında dokuz defa video model ipucu kullanılmıştır. Genelleme oturumu bir oturum olarak farklı kişi, araç ve ortama genelleme oturumu olarak gerçekleştirilmiştir.

Fırında sebzeli tavuk yapmada riskleri azaltmak için toplam 29 oturum gerçekleştirilmiştir. Bu oturumların üç tanesi başlama düzeyi verisi oturumu, beşi öğretim oturumu, sekizi günlük yoklama oturumu, dokuzu toplu yoklama oturumu ve üç tanesi izleme oturumundan oluşmaktadır. Öğretim oturumlarında dokuz defa video model ipucu kullanılmıştır. Bir oturum olarak da genelleme oturumu, farklı kişi, araç ve ortama genelleme şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Beren'in bulguları Şekil 3 ve 4'de yer almaktadır. Kek yapma becerisinde günlük yoklama oturumlarından 4. ve 5. oturumlardan elde edilen bulgular, doğrudan yüksek risk barındıran beceri basamaklarını yerine getirememekle ilgilidir. Bu beceri basamakları keki fırına yanmaz eldiven ile koyma ve keki fırından yanmaz eldiven ile almadır. Kumpir yapma becerisinde günlük yoklama oturumlarından 1. ve 3. oturumlardan elde edilen bulgular doğrudan yüksek risk barındıran beceri basamaklarını yerine getirememekle ilgilidir. Bu beceri basamakları kumpiri fırına yanmaz eldiven ile koyma ve kumpiri fırından yanmaz eldiven ile almadır. Fırında sebzeli tavuk yapma becerisinde günlük yoklama oturumlarından 4. oturumda elde edilen bulgu doğrudan yüksek risk barındıran beceri basamağını yerine getirememekle ilgilidir. Bu beceri basamağı tepsiyi fırına yanmaz eldiven ile koymadır. Genelleme oturumlarını %100 güvenli olarak tamamlamıştır.

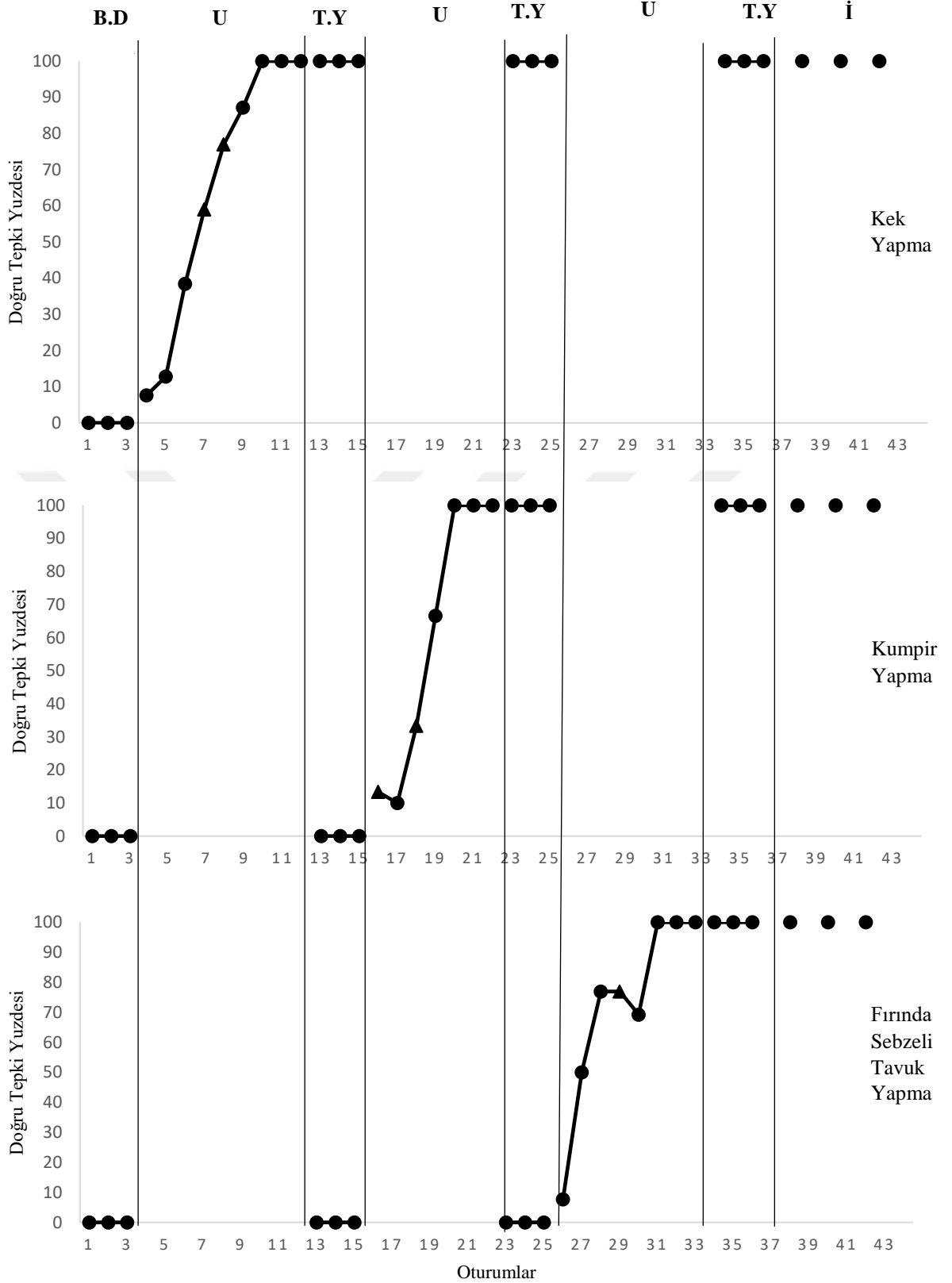
Bu araştırmada Şeyda ile ocak kullanımından kaynaklanabileceği içerisinde yüksek risk barındıran becerilerle çalışılmıştır. Araştırmada Şeyda ile 86 oturum gerçekleştirilmiştir. Gözleme yapmak için toplam 28 oturum gerçekleştirilmiştir. Bu oturumların üç tanesi başlama düzeyi verisi oturumu, beşi öğretim oturumu, yedisi günlük yoklama oturumu, dokuzu toplu yoklama oturumu ve üçü izleme oturumundan

oluşmaktadır. Öğretim oturumlarında sekiz defa video model ipucu kullanılmıştır. Genelleme oturumu bir oturum olarak farklı kişi, araç ve ortama genelleme oturumu olarak gerçekleştirilmiştir.

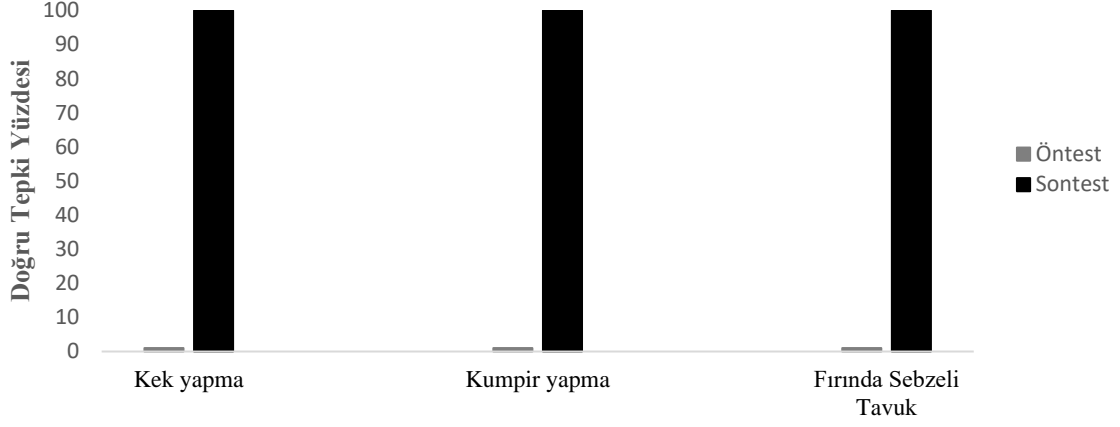
Börek kızartma için 28 oturum gerçekleştirilmiştir. Bu oturumların üç tanesi başlama düzeyi verisi oturumu, beş öğretim oturumu, yedi günlük yoklama oturumu, dokuzu toplu yoklama oturumu ve üç tanesi izleme oturumundan oluşmaktadır. Öğretim oturumlarında dokuz defa video model ipucu kullanılmıştır. Genelleme oturumu bir oturum olarak farklı kişi, araç ve ortama genelleme oturumu olarak gerçekleştirilmiştir.

Helva yapmak için toplam 28 oturum gerçekleştirilmiştir. Bu oturumların üçü başlama düzeyi verisi oturumu, altısı öğretim oturumu, sekizi günlük yoklama oturumu, dokuzu toplu yoklama oturumu ve üç tanesi izleme oturumundan oluşmaktadır. Öğretim oturumlarında 11 defa video model ipucu kullanılmıştır. Genelleme oturumu bir oturum olarak farklı kişi, araç ve ortama genelleme oturumu olarak gerçekleştirilmiştir.

Şeyda'nın bulguları Şekil 5 ve 6'da yer almaktadır. Gözleme yapma becerisinde günlük yoklama oturumlarından 2. ve 3. oturumlardan elde edilen bulgular doğrudan içerisinde yüksek risk barındıran beceri basamaklarını yerine getirememekle ilgilidir. Bu beceri basamakları yanmaz eldiven ile yağı eritme ve tavayı ters çevirmedir. Börek kızartma becerisinde günlük yoklama oturumlarından 2. ve 4. oturumlardan elde edilen bulgular doğrudan içerisinde yüksek risk barındıran beceri basamaklarını yerine getirememekle ilgilidir. Bu beceri basamakları börekleri koymadan ocağın altını kısma ve kızartma bitince ocağın altını kapatmadır. Helva yapma becerisinde günlük yoklama oturumlarından 1.,2.,3.,4. ve 5. oturumlardan elde edilen bulgu doğrudan içerisinde yüksek risk barındıran beceri basamağını yerine getirememekle ilgilidir. Bu beceri basamakları tencere ocağın üzerindeki açma, yağı eritirken yanmaz eldiven giyme, ocağın altını kısma, ocağın altını kapatmadır. Genelleme oturumlarını %100 güvenli olarak tamamlamıştır.



Şekil 3. Beren'in Kek, Kumpir ve Fırında Sebzeli Tavuk Yapmada İçerisinde Yüksek Risk Barındıran Becerilerinin Başlama Düzeyi, Uygulama, Toplu Yoklama ve İzleme Oturumları Doğru Tepki Yüzdesi

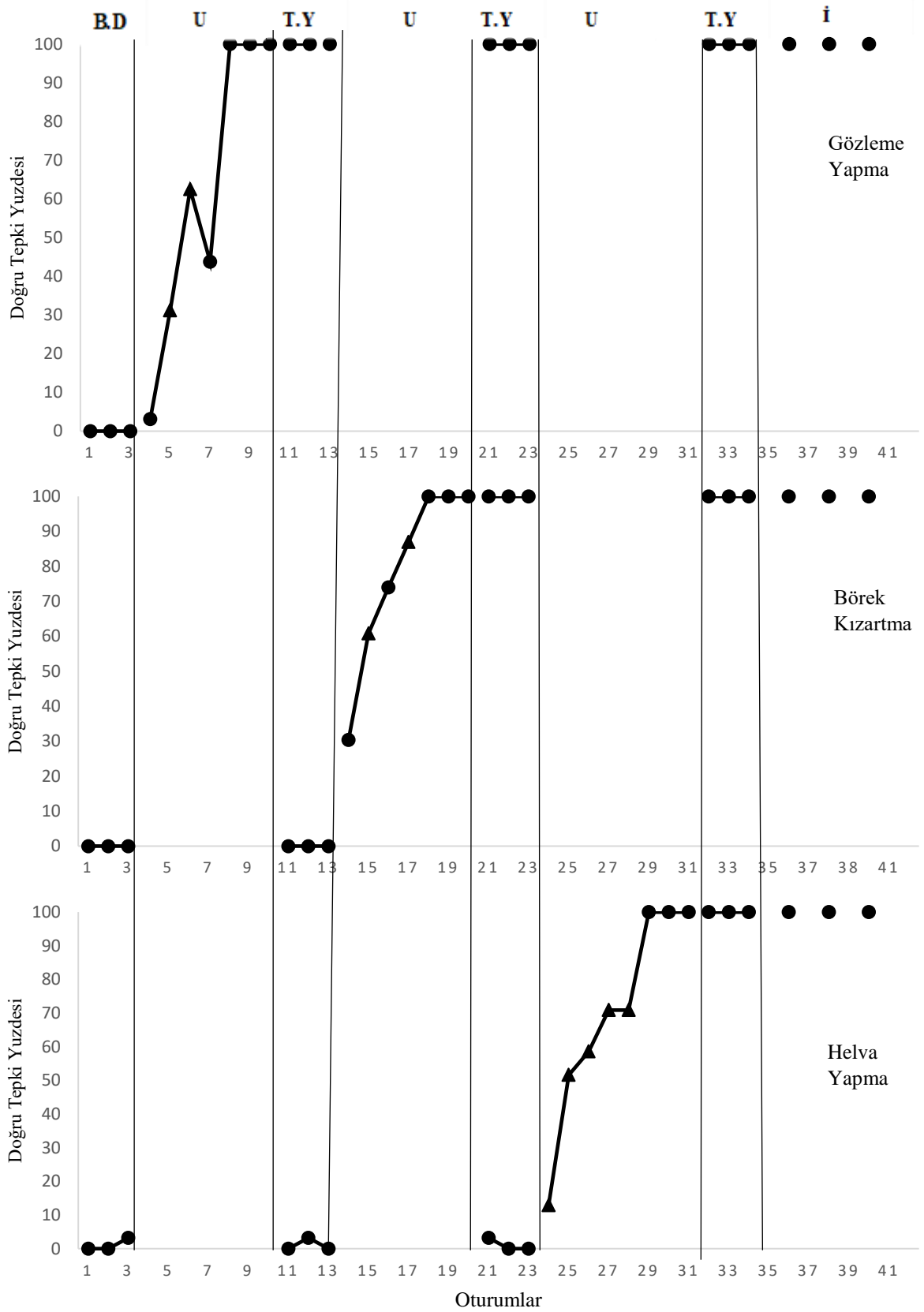


Şekil 4. Beren'in Kek Yapma, Kumpir Yapma ve Fırında Sebzeli Tavuk Yapmada İçerisinde Yüksek Risk Barındıran Becerilerinin Genelleme Oturumu Öntest Sontest Doğru Tepki Yüzdesi

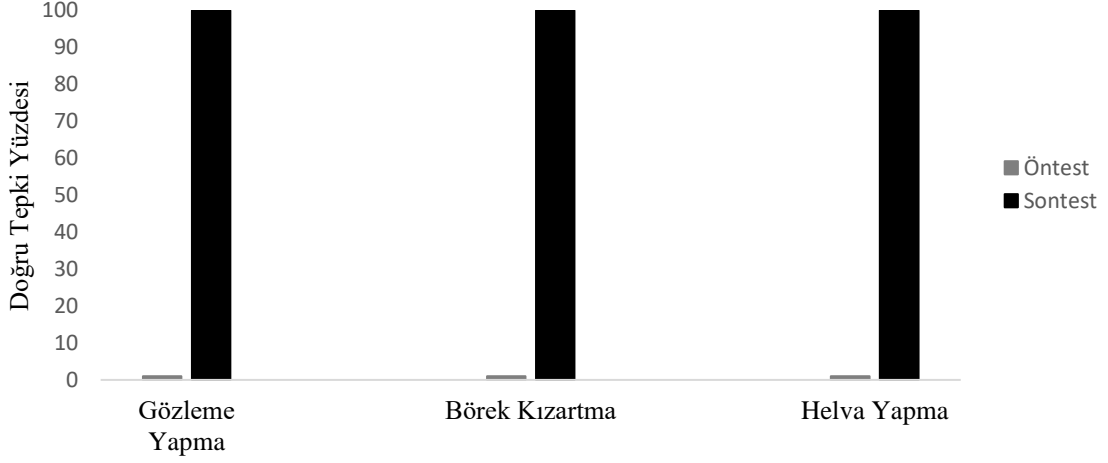
Bu araştırmada Melek ile bıçak kullanımından kaynaklanabilecek içerisinde yüksek risk barındıran becerilerle çalışılmıştır. Araştırmada Melek ile 89 oturum gerçekleştirilmiştir. Salata yapma için toplam 28 oturum gerçekleştirilmiştir. Bu oturumların üç tanesi başlama düzeyi verisi oturumu, beşi öğretim oturumu, yedisi günlük yoklama oturumu, dokuzu toplu yoklama oturumu ve üç tanesi izleme oturumundan oluşmaktadır. Öğretim oturumlarında sekiz defa video model ipucu kullanılmıştır. Bir oturum da genelleme farklı kişi, araç ve ortama genelleme oturumu olarak gerçekleştirilmiştir.

Et yemeği yapma için 31 oturum gerçekleştirilmiştir. Bu oturumların üç tanesi başlama düzeyi verisi oturumu, altı öğretim oturumu, dokuz günlük yoklama oturumu, dokuzu toplu yoklama oturumu ve üç tanesi izleme oturumundan oluşmaktadır. Öğretim oturumlarında dokuz defa video model ipucu kullanılmıştır. Bir oturum olarak da genelleme oturumu farklı kişi, araç ve ortama genelleme oturumu olarak gerçekleştirilmiştir.

Sebze yemeği yapma için toplam 30 oturum gerçekleştirilmiştir. Bu oturumların üç tanesi başlama düzeyi verisi oturumu, altısı öğretim oturumu, sekizi günlük yoklama oturumu, dokuzu toplu yoklama oturumu ve üç tanesi izleme oturumundan oluşmaktadır. Öğretim oturumlarında 11 defa video model ipucu kullanılmıştır. Bir oturum olarak da genelleme oturumu farklı kişi, araç ve ortama genelleme oturumu olarak gerçekleştirilmiştir.

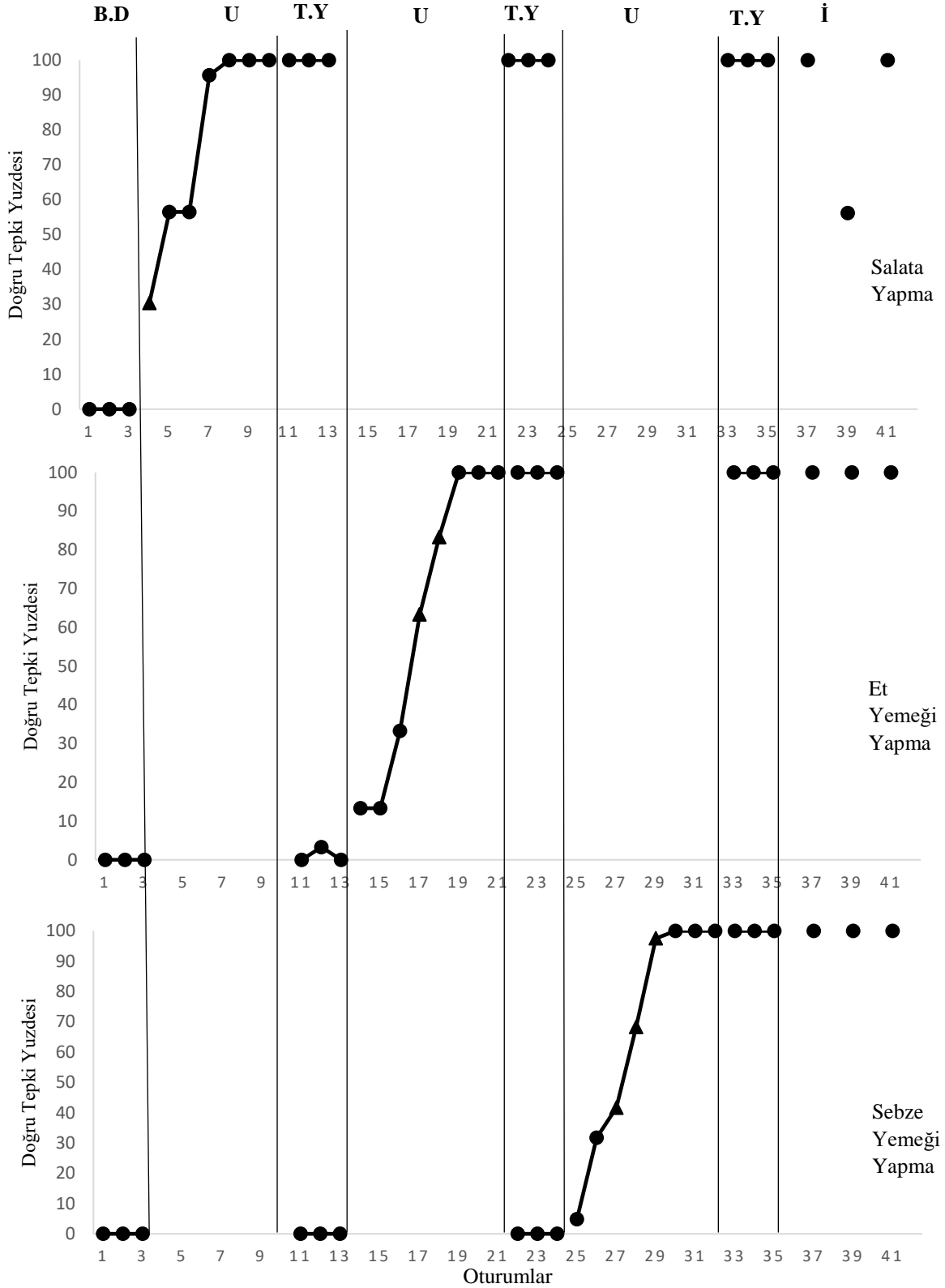


Şekil 5.Şeyda'nın Gözleme Yapma, Börek Kızartma ve Helva Yapmada İçerisinde Yüksek Risk Barındıran Becerilerinin Başlama Düzeyi, Uygulama, Toplu Yoklama ve İzleme Oturumları Doğru Tepki Yüzdeleri

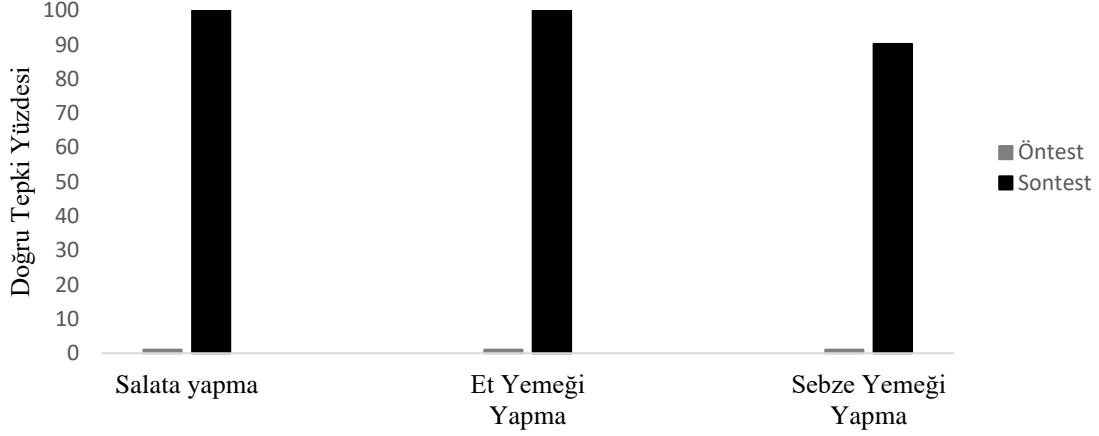


Şekil 6. Şeyda'nın Gözleme Yapma, Börek Kızartma ve Helva Yapmada İçerisinde Yüksek Risk Barındıran Becerilerinin Genelleme Oturumu Öntest Sontest Doğru Tepki Yüzdesi

Melek'in bulguları Şekil 7 ve 8'de yer almaktadır. Salata yapma becerisinde günlük yoklama oturumlarından 1. oturumdan elde edilen bulgu doğrudan yüksek risk barındıran beceri basamaklarını yerine getirememekle ilgilidir. Rendeyi uygun kullanmama basamağı bu oturumun verisini oluşturmaktadır. Et yemeğı yapma becerisinde günlük yoklama oturumlarından 4. ve 5. oturumlardan elde edilen bulgular doğrudan içerisinde yüksek risk barındıran beceri basamaklarını yerine getirememekle ilgilidir. Bu beceri basamakları düdüklü tencerenin kapağını kapatma ve düdüklü tencerenin kapağını açmadır. Sebze yemeğı yapma becerisinde günlük yoklama oturumlarından 3., 4. ve 5. oturumlardan elde edilen bulgu doğrudan içerisinde yüksek risk barındıran beceri basamağını yerine getirememekle ilgilidir. Bu beceri basamakları ocağı açama, ocağın altını kısma, ocağın altını kapatmadır. Melek genelleme oturumlarını salata ve et yemeğı için %100 güvenli olarak tamamlarken sebze yemeğini %90,2 olarak tamamlamıştır. Melek genelleme oturumunda sebze yemeğı yaparken ısıtıcıda suyu kaynatmayı gerçekleştirememiştir.



Şekil 7. Melek'in Salata Yapma, Et Yemeği Yapma ve Sebze Yemeği Yapmada İçerisinde Yüksek Risk Barındıran Becerilerinin Başlama Düzeyi, Uygulama, Toplu Yoklama ve İzleme Oturumları Doğru Tepki Yüzdesi



Şekil 8.Melek'in Salata Yapma, Et Yemeği Yapma ve Sebze Yemeği Yapmada İçerisinde Yüksek Risk Barındıran Becerilerinin Genelleme Oturumu Öntest Sontest Doğru Tepki Yüzdesi

Araştırmada hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran öğretim üç denek üzerinde de etkili olmuştur. Denekler aşçı yardımcısı mesleğini kazanırken içerisinde yüksek risk barındıran becerilerle çalışmayı öğrenmişlerdir. Alanyazında tehlikeli ve risk barındıran becerilerin öğretime yönelik sınırlı araştırma yer almaktadır. Winterling ve diğ. (1992), kırık malzemeleri (tabak, bardak vb.) içi su dolu bir lavabodan, bir tezgâh üzerinden ve bir zeminden çıkararak atmayı, Jones ve Collins (1997), mikrodalga fırın kullanma becerisini yetersizliği olan bireylere öğretirken hedeflenmeyen bilgi olarak sunulan beslenme ve güvenlik unsurlarının ediniminin etkililiğini, Feldman ve Case (1999), ev kazalarına maruz kalmayı önlemek için ev eşyalarını uygun şekilde kullanma ve kaldırmayı, Llewellyn ve diğ. (2003), ailelere çocuklarının sağlığı ve ev güvenliği ile ilgili evde eğitim programının etkililiğini, Ore (2003), "elle taşıma" için güvenlik eğitimini, Summers ve diğ. (2011), çocuklara kapı zili çaldığında ve ev temizlik kimyasallarının kullanımına güvenli şekilde tepkide bulunmalarını araştırmışlar ve yapılan araştırmaların tümünde bu araştırmada olduğu gibi risk barındıran, tehlikeli iş ve becerilerin ediniminde azalma görülürken güvenlik becerilerinin ediniminde artış görülmüştür. Yapılan araştırmalarda uygulanan programlar ve yöntemlerin güvenlik becerilerinin kazanılmasında ve risklerin azalmasında etkili olduğu bulunmuştur. Ancak Tymchuk ve diğ. (1990), çalışmalarında yangın tehlikeleri, keskin nesnelere, boğulma tehlikeleri vb. gibi tehlikeleri anlamak ve

bu tehlikeleri gidermek için güvenlik önlemleri almayı üç denekten ikisi başarılı bir şekilde gerçekleştiren, bir denekte herhangi bir gelişme gözlenmemiştir.

Bu araştırmada hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran öğretimin kalıcı olduğu edindikleri becerileri güvenli şekilde bir, iki ve dört hafta sonra sürdürebildikleri saptanmıştır. Araştırmada deneklerin kazandıkları becerileri sürdürülebilirlik durumlarına bakıldığında Beren ve Şeyda'nın çalışmadan bir, iki ve dört hafta sonra kazandıkları becerileri sürdürebildikleri görülürken Melek sebze yemeği ve et yemeği yapma becerilerini sürdürebilirken salata yapma becerisini ikinci izleme oturumunda %56.52 (Şekil 7) düzeyinde gerçekleştirmiş olup üçüncü izleme oturumunda salata yapma becerisini sürdürebildiği görülmüştür. Meleğin ikinci izleme oturumunda karalahanalari doğramış olup limonlu tuzlu suda ovmadan tabağa boşaltmaya çalıştığı için çalışma durdurulmuştur. Burada deneğin diğer malzemeleri doğrayıp rendeleyip tabağa koyduktan sonra dalgınlığına gelip karalahanalari ovmadan tabağa koyduğu düşünülmektedir. Alanyazında risk önleme ve güvenlik becerilerini kazandırmaya yönelik Winterling ve diğ. (1992), yapmış oldukları araştırmada bir hafta ve bir ay sonra üç öğrencinin becerileri başarılı şekilde sürdürdükleri gözlenirken bir öğrenci karışık sonuçlar vermiştir. Feldman ve Case (1999), yapmış oldukları araştırmada deneklerin edindikleri becerileri dört ay sonra da sergiledikleri görülmüştür. Llewellyn ve diğ.'nin (2003) yapmış oldukları araştırmada 45 denek öğrendikleri becerileri üç ay sonra da sürdürebilmişlerdir. Alanyazında yapılan bu araştırmalarda deneklerin bir, üç ve dört ay sonra edindikleri becerileri sürdürdükleri gözlenirken bu araştırmada en fazla dört hafta sonra sürdürebilirlikleri değerlendirilebilmiştir. Daha farklı zamanlarda da bu becerilerin sürdürülebilirlikleri değerlendirilebilir.

Araştırmada hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran öğretim programında edindikleri becerileri farklı bir mutfak ortamına, farklı araç gerece ve farklı kişilere genelleyebildikleri görülmüştür. Alanyazında risk önleme ve güvenlik becerilerini kazandırmaya yönelik yapılan araştırmalardan sadece Jones ve Collins'in (1997), yaptıkları araştırmada deneklerin öğrendikleri becerileri ev ortamına genellemelerinin incelendiği belirlenmiştir.

Alanyazında mesleki becerilerin öğretimi ile ilgili pek çok araştırma bulunmaktadır. Schutz ve diğ. (1980), yer silme ve süpürme, Jones ve Collins (1997),

mikrodalga fırında mısır patlatma, sıcak çikolata hazırlama ve fırınlanmış patates hazırlama, Rehfeldt ve diğ. (2003), basit yiyecek hazırlama; Graves ve diğ. (2005), ocakta erişte pişirme, fırında makarna pişirme ve tezgâh üzerinde sandviç hazırlama, Mechling ve Ortega-Hundorn, (2007); büroda çiçek sulama, mektup dağıtma, tuvalet kâğıdı değiştirme, Laarhoven ve diğ., (2007); çatal bıçak takımını açma ve gruplama, açılmış masayı temizleme, yemek porsiyonlarını hazırlama, iş yerini temizleme ve işe girip çıkarken kart basma, Allen ve diğ. (2010), maskot balon kostüm giyerek müşterileri eğlendirme Laarhoven ve diğ. (2012), yiyecek hazırlama ve temizlik yapma,yiyecekleri porsiyonlarına göre hazırlama, restorani açılmadan önce hazırlama, bulaşık yıkama, ortam temizleme, Topsakal (2004), otomobil yıkama, Armutcu, Altınordu, Özyürek, Erol (2009);çapa yapma, soğan dikme, soğan sökme, Aslan (2009), çim biçme makinesiyle çim biçme, Değirmenci (2010); otel kat hizmetleri, Cavkaytar, (2012a), kafe garsonluğu, Cavkaytar ve diğ. (2013), kafe garsonluğu, Özbey (2016), tekstil işçiliği, Cavkaytar, ve diğ. (2017), kafe garsonluğu becerilerinin öğretimini gerçekleştirmişlerdir. Ancak yapılan araştırmalardan çok azı bir meslek becerisi yerine bir mesleği kazandırmaya yönelik yapılmıştır (Cavkaytar, 2012b; Cavkaytar ve diğ., 2013; Cavkaytar ve diğ., 2017; Değirmenci, 2010; Özbey, 2016). Yapılan bu araştırmalarda sadece bir mesleki beceri psikomotor beceri olarak öğretilmiş olup, mesleklerin bilişsel ve duyuşsal kazanımlarının edindirilmesine yönelik çalışmalara rastlanmadığı görülmektedir. Bu nedenle mesleki becerilerin kişilere kapsamlı olarak kazandırıldığı araştırma ve çalışmalara gerek vardır. Ayrıca yapılan araştırmalarda mesleki beceriler öğretilirken iş esnasında gerçekleşebilecek risklerle baş etme ya da bu risklerin önlenmesine yönelik bir bulguya rastlanmamıştır. Bu konuda okullardaki mesleki eğitim programlarının yeniden gözden geçirilerek bir iş esnasında karşılaşılabilecekleri her türlü, bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılıp iş alanında yeterli olarak çalışabilecekleri programların hazırlanması gerekmektedir. Bunlara ek olarak bir iş yerinde karşılaşılabilecekleri riskli becerilerin öğretimi sırasında neler yapılması gerektiği, iş güvenliği adına alınacak tedbirlerin neler olması gerektiği de bu programlarda yer almasının iş sahasına atılacak zihinsel yetersizliği olan bireyler için büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu anlamda bir mesleğin tüm boyutlarıyla öğretimi için hazırlanmış yüksek riskli becerilerin öğretimini barındıran mesleki eğitim programının uyarlanmış olması yönüyle ulusal ve uluslararası yapılan çalışmaların içinde sınırlı sayıdaki araştırmalardan bir tanesidir. Araştırmada hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin seçilmesi istihdam alanında en az istihdam edilme

yüzdesinde zihinsel yetersizliği olan bireylerin olması ve işverenlerin de istihdam konusunda zihinsel yetersizliği olan bireyler arasında hafif düzey olanları tercih etmeleri gibi nedenlerden kaynaklanmıştır.

Araştırmada aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin seçilme nedeni, işverenlerin yetersizliği olan bireylerin en az istihdam edilme sebeplerinden biri olarak iş yerinde ve iş başında karşılaşacakları risklerle baş etmeyi bilmemeleri ve iş güvenliklerinin olmaması sebebiyle istihdam edilmelerinde sıkıntılar olduğunu belirtmeleridir. Bir meslek dalında riskli becerilerin de öğrenilmesi ve gerçek iş ortamlarında bu becerileri kazanmalarının olumsuz tutumların ortadan kalkmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında yüksek risk içeren beceri öğretim programı “Hayat Boyu Öğrenme Aşçı Yardımcısı Yetiştirme Mesleki Eğitim Programı” ve “MEB Rehberlik ve Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan Yiyecek Hizmetleri Modülü”nden de yararlanılarak uygun hedeflerden oluşturulmuştur. Bilişsel, duyuşsal alan hedefleri, öğretim süreci, değerlendirme süreçleri, beceri basamakları araştırmacı tarafından hazırlanmış olup bu programa özgüdür. Araştırmada kullanılan program var olan programlarda düzenlemeler yapılarak kullanılmıştır. Bu uyarılma ve düzenlemeler yüksek risk barındıran beceri basamakları için yapılacak uyarılma ve düzenlemeleri de içermektedir. Uyarılma ve düzenlemeler yapılarak zihinsel yetersizliği olan bireylere daha güvenli şekilde meslekler kazandırılıp programlar daha işlevsel hale getirilebilir. Bu araştırmada var olan programlarda uyarılmalar yapılarak bir program hazırlanması ve bunun uygulanması araştırmanın özgünlüklerinden biridir.

Araştırmada deneklerin gerçek bir iş ortamında sınanmaları ve öğretimlerinin yapılması zihinsel yetersizliği olan bireylerin bir işe girdiklerinde karşılaşacakları ve yaşayacakları durumları net olarak görüp öğrenmeleri ve istihdam edildiklerinde sorun yaşamamalarına neden olması açısından araştırmanın önemini artırmaktadır. Bu araştırma iş başı eğitim ve işi yerinde yaparak yaşayarak öğrenmenin bir örneği olması açısından da önemlidir.

Araştırmada deneklere öğretim oturumlarında uygulayacakları becerilerin basamakları yazılı olarak sunulmuştur. Bu tariflerin sunulmasının sebebi araştırmada kullanılan yöntemin etkililiği olmayıp programın etkililiğinin araştırılmasıdır. Bu sebeple öğrencilerin önlerine öğretim oturumlarında ki becerilerin tarifleri sunulmuştur. Ancak denekler öğretim oturumları başında kendilerinin bu tarifleri takıldıkları noktada

kullanabilecekleri belirtilmesine rağmen bu becerilerin tariflerini etkin biçimde kullanmayı videoyu ikinci kez izlemişlerdir. Araştırmada aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran hedef beceriler çok basamaklı zincirleme becerilerden oluşmaktadır. Araştırmada becerilerin sergilenmesi esnasında deneklerin becerilerin birbirine öncelik sonralık teşkil etmemesi durumunda beceri basamaklarının yerini değiştirerek uygulamalarına izin verilmiştir.

Araştırmada dokuz hedef beceri üç deneğe üçer üçer paylaştırılmıştır. Bu paylaşım önceden mutfak ortamında risk yaratan alanlar aşçılar ve alan uzmanlarıyla görüşülerek belirlenmiştir. Ayrıca deneklerin kendileri ve aileleri ile neleri yapıp neleri yapamadıkları görüşülmüş ve araştırmacının gözlem ve değerlendirmeleri sonucunda beceriler deneklere dağıtılmıştır. Bu alanlar ocak kullanma, fırın kullanma ve bıçak kullanmadır. Bu alanlarla ilgili olan beceriler (ocak kullanmayla ilgili riskli beceriler; helva yapma, börek kızartma ve gözleme yapma, fırın kullanmayla ilgili riskli beceriler; kek yapma, kumpir yapma ve sebze tavuk yapma; bıçak kullanmayla ilgili riskli beceriler; salata yapma, sebze yemeği pişirme ve et yemeği pişirme) alanlara dağıtılmış ve deneklere bu alanlardan hangisindeki becerileri sergilemek istedikleri sorulmuş ve deneklerin istekleri doğrultusunda becerilerin öğretimiyle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Araştırmada her deneğe dokuz becerinin öğretilmemesi okulun ve öğrencilerin yaz tatiline girecek olması ve deneklere ulaşımın zor olacağından her deneğe sadece seçtikleri üç beceri öğretilmiştir. Ancak denekler öğrendikleri becerileri okullarının atölye ortamında yer alan elektrikli ocak, mini fırın ve tezgâhı kullanarak birbirlerinin becerilerini öğrenmiş ve arkadaşlarına yaptıklarını yedirdikleri için de mutlu olmuşlardır. Akran aracılı eğitimle deneklerin üçü de öğrendikleri becerileri arkadaşlarına öğretmiş ve sanayi tipi mutfakta öğrendiklerini küçük mutfak ortamında farklı araç gereçlerle de uygulamışlardır.

Araştırma esnasında mutfak ortamının temizlenmesi, malzemelerin bulaşıklarının yıkanıp yerine konulması gibi beceriler de her çalışma sonunda deneklerle araştırmacı eşliğinde gerçekleştirilerek becerilerin edinimine yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Araştırmada öğretim oturumlarında ipucu olarak bilgisayar destekli video modelle öğretim stratejisi sunulmuştur. Onun dışında herhangi bir ipucu öğrencilere verilmemiştir. Öğrenciler hata yaptıklarında çalışma durdurulup ikinci kez videolar izlettirilerek kendi hatalarının farkına varmaları ve doğru tepkileri göstermeleri beklenmiştir. Araştırmada deneklere en çok riskli becerilerin öğretimi esnasında video

modeli ikinci kez izletme gereksinimi doğmuştur. Deneklerin en çok zorlandığı beceri ocak yakma (açma) becerisi olmuştur. Sanayi tipi mutfaklarda ocak açılırken ocağın düğmesi basılı tutulup gaz gelince ateş verilmekte 15 sn. beklendikten sonra ocak tam olarak alev almakta ve güçlü bir ateş parlamaktadır. Deneklerin bu durumu kavramasında 15 sn. beklemeden ocağın düğmesini çevirmeleri, ateşin çok güçlü yanması sebebiyle hemen ocağı kapatmışlar ve ateşten korkup ocağı açmadan tepkisiz kalmışlardır. Bir diğer en çok zorlandıkları beceri, süt ve kaynar suyu pişmekte olan helva ve yemeğe boşaltırken sıçramasından dolayı ocağı kısmayı unutmaları ve kaynar su ve suyun sıçramasıdır. Deneklerin zorlandıkları diğer riskli beceriler kızgın yağın içine börek bırakma, gözleme yaparken tavayı çevirme, düdüklü kapağını açıp kapatma, fırına yiyecek koyup çıkarma beceri basamakları olmuştur. Bu beceri basamakları için denekler için ikinci kez video model ipucuna gereksinim duymuşlardır.

3.2.Sosyal Geçerlilik Verileri

Araştırmada deneklerden, deneklerin ailelerinden ve deneklerin araştırmamanın uygulama ve genelleme oturumlarını gerçekleştirdikleri Otelcilik Turizm Meslek Lisesi Uygulama Oteli işveren ve şef olarak çalışan usta öğreticilerden zihinsel yetersizliği olan bireylerin aşçı yardımcısı mesleğini kazanmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretiminin etkililiğini değerlendiren sosyal geçerlilik verileri toplanmış ve içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir.

3.2.1.Deneklerden Toplanan Sosyal Geçerlilik Verileri

Denekler, kendilerine güvenlerinin geldiğini, iş hayatına hazırlık yapmış olduklarını, farklı kişilerin söylediği şeyleri yapabileceklerine inandıklarını, yemek yapmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Deneklerin ikisi yemek yaparken tehlikeli durumlarda neler yapmaları gerektiğini öğrendiğini ifade etmiştir. Deneklerden biri et yemeği yaparken karşılaştığı tehlikeli durumlarda daha dikkatli olması gerektiğini belirtmiştir. Deneklerden bir diğeri tek başına yemek yapabileceğini, fırın ayarlamayı, fırın kullanmayı, bıçakla doğramayı, kumpir yapmayı ve elini yakmamayı öğrendiğini belirtmiştir. Diğer bir denek de irmik helvası yapmayı, sigara böreği kızartmayı ve gözleme yaparken elini yakmamayı öğrendiğini belirtmiştir. Denekler annelerine mutfakta yardım ettiklerini, annelerinin mutfakta ocak başına geçmelerine izin

verdiğini ifade etmiştir. Aileleri deneklere güvenip mutfakta yemek yapmaları için fırsat verdiğini ve çocuklarının özgüveninin arttığını belirtmişlerdir. Denekler öğrendiklerini evde, iş yerinde, sanayi mutfağında, misafirlikte, restoranda otel mutfağında uygulamayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Denekler çalışmanın hoşuna giden yönlerini olarak, eğlendiklerini, mutfağın kendilerine emanet edilmesini, kendi yaptıkları yemeklerin beğenilmesini, yemek yapma, iş ortamında çalışma, yiyecekleri doğrama ve ocakta pişirme şeklinde ifade etmişlerdir. Denekler zorlandıkları alanların ocağı açma, fırını ayarlayıp fırından yemek çıkarma, üst üste çok çalışma, gözlemeyi çevirme, sigara böreğini kızgın yağın içine atma, sütü boşaltırken sıçradığı için irmik helvasını karıştırmakta, düdüklü kapağını kapatıp açmada, lahanaları kesip rendelemeye, kaynar suyu boşaltma olduğunu ifade etmişlerdir.

3.2.2. Deneklerin Ailelerinden Toplanan Sosyal Geçerlilik Verileri

Aileler, çocuklarının mutfağa girdiğinde özgüvenlerinin ve el becerilerinin arttığını, yemeği tek başına yapabildiklerini, ocakta hangi ateşte ve ne derecede pişirebildiklerini ve kesici aletlerden nasıl korunacağını öğrendiklerini, mutfağı düzenli olarak kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Aileler çocukları çalışmaya katıldıktan sonra çocuklarını güvenle mutfağa bırakabildiklerini, bıçakla uğraşabildiğini, iş hayatına erkenden atılabileceklerini düşündüklerini, büyük mutfak ve araç gereçlerle yemek yapabildikleri için cesaretlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Aileler çocuklarının aşçı yardımcısı olarak çalışabilecekleri inancında olduklarını, iş bulmaları açısından faydalı olacağını, aşçı yardımcısı olarak çalışırlarsa başarılı sonuçlar ortaya çıkabileceğini, bir yerde aşçı yardımcısı olarak çalıştığı zaman elinden gelen ne varsa onu yapabileceklerini gördüklerini belirtmişlerdir.

3.2.3. İşveren/Çalışan (Şef) Usta Öğreticilerden Toplanan Sosyal Geçerlilik Verileri

Şeflerden biri çalışma hakkında bu uygulamanın tüm Türkiye genelinde uygulanması gerektiğini düşündüğünü belirtmiştir. Şefler özel gereksinimi olan çocukların bir beceriyi yerine getirirken mutfak ortamında kazaya sebep vermeden kullanmasının önemli olduğunu, olumlu bir çalışma olduğunu, çocukların istihdam edilmelerinde nitelikli eleman olarak istihdam edilmelerinin işverenlerin beklediği bir husus olduğunu, donanımlı elemanlar olarak sektöre kazandırılmalarına çalışmanın

katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Şefler/İşverenlerden bir diğeri, deneklerin iş hayatına atıldıklarında sadece kendileri için değil başkaları için de bir şeyler yapabileceklerini fark ettiklerini ve kendilerine özgüvenlerinin arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca şefler/işverenler öğrencilerin sınıf dışındaki çalışmalarının daha istekli çalışmalarına yol açtığını, bu çalışmanın öğrencilerin kendi ayakları üzerinde durmalarına fırsat tanıdığını ve meslek edinmelerine olanak tanıdığı için olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Şefler/denekler çalışmanın olumlu yönleri olarak farklı kişilerle yemek yapmalarına rağmen başarılı şekilde yemek yaptıklarını, çalışmanın yemek yaparkenki çekingen ve korkak tavırlarını yenmelerinde etkili olduğunu, öğrencilerin kazaya sebep olabilecek durumları öğrendiklerini, çalışmanın endüstriyel mutfak ortamını görüp uygulama yapma gibi fırsatlar tanıdığını, risklerle baş etmeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Şefler/İşverenler çalışmanın olumsuz yönü olarak öğretilen becerilerin sınırlı olduğunu daha fazla becerinin öğretilebileceğini, uygulamaların fazla tekrarının olmasının öğrenci üzerinde olumsuz etkisi olduğunu, çok fazla aynı işin yapılmasının öğrencilerde bıkkınlık yarattığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın sosyal geçerlilik verileri, deneklere uygulanan aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran beceriler hakkında görüşlerin geneli olumlu yönde olmuştur. Deneklerin yemek yaparken karşılaştıkları riskli durumlarda neler yapmaları gerektiğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu ifadeler aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretiminin etkili olduğunu göstermektedir. İşverenler/şefler aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretiminin tüm Türkiye genelinde yaygınlaştırılmasını ve böyle programlar sonucunda nitelikli ve donanımlı bireylerin iş yerlerinde yer almalarına fırsat tanıyacağına değinmişlerdir. Bu durum mesleki becerilerin öğretiminde riskli becerilerinde yer aldığı mesleki eğitim programlarının uygulamaların yaygınlaştırılmasının ve ülke genelindeki mesleki eğitim veren kurumlarda yaygınlaştırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Araştırmada denekler, aileler ve işverenler/şefler çalışma sonrasında deneklerin özgüvenlerinin arttığını belirtmişlerdir. Bu durum deneklerin bir işi başarabilme ve bir iş yerinde çalışarak bir şeyler ortaya çıkarabilmenin vermiş olduğu duygusal bir davranışın ortaya çıkması durumudur. Denekler ve işverenler/şefler araştırmanın olumsuz yönünün çok fazla oturum gerçekleştiği için bıkkınlık oluştuğunu belirtmeleridir. Bu durum tek denekli araştırma yöntemlerindeki beceriler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinde becerilerin hepsinin edinimi gerçekleşene kadar yoklama oturumlarının

devam etmesiyle ve deneklerin bilişsel özellikleriyle ilgili bir durumdur. Alanyazında tek denekli araştırmalardan beceriler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin uygulandığı ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin yer aldığı araştırmalarda da oturum sayılarının çokluğu gözlemlenmektedir (Armutcu vd., 2009; Değirmenci, 2010; Laarhoven vd., 2007; Schuster, 2005)



BÖLÜM 4

4.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölüm araştırma sonuç ve öneriler bölümlerinden oluşmaktadır.

4.1.Sonuçlar

Bu araştırmada zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretimi etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran öğretim programı üç denek üzerinde dokuz beceri için de etkili olmuştur. Denekler aşçı yardımcısı mesleğini kazanırken içerisinde yüksek risk barındıran becerilerle çalışmayı öğrenmişlerdir.

Bu araştırmada hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran öğretimin kalıcı olduğu edindikleri becerileri güvenli şekilde bir, iki ve dört hafta sonra sürdürebildikleri saptanmıştır.

Araştırmada hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran öğretimin edindikleri becerileri farklı bir mutfak ortamına, farklı araç gerece ve farklı kişilere genelleyebildikleri görülmüştür.

Araştırmada araştırmaya katılan deneklerden, deneklerin ailelerinden ve çalışmanın yapıldığı yerdeki işveren/şeflerden aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran öğretime ilişkin görüşleri alınmıştır. Deneklerden, ailelerden ve işveren/şeflerden alınan sosyal geçerlilik verilerinin geneli olumlu yönde olmuştur. Deneklerin yemek yaparken karşılaştıkları riskli durumlarda neler yapmaları gerektiğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu ifadeler aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran öğretiminin etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonunda aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran öğretiminin zihinsel yetersizliği olan üç öğrencinin gerçekleştirmiş olduğu dokuz beceri için etkili olduğu görülmüştür.

4.2.Öneriler

Araştırma önerileri, uygulama önerileri ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler şeklinde yer almaktadır.

4.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

- a) Araştırmanın daha geniş gruplarda uygulanması sırasında öğrenciler bağımsızlığa ulaştıktan sonra öğrencileri yormayacak sıklıkta yoklama oturumlarının düzenlenmesi planlanabilir.
- b) Araştırmada aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran öğretimin öğrencilere uygulanmasının etkililiğinin daha uzun sürede sürdürülebilirlikleri değerlendirilebilir.
- c) Araştırmada deneklerin öğretim oturumlarında öğrendikleri riskli becerilerin öğretiminden sonra birden çok farklı ortam araç gereç ve kişilerle genellemeleri sağlanabilir.
- d) İçerisinde yüksek risk oluşturan beceri basamaklarında öğretim ve araç uyarlamaları yapılabilir.
- e) Aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran öğretime ilişkin el kitabı hazırlanabilir.

4.2.2.İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- a) Aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran diğer becerilerin öğretiminin etkililiği araştırılabilir
- b) Özel Eğitim Meslek Okulları Mesleki Eğitim Modüllerinde yer alan mesleklerin güvenilir şekilde öğretiminin yapılabileceği öğretim programlarında uyarlamalar yapılarak farklı stratejilerle öğretimleri araştırılabilir.
- c) Zihinsel yetersizliği olan bireylere acil durum güvenliği, yabancı kişilere karşı kendini koruma güvenliği, günlük yaşamda kazaları önleme ve tedbir alma güvenliğine yönelik programlar oluşturulup farklı stratejilerle öğretiminin etkililiği araştırılabilir.

- d) Diğer özel gereksinimi olan öğrencilerle de farklı iş kollarına ilişkin yüksek risk barındıran becerilerin geliştirilmesi araştırılabilir.
- e) Zihinsel yetersizliği olan bireylerin istihdamlarının artırılması için yüksek risk barındıran becerilerle ilgili olarak usta kişilerin zihinsel yetersizliği olan bireylere rehberlik yapmaları konusunda araştırmalar planlanabilir.



KAYNAKLAR

- Agran, M. (2004). Health and safety. In P. Wehman and J. Kregel (Eds.), *Functional curriculum for elementary, middle, and secondary age students with special needs* (2nd ed.). Austin, TX:Pro-Ed.
- Akçamete, G. (1989). Özürlü Çocukların ve Gençlerin İşe Hazırlanması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 14 (143), 25-31.
- Akçamete, G.(1997). Özel Eğitimde Kaynaştırma Programları, Ana Kucağı Down Sendromlu Çocukları Koruma Derneği, Panelde Sunulan Bildiri.
- Allen, K. D., Wallace, D. P., Renes, D., Bowen, S. L., (2010). Use of Video Modeling to Teach Vocational Skills to Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorders. *Education and Treatment of Children*,33(3), 339-349.
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate employability, ‘soft skills’ versus ‘hard’. Business knowledge: A European study. *Higher education in Europe*, 33(4), 411–422.
- Arslan-Armutçu, O., Altınordu S., Özyürek M. ve Erol, E. (2009). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciye çapa yapma, soğan dikme, topraktan soğan sökme becerilerinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililiği*. 19. Ulusal Özel Eğitim Kongre’sinde sunulan poster, Ankara Üniversitesi, Marmaris.
- Aslan, T. (2009). *Zihin engelli bireylere elektrikli çim biçme makinesiyle çim biçme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Avrupa Paramentosu (2013). Summary of the round table presentation and debate on vocational education and training for all (VET).European Parliament.
- Bakkaloğlu, H. (2004). *Etkililiğe dayalı müdahale programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balkır, Z., G. (2012) İş Sağlığı ve Güvenliği Hakkının Korunması: İşverenin İş Sağlığı ve Güvenliği Organizasyonu, *Sosyal Güvenlik Dergisi* 2(1), 59-91.
- Banda, D. R., Matuszny, R. M., & Turkan S. (2007). Video modeling strategies to enhance appropriate behaviors in children with autism specturm disorders. *Teaching Exceptional Children*, 39(6), 47–52.
- Baran, N. & Cavkaytar, A. (2007). İşverenlerin zihin engelli bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş ve önerileri. *Elementary Education Online (İlköğretim Online)*, 6 (2), 213-225.

- Başar, E. (2010) Milli Eğitim Bakanlığı Açık öğretim Fakültesi İş güvenliği Ders Notu 1, MEB Eğitim Teknolojileri Yayınları. Ankara.
- Başar-Coşgun, M. (2010). *Özel gereksinimi olan bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerinin anne-baba görüşlerine göre belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bender, M., and Valletutti, P. J. (1982). *Teaching Functional Academics: A Curriculum Guide for Adolescents and Adults with Learning Problems*, University Park Press, Baltimore.
- Bender, M., and Valletutti, P. J. (1982). *Teaching Functional Academics: A Curriculum Guide for Adolescents and Adults with Learning Problems*, University Park Press, Baltimore.
- Betcherman, G., K. Olivas ve Dar A., 2004, "Impacts of Active Labor Market Programs: New Evidence from Evaluations with Particular Attention to Developing and Transition Countries", Social Protection Discussion Paper Series, No. 0402.
- Birleşmiş Milletler Engelli Bireylerin Hakları Beyannamesi (2006).
- Boahin, P.,& Hofman, A. (2013). A disciplinary perspective of competency-based training on the acquisition of employability skills. *Journal of Vocational Education and Training*, 65(3), 385-401.
- Brolin, D. (1997). *Life centered career education: A competency- based approach* (5th ed.). Reston, VA: Council for Exceptional Children (CEC).
- Bryant, A. K., Greene, G. (2009). *Pathways to successful transition for youth with disabilities*. (2nd ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Camkurt, M., Z. (2007) İşyeri Çalışma Sistemi ve İşyeri Fiziksel Faktörlerinin İş Kazaları Üzerindeki Etkisi, *TÜHİS İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 20(6)/21(1), 80-106.
- Cavkaytar, A. (2012a). Teaching kafe waiter skills to adults with intellectual disability: A real setting study. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(4), 426-437.
- Cavkaytar, A. (2012b). Eskişehir'in Renkleri Gökkuşağında Buluşuyor: Zihin Yetersizliği Olan Yetişkinlere Garsonluk Mesleği Eğitimi Projesi-Eskişehir Tepebaşı Belediyesi İŞKUR Meslek kazandırma kursu, 2012, 01/08/2012.
- Cavkaytar, A. (2013). Geleceğe hazırlanma. Atilla Cavkaytar (Ed.), *Özel Eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Cavkaytar, A., Acungil, T. A., Tomris, G. (2017). Effectiveness of Teaching Cafe Waitering to Adults with Intellectual Disability through Audio-Visual Technologies. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(1), 77-90.

- Cavkaytar, A., Gürgör, G., ve Aldemir, Ö. (2014). Yetişkin engelli bireylere mesleki eğitimde bir örnek: Hayatın tatlara açığı mesleki eğitim projesi. 1. Uluslar Arası Engellilerin İstihdamı Sosyal Güvenlik Sorunları ve Çözüm Önerileri Kongresi, Ankara., 16/10/2014.
- Cavkaytar, A., Tomris, G., Yıldız, G., Tuna, M., Uluyol, M., Kurtça, V. E. ve Acungil, A. T. (2014). Yetişkin engelli bireylere mesleki eğitimde bir uygulama örneği: Montaj işçiliği mesleki eğitim programı (MİMEP). 1. Uluslar Arası Engellilerin İstihdamı Sosyal Güvenlik Sorunları ve Çözüm Önerileri Kongresi, Ankara.
- Corbett, A. B. (2003). Video modeling: A window into the world autism, *The Behavior Analyst Today*, 4(3),367–377.
- Çarkçı, Ş. (2011).*Engellilerin Mesleki Eğitimi ve İstihdamı*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı: İstanbul.
- Değirmenci, H. D. (2010). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere otel kat hizmetleri becerilerinin öğretiminde video model stratejisinin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demirok, T.(2018). *Hafif Zihinsel Engelle Sahip Genç Bireylerin Mesleki Becerilerinin İncelenmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dixon, D., Bergstrom, R., Smith, M. N., & Tarbox, J. (2010). A review of research on procedures for teaching safety skills to persons with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 985–994.
- Dowrick,P.W.(1999).Are view of self modeling and related interventions. *Applied&Preventative Psychology*,8,23-39.
- EAHCA(1975). Education For All Handicaped Chilren Act, PL, 94-142. ABD.
- Edgar, E. (1987). Secondary Programs in Special Education: Are Many of Them Justifiable? *Exceptional Children*,53(6), 555-561.
- Engellilere Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamede Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (2005).T.C Resmi Gazete, 5377, 01.07.2005.
- Ergün, M. (2005) Özürlülerin Çalışma Yaşamına Katılımı ve İşverenler İçin Rehber, 10.09.2013, <http://www.eyh.gov.tr/tr/8273/Ozurlulerin-Calisma-Yasamina-Katilimi-Isverenler-Isverenler-Icin-Rehber>.
- Eripek, S. (1996) *Zihinsel Engelli Çocuklar (2. Basım)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Feldman, M. A.,& Case, L. (1999). Teaching child-care and safety skills to parents with intellectual disabilities through self-learning. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 24, 27–44.

- Graves, T. B., Collins, B. C., Schuster, J. W., & Kleinert, Harold. (2005). Using video prompting to teach cooking skills to secondary students with moderate disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*(1), 34– 46.
- Griffin, T. & Nechvoglod, L. (2008). *Vocational education and training and people with a disability: a review of the research*. Australia: NCVER.
- Güneş, N. & Akçamete, G. (2014). Özel gereksinimi olan bireylerin mesleki istihdamı çorum ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15*(3),115.
- Gürsel, O., Ergenekon, Y. ve Batu, E. S. (2007). Gelişimsel yetersizliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 54–77.
- Hasırcıoğlu, A. (2006). *İşverenlerin özürlü istihdamına yaklaşımı (Sakarya Örneği)*.Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya.
- Haynes, S., Black, B. (2007). Safety Regulations and the Employment of People with Disabilities in Automated Manufacturing Environments, *Journal of Rehabilitation,73*(1), 38-46.
- Hopwood, D., Thompson, S. (2006). *Workplace Safety A Guide for Small and Midsized Companies*, John Wiley and Sons, Inc.
- IDEA (1990).Individuals with Disabilities Education Act. ABD.
- IDEA (1997).Individuals with Disabilities Education Act. ABD.
- IDEA(2004). Individuals with Disabilities Education Act. ABD.
- ILO -International Labour Organization (www. ilo.org) (26.02.2016)
- ILO -International Labor OfficeILO (1998) *.Employability in the Global Economy-How Training Matters*, World Employment Report 1998-99, International Labour Office, Geneva.
- İş Kanunu (2003). T.C Resmi Gazete, 4857, 22.05.2003.
- İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu (2012).T.C Resmi Gazete, 6331, 20.06.2012.
- İş Sağlığı ve Güvenliği Yönetmeliği (2003).T.C Resmi Gazete,25311, 09.12.2003.
- Jones, G. Y.& Collins, B. C. (1997). Teaching microwave skills to adults with disabilities Acquisition of nutrition and safety facts presented as nontargeted information. *Journal of Developmentaland Physical Disabilities, 9*, 59–78.
- Kayacı, E. (2007). *Özürlüler için verimli bir istihdam politikası oluşturulması*. Uzmanlık Tezi, Çalışma Ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, Ankara.

- Kim, K., & Turnbull, A. (2004). Transition to adulthood for students with severe intellectual disabilities: Shifting toward person- family interdependent planning. *Research and practice for Person with Severe Disabilities, 29*, 53-57.
- Köksal, A. (2010). *Türkiye’de engelli istihdamı ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnsan Kaynakları Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kutlu, M. (2012). Geleceğe birlikte hazırlanalım. Atilla Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde uygulamalı aile eğitimi*. Ankara: Vize yayıncılık.
- Kuzgun, Y., Bacanlı, F. (1996). *Mesleki olgunluk ölçeği el kitabı*. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Laarhoven, T. V., & Laarhoven- Myers, T. V., & Zurita, L. M. (2007). The effectiveness of using a pocket PC as a video modeling and feedback device for individuals with developmental disabilities in vocational settings. *Assistive Technology Outcomes and Benefits, 4* (1), 28–45.
- Laarhoven, T. V., Winiarski, I., Blood, E., Chan, J. M. (2012). Maintaining Vocational Skills of Individuals with Autism and Developmental Disabilities through Video Modeling. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47*(4), 447–461.
- Lemaire, G. S., & Mallik, K. (2008). Barriers to supported employment for persons with developmental disabilities. *Archives of Psychiatric Nursing, 22*, 147–155.
- Lichtenstein, S., (1998). Characteristics of youth and young adults. In F. R. Rusch & J. G. Chadsey (Eds.), *Beyond high school: Transition from school to work* (pp. 3-31). Belmont, CA: Wadworth.
- Llewellyn, G., McConnell, D., Honey, A., Mayes, R., & Russo, D. (2003). Promoting health and home safety for children of parents with intellectual disability: A randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities, 24*, 405–431.
- Lysaght, G., Sparring, C., Kuntz, H., O., Marshall, C., A. (2011). Injury incidence and patterns in workers with intellectual disability: A comparative study, *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 36*(4), 280-284.
- McNulty, K., Mascia, J., Rocchio, L., & Rothstein, R. (1995). Developing recreation and leisure opportunities. In J. Everson (Ed.), *Supporting young adults who are deaf-blind in their communities: A transition planning guide for service providers, families, and friends*. Baltimore: Paul Brookes.
- Mechling, L. C. (2005). The effect of instructor- created video programs to teach students with disabilities: A literature review, *Journal of Special Education Technology, 20*(2), 25–37.
- Mechling, L. C. (2008). Thirty-year review of safety skills instruction for persons with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*, 311–323

- Mechling, L. C.,& Ortega-Hurndorn, F. (2007). Computer-based video instruction to teach young adults with moderate intellectual disabilities to perform multiple step, job tasks in a generalized setting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(1), 24–37.
- Mesleki Becerilerin Geliştirilmesi Projesi (2013). *Özel Politika Gerektiren Kişilerin Eğitim İhtiyaçlarının Analizi* Araştırma Raporu. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Özel Eğitim Meslek Okulu Mesleki Gelişim Modülleri*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.
- Missal, C. (1992). *Transition planning for young adults with intellectual disabilities a resource guide for families, teachers and counsellors*. Alberta: Education Response Centre.
- Mutluoğlu, L. (2004). Türkiye’de çiraklık eğitimi sisteminde özürllüler. *Öz - veri Dergisi* 1(2), 153 - 375.
- National Information Center for Children and Youth with Disabilities (1993).[http://www. Idonline.OrgId_indepth/iep/ieppub.html](http://www.Idonline.OrgId_indepth/iep/ieppub.html).
- Nikopoulos, C. K.,& Keenan, M. (2006). *Video Modeling and Behaviour Analysis: A Guide for Teaching Social Skills to Children with Autism*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Olson, J. L.,& Platt, J. M. (2000). *Teaching Children and Adolescents with Special Needs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ore, T. (2003). Manual handling injury in a disability services setting. *Applied Ergonomics*, 34, 89-94.
- Orhan, S. (2013). *Türkiye’de özürllü dostu istihdam politikaları (durum analizi ve öneriler)*. Ankara: T.C. Çalışma Ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Çalışma Ve Sosyal Güvenlik Eğitim Ve Araştırma Merkezi Yayınları Yayın No: 35.
- Özbey, F. (2005). *Zihinsel engelli öğrencilere iş becerilerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özdemir,A., Seçkin E. K., Ekici, E., Demir, G., Kalaylı, M.E., Şahsuvaroğlu, T. (2018). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin mesleki eğitimlerinde Karşılaştıkları güçlüklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 7(1).
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997). T.C Resmi Gazete, 573, 06.06.1997.

- Powers, L. E., Turner, A., Westwood, D., Matuzewski, Wilson, R., Phillips, A. (2001). Take charge for the future: A controlled field- test of a model to promote student involvement in transition planning. *Career Development for Exceptional Individuals*, 24(1), 89-103.
- Rehfeldt, R. A., Dahman, D., Young, A., Cherry, H. and Davis, P. (2003). Teaching a simple meal preparation skill to adults with moderate and severe mental retardation using video modeling, *Behavioral Interventions*, 18 (3), 209–218.
- Repetto, J. B. (2003). Transition to living. *Exceptionality*, 11(2), 77-87.
- Sazak, N. & Özbey, F. (2016). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Kazak Katlama Becerisinin Şarkı Eşliğinde Öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Schutz, R. P., Jostes, K. F., F. R., Rusch, D. S., Lamson (1980); Acquisition, Transfer, and Social Validation of Two Vocational Skills in a Competitive Employment Setting. *Education and Training of the Mentally Retarded*. 15(4), 306-311
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., & Clark, G. M. (2010). *Transition education and services for students with disabilities* (5th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Sitlington, P. L., Neubert, D.A., & Leconte, P. J. (1997). Transition assesment: The position of the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 20, 69-79.
- Sitlington, P.L., Frank, A. R. & Carson, R. (1993). Adult adjustment among high school graduates with mild disabilities. *Exceptional Children*, 59(3), 221-233.
- Sowers, J., & Powers, L. (1991). *Vocational preparation and employment of students with physical disabilities and multiple disabilities*. Baltimore: Paul H. Brooks
- Steere, D. E., Rose, E., & Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Steere, D., & Cavaiuolo, D. (2002). Connecting outcomes, goals, and objectives in transition planning. *Teaching Exceptional Children*, 34, 54-59.
- Stensrud, R. (2007). Developing Relationships With Employers Means Considering the Competitive Business Environment and the Risks It Produces. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(4), 226-237.
- Strand, J., & Kreiner, J. (2005). Recreation and leisure in the community. In R. Flexer, T. Simmons, P. Luft, & R. Baer (Eds.), *Transition planning for secondary students with disabilities* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Summers, J., Tarbox, J., Findel-Pyles, R. S., Wilke, A. E., Bergstrom, R., & Williams, W. L. (2011). Teaching two household safety skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 629–632.
- Tekin-İftar E. ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (3.bs.). Ankara: Nobel Yayınları.

- Topsakal, M. (2004). *Zihin özürlü çocuklara oto yıkama becerisinin öğretiminde hata düzeltilmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- TUIK (2010). *Özürlülerin Sorun Ve Beklentileri Araştırması*. Türkiye İstatistik Kurumu.
- Tymchuk, A. J., Hamada, D., Andron, L., & Anderson, S. (1990). Home safety training with mothers who are mentally retarded. *Education and Training in Mental Retardation, 25*, 142–149.
- Wagner, M. M., & Blackorby, J. (1996). Transition from high school to work or college: How special education students fare. *The future of children, 103-120*.
- Wehman, P., & Targett, P. S. (2004). Principles of curriculum design: Road to transition from school to adulthood. In P. Wehman and J. Kregel (Eds.), *Functional curriculum for elementary, middle, and secondary age students with special needs* (2nd ed.). Austin, TX:Pro-Ed.
- WHO (2011). *World reporty on Disability*. World Health Organisation.
- Winterling, V., Gast, D. L., Wolery, M., & Farmer, J. A. (1992). Teaching safety skills to high school students with moderate disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 217–227.
- Wise, W. E., & Mathews, C. L. (1987). *A study of relationship of education and transition factors to the job status of mildly and moderately handicapped students* (Report 95-01/87/06/04). Dover, DE: Delaware State Department of Public Instruction
- Wissick, C. A. (1996). Multimedia: Enhancing instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 494-503.



EK 1: Araştırmanın Yapılması İçin Alınan İzin Yazısı

T.C.
ÇORUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 43436584-51.99-E.7995836
Konu : Bilimsel Amaçlı Uygulama İzni
(Öğretmen Naime GÜNEŞ ÖZLER)

20.04.2018

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Buharaevler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğü'nün 30.03.2018 tarih ve 11410087-100-E.6564679 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 19.04.2018 tarih ve 43436584-51.99-E.7988618 sayılı Olur'u.

Buharaevler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğü Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni Naime GÜNEŞ ÖZLER Doktora tezinde kullanmak üzere özel eğitim öğrencilerinin katılımı ile Hitit Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğü Yiyecek İçecek Hizmetleri Atölyesinde uygulamalı bir çalışma yapmak isteği ilgi (a) yazı ve eklerinde talep edilmiştir.

Söz konusu çalışmanın yapılmasının uygun görüldüğünü gösteren Valilik Makamının ilgi (b) Olur'u, komisyon tutanağı ve incelemesi yapılarak mühürlenmiş çalışma içeriği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Ahmet ÇAYLAK
Şube Müdürü

Ek:

- 1-Valilik Makamının Olur'u (2 sayfa)
- 2-Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
- 3-Çalışma İçeriği (1 sayfa)

Dağıtım

Buharaevler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğü
Hitit Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğü

Üçtutlar mah.Eşref Hoca cad.No:8 Çorum
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: arge19@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.Osman ÖNDER Araştırmacı
Tel: (0 364) 2260747-160
Faks: (0 364) 2262264

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4dd4-c758-32e0-b162-d4eb kodu ile tevit edilebilir.

T.C.
ÇORUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 43436584-51.99-E.7988618
Konu : Bilimsel Amaçlı Uygulama İzni
(Öğretmen Naime GÜNEŞ ÖZLER)

19/04/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 sayılı Genelgesi.
b) Valilik Makamı'nın 25.10.2017 tarih ve 43436584-125.99-E.17586845 sayılı Olur'u.
c) Buharaevler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğünün 30.03.2018 tarih ve 11410087-100-E.6564679 sayılı yazısı.

Okul/Kurumlarımızda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlikler Bakanlığımız ilgi (a) Genelge hükümlerine göre yapılmaktadır.

Buharaevler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğü Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni Naime GÜNEŞ ÖZLER Doktora tezinde kullanmak üzere özel eğitim öğrencilerinin katılımı ile Hitit Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğü Yiyecek İçecek Hizmetleri Atölyesinde uygulamalı bir çalışma yapmak isteği ilgi (c) yazı ve eklerinde talep edilmiştir.

İlimiz okul/kurumlarında yapılacak olan Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinliklerin müracaat evraklarının incelenip değerlendirilmesi ilgi (b) Valilik Makamının Olur'unda görevli komisyon üyelerince yapılmış olup; uygulamalı çalışmanın yapılması uygun görülmüştür.

Yapılacak olan uygulamalı çalışmanın;

a) Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve insan hakları alanındaki uluslararası sözleşmeler başta olmak üzere 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve politika belgelerine uygun olarak yapılması,

b) İlgili Okul Müdürlüğünce yapılacak olan çalışmanın;

1- Katılımın gönüllülük esasına göre olmasının sağlanması;

2-Tarih ve saatlerin Eğitim-Öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde planlanması;

3 İlgili (b) komisyon üyelerince incelemesi tamamlanarak ekte sunulan çalışma içeriği ve Komisyon Tutanağında belirtilen hususlar dahilinde çalışmanın yapılması;

4-2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde tamamlanması;

5-Çalışmanın yapıldığı Okul Müdürlüğünce; çalışmanın bitmesini müteakip, çalışma ile ilgili Müdürlüğümüze herhangi bir belgenin gönderilmemesi;

yapılacak olan çalışmanın yukarıda belirtilen hususlar doğrultusunda yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olur'larınıza arz ederim.

Seyit Ali BÜYÜK
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
19/04/2018
Dr. Ayhan ÖZKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Üçtutlar mah.Eşref Hoca cad.No:8 Çorum
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: arge19@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.Osman ÖNDER Araştırmacı
Tel: (0 364) 2260747-160
Faks: (0 364) 2262264

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8ea0-d045-3ed5-83c0-d1a4 kodu ile tevit edilebilir.

EK 2:Aile İzin Formu

Anne-Baba İzin Formu

Naime GÜNEŞ ÖZLER'in aşçı yardımcısı mesleğini kazandırırken içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretimi yapılarak çocuğuma yüksek risk barındıran becerilerin öğretilmesini kabul ediyorum Bu çalışmanın amacı, zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğini kazandırırken içerisinde yüksek risk barındıran beceri öğretiminin etkililiğini belirlemektir.

Bu çalışmanın Naime GÜNEŞ ÖZLER'in Doktora Tezi olacağını ve çalışma süresince kendisine yönelteceğim tüm sorulara yanıt vereceğini anlamış bulunmaktayım.

Naime GÜNEŞ ÖZLER'in çocuğum ile periyodik çalışmalar yürüteceğini, çalışmanın çocuğum için herhangi bir psikolojik ve/veya fiziksel risk taşımadığını ve çalışma süresince istediğim zaman çocuğumun çalışmaya katılımını engelleyebileceğimi ya da tamamen önleyebileceğimi anlamış bulunmaktayım.

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

Bu çalışma Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE danışmanlığında yürütülecektir.

Veli Adı Soyadı

Tarih

İmzası

EK 4: Sosyal Geçerlilik Veri Toplama Formları

Sosyal Geçerlilik Soru Formu (1)

Sevgili Katılımcılar,

“Zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında yüksek risk barındıran becerilerin öğretiminde etkililiği” adlı doktora tez çalışmamda araştırmama katkıda bulunarak araştırma sürecinde yer almış bulunmaktasınız. Bu form, sizlere aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran beceri öğretiminde etkililiği hakkındaki görüş ve önerilerinizi belirlemek amacı ile düzenlenmiştir.

Formda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtların bu konuda yapılacak diğer çalışmaların planlanması ve gerçekleştirilmesinde önemli rol oynayacağı düşünölmektedir.

Düşüncelerinizi benimle paylaştığınız ve çalışmama katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

Naime GÜNEş ÖZLER
Özel Eğitim Öğretmeni ve
Özel Eğitim Doktora Öğrencisi

1)Katıldığın bu çalışma hakkında neler düşünüyorsun?

2)Bu çalışmada neler öğrendin?

3)Bu çalışma sana ve ailene neler sağladı?

4)Öğrendiğin bu becerileri nerelerde uygulamayı düşünüyorsun?

5)Bu çalışmada en çok hoşuna giden yönler nelerdir?

6)Bu çalışmada en çok zorlandığın yönler nelerdir?

Teşekkürler☺

Sosyal Geçerlilik Soru Formu (2)

Değerli İşverenler/Şefler,

“Zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretiminin etkililiği” adlı doktora tez çalışmamda hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran beceri öğretiminin etkililiği videoyla model olma stratejisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu form, zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran beceri öğretimi programının etkililiğine ilişkin görüş ve önerilerinizi belirlemek amacı ile düzenlenmiştir.

Formda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtların araştırma esnasında sizlerin de çalışmada öğrencilerimizi gözlemleme ve bulunma durumundan hareketle bu konuda yapılacak diğer çalışmaların planlanması ve gerçekleştirilmesinde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

Düşüncelerinizi benimle paylaştığınız ve çalışmama katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

Naime GÜNEŞ ÖZLER

Özel Eğitim Öğretmeni ve

Özel Eğitim Doktora Öğrencisi

1)Uygulanan bu çalışma hakkında neler düşünüyorsunuz?

2)Bu çalışmanın ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?

3)Sizce bu çalışmanın olumlu yönleri nelerdir?

4)Sizce bu çalışmanın olumsuz yönleri var mıdır? Varsa olumsuz yönleri nelerdir?

Teşekkürler☺

Sosyal Geçerlilik Soru Formu (3)

Değerli Aileler,

“Zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretiminin etkililiği” adlı doktora tez çalışmamda hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretiminin etkililiği videoyla model olma stratejisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu form,çocuklarınızın aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran beceri öğretiminin etkililiğine ilişkin görüş ve önerilerinizi belirlemek amacı ile düzenlenmiştir.

Formda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtların bu konuda yapılacak diğer çalışmaların planlanması ve gerçekleştirilmesinde önemli rol oynayacağı dşnlmektedir.

Düşüncelerinizi benimle paylaştığınız ve çalışmama katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

Naime GüNEş ÖZLER

Özel Eğitim ğretmeni ve

Özel Eğitim Doktora ğrencisi

1)Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra neler değişti?

2)Bu alışma hakkında ne düşünüyorsunuz?

3)Bu alışma sonrası çocuğunuzda gözlemlediğiniz değişiklikler nelerdir?

4)Çocuğunuzun aşçı yardımcısı olarak çalışması ile ilgili neler düşünüyorsunuz?

Teşekkürler☺

**EK 5:Aşçı Yardımcısı Mesleğinin Kazandırılmasında Yüksek Risk İçeren Beceri
Öğretim Programı**

**AŞÇI YARDIMCISI MESLEĞİNİN
KAZANDIRILMASINDA İÇERİSİNDE
YÜKSEK RİSK BARINDIRAN BECERİ
ÖĞRETİM PROGRAMI**

ÖNSÖZ

Bilgi toplumlarında eğitimin görevi önce insan anlayışıyla bireylere; kendi güçlerini fark ettirmek ve değerli olduklarını hissettirmektir. Şüphesiz ki toplumdaki tüm bireyler eşit fırsatlara sahip değildir. Yetersizliği olan bireyler ile diğer bireyler arasındaki farklılıklar, yetersizliği olan bireylere sağlanan eğitim hizmetleri ve sosyal yardımlar aracılığıyla giderilmeye çalışılmaktadır. Bu konu, 10. Kalkınma Planında “yetersizliği olan bireylerin, bütünleştirme eğitimi doğrultusunda, uygun ortamlarda eğitimlerinin sağlanması amacıyla beşeri ve fiziki altyapıları güçlendirilecektir” şeklinde ele alınmıştır. Ayrıca mesleklerin değişim ile karşı karşıya olması ve daha karmaşık bir yapıda bulunmaya başlaması, meslekî yeterliklerin de geniş tabanlı bilgilere, becerilere ve davranışlara dayalı olması uygun ve güvenlik risklerini azaltıcı programların geliştirilmesini zorunlu hale getirmektedir.

Yetersizliği olan bireylerin toplumla bütünleşmelerini sağlamalarına, ekonomik özgürlüklerini kazanmalarına ve hayatlarını kendi başlarına devam ettirebilmelerine olanak sağlamak için aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran beceri öğretim programı uyarlanmıştır.

Program uyarlanırken zihinsel yetersizliği olan bireylerin büyük çoğunluğunun restoran ve mutfak işlerinde çalıştırıldığı ve bu alanda iş kazaları ve yaralanmaların yüksek oranda olduğu araştırmalarda ve yapılan incelemelerde görülmüş ve aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretimi programı geliştirilerek var olan programlar uyarlanmıştır.

Program uyarlama sürecinde bu işin yapıldığı restoranlar ziyaret edilerek, aşçı ve aşçı yardımcısıyla, aşçılar federasyonu ile Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı uzmanları, bölüm şefleri ile görüşülmüş, özel eğitim uzmanları ve program geliştirme uzmanlarının görüşleri alınmış bu görüş ve görüşmeler neticesinde yeterliliğe dayalı bilişsel alan, duyuşsal alan ve devinsel (psikomotor) alan hedefleri belirlenmiştir. Ayrıca literatür taraması yapılarak alan yazındaki konu ile ilgili kaynaklardan yararlanılmıştır. Programın devinsel (psikomotor) alan hedefleri belirlenirken “Hayat Boyu Öğrenme Aşçı Yardımcısı Yetiştirme Mesleki Eğitim Programı” ve “MEB Rehberlik ve Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan Yiyecek Hizmetleri Modülü” den de yararlanılarak uygun olan hedefler oluşturulmuştur. Bilişsel alan, duyuşsal alan hedefleri, öğretim süreci, değerlendirme süreçleri, beceri basamakları bu programa özgüdür.

Bu program iş tanımı, iş analizi yeterliliğine dayalı bilişsel, duyuşsal ve devinsel (psikomotor) alan hedefleri, öğretim süreçleri ve değerlendirme süreçlerini içermektedir.

İÇİNDEKİLER

Önsöz

İçindekiler

Aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran beceri öğretim programı

Aşçı yardımcısı mesleği yeterliğe dayalı hedefler

Öğretim Programı

Ek 1 Beceri analizleri

Ek 2 Formlar



Bu program zihinsel yetersizliği olan bireylere evde, okulda, iş yerlerinde gereken yüksek risk barındıran aşçı yardımcısı mesleği becerilerinin kazandırılmasına yardımcı olmak için hazırlanmıştır.

Programın Amacı: Zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretimini sağlamaktır.

Programın Dayanağı: Program oluşturulurken aşçı yardımcısı mesleğinin yapıldığı restoranlar ziyaret edilerek, aşçı ve aşçı yardımcılarıyla, aşçılar federasyonu ile Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı uzmanları, bölüm şefleri ile görüşülmüş, özel eğitim uzmanları ve program geliştirme uzmanlarının görüşleri alınmış bu görüş ve görüşmeler neticesinde yeterliliğe dayalı bilişsel alan, duyuşsal alan ve devinsel (psikomotor) alan hedefleri belirlenmiştir. Programın devinsel (psikomotor) alan hedefleri belirlenirken “Hayat Boyu Öğrenme Aşçı Yardımcısı Yetiştirme Mesleki Eğitim Programı” ve “MEB Rehberlik ve Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan Yiyecek Hizmetleri Modülü” den de yararlanılarak uygun olan hedefler dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bilişsel alan, duyuşsal alan hedefleri, öğretim süreci, değerlendirme süreçleri, beceri basamakları bu programa özgüdür.

Program Hakkında Genel Bilgi:

Bu program aşçı yardımcısının tanımını, meslek grubunun kimleri kapsadığını, bu programdaki eğitimciyi, aşçı yardımcısının görevlerini, aşçı yardımcısı mesleği yapılırken kullanılan alet ve malzemeleri, aşçı yardımcısı olmak için gereken ön koşul becerileri, çalışma ortamı ve koşullarını, ortam ve araç gereçteki uyarlamaları, aşçı yardımcılarının çalışabileceği alanlar ve iş olanaklarını içermektedir. Aşçı yardımcısı kimlerle birlikte çalışır, aşçı yardımcısının iş yaparken uyması gereken kurallar, bu program uygulanırken iş birliği kurulan kurum ve kuruluşlar hakkında genel bilgiler verecektir. Ayrıca Aşçı yardımcısı mesleği yeterliliğe dayalı bilişsel, duyuşsal ve psiko motor hedefler ve bu programın sınırlılıkları bu bölüm altında açıklanacaktır. Programın devamında öğretim programı (öğretim süreci, değerlendirme süreci) ve öğretim programında kullanılacak olan beceriler ve formlar yer almaktadır.

Meslek Tanıtımı

Meslek Adı: Aşçı Yardımcısı

Meslek Grubu: Restoran ve mutfak içinde çalışanlar

Gereken Minimum Eğitim Düzeyi: İlkokul

Eğitimci: Araştırmacı aynı zamanda eğitimcidir. Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihinsel Engelliler Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihinsel Engelliler Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimini tamamlamış olup Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim alanında doktora eğitimine devam etmektedir.

Meslek Tanımı: Aşçıyardımcısı; hijyen ve sağlık koşulları oluşturulup devam ettirilerek yiyecek üretimi yapma ve servise hazır hale getirme işlerinde aşçıya yardımcı olan mutfak elemanıdır.

Görevler: Aşçı yardımcısı, işletmenin genel çalışma prensipleri doğrultusunda, araç, gereç ve ekipmanları etkin bir şekilde kullanarak, işçi sağlığı, iş güvenliği ve çevre koruma düzenlemelerine ve mesleğin verimlilik ve kalite gereklerine uygun olarak:

- Kişisel bakım ve işe hazırlık yapar

- Ocak ve fırın kullanarak yemekler pişirir
- Kesici delici aletler kullanarak besinler hazırlar
- Elektronik aletler kullanarak yiyecekleri hazırlar
- Yiyeceklerin hazırlanması ve sunuma hazır hale gelmesini sağlar
- Bulaşık yıkayıp çöpleri atar
- Besinleri gruplarına göre ayırır
- Et yemekleri, sebze yemekleri, tatlılar, soslar, içecekler, hamur işleri, çorbalar, garnitürler hazırlar

Kullanılan Alet ve Malzemeler:

Ocak, fırın, bıçak, kaşık, çatal, tencere, tava, kova, süzgeç, rende, mikser, su ısıtıcı, kepeçler, oyacaklar, ızgara, gibi mutfak araç gereçleri, havlu, deterjan, bone, önlük, eldiven gibi kişisel bakım ve hijyen malzemeleri

Mesleğin Gerektirdiği Ön Koşul Özellikler:

- Verilen görev ve yönergeleri yerine getirebilen
- Seri ve hatasız çalışabilen
- El – göz eşgüdümüne sahip
- Ayakta uzun süre durabilecek fiziksel dayanıklılığa sahip
- Ellerini kullanabilecek yetiye sahip
- Sabırlı
- Dikkatini yaptığı işe yöneltebilen
- Seçme ve ayırt etme yetisine sahip
- Okuryazar kimseler olmaları gerekmektedir.

Çalışma Ortamı ve Koşulları:

Çalışma ortamı mutfak atölyeleri ya da küçük mutfaklardır. Çalışma ortamı gürültülü, zemin kaygan olabilir. İşlemler ayakta ya da oturarak yürütülür. Çalışma sırasında iş güvenliği önlemi alınmadığı takdirde (yanmaz eldiven kullanılmaz ise) ellerde yanma riski oluşabilir. Kesici delici alet kullanımına dikkat edilmediği takdirde kesikler, yaralanmalar oluşabilir.

Büyük tencere, tava, kepeç, süzgeç ve mutfak aletleri, büyük gazlı ve elektrikli ocak, fırın ve mikser, delici-kesici bıçak ve araç gereçler, porselen ve cam bardak, tabak, tepsi ve kâseler, tezgâhlar, musluklar, çöp kovaları ve gıda malzemeleri, buzdolaplarının yer aldığı mutfak atölyeleri ya da küçük ocak ve küçük fırının, tezgâhın, musluğun, küçük çaplı tencere, tava, mutfak araç gereçlerinin yer aldığı küçük mutfaklar çalışma ortamlarını oluşturmaktadır.

Ortam Ve Araç Gereç Uyarlamaları

Çalışma ortamında ocakların üzerinde hangi düğmenin hangi ocağa ait olduğunu gösteren şemalar ocak düğmelerinin yanına yerleştirilebilir. Ocakların üzerinde büyük tencere ve tavaların düşmemesi ve dengede durması için demirden aparatlar ocak üstüne yerleştirilebilir. Çalışma ortamında ıslak zemin olan bölgelere ıslak zemin levhaları koyularak düşüp yaralanmaları önlenir. Çalışırken el ve kol yaralanmalarını önlemek için dirseğe kadar uzunlukta özel malzemedan yapılmış deri yanmaz eldivenler kullanılabilir

Çalışma Alanları ve İş Bulma Olanakları:

Aşçı yardımcıları konaklama işletmelerinin yiyecek içecek ünitelerinde, kurum mutfaklarında, kafeterya, bar ve restoranlarda, yemek fabrikalarında, ulaşım araçlarının yiyecek içecek üretim ünitelerinde vb. yerlerde istihdam edilebilirler.

Nezaretinde Çalıştığı Meslek Elemanı:

Aşçı, bulaşıkçı, garson, ustabaşı, şef...

İş Güvenliği Riski ve Alınan Önlemler:

Aşçı yardımcısında başlıca riskler, el, yüz ve vücutta buhar yanıkları, kızgın yağ yanıkları, kesici ve delici aletlerden kaynaklı yaralanmalar, ıslak zeminden kayıp düşmelerdir. Bunun dışında ağır yük kaldırma, sıcakla temas, karıştırıcılara el kaptırma gibi olası risk durumlarıdır

İş ve işçi sağlığı güvenliği tüzüğü'nün 530. Maddesinde "El ve kolların korunması için kullanılacak eldivenler, işçinin ellerine ve yapacakları işe uygun seçilmiş olacaktır." İfadesi yer almaktadır. Bu nedenle çalışmada kullanılmak üzere özel yanmaz eldivenler temin edilmiştir.

İşin Gerektirdiği Kurallar:

- Mesai saatlerine uyulması
- Ustabaşının yönergelerinin yerine getirilmesi
- İş esnasında yalnızca işle ilgilenilmesi
- Belirlenen sürede işin tamamlanması
- İş esnasında başka işçilerle sohbet edilmemesi
- Yemekleri yakmamaya dikkat edilmesi
- Yemek yaparken yanmalara karşı ellerine eldiven takılması
- Verilen bir görevin itiraz etmeden gereğine uygun olarak yapılması
- Diğer çalışanlarla olumlu iletişim ve etkileşim kurulması
- Eleştiri ve değerlendirmelere açık olunması
- Verilen işin belirli hızda ve doğrulukta yapılması
- İş yerine ait araç gereçler malzemelerin kullanımına özen gösterilmesi

İşbirliği Yapılacak Kurum ve Kuruluşlar

Çorum İlinde faaliyet gösteren Çorum Hitit Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Otelcilik turizm Meslek Lisesi) işbirliği yapılmıştır

Çorum Hitit Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Otelcilik Turizm Meslek Lisesi) aşçı yardımcısı üzerine atölyede eğitim gören zihin engelli öğrencilere işin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Öğretilen işin öğrenciler tarafından gerçek iş ortamında uygulanması için de Çorum Hitit Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Otelcilik Turizm Meslek Lisesi) uygulama oteli mutfağında ortamlar arası ve araç gereçler arası genelleme çalışmaları yapılmıştır.

Aşçı Yardımcısı Mesleği Yeterliğe Dayalı Hedefler

Aşçı yardımcısı mesleği yeterliğe dayalı hedefleri, bilişsel alan, duyuşsal alan ve psikomotor alan hedeflerinden oluşmaktadır.

Aşçı Yardımcısı Mesleği Yeterliğe Dayalı Bilişsel Alan Hedefleri

1) Mesleğin tanımını yapar.

o Öğrenci mesleğini “Hijyen ve sağlık koşulları oluşturulup devam ettirilerek yiyecek üretimi yapma ve servise hazır hale getirme işlerinde aşçıya yardımcı olan mutfak elemanı” olarak tanımlar.

2) Meslekteki yapılan işleri söyler.

o Öğrenci mesleğin kişisel bakım ve işe hazırlık yapma, ocak ve fırın kullanarak yemekler pişirme, kesici delici aletler kullanarak besinler hazırlama, elektronik aletler kullanarak yiyecekleri hazırlama, yiyeceklerin hazırlanması ve sunuma hazır hale gelmesini sağlama, bulaşık yıkayıp çöpleri atma, besinleri gruplarına göre ayırma, et yemekleri, sebze yemekleri, tatlılar, soslar, içecekler, hamur işleri, çorbalar, garnitürler hazırlama olduğunu söyler.

3) Mesleği ile ilgili çalışma alanları ve iş bulma olanakları hakkında bilgi verir

o Öğrenci konaklama işletmelerinin yiyecek içecek ünitelerinde, kurum mutfaklarında, kafeterya, bar ve restoranlarda, yemek fabrikalarında, ulaşım araçlarının yiyecek içecek üretim ünitelerinde vb. yerlerde çalışabileceklerini söyler.

4) Mesleği ile ilgili iş arama ve iş başvurusu yapma işlemlerini açıklar.

o Öğrenci iş aramak için İŞKUR’a başvuru yapması gerektiğini söyler.

o Öğrenci iş aramak için ilanları takip etmesi gerektiğini söyler.

o Öğrenci CV hazırlar.

➤ Öğrenci yaş, cinsiyet, medeni durum ve uyruk bilgilerini yazması gerektiğini söyler.

➤ Öğrenci eğitim bilgilerini yazması gerektiğini söyler.

➤ Öğrenci iş deneyimi bilgilerini yazması gerektiğini söyler.

5) Nezaretinde çalıştığı meslek elamanını tanır.

o Öğrenci aşçı, bulaşıkçı, garson, ustabaşı, şef denetiminde çalıştığını ifade eder.

6) Kullandığı malzemeleri tanır

o Öğrenci işi yaparken; ocak, fırın, bıçak, kaşık, çatal, tencere, tava, kova, süzgeç, rende, mikser, su ısıtıcı, kepçeler, oyacaklar, ızgara, gibi mutfak araç gereçleri, havlu, deterjan, bone, önlük, eldiven gibi kişisel bakım ve hijyen malzemelerini kullandığını söyler.

o Öğrenci ocak, fırın, bıçak, kaşık, çatal, tencere, tava, kova, süzgeç, rende, mikser, su ısıtıcı, kepçeler, oyacaklar, ızgara, gibi mutfak araç gereçleri, havlu, deterjan, bone, önlük, eldiven gibi kişisel bakım ve hijyen malzemelerini isimleri sorulduğunda söyler.

7) İş esnasında her bir işlemde doğru araç gereci seçer.

o Öğrenci yapılacak yemeğe göre hangi yiyecek malzemelerinin kullanılacağını söyler.

o Öğrenci yapılacak yemeğe göre yiyeceklerin miktarını söyler.

o Öğrenci yapılacak yemekte kullanılacak araç gerecin isimlerini söyler.

8) Besinleri sınıflar

9) İş güvenliği önlemlerini söyler

o Öğrenci sıcak alet ve eşyalara dokunurken haşlama ve kızgın yağ kullanırken (elinin yanmaması için) eline eldiven takması gerektiğini söyler.

o Öğrenci ıslak zeminlerde dikkatli yürümesi gerektiğini söyler.

- o Öğrenci kesici delici malzemeler kullanırken keskin olmayan yerinden tutması gerektiğini söyler.
- 10) Tehlikeli bir durumda hangi ilk yardım tekniklerini uygulaması gerektiğini söyler.
 - a) Yanıklarla ilgili önlemleri söyler.
 - o Öğrenci yakıcı cisim yarının üzerinden uzaklaştırılması gerektiğini söyler.
 - o Öğrenci yaraya temiz soğuk su tutması gerektiğini söyler.
 - o Öğrenci 112'yi arayarak yardım istemesi gerektiğini söyler.
 - b) Kesilme ve yaralanmalarla ilgili önlemleri söyler.
 - o Öğrenci kesik yerin üzerinden kesici araç ve eşyayı uzaklaştırması gerektiğini söyler.
 - o Öğrenci kesilen yerin üzerine tentürdiyot döküp gazlı bezle bastırması gerektiğini söyler.
 - o Öğrenci 112'yi arayarak yardım istemesi gerektiğini söyler.
 - c) Düşme ve kırılmalarla ilgili önlemleri söyler.
 - o Öğrenci kırılan bölgedeki şişliği indirmek için buz kompresi uygulanması gerektiğini söyler.
 - o Öğrenci hastayı yerinden hareket ettirmemesi gerektiğini söyler.
 - o Öğrenci 112'yi arayarak yardım istemesi gerektiğini söyler.
 - d) Bayılmalarla ilgili önlemleri söyler.
 - o Öğrenci bayılan kişinin nefes almasını kolaylaştırmak için sıkı giysilerini gevşetmesi gerektiğini söyler.
 - o Öğrenci bayılan kişinin solunumunu kontrol etmek için hastanın göğüs kafesinin yükselme ve alçalma hareketlerini izlemesi gerektiğini söyler.
 - o Öğrenci bayılan kişinin solunumunu kontrol etmek için hastanın ağız ve burnunu kontrol etmesi gerektiğini söyler.
 - o Öğrenci hastanın ağzına kaçmış bir cisim var ise çıkarması gerektiğini söyler.
 - o Öğrenci 112'yi arayarak yardım istemesi gerektiğini söyler.

Aşçı Yardımcısı Mesleği Yeterliğe Dayalı Duyuşsal Alan Hedefleri

- 1) İş yeri kurallarına uyar.
 - o Öğrenci iş yerine 08:30' da gelir.
 - o Öğrenci saat 12:30 – 13:30 saatleri arasında öğle yemeğine gider.
 - o Öğrenci saat 19:00' da işyerinden çıkar.
 - o Öğrenci iş esnasında yalnızca işini yapar. (başkalarıyla iş dışındaki konularda konuşmaz)
 - o Öğrenci işyerinde sigara içmez
- 2) Verilen bir görevi itiraz etmeden gereğine uygun olarak yapar
 - o Öğrenci, şef yönerge verdiğinde onu dinler
 - o Öğrenci, şefin yönergesini söylendiği şekilde ve hemen yerine getirir.
- 3) Diğer çalışanlarla olumlu etkileşim kurar.
 - o Diğer çalışanlar ile selamlaşır.
 - o Diğer çalışanlara nasıl olduklarını sorar.
 - o Diğer çalışanlar soru sorduğunda cevap verir.
 - o Diğer çalışanlar yardım istediğinde yardım eder.
 - o Yardıma ihtiyacı olduğunda diğer çalışanlardan yardım ister.
- 4) İşini yapmak için istekli davranır
 - o Öğrenci işe gideceği saatte çantasını alarak hazırlanır
 - o Öğrenci işe başlayana kadar verilen yönergelere uyar
 - o Öğrenci işi ile ilgili işlemleri tam zamanında başlatır
 - o Öğrenci işi ile ilgili işlemler tamamlanıncaya kadar katılımını sürdürür

- o Öğrenci işi ile ilgili işlemler bittiğinde kendine yapılan sosyal pekiştirmeye uygun tepki verir
- o Öğrenci yaptığı işi sevdiğini söyler
- 5) *Eleştiri ve değerlendirmelere olumlu davranır.*
- o Öğrenci yaptığı iş hakkında eleştirildiği zaman dinler
- o Öğrenci yaptığı iş hakkında eleştirildiği zaman dinlediği eleştiriye uygun davranış sergiler
- 6) *İşyerinde karşılaşılan bir problemi çözmek için çaba gösterir*
- o Öğrenci işyerinde bir problemle karşılaştığı zaman problemin ne olduğunu söyler
- o Öğrenci problemin nasıl çözülebileceğine ilişkin seçenekleri yazar
- o Öğrenci yazdığı seçenekleri çözerken kimden yardım alabileceğini yazar
- o Öğrenci problem çözümünde yardım alabileceği kişiden yardım ister
- 7) *Verilen bir işi belirli bir hızda yapar*
- o Öğrenci işi belirlenen hızda ve hatasız yapar
- 8) *Öğrenci işyerine ait araç gereç ve malzemelerin kullanımına özen gösterir*
- o Öğrenci yiyecek malzemelerini yere dökmemeye özen gösterir
- o Öğrenci cam eşyaları kullanırken kırmamaya özen gösterir
- o Öğrenci delici kesici aletleri kullanırken keskin olmayan yerinden tutarak aletleri kullanmaya özen gösterebilir
- 9) *Sorumluluk alır.*
- o Yapacağı iş ile ilgili sorumluluklarını tam ve doğru şekilde yerine getirir
- o Yapacağı iş ile ilgili sorumlulukları zamanında yerine getirir
- 10) *Çalışma sırasında temizlik ve hijyene dikkat eder.*
- o Öğrenci çalışmaya başlamadan önce ellerini yıkar
- o Öğrenci çalışmaya başlamadan önce saç sakal traş olur.
- o Öğrenci çalışmaya başlamadan önce dişlerini fırçalayabilir
- o Öğrenci çalışmaya başlamadan önce duş alır
- o Öğrenci çalışmaya başlamadan önce turnaklarını keser
- o Öğrenci çalışmaya başlamadan önce bonesini takar
- o Öğrenci çalışmaya başlamadan önce eldivenini takar
- o Öğrenci çalışmaya başlamadan önce iş kıyafetini giyer
- o Öğrenci iş esnasında elleri kirlenirse ellerini yıkar
- o Öğrenci çalışma masasını temiz tutar
- o Öğrenci yere düşen ürünü temizler
- o Öğrenci biriken çöpleri atar
- o Öğrenci bulaşıkları yıkar
- o Öğrenci sebze meyve ve yiyecekleri yıkar
- 11) *Mesleki teknolojik gelişmeleri takip eder*
- 12) *Zamanı iyi kullanır*
- 13) *Ekiple işbirliği halinde çalışma becerisine sahiptir*

Aşçı Yardımcısı Mesleği Yeterliğe Dayalı Devinsel (Psiko-motor) Alan Hedefleri

Aşçı yardımcısı mesleği yeterliğe dayalı devinsel (psiko-motor) alan hedefleri; hazırlık becerileri ve mutfak becerilerinden oluşmaktadır.

A) Hazırlık becerileri

- o Öğrenci çalışmaya başlamadan önce %100 düzeyinde ellerini yıkar.
- o Öğrenci çalışmaya başlamadan önce %100 düzeyinde saç/ sakal traşı olur.

- o Öğrenci çalışmaya başlamadan önce %100 düzeyinde dişlerini fırçalar
- o Öğrenci çalışmaya başlamadan önce %100 düzeyinde duş alır
- o Öğrenci çalışmaya başlamadan önce %100 düzeyinde tırnaklarını keser
- o Öğrenci çalışmaya başlamadan önce %100 düzeyinde bonesini takar
- o Öğrenci çalışmaya başlamadan önce %100 düzeyinde eldivenini takar
- o Öğrenci çalışmaya başlamadan önce %100 düzeyinde iş kıyafetini giyer
- o Öğrenci çalışma ortamını %100 düzeyinde temizler
- o Öğrenci iş için gerekli araç gereci %100 düzeyinde hazırlar.
- o Öğrenci iş için gerekli sebze, meyve ve gıda malzemelerini %100 düzeyinde hazırlar.

B)Mutfak Becerileri

- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde ocak kullanarak helva pişirir.
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde ocak kullanarak aşure pişirir.
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde ocak kullanarak sütlaç pişirir.
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde ocak kullanarak muhallebi pişirir.
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde ocak kullanarak pilav pişirir.
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde ocak kullanarak gözleme yapar.
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde ocak kullanarak haşlayarak yumurta pişirir.
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde ocak kullanarak kızartarak yumurta pişirir.
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde ocak kullanarak börek kızartır.
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde ocak kullanarak krep yapar.
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde ocak kullanarak çorba hazırlar.
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde ocak kullanarak erişte/makarna pişirir.
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde özleştirilerek yapılan hamurdan ürünler hazırlar.
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde kıyılarak yapılan hamurdan ürünler hazırlar.
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde mayalandırarak yapılan hamurdan ürünler hazırlar.
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde çırpılarak yapılan hamurdan ürünler hazırlar.
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde milföy hamurundan ürünler hazırlar yapar.
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde fırın kullanarak kek yapar
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde fırın kullanarak kumpir yapar
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde fırın kullanarak sebzeli tavuk yapar.
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde fırın kullanarak ekmek yapar
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde fırın kullanarak simit yapar
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde fırın kullanarak pide yapar
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde fırın kullanarak pizza yapar
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde bıçak kullanarak sebze yemeği pişirir
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde bıçak kullanarak salata yapar
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde bıçak kullanarak et yemeği pişirir
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde bıçak kullanarak sebze garnitürü hazırlar
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde bıçak kullanarak et yemeği pişirir
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde ocak/fırın kullanarak basit tatlılar hazırlar.
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde ocak kullanarak sos hazırlar.
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde ocak kullanarak şurup/şerbet hazırlar.
- o Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde ocak/fırın/bıçak kullanarak balık/su ürünleri hazırlar.
- o Öğrenci yere düşen ürünü %100 düzeyinde temizler
- o Öğrenci biriken çöpleri %100 düzeyinde atar

- o Öğrenci bulaşıkları %100 düzeyinde yıkar.
- o Öğrenci sebze meyve ve yiyecekleri %100 düzeyinde yıkar.

Öğretim Programları

Helva Yapma Öğretim Programı

Ortam:Atölye/ mutfak

Amaç: Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde ocak kullanarak helva pişirir.

İşlemin Ortalama Süresi: 45 dk

Araç gereç:Tencere, tere yağ, sıvı yağ, ırmık, kaşık, süt, şeker, bardak, kâse, ocak

Öğretim Süreci

Öğretim Oturumu:

Uygulamacı deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmesini sağlamak üzere dikkat sağlayıcı ipucunu (Örn., “birlikte video izleyelim mi?”) sözel olarak sunulmuştur. Öğrenci videoyu izlemek istediğini sözel ya da sözel olmayan ifadelerle belirtmesinin ardından uygulamacı ve öğrenci dizüstü bilgisayarın karşısına oturarak öğretimi yapılacak becerinin yetişkin bir model tarafından sergilendiği helva pişirme video klibi izlemişlerdir. Uygulayıcı (Örn. ..video klibi dikkatli bir şekilde izle) yönergesini verecektir. Video klibin sona ermesinin ardından uygulamacı deneğe videoyu izleme davranışı için” videoyu çok dikkatli izlediğin için teşekkür ederim” şeklinde pekiştirmiştir.

Uygulamacı deneğe hedef beceri olan helva pişirme becerisini sergilemesi için beceri yönergesini (Örn., „Evet şimdi sıra sende, videodaki gibi güvenli bir şekilde helva pişir) sunarak tepkide bulunmasını beklemiştir. Öğrenci doğru tepki sergilediği beceri basamakları için uygulamacı tarafından sözel olarak (Örn., “Aferin sana!”) pekiştirilecektir. Deneğin doğru yaptığı basamaklar uygulayıcı tarafından “Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenmiştir. Öğrenci hedef beceri yönergesini aldığı halde tepkide bulunmuyor (5 sn.) ya da bir sonraki basamak için yanlış tepkide bulunuyorsa uygulamacı yanlış tepkiyi görmezden gelerek değerlendirmeyi sonlandırmıştır. Deneğin yanlış tepkide bulunduğu ya da tepkide bulunmadığı durumda da uygulamacı hata düzeltme sürecini gerçekleştirmek üzere öğrenciden videoyu tekrar izlemesini (Örn., , “Şimdi seninle videoyu tekrar izlememiz gerekiyor”) istemiştir. Ardından uygulamacı (Örn. ..video klibi dikkatli bir şekilde izle) yönergesini vermiştir. Deneğin aynı video klibi tekrar izlemesini sağlamıştır. Hata düzeltmesi sürecinde (video izlerken) deneğe herhangi başka bir bilgi sunulmamıştır. Video klibin sona ermesinin ardından uygulamacı deneğe videoyu izleme davranışı için” videoyu çok dikkatli izlediğin için teşekkür ederim” şeklinde pekiştirmiştir.Sonra uygulamacı deneğe hedef beceriyi tekrar sergilemesi için beceri yönergesi (Örn. Evet şimdi sıra sende, videodaki gibi güvenli bir şekilde helva pişir) sunarak tepkide bulunmasını beklemiştir. Bir önceki süreçte olduğu gibi, denek doğru tepki verirse(Örn. “Aferin sen... 2 su bardağı süt ve 1 su bardağı suyu kaseye koydun” gibi) pekiştirilmiştir. Uygulamacı tarafından da “Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenecektir.Denek yanlış tepki verirse çalışma uygulamacı tarafından birinci deneme (Örn. Şimdi duruyoruz, bu günkü çalışmamız bu kadar sen çalışmamıza çok güzel katıldın şeklinde) sonlandırılmıştır.

Çalışmada, hata düzeltme sürecinin ikinci aşaması olarak sunulması planlanan video ipucu sadece iki kez kullanılmıştır. Diğer iki denemede aynı süreç izlenmiştir. Öğrenciler beceride ölçütü karşılayıncaya ve üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar öğretime devam edilmiştir

Değerlendirme Oturumu:

a)Öğretim Oturumu Öncesi Değerlendirme (Başlama Düzeyi Verisi Değerlendirme): Başlama düzeyi yoklama oturumları en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar öğrencilerin tümünde ve tüm becerilerde düzenlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında, öğrencilerin öğretimi yapılacak becerilerdeki var olan performanslarına ilişkin verileri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Uygulamacı öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmek için dikkat sağlayıcı uyarı (Örn.bugün helva yapacağız hazır mısın?) sunmuştur. Öğrenci sözel olan ya da sözel olmayan tepkilerinin ardından öğrenciden yapılması istenen hedef beceri yönergesini uygulayıcı (Örn. güvenli bir şekilde helva yap!) sunmuştur. Öğrencinin doğru tepkileri uygulayıcı tarafından (Örn. “Aferin sen... 2 su bardağı süt ve 1 su bardağı suyu kaseye koydun” gibi) pekiştirilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir. Öğrenci yanlış tepki verir ya da beş saniye içinde tepki vermezse çalışma sonlandırılarak öğrencinin çalışmaya katılması ve iş birliği içinde çalışması sözel olarak (Örn. Aferin çalışmamıza çok güzel katıldın) pekiştirilmiştir. Öğrencinin yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir.

Başlama düzeyi verisi toplanırken sadece hedef beceriye yönelik değil aynı zamanda hedef becerinin içinde yer alan riskli beceriler (ocağı açma, irmiğin içine sütü boşaltma, ocağı kapatma) başlama düzeyi verisi alınmıştır. Öğrenci hedef beceriye %50 düzeyinde sahip olabilir ancak riskli becerileri yerine getiremediğine dair üç oturum üst üste kararlı veri elde edilince öğretim oturumuna geçilmiştir.

b)Günlük Yoklama Oturumu Değerlendirmesi: Öğretimi yapılan beceriye ilişkin öğrencilerin performans düzeylerini belirlemek amacıyla uygulamacı tarafından ilk öğretim oturumu dışında, her öğretim oturumundan önce düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumları, başlama düzeyi oturumlarıyla benzer şekilde yürütülmüştür. Günlük yoklama oturumlarında başlama düzeyi yoklama oturumlarında beklenen öğrenci tepkileri ile aynı tepkiler beklenmiştir. Öğrencilerin öğretimi yapılacak becerilerdeki var olan performanslarına ilişkin verileri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Uygulamacı öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmek için dikkat sağlayıcı uyarı (Örn.bugün helva yapacağız hazır mısın?) sunmuştur. Öğrenci sözel olan ya da sözel olmayan tepkilerinin ardından öğrenciden yapılması istenen hedef beceri yönergesini uygulayıcı (Örn. güvenli bir şekilde helva yap!) sunmuştur. Öğrencinin doğru tepkileri uygulayıcı tarafından (Örn. “Aferin sen... 2 su bardağı süt ve 1 su bardağı suyu kâseye koydun” gibi) pekiştirilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenecektir. Öğrenci yanlış tepki verir ya da beş saniye içinde tepki vermezse çalışma sonlandırılarak öğrencinin çalışmaya katılması ve iş birliği içinde çalışması sözel olarak (Örn. Aferin çalışmamıza çok güzel katıldın) pekiştirilmiştir. Öğrencinin yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir.

Günlük yoklama oturumları, öğrenci en az üç oturum üst üste ölçütü karşılar düzeyde performans gösterinceye kadar düzenlenmiştir.

c)Toplu Yoklama Oturumları Değerlendirmesi: Hedef beceride ölçüt karşılandıktan ve üç yoklama oturumu üst üste kararlı veri elde edildikten sonra, bütün beceriler için toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Toplu yoklama oturumlarında, başlama düzeyi yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynı izlenmiştir.

d)Genelleme Oturumları Değerlendirmesi: Farklı ortam, araç gereç ve kişiye genelleme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarına ilişkin veriler ön-test-son-test uygulaması ile değerlendirilmiştir. Uygulama sürecine başlamadan önce öğrencilerin genelleme ortamında hedef becerilere ilişkin yoklama verileri uygulamacı tarafından toplanmıştır. Bu oturumlarda başlama düzeyi oturumlarında izlenen süreç aynı şekilde uygulanacaktır. Tüm becerilerin öğretim oturumları sona erdikten sonra genelleme ortamında her beceri için ikinci yoklama oturumu düzenlenecektir. Son test oturumlarını oluşturan bu yoklama oturumlarında, toplu yoklama oturumlarında izlenen süreç aynı şekilde izlenmiştir. Ancak, genelleme oturumlarında öğrencilerin performansları sadece etkinlik sonunda sözel olarak pekiştirilmiştir.

e)İzleme Oturumları Değerlendirmesi: Hedef becerilerde ölçütü karşılar düzeyde veri elde edildikten sonra, her bir öğrenci için farklı tarihlerde ve farklı sayıda oturumlar şeklinde düzenlenmiştir. Bu farklılık öğrencilerin okul programlarının yoğunluğuna göre düzenlenmiştir.

Gözleme Yapma Öğretim Programı

Ortam: Atölye/ mutfak

Amaç: Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde ocak kullanarak gözleme yapar.

İşlemin Ortalama Süresi: 15 dk.

Araç gereç: Tava, tabak, yufka, peynir, sıvı yağ, ocak

Öğretim Süreci

Öğretim Oturumu:

Uygulamacı deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmesini sağlamak üzere dikkat sağlayıcı ipucunu (Örn., “birlikte video izleyelim mi?”) sözel olarak sunmuştur. Öğrenci videoyu izlemek istediğini sözel ya da sözel olmayan ifadelerle belirtmesinin ardından uygulamacı ve öğrenci dizüstü bilgisayarın karşısına oturarak öğretimi yapılmış becerinin yetişkin bir model tarafından sergilendiği gözleme yapma video klibi izlemişlerdir. Uygulayıcı (Örn. ..video klibi dikkatli bir şekilde izle) yönergesini vermiştir. Video klibin sona ermesinin ardından uygulamacı deneğe videoyu izleme davranışı için” videoyu çok dikkatli izlediğin için teşekkür ederim” şeklinde pekiştirmiştir.

Uygulamacı deneğe hedef beceri olan gözleme yapma becerisini sergilemesi için beceri yönergesini (Örn., „Evet şimdi sıra sende, videodaki gibi güvenli bir şekilde gözleme yap) sunarak tepkide bulunmasını beklemiştir. Öğrenci doğru tepki sergilediği beceri basamakları için uygulamacı tarafından sözel olarak (Örn., “Aferin sana!”) pekiştirilmiştir. Deneğin doğru yaptığı basamaklar uygulayıcı tarafından “Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenecektir.Öğrenci hedef beceri yönergesini aldığı halde tepkide bulunmuyor (5 sn) ya da bir sonraki basamak için yanlış tepkide bulunuyorsa uygulamacı yanlış tepkiyi görmezden gelerek

değerlendirmeyi sonlandırmıştır. Deneğin yanlış tepkide bulunduğu ya da tepkide bulunmadığı durumda da uygulamacı hata düzeltme sürecini gerçekleştirmek üzere öğrenciden videoyu tekrar izlemesini (Örn., , “Şimdi seninle videoyu tekrar izlememiz gerekiyor”) istemiştir. Ardından uygulamacı (Örn. ..video klipi dikkatli bir şekilde izle)yönergesini vermiştir. Deneğin aynı video klipi tekrar izlemesini sağlamıştır. Hata düzeltmesi sürecinde (video izlerken) deneğe herhangi başka bir bilgi sunulmamıştır. Video klipin sona ermesinin ardından uygulamacı deneğe videoyu izleme davranışı için” videoyu çok dikkatli izlediğin için teşekkür ederim” şeklinde pekiştirmiştir.Sonra uygulamacı deneğe hedef beceriyi tekrar sergilemesi için beceri yönergesi (Örn. Evet şimdi sıra sende, videodaki gibi güvenli bir şekilde gözleme pişir) sunarak tepkide bulunmasını beklemiştir. Bir önceki süreçte olduğu gibi, denek doğru tepki verirse(Örn. “Aferin senhazır yufkayı masanın üzerine serdin” gibi) pekiştirilmiştir. Uygulamacı tarafından da “Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenmiştir. Denek yanlış tepki verirse çalışma uygulamacı tarafından birinci deneme (Örn. Şimdi duruyoruz, bu günkü çalışmamız bu kadar sen çalışmamıza çok güzel katıldın şeklinde) sonlandırılmıştır.

Çalışmada, hata düzeltme sürecinin ikinci aşaması olarak sunulması planlanan video ipucu sadece iki kez kullanılmıştır. Diğer iki denemede aynı süreç izlenmiştir. Öğrenciler beceride ölçütü karşılayıncaya ve üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar öğretime devam edilmiştir

Değerlendirme Oturumu:

a)Öğretim Oturumu Öncesi Değerlendirme (Başlama Düzeyi Verisi Değerlendirme): Başlama düzeyi yoklama oturumları en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar öğrencilerin tümünde ve tüm becerilerde düzenlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında, öğrencilerin öğretimi yapılacak becerilerdeki var olan performanslarına ilişkin verileri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Uygulamacı öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmek için dikkat sağlayıcı uyararı(Örn.bugün gözleme yapacağız hazır mısınız?) sunmuştur. Öğrenci sözel olan ya da sözel olmayan tepkilerinin ardından öğrenciden yapılması istenen hedef beceri yönergesini uygulayıcı (Örn. Güvenli şekilde gözleme yap!) sunmuştur. Öğrencinin doğru tepkileri uygulayıcı tarafından (Örn. “Aferin sen, hazır yufkayı masanın üzerine serdin” gibi) pekiştirilecektir. Öğrencinin doğru tepkileri uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir. Öğrenci yanlış tepki verir ya da beş saniye içinde tepki vermezse çalışma sonlandırılarak öğrencinin çalışmaya katılması ve iş birliği içinde çalışması sözel olarak (Örn. Aferin çalışmamıza çok güzel katıldın) pekiştirilecektir. Öğrencinin yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaları uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir.

Başlama düzeyi verisi toplanırken sadece hedef beceriye yönelik değil aynı zamanda hedef becerinin içinde yer alan riskli beceriler (Ocağı açar, tavayı ters çevirir, tabaktaki yufkanın çiğ tarafını tavaya tabaktan kaydırarak koyar, tava genişliğindeki tabağı tavaya ters olarak çevirir, ocağı kapatır) başlama düzeyi verisi alınmıştır. Öğrenci hedef beceriye %50 düzeyinde sahip olabilir ancak riskli becerileri yerine getiremediğine dair üç oturum üst üste kararlı veri elde edilince öğretim oturumuna geçilmiştir.

b)Günlük Yoklama Oturumu Değerlendirmesi: Öğretimi yapılan beceriye ilişkin öğrencilerin performans düzeylerini belirlemek amacıyla uygulamacı tarafından ilk öğretim oturumu dışında, her öğretim oturumundan önce düzenlenmiştir. Günlük

yoklama oturumları, başlama düzeyi oturumlarıyla benzer şekilde yürütülmüştür. Günlük yoklama oturumlarında başlama düzeyi yoklama oturumlarında beklenen öğrenci tepkileri ile aynı tepkiler beklenmiştir. Öğrencilerin öğretimi yapılacak becerilerdeki var olan performanslarına ilişkin verileri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Uygulamacı öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmek için dikkat sağlayıcı uyarı (Örn.bugün gözleme yapacağız hazır mısınız?) sunmuştur. Öğrenci sözel olan ya da sözel olmayan tepkilerinin ardından öğrenciden yapılması istenen hedef beceri yönergesini uygulayıcı (Örn. Güvenli şekilde gözleme yap!) sunmuştur. Öğrencinin doğru tepkileri uygulayıcı tarafından (Örn. “Aferin sen... hazır yufkayı masanın üzerine serdin” gibi) pekiştirilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir. Öğrenci yanlış tepki verir ya da beş saniye içinde tepki vermezse çalışma sonlandırılarak öğrencinin çalışmaya katılması ve iş birliği içinde çalışması sözel olarak (Örn. Aferin çalışmamıza çok güzel katıldın) pekiştirilmiştir. Öğrencinin yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir.

Günlük yoklama oturumları, öğrenci en az üç oturum üst üste ölçütü karşılar düzeyde performans gösterinceye kadar düzenlenmiştir.

c)Toplu Yoklama Oturumları Değerlendirmesi: Hedef beceride ölçüt karşılandıktan ve üç yoklama oturumu üst üste kararlı veri elde edildikten sonra, bütün beceriler için toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Toplu yoklama oturumlarında, başlama düzeyi yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynı izlenmiştir.

d)Genelleme Oturumları Değerlendirmesi: Farklı ortam, araç gereç ve kişiye genelleme şeklinde yapılmıştır. Genelleme oturumlarına ilişkin veriler ön-test-son-test uygulaması ile değerlendirilmiştir. Uygulama sürecine başlamadan önce öğrencilerin genelleme ortamında hedef becerilere ilişkin yoklama verileri uygulamacı tarafından toplanmıştır. Bu oturumlarda başlama düzeyi oturumlarında izlenen süreç aynı şekilde uygulanmıştır. Tüm becerilerin öğretim oturumları sona erdikten sonra genelleme ortamında her beceri için ikinci yoklama oturumu düzenlenmiştir. Son test oturumlarını oluşturan bu yoklama oturumlarında, toplu yoklama oturumlarında izlenen süreç aynı şekilde izlenmiştir. Ancak, genelleme oturumlarında öğrencilerin performansları sadece etkinlik sonunda sözel olarak pekiştirilmiştir.

e)İzleme Oturumları Değerlendirmesi: Hedef becerilerde ölçütü karşılar düzeyde veri elde edildikten sonra, her bir öğrenci için farklı tarihlerde ve farklı sayıda oturumlar şeklinde düzenlenecektir. Bu farklılık öğrencilerin okul programlarının yoğunluğuna göre düzenlenmiştir.

Börek Kızartma Öğretim Programı

Ortam:Atölye/ mutfak

Amaç: Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde ocak kullanarak börek kızartır.

İşlemin Ortalama Süresi: 20 dk

Araç gereç:Tencere, bıçak, yufka, peynir, sıvı yağ, maşa, ocak

Öğretim Süreci

Öğretim Oturumu:

Uygulamacı deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmesini sağlamak üzere dikkat sağlayıcı ipucunu (Örn., “birlikte video izleyelim mi?”) sözel olarak sunmuştur. Öğrenci videoyu izlemek istediğini sözel ya da sözel olmayan ifadelerle belirtmesinin ardından uygulamacı ve öğrenci dizüstü bilgisayarın karşısına oturarak öğretimi yapılacak becerinin yetişkin bir model tarafından sergilendiği börek kızartma video klipi izleyeceklerdir. Uygulayıcı (Örn. ..video klipi dikkatli bir şekilde izle) yönergesini vermiştir. Video klabin sona ermesinin ardından uygulamacı deneğe videoyu izleme davranışı için” videoyu çok dikkatli izlediğin için teşekkür ederim” şeklinde pekiştirmiştir.

Uygulamacı deneğe hedef beceri olan börek kızartma becerisini sergilemesi için beceri yönergesini (Örn., ,,,Evet şimdi sıra sende, videodaki gibi güvenli bir şekilde börek kızart!) sunarak tepkide bulunmasını beklemiştir. Öğrenci doğru tepki sergilediği beceri basamakları için uygulamacı tarafından sözel olarak (Örn., “Aferin sana!”) pekiştirilmiştir. Deneğin doğru yaptığı basamaklar uygulayıcı tarafından “Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenecektir. Öğrenci hedef beceri yönergesini aldığı halde tepkide bulunmuyor (5 sn) ya da bir sonraki basamak için yanlış tepkide bulunuyorsa uygulamacı yanlış tepkiyi görmezden gelerek değerlendirmeyi sonlandırmıştır. Deneğin yanlış tepkide bulunduğu ya da tepkide bulunmadığı durumda da uygulamacı hata düzeltme sürecini gerçekleştirmek üzere öğrenciden videoyu tekrar izlemesini (Örn., , “Şimdi seninle videoyu tekrar izlememiz gerekiyor”) istemiştir. Ardından uygulamacı (Örn. ..video klipi dikkatli bir şekilde izle)yönergesini vermiştir. Deneğin aynı video klipi tekrar izlemesini sağlamıştır. Hata düzeltmesi sürecinde (video izlerken) deneğe herhangi başka bir bilgi sunulmamıştır. Video klabin sona ermesinin ardından uygulamacı deneğe videoyu izleme davranışı için” videoyu çok dikkatli izlediğin için teşekkür ederim” şeklinde pekiştirmiştir. Sonra uygulamacı deneğe hedef beceriyi tekrar sergilemesi için beceri yönergesi (Örn. Evet şimdi sıra sende, videodaki gibi börek kızart) sunarak tepkide bulunmasını beklemiştir. Bir önceki süreçte olduğu gibi, denek doğru tepki verirse(Örn. “Aferin sen hazır yufkayı masanın üzerine serdin” gibi) pekiştirilmiştir. Uygulamacı tarafından da “Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenmiştir. Denek yanlış tepki verirse çalışma uygulamacı tarafından birinci deneme (Örn. Şimdi duruyoruz, bu günkü çalışmamız bu kadar sen çalışmamıza çok güzel katıldın şeklinde) sonlandırılmıştır.

Çalışmada, hata düzeltme sürecinin ikinci aşaması olarak sunulması planlanan video ipucu sadece iki kez kullanılmıştır. Diğer iki denemede aynı süreç izlenecektir. Öğrenciler beceride ölçütü karşılayıncaya ve üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar öğretime devam edilmiştir

Değerlendirme Oturumu:

a)Öğretim Oturumu Öncesi Değerlendirme (Başlama Düzeyi Verisi Değerlendirme): Başlama düzeyi yoklama oturumları en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar öğrencilerin tümünde ve tüm becerilerde düzenlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında, öğrencilerin öğretimi yapılacak becerilerdeki var olan performanslarına ilişkin verileri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır.

Uygulamacı öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmek için dikkat sağlayıcı uyarı (Örn.bugün börek kızartacağız hazır mısın?) sunmuştur. Öğrenci sözel olan ya da sözel olmayan tepkilerinin ardından öğrenciden yapılması istenen hedef beceri yönergesini uygulayıcı (Örn. güvenli bir şekilde Börek kızart!) sunmuştur. Öğrencinin doğru tepkileri uygulayıcı tarafından (Örn. “Aferin sen, hazır yufkayı masanın üzerine serdin” gibi) pekiştirilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir. Öğrenci yanlış tepki verir ya da beş saniye içinde tepki vermezse çalışma sonlandırılarak öğrencinin çalışmaya katılması ve iş birliği içinde çalışması sözel olarak (Örn. Aferin çalışmamıza çok güzel katıldın) pekiştirilmiştir. Öğrencinin yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir.

Başlama düzeyi verisi toplanırken sadece hedef beceriye yönelik değil aynı zamanda hedef becerinin içinde yer alan riskli beceriler (Ocağı açar, yağın kızmasını bekler, maşa ile sarılı yufkaları yağın içine koyar, yufkaların kızaran yerlerini maşa ile tutarak çevirir, kızarmış yufkaları yağdan maşa ile alır, ocağı kapatır) başlama düzeyi verisi alınmıştır. Öğrenci hedef beceriye %50 düzeyinde sahip olabilir ancak riskli becerileri yerine getiremediğine dair üç oturum üst üste kararlı veri elde edilince öğretim oturumuna geçilmiştir.

b)Günlük Yoklama Oturumu Değerlendirmesi: Öğretimi yapılan beceriye ilişkin öğrencilerin performans düzeylerini belirlemek amacıyla uygulamacı tarafından ilk öğretim oturumu dışında, her öğretim oturumundan önce düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumları, başlama düzeyi oturumlarıyla benzer şekilde yürütülmüştür. Günlük yoklama oturumlarında başlama düzeyi yoklama oturumlarında beklenen öğrenci tepkileri ile aynı tepkiler beklenecektir.öğrencilerinöğretimi yapılacak becerilerdeki var olan performanslarına ilişkin verileri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Uygulamacı öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmek için dikkat sağlayıcı uyarı (Örn.bugün börek kızartacağız hazır mısın?) sunmuştur. Öğrenci sözel olan ya da sözel olmayan tepkilerinin ardından öğrenciden yapılması istenen hedef beceri yönergesini uygulayıcı (Örn. güvenli bir şekilde Börek kızart!) sunmuştur. Öğrencinin doğru tepkileri uygulayıcı tarafından (Örn. “Aferin sen... hazır yufkayı masanın üzerine serdin” gibi) pekiştirilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenecektir. Öğrenci yanlış tepki verir ya da beş saniye içinde tepki vermezse çalışma sonlandırılarak öğrencinin çalışmaya katılması ve iş birliği içinde çalışması sözel olarak (Örn. Aferin çalışmamıza çok güzel katıldın) pekiştirilmiştir. Öğrencinin yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir.

Günlük yoklama oturumları, öğrenci en az üç oturum üst üste ölçütü karşılar düzeyde performans gösterinceye kadar düzenlenmiştir.

c)Toplu Yoklama Oturumları Değerlendirmesi: Hedef beceride ölçüt karşılandıktan ve üç yoklama oturumu üst üste kararlı veri elde edildikten sonra, bütün beceriler için toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Toplu yoklama oturumlarında, başlama düzeyi yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynısı izlenmiştir.

d)Genelleme Oturumları Değerlendirmesi: Farklı ortam, araç gereç ve kişiye genelleme şeklinde uygulanmıştır. Genelleme oturumlarına ilişkin veriler ön-test-son-test uygulaması ile değerlendirilmiştir. Uygulama sürecine başlamadan önce öğrencilerin genelleme ortamında hedef becerilere ilişkin yoklama verileri uygulamacı

tarafından toplanmıştır. Bu oturumlarda başlama düzeyi oturumlarında izlenen süreç aynı şekilde uygulanmıştır. Tüm becerilerin öğretim oturumları sona erdikten sonra genelleme ortamında her beceri için ikinci yoklama oturumu düzenlenmiştir. Son test oturumlarını oluşturan bu yoklama oturumlarında, toplu yoklama oturumlarında izlenen süreç aynı şekilde izlenmiştir. Ancak, genelleme oturumlarında öğrencilerin performansları sadece etkinlik sonunda sözel olarak pekiştirilmiştir.

e)İzleme Oturumları Değerlendirmesi: Hedef becerilerde ölçütü karşılar düzeyde veri elde edildikten sonra, her bir öğrenci için farklı tarihlerde ve farklı sayıda oturumlar şeklinde düzenlenecektir. Bu farklılık öğrencilerin okul programlarının yoğunluğuna göre düzenlenmiştir.

Kek Yapma Öğretim Programı

Ortam:Atölye/ mutfak

Amaç: Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde fırın kullanarak kek yapar.

İşlemin Ortalama Süresi: 50 dk

Araç gereç:Kek kalıbı, tabak, çırpma kabı, mikser, yumurta, un, süt, şeker, sıvı yağ, vanilya, kabartma tozu, fırça, fırın, eldiven, kürdan

Öğretim Süreci

Öğretim Oturumu:

Uygulamacı deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmesini sağlamak üzere dikkat sağlayıcı ipucunu (Örn., “birlikte video izleyelim mi?”) sözel olarak sunmuştur. Öğrenci videoyu izlemek istediğini sözel ya da sözel olmayan ifadelerle belirtmesinin ardından uygulamacı ve öğrenci dizüstü bilgisayarın karşısına oturarak öğretimi yapılacak becerinin yetişkin bir model tarafından sergilendiği kek yapma video klibi izlemiştir. Uygulayıcı (Örn. ..video klibi dikkatli bir şekilde izle) yönergesini verecektir. Video klibin sona ermesinin ardından uygulamacı deneğe videoyu izleme davranışı için” videoyu çok dikkatli izlediğin için teşekkür ederim” şeklinde pekiştirmiştir.

Uygulamacı deneğe hedef beceri olan kek yapma becerisini sergilemesi için beceri yönergesini (Örn., „Evet şimdi sıra sende, videodaki gibigüvenli bir şekilde kek yap!) sunarak tepkide bulunmasını beklemiştir. Öğrenci doğru tepki sergilediği beceri basamakları için uygulamacı tarafından sözel olarak (Örn., “Aferin sana!”) pekiştirilmiştir. Deneğin doğru yaptığı basamaklar uygulayıcı tarafından “Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenmiştir.Öğrenci hedef beceri yönergesini aldığı halde tepkide bulunmuyor (5 sn) ya da bir sonraki basamak için yanlış tepkide bulunuyorsa uygulamacı yanlış tepkiyi görmezden gelerek değerlendirmeyi sonlandırmıştır. Deneğin yanlış tepkide bulunduğu ya da tepkide bulunmadığı durumda da uygulamacı hata düzeltme sürecini gerçekleştirmek üzere öğrenciden videoyu tekrar izlemesini (Örn., , “Şimdi seninle videoyu tekrar izlememiz gerekiyor”) istemiştir. Ardından uygulamacı (Örn. ..video klibi dikkatli bir şekilde izle)yönergesini vermiştir. Deneğin aynı video klibi tekrar izlemesini sağlayacaktır. Hata düzeltmesi sürecinde (video izlerken) deneğe herhangi başka bir bilgi sunulmamıştır. Video klibin sona ermesinin ardından uygulamacı deneğe videoyu izleme davranışı için” videoyu çok dikkatli izlediğin için teşekkür ederim” şeklinde pekiştirmiştir.Sonra uygulamacı deneğe hedef beceriyi tekrar sergilemesi için beceri yönergesi (Örn. Evet şimdi sıra sende, videodaki gibi kek yap) sunarak tepkide bulunmasını beklemiştir. Bir önceki süreçte olduğu gibi, denek doğru tepki verirse (Örn.

“Aferin sen 3 yumurtayı boş bir tabağa kırdın” gibi) pekiştirmiştir. Uygulamacı tarafından da “Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenmiştir. Denek yanlış tepki verirse çalışma uygulamacı tarafından birinci deneme (Örn. Şimdi duruyoruz, bu günkü çalışmamız bu kadar sen çalışmamıza çok güzel katıldın şeklinde) sonlandırılmıştır.

Çalışmada, hata düzeltme sürecinin ikinci aşaması olarak sunulması planlanan video ipucu sadece iki kez kullanılmıştır. Diğer iki denemede aynı süreç izlenecektir. Öğrenciler beceride ölçütü karşılayıncaya ve üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar öğretime devam edilmiştir

Değerlendirme Oturumu:

a) Öğretim Oturumu Öncesi Değerlendirme (Başlama Düzeyi Verisi Değerlendirme): Başlama düzeyi yoklama oturumları en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar öğrencilerin tümünde ve tüm becerilerde düzenlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında, öğrencilerin öğretimi yapılacak becerilerdeki var olan performanslarına ilişkin verileri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Uygulamacı öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmek için dikkat sağlayıcı uyarı (Örn.bugün kek yapacağız hazır mısınız?) sunmuştur. Öğrenci sözel olan ya da sözel olmayan tepkilerinin ardından öğrenciden yapılması istenen hedef beceri yönergesini uygulayıcı (Örn. güvenli bir şekilde Kek yap!) sunmuştur. Öğrencinin doğru tepkileri uygulayıcı tarafından (Örn. “Aferin sen, 3 yumurtayı boş bir tabağa kırdın” gibi) pekiştirilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir. Öğrenci yanlış tepki verir ya da beş saniye içinde tepki vermezse çalışma sonlandırılarak öğrencinin çalışmaya katılması ve iş birliği içinde çalışması sözel olarak (Örn. Aferin çalışmamıza çok güzel katıldın) pekiştirilecektir. Öğrencinin yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir.

Başlama düzeyi verisi toplanırken sadece hedef beceriye yönelik değil aynı zamanda hedef becerinin içinde yer alan riskli beceriler (Mikseri prize takar, Isınan fırına kek kalıbını eldiven ile koyar, kekin pişip pişmediğini fırın camından kontrol eder, kek piştiğinde fırının kapağını eldiven ile yavaşça açar, keki masanın üzerine koyar, kek kalıbındaki keki eldiven ve tutaç yardımı ile tutarak çıkarır, kürdanı keke batırarak hamurun kürdana bulaşıp bulaşmadığını kontrol eder, pişen keki fırından eldiven ve tutaç ile alır) başlama düzeyi verisi alınmıştır. Öğrenci hedef beceriye %50 düzeyinde sahip olabilir ancak riskli becerileri yerine getiremediğine dair üç oturum üst üste kararlı veri elde edilince öğretim oturumuna geçmiştir.

b) Günlük Yoklama Oturumu Değerlendirmesi: Öğretimi yapılan beceriye ilişkin öğrencilerin performans düzeylerini belirlemek amacıyla uygulamacı tarafından ilk öğretim oturumu dışında, her öğretim oturumundan önce düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumları, başlama düzeyi oturumlarıyla benzer şekilde yürütülmüştür. Günlük yoklama oturumlarında başlama düzeyi yoklama oturumlarında beklenen öğrenci tepkileri ile aynı tepkiler beklenmiştir. Öğrencilerin öğretimi yapılacak becerilerdeki var olan performanslarına ilişkin verileri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Uygulamacı öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmek için dikkat sağlayıcı uyarı (Örn.bugün kek yapacağız hazır mısınız?) sunmuştur. Öğrenci sözel olan ya da sözel olmayan tepkilerinin ardından öğrenciden yapılması istenen hedef beceri yönergesini uygulayıcı (Örn. güvenli bir şekilde Kek yap!) sunmuştur. Öğrencinin doğru tepkileri uygulayıcı tarafından (Örn. “Aferin sen 3 yumurtayı boş bir tabağa kırdın” gibi

) pekiştirilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir. Öğrenci yanlış tepki verir ya da beş saniye içinde tepki vermezse çalışma sonlandırılarak öğrencinin çalışmaya katılması ve iş birliği içinde çalışması sözel olarak (Örn. Aferin çalışmamıza çok güzel katıldın) pekiştirilmiştir. Öğrencinin yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir.

Günlük yoklama oturumları, öğrenci en az üç oturum üst üste ölçütü karşılar düzeyde performans gösterinceye kadar düzenlenmiştir.

c)Toplu Yoklama Oturumları Değerlendirmesi: Hedef beceride ölçüt karşılandıktan ve üç yoklama oturumu üst üste kararlı veri elde edildikten sonra, bütün beceriler için toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Toplu yoklama oturumlarında, başlama düzeyi yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynıı izlenmiştir.

d)Genelleme Oturumları Değerlendirmesi: Farklı ortam, araç gereç ve kişiye genelleme şeklinde uygulanmıştır. Genelleme oturumlarına ilişkin veriler ön-test-son-test uygulaması ile değerlendirilmiştir. Uygulama sürecine başlamadan önce öğrencilerin genelleme ortamında hedef becerilere ilişkin yoklama verileri uygulamacı tarafından toplanmıştır. Bu oturumlarda başlama düzeyi oturumlarında izlenen süreç aynı şekilde uygulanmıştır. Tüm becerilerin öğretim oturumları sona erdikten sonra genelleme ortamında her beceri için ikinci yoklama oturumu düzenlenmiştir. Son test oturumlarını oluşturan bu yoklama oturumlarında, toplu yoklama oturumlarında izlenen süreç aynı şekilde izlenmiştir. Ancak, genelleme oturumlarında öğrencilerin performansları sadece etkinlik sonunda sözel olarak pekiştirilmiştir.

e)İzleme Oturumları Değerlendirmesi: Hedef becerilerde ölçütü karşılar düzeyde veri elde edildikten sonra, her bir öğrenci için farklı tarihlerde ve farklı sayıda oturumlar şeklinde düzenlenmiştir. Bu farklılık öğrencilerin okul programlarının yoğunluğuna göre düzenlenmiştir.

Kumpir Yapma Öğretim Programı

Ortam:Atölye/ mutfak

Amaç: Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde fırın kullanarak kumpir yapar.

İşlemin Ortalama Süresi: 60 dk

Araç gereç:Patates, havlu peçete, alüminyum folyo, fırın ızgarası, tutaç, tabak, tere yağ, bıçak, tuz, karabiber, kaşar peyniri, sosis, ketçap, mayonez, fırın, eldiven, kürdan

Öğretim Süreci

Öğretim Oturumu:

Uygulamacı deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmesini sağlamak üzere dikkat sağlayıcı ipucunu (Örn., “birlikte video izleyelim mi?”) sözel olarak sunmuştur. Öğrenci videoyu izlemek istediğini sözel ya da sözel olmayan ifadelerle belirtmesinin ardından uygulamacı ve öğrenci dizüstü bilgisayarın karşısına oturarak öğretimi yapılacak becerinin yetişkin bir model tarafından sergilendiği kumpir yapma video klibi izlemiştir. Uygulayıcı (Örn. ..video klibi dikkatli bir şekilde izle) yönergesini vermiştir. Video

klibin sona ermesinin ardından uygulamacı deneğe videoyu izleme davranışı için” videoyu çok dikkatli izlediğin için teşekkür ederim” şeklinde pekiştirilmiştir.

Uygulamacı deneğe hedef beceri olan kumpir yapma becerisini sergilemesi için beceri yönergesini (Örn., „Evet şimdi sıra sende, videodaki gibigüvenli bir şekilde kumpir yap!) sunarak tepkide bulunmasını beklemiştir. Öğrenci doğru tepki sergilediği beceri basamakları için uygulamacı tarafından sözel olarak (Örn., “Aferin sana!”) pekiştirilmiştir. Deneğin doğru yaptığı basamaklar uygulayıcı tarafından “Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenmiştir.Öğrenci hedef beceri yönergesini aldığı halde tepkide bulunmuyor (5 sn) ya da bir sonraki basamak için yanlış tepkide bulunuyorsa uygulamacı yanlış tepkiyi görmezden gelerek değerlendirmeyi sonlandırmıştır. Deneğin yanlış tepkide bulunduğu ya da tepkide bulunmadığı durumda da uygulamacı hata düzeltme sürecini gerçekleştirmek üzere öğrenciden videoyu tekrar izlemesini (Örn., , “Şimdi seninle videoyu tekrar izlememiz gerekiyor”) istemiştir. Ardından uygulamacı (Örn. ..video klibi dikkatli bir şekilde izle)yönergesini vermiştir. Deneğin aynı video klibi tekrar izlemesini sağlayacaktır. Hata düzeltmesi sürecinde (video izlerken) deneğe herhangi başka bir bilgi sunulmamıştır. Video klibin sona ermesinin ardından uygulamacı deneğe videoyu izleme davranışı için” videoyu çok dikkatli izlediğin için teşekkür ederim” şeklinde pekiştirmiştir.Sonra uygulamacı deneğe hedef beceriyi tekrar sergilemesi için beceri yönergesi (Örn. Evet şimdi sıra sende, videodaki gibi güvenli bir şekilde kumpir yap!) sunarak tepkide bulunmasını bekleyecektir. Bir önceki süreçte olduğu gibi, denek doğru tepki verirse (Örn. “Aferin sen fırını ısınması için 250 dereceye ayarladın” gibi) pekiştirilecektir. Uygulamacı tarafından da “Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenecektir. Denek yanlış tepki verirse çalışma uygulamacı tarafından birinci deneme (Örn. Şimdi duruyoruz, bu günkü çalışmamız bu kadar sen çalışmamıza çok güzel katıldın şeklinde) sonlandırılmıştır.

Çalışmada, hata düzeltme sürecinin ikinci aşaması olarak sunulması planlanan video ipucu sadece iki kez kullanılmıştır. Diğer iki denemede aynı süreç izlenmiştir. Öğrenciler beceride ölçütü karşılayıncaya ve üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar öğretime devam edilmiştir

Değerlendirme Oturumu:

a)Öğretim Oturumu Öncesi Değerlendirme (Başlama Düzeyi Verisi Değerlendirme): Başlama düzeyi yoklama oturumları en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar öğrencilerin tümünde ve tüm becerilerde düzenlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında, öğrencilerin öğretimi yapılacak becerilerdeki var olan performanslarına ilişkin verileri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Uygulamacı öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmek için dikkat sağlayıcı uyararı (Örn. ...bugün kumpir yapacağız hazır mısınız?) sunmuştur. Öğrenci sözel olan ya da sözel olmayan tepkilerinin ardından öğrenciden yapılması istenen hedef beceri yönergesini uygulayıcı (Örn. güvenli bir şekilde Kumpir yap!) sunmuştur. Öğrencinin doğru tepkileri uygulayıcı tarafından (Örn. “Aferin sen, fırını ısınması için 250 dereceye ayarladın” gibi) pekiştirilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenecektir. Öğrenci yanlış tepki verir ya da beş saniye içinde tepki vermezse çalışma sonlandırılarak öğrencinin çalışmaya katılması ve iş birliği içinde çalışması sözel olarak (Örn. Aferin çalışmamıza çok güzel katıldın) pekiştirilmiştir. Öğrencinin yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmamları uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir.

Başlama düzeyi verisi toplanırken sadece hedef beceriye yönelik değil aynı zamanda hedef becerinin içinde yer alan riskli beceriler (Fırın ızgarasına pişmesi için patatesleri eldiven ile koyar, patateslere kürdan batırarak pişip pişmediğini kontrol eder, pişen patatesleri fırından eldiven ile alır, alüminyum folyoları patateslerin üzerinden tutaç yardımı ile dikkatle çıkarır, patateslerin başında ve sonunda bir parmak boşluk kalacak şekilde bıçakla ortadan ikiye yarar, başlama düzeyi verisi alınmıştır. Öğrenci hedef beceriye %50 düzeyinde sahip olabilir ancak riskli becerileri yerine getiremediğine dair üç oturum üst üste kararlı veri elde edilince öğretim oturumuna geçilmiştir.

b)Günlük Yoklama Oturumu Değerlendirmesi: Öğretimi yapılan beceriye ilişkin öğrencilerin performans düzeylerini belirlemek amacıyla uygulamacı tarafından ilk öğretim oturumu dışında, her öğretim oturumundan önce düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumları, başlama düzeyi oturumlarıyla benzer şekilde yürütülecektir. Günlük yoklama oturumlarında başlama düzeyi yoklama oturumlarında beklenen öğrenci tepkileri ile aynı tepkiler beklenmiştir. Öğrencilerin öğretimi yapılacak becerilerdeki var olan performanslarına ilişkin verileri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Uygulamacı öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmek için dikkat sağlayıcı uyarı (Örn.bugün kumpir yapacağız hazır mısınız?) sunmuştur. Öğrenci sözel olan ya da sözel olmayan tepkilerinin ardından öğrenciden yapılması istenen hedef beceri yönergesini uygulayıcı (Örn. güvenli bir şekilde Kumpir yap!) sunmuştur. Öğrencinin doğru tepkileri uygulayıcı tarafından (Örn. “Aferin sen fırını ısınması için 250 dereceye ayarladın” gibi) pekiştirilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenecektir. Öğrenci yanlış tepki verir ya da beş saniye içinde tepki vermezse çalışma sonlandırılarak öğrencinin çalışmaya katılması ve iş birliği içinde çalışması sözel olarak (Örn. Aferin çalışmamıza çok güzel katıldın) pekiştirilmiştir. Öğrencinin yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir.

Günlük yoklama oturumları, öğrenci en az üç oturum üst üste ölçütü karşılar düzeyde performans gösterinceye kadar düzenlenmiştir.

c)Toplu Yoklama Oturumları Değerlendirmesi: Hedef beceride ölçüt karşılandıktan ve üç yoklama oturumu üst üste kararlı veri elde edildikten sonra, bütün beceriler için toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Toplu yoklama oturumlarında, başlama düzeyi yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynısı izlenmiştir.

d)Genelleme Oturumları Değerlendirmesi: Farklı ortam, araç gereç ve kişiye genelleme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarına ilişkin veriler ön-test-son-test uygulaması ile değerlendirilmiştir. Uygulama sürecine başlamadan önce öğrencilerin genelleme ortamında hedef becerilere ilişkin yoklama verileri uygulamacı tarafından toplanmıştır. Bu oturumlarda başlama düzeyi oturumlarında izlenen süreç aynı şekilde uygulanacaktır. Tüm becerilerin öğretim oturumları sona erdikten sonra genelleme ortamında her beceri için ikinci yoklama oturumu düzenlenmiştir. Son test oturumlarını oluşturan bu yoklama oturumlarında, toplu yoklama oturumlarında izlenen süreç aynı şekilde izlenmiştir. Ancak, genelleme oturumlarında öğrencilerin performansları sadece etkinlik sonunda sözel olarak pekiştirilmiştir.

e)İzleme Oturumları Değerlendirmesi: Hedef becerilerde ölçütü karşılar düzeyde veri elde edildikten sonra, her bir öğrenci için farklı tarihlerde ve farklı sayıda oturumlar

şeklinde düzenlenmiştir. Bu farklılık öğrencilerin okul programlarının yoğunluğuna göre düzenlenecektir.

Fırında Sebzeli Tavuk Yapma Öğretim Programı

Ortam:Atölye/ mutfak

Amaç: Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde fırın kullanarak sebzeli tavuk yapar.

İşlemin Ortalama Süresi: 40 dk

Araç gereç:Patates, domates, biber, sarımsak, bıçak, tavuk, tuz, fırın poşeti, tavuk baharatı, fırın tepsisi, tabak, fırın, eldiven, kürdan, tutaç

Öğretim Süreci

Öğretim Oturumu:

Uygulamacı deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmesini sağlamak üzere dikkat sağlayıcı ipucunu (Örn., “birlikte video izleyelim mi?”) sözel olarak sunmuştur. Öğrenci videoyu izlemek istediğini sözel ya da sözel olmayan ifadelerle belirtmesinin ardından uygulamacı ve öğrenci dizüstü bilgisayarın karşısına oturarak öğretimi yapılacak becerinin yetişkin bir model tarafından sergilendiği fırında sebzeli tavuk yapma video klibi izlemişlerdir. Uygulayıcı (Örn. ..video klibi dikkatli bir şekilde izle) yönergesini vermiştir. Video klibin sona ermesinin ardından uygulamacı deneğe videoyu izleme davranışı için” videoyu çok dikkatli izlediğin için teşekkür ederim” şeklinde pekiştirmiştir.

Uygulamacı deneğe hedef beceri olan börek kızartma becerisini sergilemesi için beceri yönergesini (Örn., „Evet şimdi sıra sende, videodaki gibigüvenli bir şekilde fırında sebzeli tavuk yap!) sunarak tepkide bulunmasını beklemiştir. Öğrenci doğru tepki sergilediği beceri basamakları için uygulamacı tarafından sözel olarak (Örn., “Aferin sana!”) pekiştirilmiştir. Deneğin doğru yaptığı basamaklar uygulayıcı tarafından “Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenmiştir. Öğrenci hedef beceri yönergesini aldığı halde tepkide bulunmuyor (5 sn) ya da bir sonraki basamak için yanlış tepkide bulunuyorsa uygulamacı yanlış tepkiyi görmezden gelerek değerlendirmeyi sonlandırmıştır. Deneğin yanlış tepkide bulunduğu ya da tepkide bulunmadığı durumda da uygulamacı hata düzeltme sürecini gerçekleştirmek üzere öğrenciden videoyu tekrar izlemesini (Örn., , “Şimdi seninle videoyu tekrar izlememiz gerekiyor”) istemiştir. Ardından uygulamacı (Örn. ..video klibi dikkatli bir şekilde izle)yönergesini vermiştir. Deneğin aynı video klibi tekrar izlemesini sağlayacaktır. Hata düzeltmesi sürecinde (video izlerken) deneğe herhangi başka bir bilgi sunulmamıştır. Video klibin sona ermesinin ardından uygulamacı deneğe videoyu izleme davranışı için” videoyu çok dikkatli izlediğin için teşekkür ederim” şeklinde pekiştirmiştir. Sonra uygulamacı deneğe hedef beceriyi tekrar sergilemesi için beceri yönergesi (Örn. Evet şimdi sıra sende, videodaki gibi güvenli bir şekilde fırında sebzeli tavuk yap!) sunarak tepkide bulunmasını beklemiştir. Bir önceki süreçte olduğu gibi, denek doğru tepki verirse (Örn. “Aferin fırını ısınması için 180 dereceye ayarladın” gibi) pekiştirmiştir. Uygulamacı tarafından da “Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenecektir.Denek yanlış tepki verirse çalışma uygulamacı tarafından birinci deneme (Örn. Şimdi duruyoruz, bu günkü çalışmamız bu kadar sen çalışmamıza çok güzel katıldın şeklinde) sonlandırılmıştır.

Çalışmada, hata düzeltme sürecinin ikinci aşaması olarak sunulması planlanan video ipucu sadece iki kez kullanılmıştır. Diğer iki denemede aynı süreç izlenmiştir.

Öğrenciler beceride ölçütü karşılayıncaya ve üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar öğretime devam edilmiştir

Değerlendirme Oturumu:

a)Öğretim Oturumu Öncesi Değerlendirme (Başlama Düzeyi Verisi Değerlendirme):Başlama düzeyi yoklama oturumları en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar öğrencilerin tümünde ve tüm becerilerde düzenlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında, öğrencilerin öğretimi yapılacak becerilerdeki var olan performanslarına ilişkin verileri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılacaktır. Uygulamacı öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmek için dikkat sağlayıcı uyarı (Örn. ...bugün fırında sebzeli tavuk yapacağız hazır mısınız?) sunmuştur. Öğrenci sözel olan ya da sözel olmayan tepkilerinin ardından öğrenciden yapılması istenen hedef beceri yönergesini uygulayıcı (Örn. güvenli bir şekilde Fırında sebzeli tavuk yap!) sunmuştur. Öğrencinin doğru tepkileri uygulayıcı tarafından (Örn. “Aferin sen, fırını ısınması için 180 dereceye ayarladın” gibi) pekiştirilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenecektir. Öğrenci yanlış tepki verir ya da beş saniye içinde tepki vermezse çalışma sonlandırılarak öğrencinin çalışmaya katılması ve iş birliği içinde çalışması sözel olarak (Örn. Aferin çalışmamıza çok güzel katıldın) pekiştirilmiştir. Öğrencinin yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir.

Başlama düzeyi verisi toplanırken sadece hedef beceriye yönelik değil aynı zamanda hedef becerinin içinde yer alan riskli beceriler (Domatesleri elma dilimi şeklinde doğrar, Biberleri yanlamasına ikiye böler, patatesleri soyar, patatesleri elma dilimi şeklinde doğrar, sarımsakları soyar, ısınan fırına tepsiyi eldiven yardımı ile koyar, yarım saat sonra fırını kapatır, tepsiyi fırından eldiven yardımı ve tutaç kullanarak çıkarır, Fırın poşetini bıçak yardımı ile keserek dikkatle tepsiye çıkarır) başlama düzeyi verisi alınacaktır. Öğrenci hedef beceriye %50 düzeyinde sahip olabilir ancak riskli becerileri yerine getiremediğine dair üç oturum üst üste kararlı veri elde edilince öğretim oturumuna geçilmiştir.

b)Günlük Yoklama Oturumu Değerlendirmesi: Öğretimi yapılan beceriye ilişkin öğrencilerin performans düzeylerini belirlemek amacıyla uygulamacı tarafından ilk öğretim oturumu dışında, her öğretim oturumundan önce düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumları, başlama düzeyi oturumlarıyla benzer şekilde yürütülmüştür. Günlük yoklama oturumlarında başlama düzeyi yoklama oturumlarında beklenen öğrenci tepkileri ile aynı tepkiler beklenmiştir. Öğrencilerin öğretimi yapılacak becerilerdeki var olan performanslarına ilişkin verileri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Uygulamacı öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmek için dikkat sağlayıcı uyarı (Örn. ...bugün fırında sebzeli tavuk yapacağız hazır mısınız?) sunmuştur. Öğrenci sözel olan ya da sözel olmayan tepkilerinin ardından öğrenciden yapılması istenen hedef beceri yönergesini uygulayıcı (Örn. güvenli bir şekilde Fırında sebzeli tavuk yap!) sunmuştur. Öğrencinin doğru tepkileri uygulayıcı tarafından (Örn. “Aferin sen fırını ısınması için 180 dereceye ayarladın” gibi) pekiştirilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir. Öğrenci yanlış tepki verir ya da beş saniye içinde tepki vermezse çalışma sonlandırılarak öğrencinin çalışmaya katılması ve iş birliği içinde çalışması sözel olarak (Örn. Aferin çalışmamıza çok güzel katıldın) pekiştirilmiştir. Öğrencinin yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir.

Günlük yoklama oturumları, öğrenci en az üç oturum üst üste ölçütü karşılar düzeyde performans gösterinceye kadar düzenlenmiştir.

c)Toplu Yoklama Oturumları Değerlendirmesi: Hedef beceride ölçüt karşılandıktan ve üç yoklama oturumu üst üste kararlı veri elde edildikten sonra, bütün beceriler için toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Toplu yoklama oturumlarında, başlama düzeyi yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynı izlenmiştir.

d)Genelleme Oturumları Değerlendirmesi: Farklı ortam, araç gereç ve kişiye genelleme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarına ilişkin veriler ön-test-son-test uygulaması ile değerlendirilmiştir. Uygulama sürecine başlamadan önce öğrencilerin genelleme ortamında hedef becerilere ilişkin yoklama verileri uygulamacı tarafından toplanmıştır. Bu oturumlarda başlama düzeyi oturumlarında izlenen süreç aynı şekilde uygulanmıştır. Tüm becerilerin öğretim oturumları sona erdikten sonra genelleme ortamında her beceri için ikinci yoklama oturumu düzenlenmiştir. Son test oturumlarını oluşturan bu yoklama oturumlarında, toplu yoklama oturumlarında izlenen süreç aynı şekilde izlenmiştir. Ancak, genelleme oturumlarında öğrencilerin performansları sadece etkinlik sonunda sözel olarak pekiştirilmiştir.

e)İzleme Oturumları Değerlendirmesi: Hedef becerilerde ölçütü karşılar düzeyde veri elde edildikten sonra, her bir öğrenci için farklı tarihlerde ve farklı sayıda oturumlar şeklinde düzenlenmiştir. Bu farklılık öğrencilerin okul programlarının yoğunluğuna göre düzenlenmiştir.

Sebze Yemeği Pişirme Öğretim Programı

Ortam:Atölye/ mutfak

Amaç: Öğrenci % 100 düzeyinde güvenli şekilde bıçak kullanarak sebze yemeği pişirir.

İşlemin Ortalama Süresi: 40 dk

Araç gereç:Tencere,kabak, soğan, soyacak, doğrama tahtası, ocak, katı yağ, salça, kaşık, tuz, su, su ısıtıcı, pirinç, dereotu, kase, bıçak

Öğretim Süreci

Öğretim Oturumu:

Uygulamacı deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmesini sağlamak üzere dikkat sağlayıcı ipucunu (Örn., “birlikte video izleyelim mi?”) sözel olarak sunmuştur. Öğrenci videoyu izlemek istediğini sözel ya da sözel olmayan ifadelerle belirtmesinin ardından uygulamacı ve öğrenci dizüstü bilgisayarın karşısına oturarak öğretimi yapılacak becerinin yetişkin bir model tarafından sergilendiği sebze yemeği pişirme video klibi izlemişlerdir. Uygulayıcı (Örn. ..video klibi dikkatli bir şekilde izle) yönergesini vermiştir. Video klibin sona ermesinin ardından uygulamacı deneğe videoyu izleme davranışı için” videoyu çok dikkatli izlediğin için teşekkür ederim” şeklinde pekiştirmiştir.

Uygulamacı deneğe hedef beceri olan sebze yemeği pişirme becerisini sergilemesi için beceri yönergesini (Örn., „Evet şimdi sıra sende, videodaki gibi güvenli bir şekilde sebze yemeği pişir!) sunarak tepkide bulunmasını beklemiştir. Öğrenci doğru tepki sergilediği beceri basamakları için uygulamacı tarafından sözel

olarak (Örn., “Aferin sana!”) pekiştirilmiştir. Deneğin doğru yaptığı basamaklar uygulayıcı tarafından “Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenmiştir. Öğrenci hedef beceri yönergesini aldığı halde tepkide bulunmuyor (5 sn) ya da bir sonraki basamak için yanlış tepkide bulunuyorsa uygulamacı yanlış tepkiyi görmezden gelerek değerlendirmeyi sonlandırmıştır. Deneğin yanlış tepkide bulunduğu ya da tepkide bulunmadığı durumda da uygulamacı hata düzeltme sürecini gerçekleştirmek üzere öğrenciden videoyu tekrar izlemesini (Örn., , “Şimdi seninle videoyu tekrar izlememiz gerekiyor”) istemiştir. Ardından uygulamacı (Örn. ..video klibi dikkatli bir şekilde izle)yönergesini vermiştir. Deneğin aynı video klibi tekrar izlemesini sağlamıştır. Hata düzeltmesi sürecinde (video izlerken) deneğe herhangi başka bir bilgi sunulmamıştır. Video klibin sona ermesinin ardından uygulamacı deneğe videoyu izleme davranışı için” videoyu çok dikkatli izlediğin için teşekkür ederim” şeklinde pekiştirmiştir. Sonra uygulamacı deneğe hedef beceriyi tekrar sergilemesi için beceri yönergesi (Örn. Evet şimdi sıra sende, videodaki gibi güvenli bir şekilde sebze yemeği pişir) sunarak tepkide bulunmasını beklemiştir. Bir önceki süreçte olduğu gibi, denek doğru tepki verirse (Örn. “Aferin senkabakları yıkadın” gibi) pekiştirilmiştir. Uygulamacı tarafından da “Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenecektir. Denek yanlış tepki verirse çalışma uygulamacı tarafından birinci deneme (Örn. Şimdi duruyoruz, bu günkü çalışmamız bu kadar sen çalışmamıza çok güzel katıldın şeklinde) sonlandırılmıştır.

Çalışmada, hata düzeltme sürecinin ikinci aşaması olarak sunulması planlanan video ipucu sadece iki kez kullanılmıştır. Diğer iki denemede aynı süreç izlenecektir. Öğrenciler beceride ölçütü karşılayıncaya ve üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar öğretime devam edilmiştir

Değerlendirme Oturumu:

a)Öğretim Oturumu Öncesi Değerlendirme (Başlama Düzeyi Verisi Değerlendirme): Başlama düzeyi yoklama oturumları en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar öğrencilerin tümünde ve tüm becerilerde düzenlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında, öğrencilerin öğretimi yapılacak becerilerdeki var olan performanslarına ilişkin verileri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Uygulamacı öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmek için dikkat sağlayıcı uyarı (Örn.bugün sebze yemeği pişireceğiz hazır mısınız?) sunmuştur. Öğrenci sözel olan ya da sözel olmayan tepkilerinin ardından öğrenciden yapılması istenen hedef beceri yönergesini uygulayıcı (Örn. güvenli bir şekilde Sebze yemeği pişir!) sunmuştur. Öğrencinin doğru tepkileri uygulayıcı tarafından (Örn. “Aferin sen, kabakları yıkadın” gibi) pekiştirilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir. Öğrenci yanlış tepki verir ya da beş saniye içinde tepki vermezse çalışma sonlandırılarak öğrencinin çalışmaya katılması ve iş birliği içinde çalışması sözel olarak (Örn. Aferin çalışmamıza çok güzel katıldın) pekiştirilmiştir. Öğrencinin yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmamaı uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir.

Başlama düzeyi verisi toplanırken sadece hedef beceriye yönelik değil aynı zamanda hedef becerinin içinde yer alan riskli beceriler (Kabakların kabuklarını soyacak yardımı ile soyar, kabakları doğrama tahtasında bir parmak genişliğinde doğrar, Soğanları bıçakla soyar, soğanları doğrama tahtasında küçük kareler şeklinde doğrar, ocağı yarım açar, ısıtıcıyı pirize takar, Isıtıcıda kaynayan suyu kabakların üzerine örtecek kadar tencereye koyar, ocağın altını kapatır, dereotunu kesme tahtası üzerinde ince ince doğrar) başlama düzeyi verisi alınmıştır. Öğrenci hedef beceriye %50

düzeyinde sahip olabilir ancak riskli becerileri yerine getiremediğine dair üç oturum üst üste kararlı veri elde edilince öğretim oturumuna geçilmiştir.

b)Günlük Yoklama Oturumu Değerlendirmesi: Öğretimi yapılan beceriye ilişkin öğrencilerin performans düzeylerini belirlemek amacıyla uygulamacı tarafından ilköğretim oturumu dışında, her öğretim oturumundan önce düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumları, başlama düzeyi oturumlarıyla benzer şekilde yürütülecektir. Günlük yoklama oturumlarında başlama düzeyi yoklama oturumlarında beklenen öğrenci tepkileri ile aynı tepkiler beklenmiştir. Öğrencilerin öğretimi yapılacak becerilerdeki var olan performanslarına ilişkin verileri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Uygulamacı öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmek için dikkat sağlayıcı uyarı (Örn. ...bugün sebze yemeği pişireceğiz hazır mısınız?) sunmuştur. Öğrenci sözel olan ya da sözel olmayan tepkilerinin ardından öğrenciden yapılması istenen hedef beceri yönergesini uygulayıcı (Örn. güvenli bir şekilde Sebze yemeği pişir!) sunmuştur. Öğrencinin doğru tepkileri uygulayıcı tarafından (Örn. “Aferin sen... kabakları yıkadın” gibi) pekiştirilecektir. Öğrencinin doğru tepkileri uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir. Öğrenci yanlış tepki verir ya da beş saniye içinde tepki vermezse çalışma sonlandırılarak öğrencinin çalışmaya katılması ve iş birliği içinde çalışması sözel olarak (Örn. Aferin çalışmamıza çok güzel katıldın) pekiştirilmiştir. Öğrencinin yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir.

Günlük yoklama oturumları, öğrenci en az üç oturum üst üste ölçütü karşılar düzeyde performans gösterinceye kadar düzenlenmiştir.

c)Toplu Yoklama Oturumları Değerlendirmesi: Hedef beceride ölçüt karşılandıktan ve üç yoklama oturumu üst üste kararlı veri elde edildikten sonra, bütün beceriler için toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Toplu yoklama oturumlarında, başlama düzeyi yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynı izlenmiştir.

d)Genelleme Oturumları Değerlendirmesi: Farklı ortam, araç gereç ve kişiye genelleme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarına ilişkin veriler ön-test-son-test uygulaması ile değerlendirilmiştir. Uygulama sürecine başlamadan önce öğrencilerin genelleme ortamında hedef becerilere ilişkin yoklama verileri uygulamacı tarafından toplanmıştır. Bu oturumlarda başlama düzeyi oturumlarında izlenen süreç aynı şekilde uygulanmıştır. Tüm becerilerin öğretim oturumları sona erdikten sonra genelleme ortamında her beceri için ikinci yoklama oturumu düzenlenmiştir. Son test oturumlarını oluşturan bu yoklama oturumlarında, toplu yoklama oturumlarında izlenen süreç aynı şekilde izlenmiştir. Ancak, genelleme oturumlarında öğrencilerin performansları sadece etkinlik sonunda sözel olarak pekiştirilmiştir.

e)İzleme Oturumları Değerlendirmesi: Hedef becerilerde ölçütü karşılar düzeyde veri elde edildikten sonra, her bir öğrenci için farklı tarihlerde ve farklı sayıda oturumlar şeklinde düzenlenmiştir. Bu farklılık öğrencilerin okul programlarının yoğunluğuna göre düzenlenmiştir.

Salata Yapma Öğretim Programı

Ortam:Atölye/ mutfak

Amaç: Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde bıçak kullanarak salata yapar.

İşlemin Ortalama Süresi: 20 dk

Araç gereç:Marul, havuç, karalahana, doğrama tahtası, bıçak, rende, tabak, limon, tuz, yağ, limon sıkacağı, soyacak, kase

Öğretim Süreci

Öğretim Oturumu:

Uygulamacı deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmesini sağlamak üzere dikkat sağlayıcı ipucunu (Örn., “birlikte video izleyelim mi?”) sözel olarak sunmuştur. Öğrenci videoyu izlemek istediğini sözel ya da sözel olmayan ifadelerle belirtmesinin ardından uygulamacı ve öğrenci dizüstü bilgisayarın karşısına oturarak öğretimi yapılacak becerinin yetişkin bir model tarafından sergilendiği salata yapma video klipi izlemişlerdir. Uygulayıcı (Örn. ..video klipi dikkatli bir şekilde izle) yönergesini vermiştir. Video klipin sona ermesinin ardından uygulamacı deneğe videoyu izleme davranışı için” videoyu çok dikkatli izlediğin için teşekkür ederim” şeklinde pekiştirmiştir.

Uygulamacı deneğe hedef beceri olan salata yapma becerisini sergilemesi için beceri yönergesini (Örn., „Evet şimdi sıra sende, videodaki gibi güvenli bir şekilde salata yap!) sunarak tepkide bulunmasını beklemiştir. Öğrenci doğru tepki sergilediği beceri basamakları için uygulamacı tarafından sözel olarak (Örn., “Aferin sana!”) pekiştirilmiştir. Deneğin doğru yaptığı basamaklar uygulayıcı tarafından “Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenmiştir.Öğrenci hedef beceri yönergesini aldığı halde tepkide bulunmuyor (5 sn) ya da bir sonraki basamak için yanlış tepkide bulunuyorsa uygulamacı yanlış tepkiyi görmezden gelerek değerlendirmeyi sonlandırmıştır. Deneğin yanlış tepkide bulunduğu ya da tepkide bulunmadığı durumda da uygulamacı hata düzeltme sürecini gerçekleştirmek üzere öğrenciden videoyu tekrar izlemesini (Örn., , “Şimdi seninle videoyu tekrar izlememiz gerekiyor”) istemiştir. Ardından uygulamacı (Örn. ..video klipi dikkatli bir şekilde izle)yönergesini vermiştir. Deneğin aynı video klipi tekrar izlemesini sağlayacaktır. Hata düzeltmesi sürecinde (video izlerken) deneğe herhangi başka bir bilgi sunulmamıştır. Video klipin sona ermesinin ardından uygulamacı deneğe videoyu izleme davranışı için” videoyu çok dikkatli izlediğin için teşekkür ederim” şeklinde pekiştirmiştir. Sonra uygulamacı deneğe hedef beceriyi tekrar sergilemesi için beceri yönergesi (Örn. Evet şimdi sıra sende, videodaki gibigüvenli bir şekilde salata yap!) sunarak tepkide bulunmasını beklemiştir. Bir önceki süreçte olduğu gibi, denek doğru tepki verirse (Örn. “Aferin senmarul yapraklarını kopardım” gibi) pekiştirilmiştir. Uygulamacı tarafından da “Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenmiştir. Denek yanlış tepki verirse çalışma uygulamacı tarafından birinci deneme (Örn. Şimdi duruyoruz, bu günkü çalışmamız bu kadar sen çalışmamıza çok güzel katıldın şeklinde) sonlandırılmıştır.

Çalışmada, hata düzeltme sürecinin ikinci aşaması olarak sunulması planlanan video ipucu sadece iki kez kullanılmıştır. Diğer iki denemede aynı süreç izlenmiştir. Öğrenciler beceride ölçütü karşılayıncaya ve üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar öğretime devam edilmiştir

Değerlendirme Oturumu:

a)Öğretim Oturumu Öncesi Değerlendirme (Başlama Düzeyi Verisi Değerlendirme): Başlama düzeyi yoklama oturumları en az üç oturum üst üste kararlı

veri elde edilinceye kadar öğrencilerin tümünde ve tüm becerilerde düzenlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında, öğrencilerin öğretimi yapılacak becerilerdeki var olan performanslarına ilişkin verileri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Uygulamacı öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmek için dikkat sağlayıcı uyararı (Örn.bugün salata yapacağız hazır mısınız?) sunmuştur. Öğrenci sözel olan ya da sözel olmayan tepkilerinin ardından öğrenciden yapılması istenen hedef beceri yönergesini uygulayıcı (Örn. güvenli bir şekilde Salata yap!) sunmuştur. Öğrencinin doğru tepkileri uygulayıcı tarafından (Örn. “Aferin sen, marul yapraklarını kopardın” gibi) pekiştirilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir. Öğrenci yanlış tepki verir ya da beş saniye içinde tepki vermezse çalışma sonlandırılarak öğrencinin çalışmaya katılması ve iş birliği içinde çalışması sözel olarak (Örn. Aferin çalışmamıza çok güzel katıldın) pekiştirilmiştir. Öğrencinin yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir.

Başlama düzeyi verisi toplanırken sadece hedef beceriye yönelik değil aynı zamanda hedef becerinin içinde yer alan riskli beceriler (Marulları kesme tahtası üzerinde doğrar, havuçları soyacak ile soyar, havuçları kesme tahtası üzerinde eline dikkat ederek rendeler, karalahanaları kesme tahtası üzerinde eline dikkat ederek rendeler, 1 limonu ikiye böler) başlama düzeyi verisi alınacaktır. Öğrenci hedef beceriye %50 düzeyinde sahip olabilir ancak riskli becerileri yerine getiremediğine dair üç oturum üst üste kararlı veri elde edilince öğretim oturumuna geçilmiştir.

b)Günlük Yoklama Oturumu Değerlendirmesi: Öğretimi yapılan beceriye ilişkin öğrencilerin performans düzeylerini belirlemek amacıyla uygulamacı tarafından ilk öğretim oturumu dışında, her öğretim oturumundan önce düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumları, başlama düzeyi oturumlarıyla benzer şekilde yürütülmüştür. Günlük yoklama oturumlarında başlama düzeyi yoklama oturumlarında beklenen öğrenci tepkileri ile aynı tepkiler beklenecektir.Öğrencilerin öğretimi yapılacak becerilerdeki var olan performanslarına ilişkin verileri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Uygulamacı öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmek için dikkat sağlayıcı uyararı (Örn.bugün salata yapacağız hazır mısınız?) sunmuştur. Öğrenci sözel olan ya da sözel olmayan tepkilerinin ardından öğrenciden yapılması istenen hedef beceri yönergesini uygulayıcı (Örn.güvenli bir şekilde Salata yap!) sunmuştur. Öğrencinin doğru tepkileri uygulayıcı tarafından (Örn. “Aferin sen... marul yapraklarını kopardın” gibi) pekiştirilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir. Öğrenci yanlış tepki verir ya da beş saniye içinde tepki vermezse çalışma sonlandırılarak öğrencinin çalışmaya katılması ve iş birliği içinde çalışması sözel olarak (Örn. Aferin çalışmamıza çok güzel katıldın) pekiştirilmiştir. Öğrencinin yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir.

Günlük yoklama oturumları, öğrenci en az üç oturum üst üste ölçütü karşılar düzeyde performans gösterinceye kadar düzenlenmiştir.

c)Toplu Yoklama Oturumları Değerlendirmesi: Hedef beceride ölçüt karşılandıktan ve üç yoklama oturumu üst üste kararlı veri elde edildikten sonra, bütün beceriler için toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Toplu yoklama oturumlarında, başlama düzeyi yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynıları izlenmiştir.

d)Genelleme Oturumları Değerlendirmesi: Farklı ortam, araç gereç ve kişiye genelleme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarına ilişkin veriler ön-test-son-test uygulaması ile değerlendirilmiştir. Uygulama sürecine başlamadan önce öğrencilerin genelleme ortamında hedef becerilere ilişkin yoklama verileri uygulamacı tarafından toplanmıştır. Bu oturumlarda başlama düzeyi oturumlarında izlenen süreç aynı şekilde uygulanmıştır. Tüm becerilerin öğretim oturumları sona erdikten sonra genelleme ortamında her beceri için ikinci yoklama oturumu düzenlenmiştir. Son test oturumlarını oluşturan bu yoklama oturumlarında, toplu yoklama oturumlarında izlenen süreç aynı şekilde izlenmiştir. Ancak, genelleme oturumlarında öğrencilerin performansları sadece etkinlik sonunda sözel olarak pekiştirilmiştir.

e)İzleme Oturumları Değerlendirmesi: Hedef becerilerde ölçütü karşılar düzeyde veri elde edildikten sonra, her bir öğrenci için farklı tarihlerde ve farklı sayıda oturumlar şeklinde düzenlenmiştir. Bu farklılık öğrencilerin okul programlarının yoğunluğuna göre düzenlenmiştir.

Et Yemeği Pişirme Öğretim Programı

Ortam:Atölye/ mutfak

Amaç: Öğrenci %100 düzeyinde güvenli şekilde bıçak kullanarak et yemeği pişirir.

İşlemin Ortalama Süresi: 40 dk

Araç gereç:Et, doğrama tahtası, bıçak, tabak, tuz, katı yağ, salça, ocak, su ısıtıcı, düdüklü tencere, çatal, su

Öğretim Süreci

Öğretim Oturumu:

Uygulamacı deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmesini sağlamak üzere dikkat sağlayıcı ipucunu (Örn., “birlikte video izleyelim mi?”) sözel olarak sunmuştur. Öğrenci videoyu izlemek istediğini sözel ya da sözel olmayan ifadelerle belirtmesinin ardından uygulamacı ve öğrenci dizüstü bilgisayarın karşısına oturarak öğretimi yapılacak becerinin yetişkin bir model tarafından sergilendiği et yemeği pişirme video klibi izlemişlerdir. Uygulayıcı (Örn. ..video klibi dikkatli bir şekilde izle) yönergesini vermiştir. Video klibin sona ermesinin ardından uygulamacı deneğe videoyu izleme davranışı için” videoyu çok dikkatli izlediğin için teşekkür ederim” şeklinde pekiştirmiştir.

Uygulamacı deneğe hedef beceri olan et yemeği pişirme becerisini sergilemesi için beceri yönergesini (Örn., ,,Evet şimdi sıra sende, videodaki gibi güvenli bir şekilde et yemeği pişir!) sunarak tepkide bulunmasını beklemiştir. Öğrenci doğru tepki sergilediği beceri basamakları için uygulamacı tarafından sözel olarak (Örn., “Aferin sana!”) pekiştirilmiştir. Deneğin doğru yaptığı basamaklar uygulayıcı tarafından “Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenmiştir. Öğrenci hedef beceri yönergesini aldığı halde tepkide bulunmuyor (5 sn) ya da bir sonraki basamak için yanlış tepkide bulunuyorsa uygulamacı yanlış tepkiyi görmezden gelerek değerlendirmeyi sonlandırmıştır. Deneğin yanlış tepkide bulunduğu ya da tepkide bulunmadığı durumda da uygulamacı hata düzeltme sürecini gerçekleştirmek üzere öğrenciden videoyu tekrar izlemesini (Örn., , “Şimdi seninle videoyu tekrar izlememiz gerekiyor”) istemiştir. Ardından uygulamacı (Örn. ..video klibi dikkatli bir şekilde izle)yönergesini vermiştir. Deneğin aynı video klibi tekrar izlemesini

sağlamıştır. Hata düzeltmesi sürecinde (video izlerken) deneğe herhangi başka bir bilgi sunulmamıştır. Video klibin sona ermesinin ardından uygulamacı deneğe videoyu izleme davranışı için” videoyu çok dikkatli izlediğin için teşekkür ederim” şeklinde pekiştirmiştir. Sonra uygulamacı deneğe hedef beceriyi tekrar sergilemesi için beceri yönergesi (Örn. Evet şimdi sıra sende, videodaki gibigüvenli bir şekilde et yemeği pişir) sunarak tepkide bulunmasını bekleyecektir. Bir önceki süreçte olduğu gibi, denek doğru tepki verirse(Örn. “Aferin senetleri et tahtasına koydun” gibi) pekiştirmiştir. Uygulamacı tarafından da “Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu”na işaretlenecektir. Denek yanlış tepki verirse çalışma uygulamacı tarafından birinci deneme (Örn. Şimdi duruyoruz, bu günkü çalışmamız bu kadar sen çalışmamıza çok güzel katıldın şeklinde) sonlandırılmıştır.

Çalışmada, hata düzeltme sürecinin ikinci aşaması olarak sunulması planlanan video ipucu sadece iki kez kullanılmıştır. Diğer iki denemede aynı süreç izlenecektir. Öğrenciler beceride ölçütü karşılayıncaya ve üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar öğretime devam edilmiştir

Değerlendirme Oturumu:

a)Öğretim Oturumu Öncesi Değerlendirme (Başlama Düzeyi Verisi Değerlendirme): Başlama düzeyi yoklama oturumları en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar öğrencilerin tümünde ve tüm becerilerde düzenlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında, öğrencilerin öğretimi yapılacak becerilerdeki var olan performanslarına ilişkin verileri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Uygulamacı öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmek için dikkat sağlayıcı uyarı (Örn.bugün et yemeği pişireceğiz hazır mısınız?) sunmuştur. Öğrenci sözel olan ya da sözel olmayan tepkilerinin ardından öğrenciden yapılması istenen hedef beceri yönergesini uygulayıcı (Örn. güvenli bir şekilde Et yemeği pişir!) sunmuştur.. Öğrencinin doğru tepkileri uygulayıcı tarafından (Örn. “Aferin sen, etleri et tahtasının üzerine koydun” gibi) pekiştirilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenecektir. Öğrenci yanlış tepki verir ya da beş saniye içinde tepki vermezse çalışma sonlandırılarak öğrencinin çalışmaya katılması ve iş birliği içinde çalışması sözel olarak (Örn. Aferin çalışmamıza çok güzel katıldın) pekiştirilmiştir. Öğrencinin yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir.

Başlama düzeyi verisi toplanırken sadece hedef beceriye yönelik değil aynı zamanda hedef becerinin içinde yer alan riskli beceriler (Etleri ceviz büyüklüğünde parmaklarına dikkat ederek doğrar, tencere kapağını yarım kapatır, Su ısıtıcısının fişi prize takılır, kaynatılmış suyu etlerin üzerine örtecek kadar ekler, tencerenin kapağını kapatır, tencerenin düdüğü ötüncü düdüğünü tutaç yardımı ile çevirir, tencerenin kapağını tencere soğuyunca dikkatle açar) başlama düzeyi verisi alınmıştır. Öğrenci hedef beceriye %50 düzeyinde sahip olabilir ancak riskli becerileri yerine getiremediğine dair üç oturum üst üste kararlı veri elde edilince öğretim oturumuna geçilmiştir.

b)Günlük Yoklama Oturumu Değerlendirmesi: Öğretimi yapılan beceriye ilişkin öğrencilerin performans düzeylerini belirlemek amacıyla uygulamacı tarafından ilk öğretim oturumu dışında, her öğretim oturumundan önce düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumları, başlama düzeyi oturumlarıyla benzer şekilde yürütülmüştür. Günlük yoklama oturumlarında başlama düzeyi yoklama oturumlarında beklenen öğrenci tepkileri ile aynı tepkiler beklenecektir. Öğrencilerin öğretimi yapılacak

becerilerdeki var olan performanslarına ilişkin verileri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Uygulamacı öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmek için dikkat sağlayıcı uyarı (Örn.bugün et yemeği pişireceğiz hazır mısınız?) sunmuştur. Öğrenci sözel olan ya da sözel olmayan tepkilerinin ardından öğrenciden yapılması istenen hedef beceri yönergesini uygulayıcı (Örn.güvenli bir şekilde Et yemeği pişir!) sunmuştur. Öğrencinin doğru tepkileri uygulayıcı tarafından (Örn. “Aferin senetleri et tahtasının üzerine koydun” gibi) pekiştirilmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir. Öğrenci yanlış tepki verir ya da beş saniye içinde tepki vermezse çalışma sonlandırılarak öğrencinin çalışmaya katılması ve iş birliği içinde çalışması sözel olarak (Örn. Aferin çalışmamıza çok güzel katıldın) pekiştirilmiştir. Öğrencinin yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmaması uygulamacı tarafından “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu” na işaretlenmiştir.

Günlük yoklama oturumları, öğrenci en az üç oturum üst üste ölçütü karşılar düzeyde performans gösterinceye kadar düzenlenmiştir.

c)Toplu Yoklama Oturumları Değerlendirmesi: Hedef beceride ölçüt karşılandıktan ve üç yoklama oturumu üst üste kararlı veri elde edildikten sonra, bütün beceriler için toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Toplu yoklama oturumlarında, başlama düzeyi yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynı izlenmiştir.

d)Genelleme Oturumları Değerlendirmesi: Farklı ortam, araç gereç ve kişiye genelleme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarına ilişkin veriler ön-test-son-test uygulaması ile değerlendirilmiştir. Uygulama sürecine başlamadan önce öğrencilerin genelleme ortamında hedef becerilere ilişkin yoklama verileri uygulamacı tarafından toplanmıştır. Bu oturumlarda başlama düzeyi oturumlarında izlenen süreç aynı şekilde uygulanmıştır. Tüm becerilerin öğretim oturumları sona erdikten sonra genelleme ortamında her beceri için ikinci yoklama oturumu düzenlenecektir. Son test oturumlarını oluşturan bu yoklama oturumlarında, toplu yoklama oturumlarında izlenen süreç aynı şekilde izlenmiştir. Ancak, genelleme oturumlarında öğrencilerin performansları sadece etkinlik sonunda sözel olarak pekiştirilmiştir.

e)İzleme Oturumları Değerlendirmesi: Hedef becerilerde ölçütü karşılar düzeyde veri elde edildikten sonra, her bir öğrenci için farklı tarihlerde ve farklı sayıda oturumlar şeklinde düzenlenmiştir. Bu farklılık öğrencilerin okul programlarının yoğunluğuna göre düzenlenmiştir.

-Ek 1-

İş (Beceri) Analizleri

HELVA YAPMA

Mesleğin Adı: Aşçı Yardımcısı

İşin Adı: Ocak kullanımı

İşlemin Adı: Helva Yapma

Ortam: Atölye/ mutfak

Araç-gereç: Tencere, tere yağ, sıvı yağ, irmik, kaşık, süt, şeker, bardak, kase, ocak

İşlem Basamakları (Psiko-motor Hedefler):

- 1) 2 su bardağı süt 1 su bardağı suyu boş bir kâseye koyar
 - 2) 1 su bardağı şekeri kâseye ekler
 - 3) Şekeri karıştırarak sütün içinde eritir
 - 4) *Ocağı açar*
 - 5) Tencereyi ocağa koyar
 - 6) 2 yemek kaşığı tereyağı tencereye koyar
 - 7) Yarım çay bardağı sıvı yağ tencereye koyar
 - 8) Yağın tamamı sıvı hale gelene kadar karıştırır
 - 9) 1 buçuk su bardağı irmiği tencereye koyar
 - 10) İrmik pembeleşene kadar karıştırır
 - 11) Ocağı yarıya getirir
 - 12) *İrmiğin üzerine sütü boşaltır*
 - 13) Tencerenin kapağını kapatır
 - 14) Ocağın altını açar
 - 15) Sütlü irmik kaynayana kadar karıştırır
 - 16) İrmik kaynayınca ocağın altını yarıya getirir
 - 17) Helvayı karıştırır
 - 18) *Ocağı kapatır*
 - 19) Helvayı yarım saat kapağı kapalı bekleterek dinlendirir
 - 20) Helvayı servise sunar
- İşin Ortalama Süresi:** Ortalama 45 dk

GÖZLEME YAPMA

Mesleğin Adı: Aşçı Yardımcısı

İşin Adı: Ocak kullanımı

İşlemin Adı: Gözleme Yapma

Ortam: Atölye/ mutfak

Araç-gereç: Tava, tabak, yufka, peynir, sıvı yağ, ocak

İşlem Basamakları (Psiko-motor Hedefler):

- 1) Hazır yufkayı masanın üzerine serer
- 2) Yufkanın bir kenarını ortasına kadar katlar
- 3) Yufkanın katlı kenarının karşısındaki kenarı katlı kenarın üzerine koyar
- 4) Yufkanın ortasına peyniri koyar
- 5) Yufkanın açık olan kenarı ile peynirin üzerini kapatır
- 6) Açık olan son kenarı diğer kenarların üzerine örter

- 7) *Ocağı açar*
 - 8) Tavayı ocağa koyar
 - 9) Tavaya 1 yemek kaşığı sıvı yağ koyar
 - 10) Yağı tavaya dağıtır
 - 11) Yufkayı tavaya koyar
 - 12) Yufkayı tavanın içinde dairesel çevirerek pişirir
 - 13) Ocağı yarıma getirir
 - 14) *Tava genişliğindeki tabağı tavaya ters olarak çevirir*
 - 15) Bir elini tavanın sapından tutar
 - 16) Diğer elini tabağın üstüne koyar
 - 17) Tavayı ters çevirir
 - 18) Tavayı ocağın üzerine koyar
 - 19) Tavaya 1 yemek kaşığı sıvı yağ koyar
 - 20) *Tabaktaki yufkanın çiğ tarafını tavaya tabaktan kaydırarak koyar*
 - 21) Ocağın ayarını çoğaltır
 - 22) Yufkayı tavanın içinde çevirerek pişirir
 - 23) Ocağı kapatır
 - 24) Yufkayı tavadan alır
 - 25) Yufkayı servise sunar
- İşin Ortalama Süresi:** Ortalama 15 dk

BÖREK KIZARTMA

Mesleğin Adı: Aşçı Yardımcısı

İşin Adı: Ocak kullanımı

İşlemin Adı: Börek Kızartma

Ortam: Atölye/ mutfak

Araç-gereç: Tencere, bıçak, yufka, peynir, sıvı yağ, maşa, ocak

İşlem Basamakları (Psiko-motor Hedefler):

- 1) Yufkayı masanın üzerine serer
 - 2) Bıçağı sapından tutarak eline alır
 - 3) Boşta kalan elini yufkanın üzerine yerleştirir
 - 4) Yufkayı bıçakla 8 dilime böler
 - 5) Her dilimin geniş üst kenarına peynir koyar
 - 6) Üçgen şeklindeki yufka dilimini rulo şeklinde sarar
 - 7) Tüm üçgen dilimlerini aynı şekilde sarar
 - 8) *Ocağı açar*
 - 9) Tencereyi ocağa koyar
 - 10) Yağı tencereye koyar
 - 11) *Yağın kızmasını bekler*
 - 12) Ocağın ayarını yarıma getirir
 - 13) *Maşa ile sarılı yufkaları yağın içine koyar*
 - 14) Ocağın ayarını artırır
 - 15) *Yufkaların kızaran yerlerini maşa ile tutarak çevirir*
 - 16) Ocağın ayarını yarıma getirir
 - 17) *Kızarmış yufkaları yağdan maşa ile alır*
 - 18) *Ocağı kapatır*
 - 19) Börekleri servise sunar
- İşin Ortalama Süresi:** Ortalama 20 dk

KEK YAPMA

Mesleğin Adı: Aşçı Yardımcısı

İşin Adı: Fırın kullanımı

İşlemin Adı: Kek Yapma

Ortam: Atölye/ mutfak

Araç-gereç: Kek kalıbı, tabak, çırpma kabı, mikser, yumurta, un, süt, şeker, sıvı yağ, vanilya, kabartma tozu, fırça, fırın, eldiven, kürdan

İşlem Basamakları (Psiko-motor Hedefler):

- 1) 3 yumurtayı boş bir tabağa kırar
- 2) Kırılan yumurtaların bozuk olup olmadığını sırası ile kontrol eder
- 3) Tabaktaki yumurtaları çırpma kabına koyar
- 4) 1 su bardağı şekeri çırpma kabına ekler
- 5) Mikserin çırpma uçlarını takarak kontrol eder
- 6) Mikseri prize takar
- 7) Mikseri çalıştırır
- 8) Yumurta ve şeker köpürüp beyaz olana kadar mikserle çırpar
- 9) Mikseri kapatır
- 10) Mikseri prizden çeker
- 11) 1 su bardağı sütü çırpma kabına koyar
- 12) Yarım su bardağı sıvı yağı çırpma kabına koyar
- 13) 2 buçuk bardak unu çırpma kabına eleyerek koyar
- 14) 1 paket vanilya ve 1 paket kabartma tozunu eleyerek çırpma kabına koyar
- 15) Malzemeler homojen olana kadar kaşıkla karıştırır
- 16) Kek kalıbına sıvı yağ akıtır
- 17) Kek kalıbını fırça ile yağlar
- 18) Kek kalıbına un serper
- 19) Karışımı kek kalıbına döker
- 20) Fırının sıcaklığını 180 dereceye getirir
- 21) Fırının ısınmasını bekler
- 22) Eldiven giyer
- 23) Isınan fırına kek kalıbını eldiven ile koyar
- 24) Keki pişip pişmediğini fırın camından kontrol eder
- 25) Kek piştiğinde fırının kapağını eldiven ile yavaşça açar
- 26) Kürdanı keke batırarak hamurun kürdana bulaşıp bulaşmadığını kontrol eder
- 27) Pişen keki fırından eldiven ve tutaç ile alır
- 28) Keki masanın üzerine koyar
- 29) Kek kalıbındaki keki eldiven ve tutaç yardımı ile tutarak çıkarır
- 30) Keki servise sunar

İşin Ortalama Süresi: Ortalama 50 dk

KUMPIR YAPMA

Mesleğin Adı: Aşçı Yardımcısı

İşin Adı: Fırın kullanımı

İşlemin Adı: Kumpir Yapma

Ortam: Atölye/ mutfak

Araç-gereç: Patates, havlu peçete, alüminyum folyo, fırın ızgarası, tutaç, tabak, tere yağ, bıçak, tuz, karabiber, kaşar peyniri, sosis, ketçap, mayonez, fırın, eldiven, kürdan

İşlem Basamakları (Psiko-motor Hedefler):

- 1) Fırını ısınması için 250 dereceye ayarlar
 - 2) Patatesleri yıkar
 - 3) Patatesleri kurular
 - 4) Patatesleri alüminyum folyo ile sarar
 - 5) Eldiven giyer
 - 6) *Fırın ızgarasına pişmesi için patatesleri eldiven ile koyar*
 - 7) Patateslere kürdan batırarak pişip pişmediğini kontrol eder
 - 8) *Pişen patatesleri fırından eldiven ile alır*
 - 9) Boş bir kaba patatesleri koyar
 - 10) *Alüminyum folyoları patateslerin üzerinden tutaç yardımı ile dikkatle çıkarır*
 - 11) *Patateslerin başında ve sonunda bir parmak boşluk kalacak şekilde bıçakla ortadan ikiye yarar*
 - 12) Sıcak patatesin içine 1 tatlı kaşığı tereyağı koyar
 - 13) Patatesin içine tuz ve karabiber koyar
 - 14) Çatalla patatesin içini ezerek püre haline getirir
 - 15) İç malzemeleri patatesin içine sırası ile koyar (rendelenmiş kaşar, sosis, mısır, ketçap, mayonez)
 - 16) Kumpiri servise sunar
- İşin Ortalama Süresi:** Ortalama 60 dk

FIRINDA SEBZELİ TAVUK

Mesleğin Adı: Aşçı Yardımcısı

İşin Adı: Fırın kullanımı

İşlemin Adı: Fırında sebzeli tavuk yapma

Ortam: Atölye/ mutfak

Araç-gereç: Patates, domates, biber, sarımsak, bıçak, tavuk, tuz, fırın poşeti, tavuk baharatı, fırın tepsisi, tabak, fırın, eldiven, kürdan, tutaç

İşlem Basamakları (Psiko-motor Hedefler):

- 1) Fırını ısınması için 180 dereceye ayarlar
- 2) Domates, biber ve patatesleri yıkar
- 3) *Domatesleri elma dilimi şeklinde doğrar*
- 4) *Biberleri yanlamasına ikiye böler*
- 5) *Patatesleri soyar*
- 6) *Patatesleri elma dilimi şeklinde doğrar*
- 7) *Sarımsakları soyar*
- 8) Tavukları yıkar
- 9) Fırın poşetinin ağzını açar
- 10) Doğranan sebzeleri fırın poşetinin içine koyar
- 11) Sarımsak ve tavukları fırın poşetinin içine koyar
- 12) Fırın poşetinin içine tuz ve tavuk baharatı ekler
- 13) Fırın poşetinin ağzını kapatıcı ile bağlar
- 14) Fırın poşetinin üzerine kürdan ile hava deliği açar
- 15) Fırın poşetini tepsiye koyar
- 16) Eldivenini giyer
- 17) *Isınan fırına tepsiyi eldiven yardımı ile koyar*
- 18) *Yarım saat sonra fırını kapatır*
- 19) *Tepsiyi fırından eldiven yardımı ve tutaç kullanarak çıkarır*
- 20) *Fırın poşetini bıçak yardımı ile keserek dikkatle tepsiye çıkarır*

21) Tavukları servis yapar
İşin Ortalama Süresi: Ortalama 40 dk

SEBZE YEMEĞİ PİŞİRME

Mesleğin Adı: Aşçı Yardımcısı

İşin Adı: Bıçak kullanma

İşlemin Adı: sebze pişirme

Ortam: Atölye/ mutfak

Araç-gereç: Tencere,kabak, soğan, soyacak, doğrama tahtası, ocak, katı yağ, salça, kaşık, tuz, su, su ısıtıcı, pirinç, dereotu, kase, bıçak

İşlem Basamakları (Psiko-motor Hedefler):

- 1) Kabakları yıkar
- 2) *Kabakların kabuklarını soyacak yardımı ile soyar*
- 3) *Kabakları doğrama tahtasında bir parmak genişliğinde doğrar*
- 4) *Soğanları bıçakla soyar*
- 5) *Soğanları doğrama tahtasında küçük kareler şeklinde doğrar*
- 6) *Ocağı yarım açar*
- 7) Tencereyi ocağa koyar
- 8) 1 yemek kaşığı yağ tencereye koyar
- 9) Doğranmış soğanları tencereye koyar
- 10) Ocağı tam ayara getirir.
- 11) Soğanları pembeleşene kadar kavurur
- 12) Kabakları tencereye ekler
- 13) Kabakları yağın içinde hafif kavrulana kadar karıştırır
- 14) 1 kaşık salçayı tencereye koyar
- 15) 1 çay kaşığı tuz ekler
- 16) Tüm malzemeyi karıştırır
- 17) Isıtıcıya su koyar
- 18) *Isıtıcıyı piriize takar*
- 19) Isıtıcıyı çalıştırır
- 20) Ocağı yarım ayara getirir
- 21) *Isıtıcıda kaynayan suyu kabakların üzerini örtecek kadar tencereye koyar*
- 22) 1 yemek kaşığı pirinci boş bir kasede yıkar
- 23) Pirinçleri tencereye ekler
- 24) Tencerenin kapağını kapatır
- 25) Kabakların piştiği kontrol eder
- 26) Bir tutam dereotu yıkar
- 27) Dereotunu kesme tahtası üzerinde ince ince doğrar
- 28) Doğranmış dereotunu tencereye ekler
- 29) *Ocağın altını kapatır*
- 30) Kabak yemeğini servise sunar

İşin Ortalama Süresi: Ortalama 40 dk

SALATA YAPMA

Mesleğin Adı: Aşçı Yardımcısı

İşin Adı: Bıçak kullanma

İşlemin Adı: Salata yapma

Ortam: Atölye/ mutfak

Araç-gereç: Marul, havuç, karalahana, doğrama tahtası, bıçak, rende, tabak, limon, tuz, yağ, limon sıkacağı, soyacak, kase

İşlem Basamakları (Psiko-motor Hedefler):

- 1) Marul yapraklarını koparır
- 2) Marul yapraklarını yıkar
- 3) Havuçları yıkar
- 4) Karalahanayı yıkar
- 5) *Marulları kesme tahtası üzerinde doğrar*
- 6) Doğranmış marulları salata tabağına koyar
- 7) *Havuçları soyacak ile soyar*
- 8) *Havuçları kesme tahtası üzerinde eline dikkat ederek rendeler*
- 9) Rendelenen havuçları salata tabağına koyar
- 10) *Karalahanaları kesme tahtası üzerinde eline dikkat ederek rendeler*
- 11) *1 limonu ikiye böler*
- 12) Limonu limon sıkacağına sıkar
- 13) Limon suyunu kaseye boşaltır
- 14) Karalahanaları limon suyuna koyar
- 15) 1 tatlı kaşığı tuzu karalahana üzerine döker
- 16) Karalahanaları limonlu suda bekletir
- 17) Karalahanaları kabın içinde avuç içinde kalacak şekilde sıkarak ovalar
- 18) Karalahanaları salata tabağına koyar
- 19) Salatanın yağını koyar
- 20) Yarım limonu limon sıkacağına sıkar
- 21) Limon suyunu salataya ekler
- 22) 1 tatlı kaşığı tuzu salataya ekler
- 23) Salatayı servise sunar

İşin Ortalama Süresi: Ortalama 20 dk

ET YEMEĞİ PİŞİRME

Mesleğin Adı: Aşçı Yardımcısı

İşin Adı: Bıçak kullanma

İşlemin Adı: Et yemeği pişirme

Ortam: Atölye/ mutfak

Araç-gereç: Et, doğrama tahtası, bıçak, tabak, tuz, katı yağ, salça, ocak, su ısıtıcı, düdüklü tencere, çatal, su

İşlem Basamakları (Psiko-motor Hedefler):

- 1) Etleri et tahtasına koyar
- 2) *Etleri ceviz büyüklüğünde parmaklarına dikkat ederek doğrar*
- 3) Ocağı yakar
- 4) Düdüklü tencereyi ocağa koyar
- 5) Tencereye 1 yemek kaşığı yağı koyar
- 6) Yağı eritir
- 7) Etleri tencereye koyar
- 8) *Tencere kapağını yarım kapatır*
- 9) Etleri suyu çekilene kadar aralıklı karıştırarak pişirir
- 10) 1 yemek kaşığı salçayı tencereye ekler
- 11) Isıtıcıya su konur
- 12) Eller kurulanır

- 13) *Su ısıtıcısının fişini prize takılır*
 - 14) *Su ısıtıcıda kaynatılır*
 - 15) *Ocağın ayarını yarım ayara getirir*
 - 16) *Kaynatılmış suyu etlerin üzerini örtecek kadar ekler*
 - 17) *Tencerenin kapağını kapatır*
 - 18) *Tencerenin düdüğü ötünce düdüğünü tutaç yardımı ile çevirir*
 - 19) *Yarım saat sonra ocağı kapatır*
 - 20) *Tencere soğuyana kadar bekler*
 - 21) *Tencerenin kapağını tencere soğuyunca dikkatle açar*
 - 22) *Etlerin pişip pişmediğini çatal yardımı ile kontrol eder*
 - 23) *Pişen etleri servise sunar*
- İşin Ortalama Süresi:** Ortalama 40 dk



-Ek 2-
FORMLAR

Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu

Öğrenci Adı Soyadı:
Beceri:
Tarih:

Oturum:
Başlangıç-Bitiş:

Beceri Basamakları	Doğru Tepki	Yanlış Tepki	Tepkide Bulunmama
1-			
2-			
3-			
4-			
5-			
6-			
7-			
8-			
9-			
10-			
.....			
.....			
.....			
Toplam “+”			
%			

Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu

Öğrenci Adı Soyadı:

Beceri:

Tarih:

Oturum:

Başlangıç-Bitiş:

Beceri Basamakları	Doğru Tepki	Yanlış Tepki	Tepkide Bulunmama	Videonun 2. kez İzletilmesi (Video Geri-Bildirim)		
				Doğru Tepki	Yanlış Tepki	Tepkide Bulunmama
1-						
2-						
3-						
4-						
5-						
6-						
7-						
8-						
9-						
10-						
.....						
.....						
.....						
Toplam “+”						
%						

EK 6: Uygulama Ve Genelleme Çalışmalarının Yapıldığı Ortamlar Ve Uygulamada Yapılan Düzenlemelere Yönelik Fotoğraflar

Genelleme oturumlarının gerçekleştirildiği otel mutfağı fotoğrafları



Uygulama oturumlarının gerçekleştirildiği atölye fotoğrafları



Uygulama öncesinde güvenlik amaçlı yapılan ve alınan tedbirlerin fotoğrafı



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı :Naime GÜNEŞ ÖZLER

E-Posta Adresi :gunesnaime@gmail.com

İş Deneyimi :10 yıl

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Zihin Engelliler Öğretmeni	İstanbul Ergun Baylav Eğitim Uygulama Okulu	2009
Zihin Engelliler Öğretmeni	Çorum Kale Eğitim Uygulama Okulu	2009-2013
Zihin Engelliler Öğretmeni	Çorum Mimar Sinan Ortaokulu	2013-2016
Zihin Engelliler Öğretmeni	Çorum Buharaevler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2016-2018
Zihin Engelliler Öğretmeni	Çorum Bahçelievler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2018...-

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:Doktora

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2009
Yüksek lisans	Özel Eğitim	Anadolu üniversitesi	2012
Doktora	Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	2019

Yayınlar:Güneş, N. & Akçamete, G. (2014). Özel gereksinimi olan bireylerin mesleki istihdamı çorum ili örneği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15(3),115.