



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

[Özel Eğitim Anabilim Dalı]

Özel Eğitim Bilim Dalı

Doktora Tezi

ZİHİN ENGELLİ ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ İLE İLGİLİ YETERLİK
DÜZEYLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE UYGULANAN EĞİTİM
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

Bekir BURAL

Danışman
Prof. Dr. Hakan SARI

Konya 2020

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmamda “Zihin Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesinde Uygulanan Eğitim Programının Etkililiği” incelenmiştir. Doktora eğitimimde ve tezimin her sürecinde yardımlarını esirgemeyen, sabırla ve hoşgörüyüyle her zaman yanımda olan bilgi ve tecrübeleriyle bana rehberlik eden danışmanım Prof. Dr. Hakan SARI hocama çok teşekkür ederim. Tez süresince önerileriyle desteklerini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI ve Doç. Dr. Muhittin Çalışkan hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Bilgilerinden ve tecrübelerinden faydalandığım ve tezin her sürecinde yardım eden Doç. Dr. Ahmet KURNAZ ve Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ hocalarıma yürekten teşekkür ederim. Tezin uygulama aşamasında bizlere mükemmel bir ortam sunan başta Burdur Milli Eğitim Müdürlüğü olmak üzere, Bucak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ve Bucak Şehit Akif Altay Özel Eğitim Okulu Müdürü, öğretmenleri ve çalışanlarına çok teşekkür ederim. Tecrübesiyle bana ışık tutan özel eğitim öğretmeni Tuğba GÖKSU'ya teşekkürlerimi sunuyorum. Doktora eğitimim ve tez çalışmam süresince ihmal ettiğim sevgili eşim Ayşenur'a, en büyük oğlum Ahmet Talha'ya, ortanca oğlum Ramazan Yaser'e ve en küçük oğlum Yunus Emre'ye çok teşekkür ediyorum. Tabi ki benim bugünlere gelmemde en büyük emeğe sahip olan biricik anneme ve canım babama da teşekkürlerin en büyüğünü gönderiyorum.

İçindekiler

TEŞEKKÜR.....	İİ
İÇİNDEKİLER	İİİ
TEZ KABUL	VI
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	VII
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	VIII
KISALTMALAR.....	İX
ÖZET	X
ABSTRACT.....	XI
1 GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7
2 ALAN YAZIN	8
2.1 Zihin Engellilikle İlgili Tanımlar ve Yaygınlık	8
2.2 Zihin Engellilerin Sınıflandırılması	10
2.3 Zihin Engelli Çocuklar İçin Türkiye’deki Eğitim Uygulamaları.....	12
2.3.1 Normal Sınıf (Genel Eğitim Sınıfı)	12
2.3.2 Destek Eğitim Odası	12
2.3.3 Özel Eğitim Sınıfı.....	13
2.3.4 Özel Eğitim Okulları	13
2.3.5 Evde Eğitim.....	14
2.3.6 Hastanede Eğitim Hizmeti.....	15
2.3.7 Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri.....	15
2.4 Öğretmen Yeterlikleri ve Özel Eğitimde Öğretmen	16
2.4.1 Yeterlik	16
2.4.2 Öğretmen Yeterlikleri.....	16
2.4.3 Etkili Öğretmen Özellikleri.....	17
2.4.4 Özel Eğitimde Öğretmen	19
2.4.5 Özel Eğitimde Öğretmen Yeterlikleri.....	21
2.4.6 Özel Eğitimde Öğretmen Etiği	21
2.5 Zihin Engelli Öğrencilerde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri	23

2.5.1 Kavram Öğretimi	24
2.5.2 Doğrudan Öğretim Yöntemi	27
2.5.3 Akran Destekli Öğretim Yöntemi.....	28
2.5.4 Basamaklandırılmış Öğretim Yöntemi.....	30
2.5.5 İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemi.....	31
2.5.6 Beceri Öğretimi	32
2.5.7 Yanlızsız Öğretim Yöntemleri	33
2.5.8 Uygulamalı Davranış Analizi	41
2.5.9 Zincirleme Öğretim Yöntemi	42
2.6. Zihin Engelli Öğrenciler ve Öğretmen Eğitimine İlişkin Çalışmalar	43
2.6.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	44
2.6.2. Diğer Ülkelerde Yapılan Çalışmalar	53
2.7 Araştırmanın Amacı	58
3 YÖNTEM	60
3.1 Araştırmanın Modeli	60
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu	61
3.3 Veri Toplama Araçları	66
3.3.1 Nitel Veri Toplama Araçları (Nitel Aşama)	66
3.3.2 Nicel Veri Toplama Araçları (Nicel Aşama).....	70
3.4 Verilerin Analizi.....	77
4 BULGULAR.....	79
4.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	79
4.1.1 Zihin Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Yeterlikleri Konusundaki Görüşleri	79
4.1.2 Zihin Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikler Konusunda Yeterliklerini Artırmadaki Önerileri/Görüşleri.....	81
4.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	82
4.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	83
4.4 Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	93
5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	94
5.1 Tartışma	94
5.1.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma.....	94
5.1.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma.....	95
5.1.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma	97
5.1.4 Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma.....	98
5.2 Sonuç	100


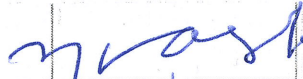



5.2.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	100
5.2.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	100
5.2.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	101
5.2.4 Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	101
5.3 Öneriler	101
5.3.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler	102
5.3.2 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	102
KAYNAKÇA	103
EKLER	115
ÖZGEÇMİŞ	142



TEZ KABUL

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bekir BURAL tarafından hazırlanan *Zihin Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesinde Uygulanan Eğitim Programının Etkililiği* başlıklı tez tarafımızdan amaç, kapsam ve kalite yönünden değerlendirilmiş olup, 28/01/2020 tarihinde Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Bilim Dalı *Doktora Tezi* olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri		
	Unvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Hakan SARI	
Üye	Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN	
Üye	Doç. Dr. Salih ÇAKMAK	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Ziya TAVİL	

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Zihin Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesinde Uygulanan Eğitim Programının Etkililiği başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **129** sayfalık kısmına ilişkin, 21/02/2020 tarihinde tez danışmanım tarafından **turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%21** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

21/02/2020

Bekir BURAL

Prof. Dr. Hakan SARI

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

21/02/2020
Bekir BURAL



KISALTMALAR

AAMR1:	American Association on Mental Retardation
BEP:	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
DSM-IV-TR:	Amerikan Psikiyatri Birliği
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖEHY:	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
RAM:	Rehberlik Araştırma Merkezi
TED:	Türk Eğitim Derneği
YÖK:	Yüksek Öğretim Kurumu

ÖZET

Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı
Doktora Tezi

ZİHİN ENGELLİ ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM YÖNTEM VE
TEKNİKLERİ İLE İLGİLİ YETERLİK DÜZEYLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE UYGULANAN
EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

Bekir BURAL

Bu çalışmanın amacı, zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinde uygulanan eğitim programının etkililiğini belirlemektir. Araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma üç aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerle ilgili ihtiyaçları belirlenmiştir. Görüşme formundan çıkan sonuçlar betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Belirlenen ihtiyaçlara göre “Öğretim Yöntem ve Teknikleri Alanı Başarı Testi” ve “Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterliği Programı” hazırlanmıştır. Araştırmanın ikinci aşaması olan nicel aşamada, “Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Araştırma Modeli” kullanılmıştır. 30 öğretmen deney grubu için 30 öğretmen kontrol grubu için seçilmiştir. Bu aşamada deney ve kontrol gruplarına ön-test uygulanmıştır. Uygulanan ön-testten sonra deney grubuna “Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterliği Programı” uygulanmıştır. Kontrol grubuna hiçbir eğitim verilmemiştir. Eğitim programı deney grubuna uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına son-test uygulanmıştır. Uygulama sonucu ortaya çıkan sonuçların analizinde bağımsız örneklem t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü aşamasında öğretmen eğitim programı ile ilgili deney grubu öğretmenlerinin eğitim ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmen görüşleri betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda;

1) Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, doğrudan öğretim yöntemi, zincirleme öğretim yöntemi, uygulamalı davranış analizi ve yanlışsız öğretim yöntemlerinde yetersizliklerinin olduğu,

2) Deney grubuna uygulanan “Öğretim Yöntem ve Teknikler Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programının” zihin engellilerle çalışan öğretmenlerin yöntem ve tekniklerle ilgili yeterliklerini geliştirmesinde etkili bir program olduğu,

3) Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yöntem ve tekniklerle ilgili yeterlikleri için geliştirilen öğretmen eğitimi programına katılan ve katılmayan öğretmenlerin “Öğretim Yöntem ve Teknikler Alan Bilgisi Başarı Testi” ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı,

4) Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yöntem ve tekniklerle ilgili yeterlikleri için geliştirilen öğretmen eğitimi programına katılan ve katılmayan öğretmenlerin “Öğretim Yöntem ve Teknikler Alan Bilgisi Başarı Testi” son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu,

5) Deney grubu öğretmenlerinin ön-test puanları arasında mesleki kıdemi 1-5 yıl olanlarla 6-10 yıl olanlar arasında ve 11 yıl üstü ve 6-10 yıl arası olanlar arasında anlamlı bir fark olduğu; cinsiyete, yaşa, bransa, zihin engelli öğrencilerle çalışma süresine, çalıştığı kuruma, yöntem ve teknikler konusunda eğitim alma durumuna, özel eğitim alanında kurslara katılma ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı,

6) Öğretmen eğitimi programına katılan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen eğitim programının çok faydalı olduğu ve kendi yeterliklerini geliştirdiği, sonuçları elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Zihin Engelli, Öğretmen Yeterlikleri, Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Öğretmen Eğitim Programı, Özel Eğitim Öğretmenleri İçin Eğitim Programı.

ABSTRACT

Department of Special Education

Division of Special Education

Doctoral Thesis

THE EFFECTIVENESS OF EDUCATION PROGRAMME ADAPTED FOR IMPROVING THE
COMPETENCY LEVELS OF TEACHERS WHO WORK WITH STUDENTS WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES IN TERMS OF TEACHING METHODS AND TECHNIQUES.

Bekir BURAL

The aim of this study is to examine the effectiveness of the education program in improving competency levels of teachers who work with students with intellectual disabilities on teaching methods and techniques. Mixed method including qualitative and quantitative methods was used in this research. The research was carried out in three stages. In the first stage, the teachers' needs related to teaching methods and techniques were determined. The needs of the teachers were determined with a semi-structured interview method. The results of the interviews were analysed with using content analysis technique. 'Achievement Test related to Teaching Methods and Techniques' and 'Education Program for Teachers' competencies on Teaching methods and techniques' were prepared according to their needs. In the second stage of the research, the experimental research model with pre-test and post-test control group was used in the quantitative stage. Thirty (30) participants were selected for the experimental group and thirty (30) participants were selected for the control group. At this stage, the Achievement test as a pre-test was applied to experimental and control groups. After the pre-test, Education Program for Teachers' competencies on Teaching methods and Techniques' was applied to the experimental group. No training was given to the control group. After the training program, the achievement test as a post test was applied to the experimental and control groups again. In the third stage, which is the qualitative stage of the study, the opinions of the teachers selected from the experimental group about the effectiveness of the training program were used. As a result of the research;

1) Teachers who work with intellectual disabled students do not have sufficient knowledge in direct teaching method, chained teaching method, applied behaviour analysis and errorless teaching methods,

2) The Education Program is an effective program for improving the competencies of teachers working with students with intellectual disabilities to improve the teachers' competency levels on teaching methods and techniques,

3) There is no significant difference between the pre-test scores of the Achievement Test scores of the teachers, who participated and did not participate in the teacher training program,

4) There is a significant difference between the Achievement Test scores adapted as post-test to the teachers who participated and did not participate in the teacher training program in favour of the experimental group in terms of Teaching Methods and Techniques,

5) There were significant differences between the pre-test scores of the experimental group teachers between the ones with 1-5 years of professional seniority, and the ones with 6-10 years, and between the 11 years and 6-10 years; however, there were not significant differences between the teachers' education levels, genders, ages, branches, durations of working with students with intellectual disabilities, the institution in which they work, and the status of receiving training on methods and techniques.

6) According to the opinions of the teachers participating in the teacher training program, it was understood that the education program was very beneficial and effective to be able to improve the teachers' competency levels on teaching methods and techniques used for teaching students with intellectual disabilities effectively.

Keywords: Special Education, Intellectual Disability, Teacher Competencies, Teaching Methods and Techniques, Teacher Training Program, Education Programme for Special Education Teachers.

BÖLÜM 1

1 GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzdeki gelişmelere bireylerin uyum sağlayabilmesi için eğitime büyük görev düşmektedir. Bilgi, iletişim ve bilgisayar teknolojisindeki yenilikler insan yaşamını farklılaştırmıştır. Nitelikli insan gücü, değişimin ve gelişimin hem maddi hem manevi boyutunda rol oynayan faktördür. Bu faktör, karşımıza eğitim kavramını çıkartmaktadır (Tuğluk, 2007). Eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı (planlı programlı) olarak istendik (belli hedefler doğrultusunda) değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1973). Bu tanıma göre eğitimin üç temel özelliği; süreç olması, bireyde davranış değişikliğinin olması ve bu davranış değişikliğinin bireyin yaşantıları sonucu oluşmasıdır (Erden, 1998). Başka bir tanıma göre eğitim, yaşam boyu süren, bireyde davranış değişikliğine sebep olan bir kültürleme (Aydın ve Karkaç, 2015) ve bireyleri belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir (Şirin ve Cesur, 2008).

Eğitimin amacı ise, bireyi kültürleme, toplumsallaştırma, üretken hale getirme ve bireyselleştirme (Başaran, 1988). Yani, bireyin sahip olduğu yeterlikleri geliştirmek ve toplumsal uyum becerisini geliştirmeye yöneliktir. Eğitim, bireylerin eğitilmesinde alt bölümlere ayrılır. Bu alt bölümlerden birisi de özel gereksinimli bireylerin eğitimini kapsayan özel eğitimidir (Çağlayan, 2014). Her bireyin eğitim hakkı olduğu göz önüne alındığında, genel eğitimden yararlanamayacak bireyler için özel eğitim ihtiyacı oluşmaktadır. Ataman'a (2003) göre özel eğitim, özel bireylere sunulan, özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından verilen, üstün yeteneklileri yetenekleri doğrultusunda en üst seviyeye çıkaran ve yetersizliğin engele dönüşmesini önleyen eğitimidir. Özel eğitimde özel gereksinimli bireyler engel türlerine göre sınıflandırılmaktadır (Sarı, 2003). Bu sınıflamadaki gruptan biri de zihin engelli bireylerdir. Zihin engellilik geçmişten günümüze kadar birçok tanımla yapılmış bir engel türüdür. Bu tanımlardan en yaygın olanı AAMR1 (American Association on Mental Retardation) olarak bilinen komitenin 1992 yılında yaptığı tanımdır. Zihinsel engellilik, "zihinsel işlevlerde önemli derecede normalaltı, bunun yanı sıra zihinsel işlevlerle ilişkili uyumsal beceri

alanlarından (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur” (Eripek, 1998: 39). Geçmişten günümüze zihin engelli öğrenciler daima birilerine muhtaç ve öğrenemeyen bireyler olarak görülmüşlerdir. Zihin engelli öğrenciler akranlarına göre daha yavaş öğrenecekler, genelleme yapmakta zorlanacaklar, başarılı olmak için çaba göstermeyeceklerdir. Bu yüzden zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenler, en uygun yöntem ve tekniklerle hedeflediği kavramların ve becerilerin öğretimini yapabilmelidir (Çifci Tekinarslan, 2008).

Özel eğitimin özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından verilen bir eğitim olması zihin engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin bu alanda yeterli bilgi ve beceriyle donatılmış olması gerektiğini düşündürülebilir. Erbaş ve Yücesoy’a (2002) göre de, özel yetişmiş ve nitelikli öğretmenler sayesinde engelli bireyler topluma kazandırılacak, bağımsız ve üretken bireyler haline geleceklerdir. Öğretmenler insanların kişiliğinin oluşmasında önemli rol oynar. Aynı zamanda öğretmenler toplumların gerçek mimarlarıdır. Bir ülkenin kalkınmasında, öğretmenler başrolü oynamaktadır (Eskicumalı, 2002). Sullivan ve McDonough (2002), eğitimde olumlu yönde gelişmenin baş mimarları olarak öğretmenleri işaret etmişlerdir. Bir ülkenin gücü ve geleceği öğretmenin yeteneğine bağlıdır. Çünkü öğretmen eğitimin en temel ögesidir. Geleceğimiz olan çocukların, hak ettikleri yarınlarla karşılaşmaları için öğretmenlerin etkin ve verimli olmaları sağlanmalıdır (Hergüner, Arslan ve Dündar, 2002). Öğretmenler mesleğe atılmadan önce ne kadar iyi bir eğitim almış olsalar da, mesleklerinde başarılı olabilmeleri için devamlı hizmetiçi eğitimlere katılmaları gerekmektedir (Öztürk, Zayimoğlu Öztürk ve Kaya, 2016). Kendini geliştirmeyen bir öğretmenin öğrencilerine faydalı olma şansı çok azdır. Bundan dolayıdır ki öğretmenin kişisel ve mesleki anlamda kendisini geliştirmesi ve güncellemesi oldukça önemlidir (Özer ve Gelen, 2008).

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili bir şekilde yapabilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar öğretmenlik yeterlikleridir. Yeterlik, bir işi etkili bir şekilde yerine getirmede üst düzey özelliklere sahip olma durumudur (Akbulut, 2012). Öğrencilerin başarılarının artırılmasının ve kişisel gelişimlerinin sağlanmasının yolu öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinden geçmektedir. Bu yüzden

öğretmenlerin gelişimini teşvik etmek ve yeterliklerini artırmak oldukça önemli hale gelmektedir (MEB, 2017). Öğretmenin yeterlik düzeyi ile öğrencinin öğrenmesi ve öğrendiklerinin kalıcılığı doğru orantılıdır (Karacaoğlu, 2008). Yeterlik düzeyi artan öğretmenin verdiği eğitimin verimli hale geleceği, niteliği artan eğitimin ise ülkenin kalkınma sürecinde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Özel eğitim bölümünden mezun öğretmenler Türkiye'deki özel eğitim öğretmeni ihtiyacını karşılayamadığı için Mili Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından sertifika programları açılarak sınıf öğretmenliği mezunları özel eğitim okullarında ve sınıflarında çalışabilmektedir. Bakanlık tarafından açılan sertifika programları uygulamaya yönelik olmadığı için öğretmen yeterliklerini artırmada yetersiz kalmaktadır (Kırcaali-İftar, 2006). Buradan hareketle, zihin engellilerle çalışan öğretmenlerin özel eğitimde kullanılan yöntem ve teknikleri öğrencilerine uygulayabiliyor olması gerektiği ve eğitim programları aracılığıyla yeterliklerinin artırılmasının isabetli olacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de özel eğitim sınıfları ve özel eğitim okullarında pek çok branşta öğretmenin özel eğitim öğretmeni olarak çalıştıkları bilinmektedir. Üniversitelerin öğretmen yetiştiren sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programlarında iki saatlik özel eğitim ve iki saatlik kaynaştırma, diğer bölümlerde ise iki saatlik özel eğitim dersi verilmektedir. Yükseköğretim Kurumu'nun (YÖK) eğitim fakülteleri için hazırladığı derslerin içerikleri incelendiğinde özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin gerekli kuramsal ve uygulamalı eğitimi almadıkları görülmektedir. Yapılan son değişiklikle eğitim fakültelerindeki özel eğitim ile ilgili dersler tek dönemde haftada iki saat özel eğitim ve kaynaştırma adı altında verilmeye başlanmıştır (YÖK, 2019). Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin gerek lisans eğitimlerinde, gerekse mesleğe atıldıktan sonra ihtiyaçları doğrultusunda, özellikle öğretmen eğitim programlarıyla yetiştirilerek niteliklerinin artırılması gerekmektedir. Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bir kısmının özel eğitim alanı dışındaki programlardan mezun oldukları ve kısa süreli eğitim programlarıyla yetiştirildikleri düşünüldüğünde, bu konu oldukça önem kazanmaktadır. Bu yüzden, zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterliklerinin hizmetiçi eğitim programıyla artırılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinde uygulanan eğitim programının etkililiğini belirlemektir. Bu amaçla araştırmanın alt amaçları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

Alt Amaçlar

1) Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğretim yöntem ve teknikleri alanındaki yeterlikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

2) Zihin engelli öğrencilerle çalışan deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin, ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3) Zihin engelli öğrencilerle çalışan deney grubu öğretmenlerinin, uygulanan öğretmen eğitim programı sonucunda ön-test ve son-test puanları arasında;

a) Cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

b) Yaşa göre anlamlı bir fark var mıdır?

c) Branşa göre anlamlı bir fark var mıdır?

d) Meslekteki kıdemine göre anlamlı bir fark var mıdır?

e) Zihin engelli öğrencilerle çalışma süresine göre anlamlı bir fark var mıdır?

f) Çalıştığı kuruma göre anlamlı bir fark var mıdır?

g) Yöntem ve teknikler konusunda eğitim alma durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

h) Özel eğitim alanında kurslara katılma durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

ı) Eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?

4) Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, katıldıkları öğretim yöntem ve teknikler alanı öğretmen yeterlik programının mesleki yeterliklerine katkısı ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik, geleceğimiz olan öğrencilerin yetiştirilmeleri, gelişimleri ve eğitimleri açısından diğer mesleklere göre stratejik öneme sahiptir. Öğretmenlik, alan ve meslek bilgisinin yanında sürekli kendini yenilemeyi gerektiren bir meslektir (Girgin ve Baysal, 2006). Bu nedenle öğretmenlere verilen eğitimin lisans dönemiyle sınırlı kalması nitelikli bireyler yetiştirme sürecinde sorun teşkil edebileceği düşünülmektedir.

Nitelikli bireyler yetiştirebilmek için nitelikli bir eğitime ihtiyaç vardır. Bunu sağlamanın yolu da nitelikli bir hizmet içi eğitim ile görevdeki öğretmenlerin yeterliğini geliştirmektir (Yıldırım, Ünsal ve Tolunay, 2015). Türkiye’de bransına bakılmaksızın özel eğitim sınıflarında ve özel eğitim okullarında çalışan öğretmenler özel eğitim öğretmeni olarak kabul edilmektedir. Bu durum, öğretmenin çocuga nasıl yaklaşılması gerektiğini ve neyi nasıl öğreteceğini bilmemesi gibi birçok problemi beraberinde getirmektedir (Başaran, 2001). Bu gibi problemlerden dolayı, zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilmesinin gerektiği düşünülebilir. Zihin engelli öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin zihin engelli çocukların eğitimlerinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmaları ve eğitilmeleri gerekmektedir. Çünkü özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin çoğunun bu alandan mezun olmaması özel eğitimde kullanılan öğretim yöntem ve teknikler üzerine öğretmenlerin yeterliğinin artırılmasını gerekli kılmaktadır. Böylece öğretmenler özel gereksinimli çocuklara neyi nasıl öğreteceğini çok iyi bilecektir. Bu nedenle yapılan araştırmanın özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Özel eğitim alanında hizmet vermekte olan öğretmenler diğer öğretmenlerden farklı olarak özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışırken kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerle ilgili olarak güçlükler çekmektedirler. Bu araştırmanın, zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaşadıkları bu güçlüklerle ilişkin bilimsel kanıtlar sağlayarak sorunların çözümüne katkı sağlaması beklenmektedir.

Türkiye’de özel eğitim alanında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerle ilgili çok sayıda bilimsel çalışma vardır (İlik, 2009; Dağseven Emecen, 2008; Özokçu, 1997; Yıldırım Alptekin, 2000; Ekergil, 2000; Bayram, 2006). Bu çalışmaların hiçbirinde “Zihinsel Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesinde Uygulanan Eğitim Programının Etkililiği” ele alınmamıştır. Bu çalışmanın bu anlamda alana katkıda bulunacağı ve bu alanda yapılacak olan araştırmalara da ışık tutacağı söylenebilir. Özel eğitim alanında hizmet vermekte olan öğretmenler diğer öğretmenlerden farklı olarak özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışırken kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerle ilgili olarak güçlükler çekmektedirler. Bu araştırmanın, zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaşadıkları bu güçlüklerle ilişkin bilimsel kanıtlar sağlayarak sorunların çözümüne katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın sonuçlarının zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlere de yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada;

- 1) Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerinin araştırma esnasında uygulanan ölçme araçlarına doğru ve samimi cevaplar verdikleri,
- 2) Kontrol edilemeyen değişkenlerin, katılımcıların tamamını eşit oranda etkilediği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

- 1) Burdur İli’nde zihin engelli öğrencilerle çalışan 30 deney grubu ve 30 kontrol grubu öğretmenleri ile,
- 2) 10 oturumluk öğretmen eğitim programı ile,
- 3) İhtiyaç analizi sonucuna göre belirlenen dört yöntemle,
- 4) Katılımcıların istekli olması ile,

5) Deney grubu öğretmenlerinin öğretmen eğitim programı hakkındaki görüşleri ile,

6) Deney grubu öğretmenlerinin çoğunluğunun (25 öğretmen) özel eğitim alanı dışından olması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Zihin Engelli Birey: Zeka puanı yetmiş puanın altında olan, sosyal ve pratik uyum becerilerinde sınırlılıkları olan ve bu özellikleri on sekiz yaşından önce ortaya çıkan özel eğitim destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireydir (MEB, 2012).

Yeterlik: Yeterlik, bir işi yapmak ve devam ettirmek için özel bilgi ve becerilerle donanmaktır (Şahin, 2004).

Eğitim Programı: Öğrenenlerin ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri kazanmaları için öğrenenlere rehberlik etmek amacıyla geliştirilen ve uygulanan program (Yakar, 2016).

BÖLÜM 2

2 ALAN YAZIN

Bu bölümde, zihin engellilikle ilgili tanımlar ve yaygınlık, Türkiye’de zihin engellilere öğretmen yetiştirme, zihin engelli öğrencilerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ve zihin engelli öğrenciler ve öğretmen eğitimine ilişkin araştırmalara yönelik bilgiler sunulmuştur.

2.1 Zihin Engellilikle İlgili Tanımlar ve Yaygınlık

İlk bakışta birçok özellik açısından çocuklar birbirlerine benzerler. Ancak psikomotor, bilişsel ve duyuşsal yönden birbirlerinden farklıdırlar. Bu farklılıklardan dolayı genel eğitimden yararlanamayan çocuklara, özel gereksinimli çocuklar denmektedir. Özel gereksinimli çocukların önemli bir kısmını da zihin engelli çocuklar oluşturmaktadır (Şahbaz, 2005). Zihin engelliliği anlayabilmek için ilk çağlardan itibaren bu bireylere nasıl davranıldığına ve bu bireyler için hangi kavramların kullanıldığına kısaca bakmak gerekir. Çünkü bu bireyler tarih boyunca farklı isimler altında tanımlanmışlardır (Sucuoğlu, 2009). İlk çağlarda zihin engelli bireyler ya öldürülmüşler ya da ölüme terk edilmişlerdir. Büyük dinlerin ortaya çıkmasıyla birlikte (Hristiyanlık, Müslümanlık gibi) zihin engelli bireylere acıma duygusu ile yaklaşmış ve bu bireyler koruma altına alınmışlardır. Bu durumun temelinde yatan sebep de sevap kazanma olarak görülmüştür. Batı toplumlarının, içlerinde şeytan var diye zihin engellileri yaktıkları çağlarda, Anadolu’da özel şifahaneler olduğu görülmektedir. Anadolu Selçuklular ve Osmanlılar zamanında Bimarhaneler (hasta evi) inşa edilmiş ve buralarda zihin engelli bireyler tedavi edilmişlerdir (Baykoç Dönmez ve Şahin, 2011).

Zihin engellilikte kullanılan ilk terim on üçüncü yüzyılda ortaya çıkan idiot terimidir. 1800’lü yılların sonlarına kadar ağır derecede zihin engelli bireyler idiot, hafif derecede zihin engelli bireyler ise embesil olarak adlandırılmıştır. Zeka yaşı 8-12 arasında olan bireyleri tanımlamak için Yunanca’da aptal anlamına gelen moron sözcüğü kullanılmıştır. İdiot, embesil ve moron sözcükleri uzun zaman kullanılmıştır. Günümüzde halen bu sözcüklerin argo dilde kullanıldığı görülmektedir (Boyacıoğlu, 2015). Yirminci yüzyılda eğitilebilir ve öğretilabilir terimleri karşımıza çıkmaktadır. Hafif düzey zihin engelli bireyler için eğitilebilir, orta düzey bireyler için de öğretilabilir terimleri kullanılmıştır. Amerika’da 1991’de çıkarılan Engelli Bireylerin

Eğitimi Yasası ile zihin engeli terimi yerine zihinsel yetersizlik terimi kabul edilmiştir (Sucuoğlu, 2009). Zihinsel yetersizlik, uyumsal davranışlarda yetersizlik ve zihinsel işlevlerde normallerden önemli derecede gerilik gösteren ve doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrasında çeşitli sebeplerle oluşan bir durumdur (Koçak, Arslantaş ve Çalıkçı, 2008).

DSM-IV-TR (2000: 49) (Amerikan Psikiyatri Birliği), zihinsel geriliği aşağıdaki üçlü ölçütü kullanarak tanımlar. Bunlar;

1) Bireysel olarak uygulanan zeka puanı testinde yaklaşık 70 ya da daha düşük bir zeka puanının olması ve genel zeka işlevinin normalin altında olması,

2) Zihinsel yetersizliği olan bireyin yaşadığı toplumda kendi akranlarıyla karşılaştırıldığında iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplum kaynaklarının kullanımı, kişisel yönlendirme, işlevsel akademik beceriler, iş becerileri, boş zamanlarını kullanma, sağlık ve güvenlik gibi alanlardan en az ikisinde yetersizliklerin olması,

3) 18 yaşından önce başlaması (gelişim döneminde ortaya çıkması) olarak sıralanabilir.

Zihin engelinin gelişim döneminde ortaya çıkması, gelişim döneminin yetişkinlik öncesi dönem olarak tarif edilmesidir. Yani gelişim dönemi doğumla 18 yaş arasındaki dönemi kapsamaktadır. Bundan dolayı zihin engeli 18 yaştan sonra ortaya çıkan birey, zihin engelli olarak adlandırılmaz (Eripek ve Vuran, 2010: 250). Genel zihinsel işlevsellikte önemli sınırlamalar, geçerli ve kapsamlı bir zeka ölçümü üzerinde ortalama zeka puanının iki veya daha fazla standart sapması altında olan bir zeka puanı olarak tanımlanmaktadır (DeMatteo, Marczyk ve Pich, 2007).

Yukarıda yapılan tanımların yanında Türkiye’de şu anda kullanılan tanım Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (Ö.E.H.Y.) belirtilmiştir. Ö.E.H.Y.’nde (2006) zihinsel engelli birey, “Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey” (MEB, 2006) şeklinde tanımlanmıştır.

Zihin engelli bireylerin yaygınlık oranına baktığımız zaman sadece zeka bölümü (zeka puanı 70'in altı) dikkate alındığında genel nüfusa ve okul nüfusuna oranı yaklaşık %2,3 olduğu kabul edilmektedir. Ancak zihin engelinin tanımlanmasında son zamanlarda sadece zeka bölümüne değil aynı zamanda uyumsal davranışlara da bakılmaktadır. Bundan dolayıdır ki zihin engelinin yaygınlık oranında değişiklikler olabilmektedir. Bu durumda sadece zeka bölümü dikkate alındığında oran %3'e yükselmektedir. Uyumsal davranışlar (sosyal, iletişim vb.) da değerlendirildiğinde oran %1'e kadar düşmektedir. Bu durumun nedeni de hafif düzeydeki zihin engelli bireylerin uyumsal davranışlarda daha az sıkıntı yaşamalarıdır. Zihin engelli nüfusunun kendi içindeki dağılımına baktığımız zaman %85 ile hafif düzeydeki zihin engelli bireylerin çokluğu görülmektedir. Orta düzeydeki zihin engelli bireyler %10, ağır düzeyde zihin engelli bireyler %3-4 ve çok ağır düzeyde zihin engelli bireylerin %1-2'lik kısmı oluşturduğu belirtilmektedir (Metin ve Işıtan, 2011). Ülkemizde 2002 Türkiye Özürlüler Araştırması raporu doğrultusunda zihin engelli bireylerin genel nüfus içindeki oranı %2,58 olarak belirtilmektedir (Çıkkılı, 2014).

2.2 Zihin Engellilerin Sınıflandırılması

Zihin engelli bireyler homojen bir grup olmadığı için özellikleri bakımından birbirinden farklı bireylerdir. Bu bireylere en iyi hizmeti verebilmek için alt gruptaki bireylerin özelliklerinin iyi bilinmesi gerekir. Yine zihin engelli bireylerin uygun kurumlara yerleştirilmeleri ve destek hizmetlerin sağlanması açısından sınıflandırma oldukça önemlidir (Sucuoğlu, 2009). Zihin engelli bireyler dört grupta sınıflandırılmıştır. Aşağıda bu dört grupta ilgili tanımlar yapılmıştır.

1) Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Birey: Zeka bölümü 50-69 puanları arasındadır. Hafif derecedeki zihinsel yetersizliği nedeniyle uyum becerilerinde ve zihinsel işlevlerde özel eğitime sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireydir.

2) Orta Düzeyde Zihinsel Engelli Birey: Zeka bölümü 35-49 puanları arasındadır. Zihinsel yetersizliği nedeniyle uyum becerilerinde ve zihinsel işlevlerde özel eğitime yoğun düzeyde ihtiyaç duyan bireydir.

3) Ağır Düzeyde Zihinsel Engelli Birey: Zeka bölümü 20-34 puanları arasındadır. Zihinsel yetersizliği nedeniyle uyum becerilerinde ve zihinsel işlevlerdeki

eksiklikleri yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireydir.

4) Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Engelli Birey: Zeka bölümü 0-19 puanları arasındadır. Zihinsel yetersizliğine ek başka yetersizliklerin de bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve akademik becerileri kazanamamış yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireydir (Çıkılı, 2014).

Zihin engelli bireylerin çoğunluğunu hafif düzey zihinsel engelli bireyler oluşturur. Günümüzde bu bireylerin çoğunluğu normal sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim almaktadırlar. Normal okul bünyesindeki özel eğitim sınıflarında da eğitimlerini sürdürmektedirler. Okuma-yazma ve sayma becerilerinde ortaya çıkan gecikme durumudur. Okul öncesinde ya da ilkokula başlamadan önce fark edilmezler. Gelişimleri normal çocuklardan çok farklı olmadığından genelde okul çağında fark edilirler. Eğitilebilir olarak nitelendirilirler (MEB, 2015). Orta düzey zihin engelli bireyler genelde özel eğitim sınıflarında eğitim görürler. Öğretilebilir olarak nitelendirilirler. Okul öncesi dönemde fark edilebilirler. Yetişkin denetiminde basit işleri yapabilirler. Yaşları ilerledikçe gelişim alanlarında (psikomotor, sosyal, zihinsel vb.) akranlarıyla aralarındaki mesafe daha çok açılır. Hafif düzeydeki zihin engelli bireylerle karşılaştırılınca davranış problemleri ve bedensel yetersizlik daha yaygındır (Eripek, 2005).

Ağır düzey zihin engelli bireylerin hemen hemen tamamı doğumda ya da hemen sonrasında fark edilirler. Zihin engelin yanında motor ve dil becerilerinde de problemler görülmektedir. Basit motor ve dil becerilerini kazanabilmektedirler. Bu bireylerin eğitimlerinde öz bakım ve iletişim becerilerinin öğretimine önem verilmektedir. Öğrenemeyeceği düşünülen birçok beceriyi öğretim teknolojilerindeki değişimler sayesinde öğrenebilmektedirler (Eripek ve Vuran, 2010). Çok ağır düzey zihinsel yetersizliği olan bireyler öz bakım becerilerini gerçekleştiremediklerinden dolayı ailelerinin bakım ve korumasına muhtaç olarak yaşamlarını sürdürmektedirler. Birden fazla engelleri olabilir. Etrafindakilerle ilgilenmezler ve aynı zamanda konuşamazlar. Çocukluk çağındaki ölüm oranları yüksektir (MEB, 2015).

2.3 Zihin Engelli Çocuklar İçin Türkiye’deki Eğitim Uygulamaları

Özel eğitimin tanımından da anlaşılacağı üzere, zihin engelli bireyler özelliklerine uygun ortamlarda eğitilir. Bu ortamlar ayrı okul düzenlemeleri, genel eğitim okulları içinde özel eğitim sınıfları ve genel eğitim sınıflarıdır. Ayrıca özel bireylerin okul haricinde yararlandıkları destek özel eğitim hizmetlerinin verildiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri de bulunur (Cavkaytar, 2018). Aşağıda bu uygulamalarla ilgili detaylı bilgiler verilmiştir.

2.3.1 Normal Sınıf (Genel Eğitim Sınıfı)

Normal okul bünyesinde açılan ve genellikle hafif düzeyde zihin engelli bireylerin eğitildiği ortamlardır. Normal sınıfta zihin engelli bireyler normal akranlarıyla birlikte eğitim alırlar. Bu durum karşımıza kaynaştırma yoluyla eğitimi çıkarmaktadır. Ö.E.H.Y.’nin yirmi üçüncü maddesinde kaynaştırma yoluyla eğitim, “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, özel eğitim destek hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018a). Zihin engelli bireyler için kaynaştırma eğitimi öncelikli olmalıdır. Çünkü zihin engelli bireyin kendine doğru modeli görebilmesi ve toplumsallaşabilmesi için kaynaştırma eğitimi oldukça önemlidir. Kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için normal çocukların hazırlığı ve ailelerin hazırlığı gibi bazı ön hazırlık çalışmalarının yapılması gerekir (Metin, 2018).

2.3.2 Destek Eğitim Odası

Destek eğitim odası, 2012 Ö.E.H.Y’nde “Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamdır” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2012). Normal sınıflarda kaynaştırma eğitimine alınan zihin engelli bireyler zorlandıkları derslerde (matematik, Türkçe gibi dersler) destek eğitim odasında eğitim alırlar (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Destek eğitim odasındaki haftalık ders saati haftalık toplam ders saatinin maksimum %40’ıdır. Destek eğitim odasında bire bir eğitim yapılabileceği gibi aynı seviyedeki öğrenciler için de grup eğitimi yapılabilir. Zihin engelli bireylerin eğitildiği destek eğitim odalarında öncelikle zihin engelliler sınıf öğretmeni görevlendirilmelidir. Eğer zihin engelliler sınıf öğretmeni

görevlendirmek mümkün değilse gezerek özel eğitim hizmeti veren öğretmen, sınıf öğretmeni ve branş öğretmenleri de görevlendirilebilir (MEB, 2018a). Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiği zaman destek eğitim odaları öğrenci başarısını artırmakta ancak öğrenciler destek eğitim odası yerine kendi sınıflarında çalışmayı tercih ettikleri görülmektedir (Ünay, 2015).

2.3.3 Özel Eğitim Sınıfı

2018 Ö.E.H.Y'nde, “Özel eğitime ihtiyacı olan ve ayrı bir sınıfta eğitim almaları uygun bulunan bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile bir arada eğitim görmeleri amacıyla resmî ve özel okullarda, özel eğitim hizmetleri kurulunun önerisi doğrultusunda valilik oluru ile özel eğitim sınıfları açılabilir” denilmektedir. Genel eğitim sınıflarından yararlanamayacak durumda olan zihin engelli öğrenciler normal okul bünyesindeki ayrı bir sınıfta eğitime tabi tutulabilirler (MEB, 2018a). Genellikle aynı tanı grubundaki öğrencilerin eğitildiği normal okul bünyesinde açılan sınıflardır. Özel eğitim sınıfları zihin engelli öğrencilerin normal akranlarıyla bazı derslerde ve teneffüslerde kaynaştırılması amacıyla açılmıştır (Cavkaytar, 2018).

2.3.4 Özel Eğitim Okulları

Zihin engelli öğrenciler için Türkiye’de faaliyet gösteren özel eğitim okulları vardır. Bunlar;

1) Özel Eğitim Uygulama Merkezi (1. Kademe): Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) orta veya ağır düzeyde zihin engelli bireyler için açılan kurumlardan bir tanesidir. Bu okullarda birinci 4 yıl I. kademe; ikinci 4 yıl ise II. kademe olarak adlandırılır. İlkokul ve ortaokulda uygulanan programları takip edemeyecek durumdaki öğrenciler için açılan bu merkezlerde özel eğitim programı uygulanır. Bu programa göre Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) planı hazırlanır. Öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde BEP planı dikkate alınır

2) Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (3. Kademe): Ortaokulu bitiren ve 23 yaşından gün almamış genel ve mesleki liselere devam edemeyecek durumda olan özel bireylerin yaşam becerilerini geliştirmek, toplumla kaynaşmasını ve mesleğe yönelik beceriler kazandırmak amacıyla açılan okullardır. Sınıf mevcutları maksimum 10 öğrenciden oluşur. Programın süresi dört yıldır. Birinci sınıfta temel bilgi ve beceriler

kazandırılır. İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise akademik bilgi ve becerilerin kazandırıldığı dersler ile uygulamalı atölye dersleri verilir. Uygulamalı beceri eğitimi için iş yerlerine yerleştirilen öğrenciler haftanın bir günü okulda, diğer günler iş yerlerinde eğitim görürler. İş yerine yerleştirilemeyen bireyler ise okulda eğitimlerine devam ederler. İş yerine uyum sağlayamayanlar için gerekli tedbirler alınır. Uyum sorunu devam ederse iş yeri değiştirilir veya bu öğrenciler eğitimlerine okulda devam ederler. Okulu tamamlayamayan öğrenciler, yaygın eğitim programlarına, işe ve mesleğe yönlendirilirler.

3) Özel Eğitim İş Uygulama Merkezidir (3. Kademe): 23 yaşından gün almamış genel ve mesleki liselere devam edemeyecek durumda olan özel bireylerin yaşam becerilerini geliştirmek, toplumla kaynaşmasını ve mesleğe yönelik beceriler kazanmasını sağlamak amacıyla açılan okullardır. Sınıflar maksimum 10 öğrenciden oluşur. Bu okullarda, yoğun problem davranış gösteren, grup eğitimine uyum sağlayamayan ve tuvalet eğitimi almamış öğrenciler için bire bir eğitim yapılır. Bire bir eğitim alan öğrenciler grup eğitimine katılmazlar. Akademik bilgi ve becerilerin yanında bu okullarda iş eğitimi uygulamalarının da yer aldığı eğitim programı uygulanır. Bu program temel alınarak BEP planı hazırlanır ve öğrenciler değerlendirilirken BEP'leri dikkate alınır. Programın süresi dört yıldır. Okulu bitiren öğrencilere “Özel Eğitim İş Uygulama Okulu Öğrenim Belgesi” verilir. Ancak, bu belge mesleki eğitim merkezlerince verilen belgeye denk değildir. Bu okulları tamamlayan öğrenciler diğer yaygın eğitim programlarına, işe ve mesleğe yönlendirilirler (MEB, 2018a).

2.3.5 Evde Eğitim

Sağlık problemleri nedeniyle en az on iki hafta okuluna gidemeyecek durumda olan zorunlu öğrenim çağındaki öğrencilere kendi ev ortamlarında verilen eğitim hizmetine evde eğitim adı verilir. Evde eğitimin planlanması milli eğitimdeki özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından yapılır. Öğrencinin kaydı herhangi bir ilkokul, ortaokul, lise veya özel eğitim okuluna yapılır. Öğrencinin bu okullarda kaydı devam ettiği sürece devam şartı aranmaz. Öğrencinin evde alacağı haftalık ders saati 10 saatten az olmamalıdır. Evde eğitim hem hafta içi ve hem de hafta sonu uygulanabilir. Öncelikle öğrencinin kayıtlı olduğu okuldaki öğretmenlerden ya da yerleşim yerindeki eğitim kurumlarında görev yapan kadrolu öğretmenlerden istekli olanlar evde eğitim

için görevlendirilebilir. Bu şekilde öğretmen görevlendirmesi yapılamadığı zaman Rehberlik Araştırma Merkezi'nde (RAM) görevli kadrolu öğretmenlerden ya da yerleşim yerindeki kadrolu öğretmenlerden resen görevlendirme yapılır (MEB, 2018a).

2.3.6 Hastanede Eğitim Hizmeti

Zorunlu öğrenim çağındaki zihin engelli öğrencilerin sağlık sorunu sebebiyle sağlık kuruluşlarında eğitimlerini sürdürebilmeleri için valilik oluru ile hastane sınıfları açılır. Sınıfa gelemeyecek durumdaki öğrenciler için odalarında eğitim verilir. Hastane sınıfının bulunduğu eğitim bölgesindeki eğitim kurumlarında görev yapan gönüllü kadrolu öğretmenlerden ya da RAM'da görevli kadrolu öğretmenlerden görevlendirme yapılabilir (MEB, 2018a). Sınıf mevcudu maksimum 10 öğrenciden oluşur. Öğrenci hastanede yatarak tedavi gördüğü sürece eğitim hizmetinden yararlanır. Öğrencilere kayıtlı oldukları okulda uygulanan eğitim programları uygulanır ve başarı değerlendirilmesi ve diğer işlemler kayıtlı olunan okul idaresi tarafından yürütülür. Velinin istemesi ya da tedavinin tamamlanması hâlinde ya da sorumlu hekimin görüşü doğrultusunda verilen eğitim hizmeti sona erdirilir (MEB, 2018b).

2.3.7 Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri

Engelli bireylerin engellilik hâlini ortadan kaldırmak ya da etkilerini en aza indirmek amacıyla yapılan çalışmalar özel eğitim ve rehabilitasyon olarak tanımlanmaktadır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ise, RAM'lardaki özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılan eğitsel değerlendirme sonucunda destek eğitimine ihtiyacı olduğu belirlenen engelli bireylere destek eğitim veren özel öğretim kurumudur. Bu merkezlerde eğitim almak isteyen bireylerin RAM'dan rapor alması gerekmektedir. Bu raporla birlikte engelli birey bu merkezlerde ayda 8 saat bireysel ve 4 saat grup eğitimi alabilir (MEB, 2012). Zihin engelli bireylerin bazı ihtiyaçları yukarıda açıklanan eğitim kurumları tarafından karşılanamayabilir. Rehabilitasyon merkezlerinde farklı disiplinlerden (fizyoterapist, psikolog, çocuk gelişim uzmanı, sosyal hizmet uzmanı v.b.) uzmanlar tarafından zihin engelli bireylerin ihtiyaçları karşılanır (Metin, 2018).

2.4 Öğretmen Yeterlikleri ve Özel Eğitimde Öğretmen

Bu bölümde yeterlik kavramı, öğretmen yeterlikleri, etkili öğretmen özellikleri, özel eğitimde öğretmen, özel eğitimde öğretmen yeterlikleri ve özel eğitimde öğretmen etiğine yönelik bilgiler verilmiştir.

2.4.1 Yeterlik

Bir mesleğin başarılı bir şekilde yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken özelliklere yeterlik adı verilir (Şişman, 2004). Yeterlik kavramı alanında uzman kişilerce tanımlanmıştır (MEB, 2006; Tutkun 2002; Yaşaroğlu, 2005: 52; Köksal, 2008: 37; Şahin, 2004; Çelebi, 2014). Öğretmenlerin farklı özelliklere sahip öğrencilere hitap edebilmesi için birçok beceriye sahip olması (Seferoğlu, 2004) ve alanına hakim olması gerekmektedir (Küçükahmet, 1999). Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin de bu alanda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerektiği düşünülmektedir.

2.4.2 Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmenin yeterlik düzeyi ne kadar yüksekse öğrencisinin öğrenmesi ve öğrendiğinin kalıcılığı da o kadar artacaktır. Öğretmen yeterliliklerinin düzeyi öğrencinin öğrenmesini etkileyecektir. Öğretmenler ne kadar çok hizmet içi eğitime katılırlarsa öğrencilerinin başarısı da o derece artacaktır (Karacaoğlu, 2008).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın yönetici, öğretmen, uzman ve üniversitelerin temsilcilerinden oluşan “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu” 1999 yılında başladığı çalışmalarını 2002 yılında tamamlamış ve Milli Eğitim Bakanlığı’na (2002) belirlenen öğretmen yeterliklerini ortaya koymuştur. Bu yeterlik gruplarından eğitime-öğretme yeterlikleri on dört (14) alt bölüm ve iki yüz altı (206) yeterlik maddelerinden oluşmaktadır. Öğretmen yeterlikleri komisyonu, eğitime-öğretme alt yeterliklerinin dokuzuncu maddesi “Özel gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme” açıkça öğretmenlerin, özel eğitime muhtaç olan öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu maddeden anlaşılacağı üzere Türkiye’de öğretmen yetiştiren Eğitim Fakülteleri’nin ders içerikleri ve MEB’de çalışan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerle ilgili donatılmaları gerekliliği ortaya çıkabilir. Öğretmen yeterlikleri değerlendirildiğinde, bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlik alanları şu şekilde özetlenebilir:

- 1) Öğretmen konu alanını çok iyi bilmeli,
- 2) Öğretimi iyi bir şekilde planlamalı ve uygulamalı,
- 3) Öğretmen öğrencinin gelişimini izlemeli ve değerlendirmeli,
- 4) Öğrenci davranışlarını yönetmeli,
- 5) Öğrenci özelliklerine göre öğretimi uyarlamalı,
- 6) Sınıf ortamında etkili bir iletişim sağlayabilmeli,
- 7) Velilerle ve diğer öğretmenler ile işbirliği içinde çalışabilmeli ve
- 8) Etik kuralları iyi bilmelidir (Türk Eğitim Derneği, 2009: 10). Bu yeterlilikler

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen yetiştiren fakültelere gönderilerek, öğretmenlerin belirtilen yeterliliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmesi istenmiştir (Mahiroğlu, 2004). Yağmuroğlu (2005) öğretmenin sahip olması gereken yeterlik alanlarını belirlemiştir. Buna göre öğretmen;

- 1) Zamanı iyi kullanmalı,
- 2) Herhangi bir zorlukla karşılaşan öğrenciye yardımcı olmalı,
- 3) Espriyi, hoşgörülü ve sevecen olmalı,
- 4) Öğrencilerin konuyu iyice anladıklarından emin olduktan sonra diğer konuya geçmeli,
- 5) Konuları işlerken kolaydan zora ve yakın çevreden başlayarak işlemeli,
- 6) Derse zamanında girmeli ve zamanında çıkmalı,
- 7) Öğrencileri çok iyi tanımalı ve onlara isimleri ile hitap etmeli,
- 8) Sınıfta rahat bir öğrenme ortamı oluşturmalı,
- 9) Teknolojiyi çok iyi kullanabilmeli
- 10) Alanıyla ilgili gelişmeleri yakından takip etmeli,
- 11) Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmeli,
- 12) Öğrencisini bir üst öğrenime hazırlayabilmeli ve
- 13) Öğretim yöntem ve tekniklerini çok iyi kullanabilmelidir.

2.4.3 Etkili Öğretmen Özellikleri

Günümüz toplum yapısının bilgi toplumu olduğu gerçeğinden hareketle etkili bir öğretmenden öncelikle kendisini kişisel ve mesleki yönden geliştirmesi, kendindeki bu gelişim çıktılarını öğrencilerine yansıtabilmesi ve öğrencileriyle arasında karşılıklı güven ve saygıya dayalı sevgi dolu bir öğrenme çevresi yaratması beklenmektedir

(Kösterelioğlu, 2016: 16). Etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikler vardır. Bu özelliklere göre öğretmen;

- 1) Farklı inanç, görüş ve gruplara saygılıdır.
- 2) Kılık kıyafetine özen gösterir.
- 3) Kendini geliştirir.
- 4) Kişisel sorunlarıyla sınıfı ve okulu meşgul etmez.
- 5) Öğrencileri güdüler.
- 6) Başarıya odaklanmıştır.
- 7) Bütün davranışlarıyla öğrencilere iyi bir modeldir.
- 8) Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü ve sevecendir.
- 9) Öğrencilere karşı güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dosttur.
- 10) Liderlik özelliklerine sahiptir.
- 11) Öğrencileri, velileri, çevresini etkilemede başarılıdır.
- 12) Arabuluculuk özelliklerine sahiptir.
- 13) Cesaretlendirici ve destekleyicidir.
- 14) Sevecen, anlayışlı ve esprilidir.
- 15) Sorunlardan yakınmak yerine çözüm bulmak için çaba harcar.
- 16) Sınıfta otoriteyi sağlar.
- 17) Verdiği ödevleri kontrol eder.
- 18) Eğitim bilimlerindeki temel kavramları bilir ve öğrenmeyi kolaylaştırır.
- 19) Kendini sürekli yenilemelidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Ayrıca, Tok'a (2016) göre, etkili bir öğretmen, her öğrencisini kapasitesine göre eğitim-öğretim seviyesine ulaştırmaya çalışmalı, öğrencileri güçlü oldukları konularda geliştirmeli ve öğrenciler arasındaki farklılıkları görebilmelidir. Bunların yanında öğretmen sempatik, sabırlı, hoş bir ses tonuna sahip, sıcakkanlı, iyi huylu ve iyi bir mizah duygusuna sahip olmalıdır. Öğretmenin kişilik özellikleri yanında genel kültür, konu alanı bilgisi ve meslek bilgisi özelliklerinin de olması gerekir. Aksi takdirde etkili bir öğretmenden bahsetmek mümkün olmaz. Etkili bir öğretmende bulunması gereken mesleki nitelikler şunlardır:

- 1) Genel Kültür: Öğretmenin görev yaptığı yerleşim yerindeki toplumun tüm özelliklerini iyi bilmesi gerekir. Öğretmen yaşadığı toplumda yanlış inanış ve değerler varsa öğrencilerine bu yanlışlıkları anlatmalı ve doğru inanışları ve değerleri öğrencilerine kazandırmalıdır. Öğretmen güncel olaylardan da haberdar olmalıdır. Kitle

iletişim araçlarından haberleri takip ederek ülkesinde ve dünyada olup bitenleri takip etmelidir (Erden, 2005: 43).

2) Konu Alanı Bilgisi: Öğretmen alanına ait gelişmeleri takip etmeli ve verdiği dersin konularını iyi bilmelidir. Alanına ait araştırmalar yaparak bilgisini sürekli geliştirmelidir. Başka bir ifadeyle, öğreteceği konuları çok iyi bilmelidir. Bilginin çok hızlı bir şekilde değiştiği günümüzde, öğretmenin alanıyla ilgili bilgileri bilmesi yetmemekte, alanıyla ilgili gelişmeleri yakından takip etmesi gerekmektedir (Kıncal, 1998).

3) Mesleki Beceri ve Yeterlikler: Öğretmenin öğretme becerisi çok iyi olmalıdır. Alanında ne kadar iyi olursa olsun sahip olduğu bilgi ve becerilerini öğrencilerine aktaramazsa mesleğinde başarılı olamaz. Öğretmen öğretim sürecini önceden planlayarak yaparsa öğrenciler daha iyi öğreneceklerdir. Öğretim sürecini sıkıcı hale getiren önemli faktörlerden birisi de tekdüzeliktir. Yani öğretmen her gün aynı biçimde ders anlatır, aynı tür ödüller kullanır, aynı tür jest, mimik ve ses tonu kullanırsa bu durumlar tekdüzelik oluşturur. Öğretmen öğretim süresini çok etkili kullanılmalıdır. Yine etkili bir öğretmen öğrencilerin derse katılımını sağlamalı ve öğrencilerdeki gelişimi izlemelidir (Erden, 2005: 43).

2.4.4 Özel Eğitimde Öğretmen

Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında Milli Eğitim'in amaçları ve ilkeleri doğrultusunda öğretimi sağlayan kişi öğretmendir (Kılıç, 2009: 8). Özel eğitim alanında çalışan öğretmen, sınıfındaki öğrencilerinin ihtiyaçlarına ve bireysel özelliklerine uygun programları ve araç-gereçleri hazırlayan en önemli kişi olması ve işinin gereğini yaparak rolünü çok iyi oynaması gerektiği söylenebilir. Aydın'a (2015) göre; özel eğitim öğretmenin işinin gereğini yapabilmesi için;

1) Özel bireylerin ihtiyaçlarını ve özelliklerini çok iyi bilmeli, bilmiyorsa öğrenmeli,

2) Özel bireylerin ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun eğitim programları geliştirebilmeli,

3) Özel bireylerin ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun eğitim materyalleri geliştirebilmeli ve bu materyalleri kullanabilmeli,

4) Özel bireylerin ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun davranış değiştirme ve kazandırma konusunda bilgili olmalı,

5) Özel bireylerin ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun sınıf yönetimi bilgisi olmalıdır. Bu özellikler sayesinde özel bireylerin hem daha iyi eğitim alabilecekleri, hem de özel eğitim öğretmeninin kendini daha çok geliştireceği söylenebilir.

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 57. maddesine göre öğretmenlerin görev ve sorumlulukları şunlardır:

1) Sınıfın derslerini programdaki esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, sosyal etkinliklerine katılmaktır.

2) Öğretmenler bu görevlerinin yanında;

a) BEP hazırlanmasında BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapmalı,

b) BEP'i uygulamalı ve değerlendirmeli,

c) Eğitsel değerlendirme istek formunun düzenlenmesinde ve bireysel gelişim raporunun hazırlanmasında diğer öğretmenlerle işbirliği yapmalı,

ç) Aile eğitim çalışmalarına katılmalı,

d) Öğrencilere destek eğitim hizmeti sağlanmasında BEP geliştirme birimiyle iş birliği yapmalı,

e) Özel bireylerin kullandığı cihazların bakım ve kontrolünü yapmalı,

f) Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bire bir eğitim yapmalı,

g) Sınıf öğretmenliğinin esas olduğu okul ve kurumlarda branş öğretmenleriyle beraber derslere katılmalı,

h) Üstün yetenekli öğrencilerin, öğretmenleriyle beraber gelişimlerini takip etmelidir (MEB, 2018a).

Özel eğitim öğretmenliği sabır gerektiren bir meslektir. Özel gereksinimli öğrencilerin gelişimi bazen çok yavaş olacaktır bir tek sözcük öğrenmeleri belki de aylarca sürecektir. Özel eğitim öğretmeni bu durumu göz önünde bulundurmalıdır.

Öğrencisinin gelişim göstermeyeceğini düşünerek eğitim vermemelidir. Öğretmen öğrencisiyle ilgili umudunu hiçbir zaman yitirmemeli ve beklentisini her zaman yüksek tutmalıdır. Özel eğitim öğretmenleri öğrencisine sağlıklı bir eğitim verebilmesi için bu alanda tam donanımlı olmalıdır (Kaya, 2013: 34).

2.4.5 Özel Eğitimde Öğretmen Yeterlikleri

Eğitimde en temel unsur öğretmendir. Öğretmen ülkenin geleceğine yön veren kişidir. Öğretmen sınıfındaki bütün öğrencilerini kendi içinde en üst seviyeye çıkarabilecek yeterliliğe sahip olmalıdır (Kılıç ve Acat, 2007). Öğretmenler Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak görevlerini en iyi şekilde yapmakla yükümlüdürler. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre; "Öğretmenlik bir meslektir. Öğretmenlik mesleği özel bir mesleki yeterliliği gerektirir" ifadesi yer almaktadır (Gürsel, 2004). Öğretmenin yeterliliği eğitim öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür. Öğretmenden beklenenler, okuldaki ve toplumdaki konumunu ve sorumluluklarını bilen ve yerine getiren, öğrenci öğretmen ilişkilerini yönetebilen, görevlerini bilen, neyi nasıl öğretebileceğini bilen, derslerini planlayabilen, öğrencilerin öğrendiklerini değerlendirebilen ve görevlerini bilen bir meslek elemanı olmasıdır (Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz ve Pilten, 1998). Dolayısıyla öğretmen alanında yeterli olmalıdır. Bu yeterlik sayesinde öğrencinin öğrenmesi de kolaylaşacaktır. Başarılı ve iyi öğrenciler yetiştirebilmek için iyi öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin beklenen özellikte olabilmeleri için birtakım standartların olması gerekir. Bu standarda ulaşmanın yollarından birisi de öğretmen yeterlikleridir (Seferoğlu, 2009)

2.4.6 Özel Eğitimde Öğretmen Etiği

Öğretmenlerin meslek etiğine uygun davranışlar sergilemesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken çeşitli nedenlerden dolayı, etik kurullarla çelişkiye düştükleri söz konusu olabilmektedir. Bu gibi durumlarda öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği etik olgusu ve ona uygun davranışlar göstermesi oldukça önemlidir (Pelit ve Güçer, 2006). Her toplumda öğretmenin ayrı bir yeri vardır. Öğretmenlerin sınıf içi ve dışında oynadığı rollerinin farklılaşmasından dolayı, öğretmenlerin sınıftaki görevleri zamanla değişmiştir. Bu değişimlerin gerisinde kalınmaması için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde

ve dışında üzerlerine düşenleri yapabilecek şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir (Erdem ve Şimşek, 2013).

Anne babasından sonra öğrencinin örnek aldığı yegâne kişinin öğretmen olduğu söylenebilir. Bu yüzden öğretmen öğrencisine çok iyi bir model olmalıdır. Öğrenci ister istemez öğretmenin davranışlarından ve konuşmalarından etkilenir. Etik değerlere dikkat ederek eğitim veren bir öğretmen bu değerleri öğrencisine aktaracaktır. Öğretmeninden uygunsuz davranışları gören öğrenciler öğretmene karşı ve eğitim öğretime karşı olumsuz tutumlar sergileyebilir. Daha da tehlikeli olanı uygunsuz yani etik dışı davranışlara maruz kalan öğrenci bu davranışları öğrenecek ve kendi yaşamında da uygulayacaktır. Öğretmenin öğrenciye söyledikleri ile yaptıkları birbiri ile örtüşmelidir. Sigaranın kötü olduğunu ve insan vücuduna zararlı olduğunu öğrencisine anlatan bir öğretmen öğrencisinin karşısında sigara içerse öğrenciden beklediğimiz davranışı göremeyiz. Bu tür olumsuzlukların yaşanmaması için öğretmenlerin etik değerlere ve etik ilkelerine önem vermeleri gerektiği düşünülmektedir. Aydın'a (2016) göre öğretmenlik meslek etiği ilkeleri şunlardır:

1) Profesyonellik: Öncelikle öğretmen mesleğinde profesyonel olmalıdır. Yani, göreviyle ilgili bilgi ve becerileri kazanmış olmalıdır.

2) Hizmette sorumluluk: Öğretmen eğitim öğretimde üzerine düşen büyük sorumluluğun bilincinde olmalıdır.

3) Adalet: Öğretmen sınıftaki bütün öğrencilere adaletli davranmalıdır. Bütün öğrenciler aynı hızda ve aynı yöntem ve tekniklerle öğrenemezler. O zaman öğretmen farklı yöntemler kullanarak fırsat ve olanakları çeşitlendirmelidir.

4) Eşitlik: Öğretmenin her öğrenciye eşit mesafede olması gerekir. Örneğin; bazı öğretmenlerin başarılı olan ve ailesi üst sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilere daha çok ilgi gösterdikleri görülmektedir.

5) Tarafsızlık: Öğretmen tarafsız olmalıdır.

6) Dürüstlük-doğruluk ve güven: Dürüst davranmayan öğretmenler ilişkilerde kendi sonlarını hazırlarlar ve güven ortamı kaybolur.

7) Yolsuzluk yapmamak: Öğretmen mesleğini çıkar sağlama üzerine kurmamalıdır. Örneğin; kendi öğrencisine para karşılığı kurs vermesi, kendi yazdığı kitabı öğrencisine zorla aldirtması, öğrencilerinden pahalı hediyeler alması, borcunu ödememesi sayılabilir.

8) Saygı: Öğretmen öğrencisine, velisine ve meslektaşlarına saygısını göstermelidir. Öğrencilerinin kişisel bilgilerini başkalarıyla paylaşmamalıdır.

Normal gelişim gösteren çocuklar her zaman olmasa da etik dışı davranışla karşı karşıya kaldıklarında kendilerini koruyabilirler. Ancak yetersizliği olan öğrenciler kendilerini korumakta yetersiz kalabilirler. Örneğin; özel gereksinimli bir öğrencisini döven öğretmen öğrencinin kendi kendini yaraladığını söyleyebilir. Bu tip durumlarda öğretmene gerekli cezanın verilmesi özel öğrencilerin korunmasında büyük önem arz etmektedir. Tabi ki en güzeli böyle bir durumun yaşanmaması için gerekli tüm tedbirlerin alınmasıdır. Burada asıl önemli olan öğretmenlerin etik değerlere sahip olarak yetiştirilmesidir (Aydın, 2015).

Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, fiziksel ortamların düzenlenmesi, günlük rutinlerin belirlenmesi ve izlenmesi ve derste çeşitli araç-gereçlere yer vermesi gerekir. Ayrıca, BEP hazırlama ve öğretimi bireyselleştirme becerilerine sahip olmaları, sık sık değerlendirme yapmaları, öğrencilerin, öğrenilen bilgileri birleştirme ve başka ortamlara da genelleyebilmelerini sağlayabilmelidir (Sarı, 2003; Özmen, 2008). Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sınıfı etkili bir biçimde yönetebilmesi için öncelikle problem davranışların ortaya çıkmasını önlemesi gerekir. Öğretmenin bunu gerçekleştirebilmesi için, bakış açısı, olumlu sınıf iklimi, fiziksel ortamı düzenlemesi, sınıf kurallarını oluşturması ve davranış yönetimi bilmesi oldukça önemlidir (Dayı ve Tavil, 2014).

2.5 Zihin Engelli Öğrencilerde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Bu bölümde; kavram öğretimi, doğrudan öğretim yöntemi, beceri öğretimi, yanlışsız öğretim yöntemleri, uygulamalı davranış analizi ve zincirleme öğretim yöntemiyle ilgili bilgiler sunulmuştur.

2.5.1 Kavram Öğretimi

Bir gruptaki benzer olayların ve benzer nesnelere sınıflanmasına kavram adı verilir (Özyürek, 2004). Kavramlar somut ve soyut olmak üzere iki grupta ele alınır: Gözlemlendiğinde adlandırılabilen kavramlar somut kavramlardır. Örneğin; masa, sıra, kalem, renkler, vb. Varlığı kabul edilen, belli özelliklerine ilişkin bilgi ve kurallar aracılığıyla tanımlanan kavramlar ise soyut kavramlardır. Örneğin; uzun, kısa, az, çok, sevmek, uzay, sıcaklık; dilde özne, yüklem; matematikte tam sayılar, vb. (Özyürek, 1984).

Çocuklar ilk seferde kavramların tüm özelliklerini öğrenmezler. Öncelikle nesne tanımayı, benzer özellikte olanları eşlemeyi ve diğer nesnelere ayırt etmeyi öğrenirler. (Gallagher, 1975; akt: Vuran ve Çelik 2012). Örneğin, üzerindeki siyah kazakla, siyah arabasını göstererek “Bak aynı” demeyi öğrenir. Çocuğun etrafındakiler de “Evet siyah” diyerek pekiştirirler. Ayırt etme düzeyi tamamlandıktan sonra ikinci aşamaya geçilir. Bu aşamada artık çocuk “Hangisi mavi?” denildiğinde, mavi olanı göstermeyi öğrenir. Çocuklar nesnenin ismi söylendiğinde, resmini veya kendisini gösterebilirler. Son aşamada ise, nesnenin resmini gördüğünde ismini söyleyebilir duruma gelirler. Artık, çocuğa bir nesne gösterdiğimiz zaman, diğerlerinden ayırt edebilir (Gallagher, 1989; akt: Vuran ve Çelik 2012).

Çocuklara kavramları öğretirken;

- 1) Her kavram çocuğa tek tek öğreilmeli,
- 2) Kavram öğretiminde kullanılan materyaller çocuğun bildiği materyaller olmalıdır. Sınıf içindeki materyallerden temin edilmeli,
- 3) Kavram öğretimi esnasında çocuk gösterinin bir parçası olmamalı, Örneğin, “altında” kavramını öğretirken, çocuğu masanın altına oturtarak kavram öğretmeye çalışırsak, öğrenci bulunduğu yeri karşıdan göremeyecek ve ilgisi başka yönlere kayacaktır.
- 4) Bir kavram öğretilirken çocuğun genelleme yapabilmesi için farklı nesnelere yer verilmelidir (Özyürek, 2004).

Zihinsel engelli bir çocukla kavram öğretimine başlamadan önce, çocuğu gözlemleyerek, onunla ilgili kayıtlara bakarak ve ailesi ile görüşerek ön-koşul becerilere sahip olup olmadığına bakılır (Vuran ve Çelik, 2008). Bunun için;

- 1) Öğrenci “Bak, yap, göster” gibi yönergeleri yerine getirebilecek,
- 2) Öğrencinin öğretimi engelleyecek problem davranışları bulunmayacak,

3) Öğrenci uyarılara en az beş dakika dikkatini yöneltebilecek,

4) Öğrenci nesnelere arasından seçim yapabilecektir,

5) Öğrenci eşleme ve ayırt etme becerilerine sahip olacaktır. Örneğin, çocuk gösterdiğimiz nesnenin aynısını farklı nesnelere arasında bulup gösterebilmelidir. Öğretmen kırmızı kalem ve sarı kalem öğrencinin önüne koyarak kendisi de eline kırmızı kalem alarak öğrencisine aynısını göster şeklinde eşleme yaptırabilir (Vuran ve Çelik, 2012). Kavram öğretimine başlanmadan önce kavram analizinin yapılması gerekir. Kavram analizi, kavramın tüm ilişkili ve ilişkisiz niteliklerinin, taksonomik düzeyinin ve kurallarının belirlenerek yapılacak uygulamanın aşamalandırılmasıdır (Gürsel 2004: 108). Kavram öğrenmeyi, kavramın yapısına ilişkin özellikler ve sunulma biçimi etkilemektedir (Demirkıran 2003: 194). Kavramın yapısına ilişkin özellikleri kavram kurallarının yapısı, kavramın ilişkili ve ilişkisiz nitelikleri ve kavramın taksonomik düzeyidir.

1) Kavramın Kurallarının Yapısı: Niteliği aynı olan kavramlar niteliği farklı olanlara göre daha kolay öğrenilmektedir. Örneğin, sarı kavramı sadece renk kavramını temsil ettiği için tek bir niteliğe sahiptir. Küçük kavramı ise karşılaştırma gerektirdiğinden farklı niteliklere sahiptir. Bu yüzden küçük kavramın öğretimi sarı kavramın öğretimine göre daha zordur (Varol, 1992).

2) Kavramın İlişkili (Ayırıcı) ve İlişkisiz (Ayırıcı Olmayan) Nitelikleri: Kavramın ilişkili (ayırıcı) nitelikleri, kavramı tanımlayan ve yapısında var olanlardır. Örneğin, dikdörtgen kavramının ilişkili niteliği, dikdörtgenin şeklidir. Kavramın ilişkisiz (ayırıcı olmayan) nitelikleri ise, kavramı tanımlamaz ancak yapısında vardır. Örneğin, dikdörtgen kavramının ilişkisiz niteliği, dikdörtgenin kâğıttan kesilmiş olması, büyük ya da küçük olması, kumaştan yapılmış olması, vb.dir (Demirkıran, 2003).

Kavram: Yeşil

İlişkili (Ayırıcı) Nitelik: Rengi

İlişkisiz (Ayırıcı Olmayan) Nitelik: Yeşil dikdörtgen, yeşil oyuncak, yeşil bez, yeşil kutu, vb.

3) Kavramın Taksonomik Düzeyi: Bir kavramın ne kadar sayıda kavramı içerdiğini ifade eder. Örneğin, mavi kavramı renk kavramının altında yer alır. Taksonomik düzeyin artmasıyla kavramın ilişkili nitelikleri ilişkisiz niteliklere dönüşür. Bu durumda da kavramın öğrenilmesi zorlaşır. Kavram analizi yapıldıktan sonra analize

dayalı olarak ölçü aracı oluşturulur. (Özyürek, 1984). Ölçüt bağımlı ölçü aracı ekler bölümünde EK-2’de verilmiştir.

Kırmızı kavramını edinim düzeyinde öğrenen bir öğrenci kendisine gösterilen iki nesne arasından kırmızıyı göster denildiğinde gösterebilir fakat bu ne renk dendiğinde söyleyemeyebilir. Akıcılık düzeyinde ise kırmızı kavramını bu ne renk diye sorulduğunda hemen bilebilir. Kalıcılıkta ise, öğretimde belli bir süre sonra kırmızı kavramı sorulduğunda bilebilir. Genelleme düzeyinde ise farklı ortamlarda ve farklı materyallerle kırmızı kavramı sorulduğunda söyleyebilir. Öğretmen bu dört aşamaya göre kavramın tam olarak öğrenildiğini söyleyebilir (Özak, 2013).

Kavramın Sunulmasına İlişkin Özellikler:

1) Kavram Örneklerinin Benzerliği: Kavram öğretiminde benzer örneklere yer verilmelidir. Örneğin, Kırmızı kavramını vereceğiz, iki farklı renk, aynı büyüklük, aynı şekil, aynı malzemeden yapılmış malzeme kullanılmalıdır.

2) Kavramın Olumlu ve Olumsuz Örnekleri: Olumlu örnekler, kavramı tanımlar. Olumsuz örnekler ise, kavramı tanımlamaz.

Tablo 2.1 Kavram Öğretiminde Olumlu ve Olumsuz Örnekler

Olumlu Örnekler:	Olumsuz Örnekler:
1) Kırmızı araba	1) Sarı araba
2) Kırmızı top	2) Yeşil top
3) Kırmızı gömlek	3) Mavi gömlek
4) Kırmızı küp	4) Sarı küp
5) Kırmızı balon	5) Yeşil balon

3) Örneklerin Sırası: Kavramın olumlu ve olumsuz örnekleri tek tek ya da birlikte de gösterilebilir. Örneklerin tek tek gösterilmesinde olumlu ya da olumsuz örnek gösterilir, tepki alındıktan sonra geri çekilir. Sonra bir başkasına yer verilir. Tüm örneklerin bir arada verilmesinde ise, öğrenci tüm olumlu ve olumsuz örneklere tepkide bulununcaya kadar örneklerden hiçbiri geri çekilmez. Öğrenciye önceki olumlu ve olumsuz örnekleri görme fırsatı verilerek öğrenmesi pekiştirilir (Demirkıran, 2003).

4) Kavramın Açık Anlatım ve Yaratıcı Yöntemlerle Sunulması: Kavram açık anlatım yöntemiyle sunulduğunda, kavramın ilişkili ve ilişkisiz nitelikleri, olumlu ve olumsuz örnekleri, öğrenciye somutlaştırılarak verilmektedir. Yaratıcı yöntemde ise,

kavramın ilişkili ve ilişkisiz niteliklerini, olumlu ve olumsuz örneklerini öğrencinin kendisinin bulması sağlanmaktadır (Demirkıran, 2003).

2.5.2 Doğrudan Öğretim Yöntemi

Doğrudan öğretim yöntemi ilk kez 1960'ların ikinci yarısında özel bireyler için kullanılmıştır. Bu yöntemin geliştirilmesinde en önemli rol oynayan kişi Engelmann'dır (Vuran ve Çelik, 2008). Engelmann (2003) zihin engelli bireylerin akranlarından geri kalmaması için daha fazla alıştırmaya yapması gerektiğini belirtmiştir. Doğrudan öğretim yöntemi, öğretmen merkezlidir. Bu model, düzenli bir programın ve araçların kullanımında çok sistematik olmayı gerektiren, öğrencinin belli becerilerde ustalığını sağlamak amacı ile öğretmenin yönlendirdiği, üst düzey katılımı sağlayan öğretim yöntemidir (Rosenberg, Oshea ve Oshea, 1998).

Doğrudan öğretim yönteminde ipuçları yavaş yavaş geri çekilerek öğrenci bağımsız hale getirilir. Başta bütün sorumluluk öğretmendedir. Öğretmen beceriyi nasıl yapacağını öğrenciye anlatır yani model olur. Model olmadan sonra öğrenci öğrenme sorumluluğunu üstlendiğinde öğretimi yapılacak beceriyi kendi başına uygular. Sorumluluğun öğrenciye geçmeye başladığı bu basamak rehberli uygulamalar basamağıdır. İpuçlarının yavaş yavaş geri çekilmesiyle öğrenci bağımsız hale getirilir. Bu aşamalarda yapılan sürekli değerlendirmelerle öğretmen ipuçlarını azaltıp çoğaltacağına veya konuyu tekrar sunup sunmayacağına karar verir (Güzel, 1998).

Doğrudan öğretimde kavram öğretirken:

- 1) Kavram analizi yapılmalı,
- 2) Öğretimin hangi sırayla yapılacağı ve örneklerin nasıl sunulacağı açıklanmalı,
- 3) Öğretmenin, yapması gerektiğini ve öğrenciden nasıl tepkiler beklendiği net olarak ortaya konmalı,
- 4) Kavram öğretilmeden önce ön koşul beceriler öğretilmeli,
- 5) Pekiştirme ve kullanılacak düzeltici geri bildirimler belirlenmeli,
- 6) Öğrencinin ilerlemeleri kaydedilmelidir (MEB, 2008).

2.5.3 Akran Destekli Öğretim Yöntemi

Bir öğrencinin başka bir öğrenciye belirlenen bir konuyu araç-gereçler yardımıyla usta çırak ilişkisi içinde öğretmesine akran destekli öğretim yöntemi adı verilir (Utley, Mortweet ve Greenwood, 1998). Bir konuda daha iyi olan bir öğrencinin o konuda desteğe ihtiyaç duyan başka bir öğrenciye o konuyu öğretebilmek için yardımcı olmasıdır. Örneğin, sınıfta ana renkleri bilen bir öğrencinin ana renkleri bilmeyen diğer öğrenciye bu konuda yardımcı olmasıdır (Kargın, 2013). Akran destekli öğretim özel gereksinimli öğrenciler için tanımlanan bir grup öğretimi sürecidir. Örneğin, kırmızı kavramını bilen bir öğrencinin kırmızı kavramını bilmeyen bir öğrenciye öğretmesi gibi (Gaustad, 1993). Ülkemizde özel eğitim sınıfları ve özel eğitim okullarının durumları göz önüne alındığı zaman sınıflarda akran destekli öğretim yapmanın gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu tür sınıflarda zamandan tasarruf edebilmek için akran desteğine ihtiyaç olduğu öngörülmektedir.

Akran destekli öğretim yönteminin özel eğitim sınıflarında öğrencilerin başarılı olmasında etkisi olduğu gözlenmiştir (Vacc ve Cannon, 1991). Öğrencinin akranı tarafından pekiştirilmesi öğretmenin pekiştirmesinden daha etkilidir. Akran, öğretmene göre daha fazla geri bildirim sunar, arkadaşına daha fazla zaman ayırır (Odluyurt, 2013). Akran eğitimi kullanan öğretmen, bir rehber ve bir çalıştırıcı gibi hareket ederek birlikte öğrenen ve işleri kolaylaştıran yardımcı kişi haline gelir. Öğretmen artık bütün cevapları veren bir kişi değil, öğrencilerle konuşarak fikir veren ve strateji gösteren birisidir. Akran eğitimi programı uygulamadan önce öğrencilerin ihtiyaçları belirlenmeli ve bu ihtiyaçları en iyi şekilde karşılamak üzere bir program tasarlanmalıdır. Öğrencileri karşılıklı bir sıraya oturtup ellerine materyal vermekle akran eğitimi programı yürütülmez. Etkili bir akran öğretimi için birtakım düzenlemeler yapılmalıdır (Yardım, 2009). Etkili bir akran öğretimi yapmak için;

- 1) Hedefler belirlenmeli,
- 2) Materyaller hazırlanmalı,
- 3) Öğretimi yapacak olan akran eğitilmeli,
- 4) Öğretim programı hazırlanmalıdır (Gaustad, 1993).

Akran destekli öğretim yönteminde uygulanması gereken adımlar şu şekilde sıralanabilir (Demirel, 2013: 21):

- 1) Öğretmen akranları gruplandırır.
- 2) Öğretmen rolünü üstlenecek akranlar anlatılacak konu hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilir.
- 3) Öğretmen tarafından hazırlanan materyallerin nasıl kullanılacağı öğreten rolündeki öğrencilere anlatılır.
- 4) Öğreten rolündeki öğrenciler ders planına uygun olarak grup arkadaşlarıyla konuyu çalışırlar.
- 5) Bu süreç içerisinde öğretmen aralarda dolaşarak öğrencileri gözlemler ve onlara rehberlik eder.

Öğretmenin bu yöntemi uygularken dikkat etmesi gereken durumlar vardır. Bunlar;

- 1) Desteğe ihtiyaç duyan öğrencinin gereksinimlerine göre bir amaç belirlenmeli,
- 2) Bu amaca uygun planlama yapılarak gerekli materyaller hazırlanmalı,
- 3) Öğretilecek konuda öğreten çocuğun, öğreteceği konuyla ilgili yetiştirilmesi ve yeterli olması,
- 4) Her iki öğrencinin birbirleriyle nasıl iletişim kurması gerektiği öğretilmeli, Örneğin, öğreten çocuk öğrenen çocuğa bağırmamalı, üstünlük taslamamalı, vurmamalı, öğretim sonunda birbirlerine teşekkür etmelidir.
- 5) Bu tür uygulamaların haftada en fazla 3 gün 30'ar dakika olmasına dikkat edilmeli,
- 6) Bu süreci öğretmen düzenli olarak izlemeli ve öğrencilere geri bildirim vermelidir, şeklinde sıralanabilir (Kargın, 2013).

2.5.4 Basamaklandırılmış Öğretim Yöntemi

Yap, göster, söyle ve yaz şeklinde etkinlikleri içeren yöntem basamaklandırılmış öğretim yöntemidir. Öğrenci, öğretmenin yaptığı beceriyi izler, daha sonra öğrenci beceriyi kendisi yapar, gösterir, ne yaptığını söyler ve yazar. Basamaklandırılmış yöntemle öğretim yapılırken öğrenciden yaparak, göstererek, sözlü ve yazılı dil kullanarak bir tepkide bulunması beklenir. Öğrenci, doğru tepki verdiğinde pekiştirilir, yanlış tepki verdiğinde düzeltilir (Yıkılmış, Tekinarslan ve Pınar, 2006). Basamaklandırılmış öğretim yöntemi öğretmenin nesnelere sunu yaptığı “yap”, resimli kartları kullanarak sunu yaptığı “göster”, sözel olarak sunu yaptığı “söyle” ve yazarak ya da yazılı sembolleri kullanarak sunu yaptığı “yaz” basamakları olmak üzere dört ana basamağı içermektedir (Cawley ve Reines, 1996). Yap, göster, söyle ve yaz basamaklarıyla ilgili olarak aşağıda bilgi verilmiştir.

1) Yap Basamağı: Bu basamakta öğretmen gerçek nesnelere kullanarak öğrencinin de gerçek nesnelere cevap vermesini sağlar. Yap basamağı, öğretmenle öğrencinin aralarında yakınlık kurmasına yardımcı olur. Bu basamak yap-yap, yap-göster, yap-söyle, yap-yaz alt basamaklarından oluşmaktadır.

2) Göster Basamağı: Bu basamakta öğretmen öğrenciye görsel bir uyarı verir ve bireyden o anda bulunan alt basamağı uygun şekilde tepkide bulunması beklenir. Öğretmen, uyarıcıları bireyin görebileceği şekilde sunar. Bu basamak göster-yap, göster-göster, göster-söyle, göster-yaz alt basamaklarından oluşmaktadır (Gürsel, 1993).

3) Söyle Basamağı: Bu basamakta öğretmen, öğrenciye sembolik uyarıyı sözlü olarak verir ve öğrenciden de o anda bulunan alt basamağı uygun şekilde tepkide bulunması beklenir. Bu basamak söyle-yap, söyle-göster, söyle-söyle, söyle-yaz alt basamaklarından oluşmaktadır.

4) Yaz Basamağı: Bu basamakta öğretmen öğrenciye sembolik uyarıyı yazılı olarak verir ve bireyden de o anda bulunan alt basamağı uygun şekilde tepkide bulunması beklenir. Bu basamak yaz-yap, yaz-göster, yaz-söyle, yaz-yaz alt basamaklarından oluşmaktadır (Yıkılmış, 1999).

2.5.5 İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemi

İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi sınıftaki öğrencilerin bireysel değil de birlikte çalışmaları ilkesine dayanır. Bu yöntemde öğrenciler ortak bir ürün oluştururlar ve birbirlerinin performansını artırmak için çaba sarf ederler (Kargın, 2013). Öğrenciler, başkalarına yardımcı olma, bir ekibin oyuncusu olma ve akademik başarı için fırsatlar elde ederler (Avcıoğlu, 2001).

İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulanabilmesi için;

1) Amaç belirlenir: Örneğin, hava olaylarını öğrenir amacı belirlenir. İşbirliğine ilişkin olarak da öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olarak birlikte çalışma becerisine sahip olurlar amacı belirlenebilir.

2) Öğrenciler gruplara ayrılır: Başarı, yetenek ve cinsiyet bakımından farklı çocukların bir grup oluşturmasına dikkat edilmelidir.

3) Ekip programına karar verilir: Öğrenciler belirlenen amaç gerçekleşinceye kadar grupta kalmalı daha sonra başka gruplarla çalışmalıdır.

4) Sınıf ve materyaller düzenlenir: Çocukların çalışacakları ortam ve belirlediğiniz amaca uygun materyaller öğretmen yardımıyla hazır hale getirilmelidir.

5) Bireysel sorumluluk verilerek katılım sağlanır: Gruptaki her çocuğa bireysel sorumluluk verilmelidir.

6) İşbirliği yapma becerisi öğretilir: Zihin engelli öğrenciler grup içerisinde işbirliği becerisini sergilemede güçlük yaşayabilirler. Öncelikle sessiz konuşma, kendi grubunda kalma, gruptaki diğer çocuklar hakkında güzel şeyler söyleme, yardım isteme ve yardım etme gibi beceriler önceden kazandırılmalıdır. Öğretmen davranışlarıyla çocuklara model olabilir.

7) İşbirliği yapma becerisi izlenir ve değerlendirilir: Öğrenciler bu süreçte sürekli izlenmeli ve uygun davranan öğrenciler pekiştirilmelidir (Salend, 1998; Akt: Kargın, 2010).

2.5.6 Beceri Öğretimi

Zihin engelli bireylere beceri öğretiminde öncelikle öğretim için bir beceri seçmek gerekir (Vuran, 2011).

Tablo 2.2 Beceri Kontrol Listesi

Beceriler	Hiç yapamaz	Kısmen yapar	Yapar	Açıklama
Ellerini sabunla yıkar	-			
Fermuar açar				
Düğme ilikler				
Dışlerini fırçalar				
Ayakkabılarını giyer				
Çoraplarını giyer	-			
Fermuar açar				

Kontrol listesini doldurduktan sonra ikinci adım olan beceri analizine geçmemiz gerekir. Beceri analizi, çok basamaklı becerilerin daha kolay öğretilebilir parçalara bölünmesidir (Alberto ve Troutman, 2015). Beceri basamakları bellekten, bizzat beceriyi yaparak, bir başkasını gözlemleyerek ya da bir uzmana başvurarak belirlenebilir (Özyürek, 2011). Ellerini yıkama becerisinin analizi;

- 1) Musluğu açar,
- 2) Sabunu eline alır,
- 3) Ellerini ıslatır,
- 4) Sabunu ellerinde köpürtür,
- 5) Sabunu yerine koyar,
- 6) Ellerini ovalayarak sürter,
- 7) Ellerini suyla durular,
- 8) Musluğu kapatır, şeklinde oluşturulabilir.

Beceri analizinin basamaklarını oluşturduktan sonra beceri analizi kaydı tutulur. Beceri analizi kaydı tek fırsat ve çok fırsat yöntemleriyle gerçekleştirilir. Tek fırsat yönteminde öğrenciye beceri analizindeki basamakları yerine getirmesi için yönerge verilir. Öğrenci doğru yaptığı her basamak için “+” alır. İlk yaptığı yanlışlıkta ise “-” alır. Değerlendirme sonlandırılır ve diğer basamaklar da “-” kabul edilir. Çok fırsat yönteminde öğrenciye beceri analizindeki basamakları yerine getirmesi için yönerge verilir. Öğrenci doğru yaptığı her basamak için “+” alır. Öğrenci bir basamağı yapamaz

ya da yanlış yaparsa öğretmen tarafından yanlış yapılan basamak tamamlanır. Diğer basamakları sergilemesi için öğrenciye tekrar fırsat verilir (Tekin-İftar, 2009: 262).

Üçüncü adım olarak pekiştireçler belirlenir. Öğrenciye beceri kazandırırken pekiştireçlerin kullanımı oldukça önemlidir. Pekiştireçler becerinin yapıma ve tekrarlanma olasılığını artırır. Bunun için öğrencinin sevdiği birincil ve ikincil pekiştireçlerinin listesinin yapılması gerekir (Vuran, 2011). Pekiştireç belirleme formu ekler bölümünde EK-1’de verilmiştir. Dördüncü adımda ise, ortam hazırlanır. Beceriye ne zaman, nerede, hangi materyallerle öğreteceğinize karar vermeniz gerekmektedir. Beceri öğretimi sırasında öğretimi engelleyecek durumları belirlemeniz ve nasıl azaltacağımıza da karar vermeniz gerekecektir (Vuran, 2011:214).

Beşinci adımda öğretim yapılır. Beceri öğretiminde öğrencinin beceriyi bağımsız olarak yapabilecek hale gelmesinde ipuçlarından yararlanılmaktadır. Fiziksel ipucu ve sözel ipuçları birlikte kullanılmaktadır. En az yardımda bulunma yolu sözel ipucudur. Sözel ipuçlarının öğrenci için anlamlı olup olmadığının araştırılması gerekir. Öğrencinin beceri basamağını yapmasını sağlamak amacıyla uygulanan fiziksel yardım geri çekilerek öğrenciyi beceri basamağını sözel ipucu ile yapar hale getirmek amaçlanmaktadır. Model olma ipucu, sözel ipucu ile birlikte kullanılır. Zamanla model olma geri çekilerek öğrencinin sadece sözel ipucu ile hareket yapması amaçlanır (Varol, 2016). İpuçları, öğrenci beceride bağımsızlaştıkça yavaş yavaş geri çekilmelidir (Ünlü, 2017). Çünkü öğrenci ipuçlarına bağımlı hale gelebilir. Beceri öğretiminde beceri analizinin ilk basamağından itibaren öğretime başlanacağı gibi son basamaktan da öğretime başlanabilir (Vuran, 2011:217). Altıncı adımda ise, ilerleme gözlenir ve kaydedilir. Öğrencideki ilerlemeleri görmek için mutlaka kayıt yapmak gerekir. Bunun için beceri analizine dayalı bir değerlendirme yapılabilir.

2.5.7 Yanlırsız Öğretim Yöntemleri

Zihin engelli bireylerin eğitimlerinde kullanılan yöntemlerinden biri de yanırsız öğretim yöntemleridir. Yanlırsız öğretim yöntemlerinde, öğrencilerin beceri ve kavramları en iyi şekilde öğrenmeleri gerçekleştirdikleri olumlu yanıt ve alıştırmalardan kaynaklanır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Yanlırsız öğretim yöntemleri uyaran ipuçlarının sunulduğu ve tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri olmak üzere iki gruba ayrılır (Cipani ve Madigan, 1986; Cooper, Heron ve Heward 1987).

Uygulamasý kolay olduđu için tepki ipuçları yöntemleri daha çok tercih edilmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012).

Bireyin tepkide bulunmadan önce ipucunun sunularak doğru tepkide bulunmasını sağlayan yöntemler “Tepki İpuçlarının Kullanıldığı Yöntemler” olarak adlandırılır. Zamanla ipucu silikleştirilerek bireyin yalnızca kendisine sunulan uyarana doğru tepkide bulunması sağlanır. Böylece uyarın kontrolünün ipucundan beceriye geçişi sağlanmış olur. Tepki ipuçlarının sunulduğu yanlışsız öğretim yöntemleri;

- 1) Sabit bekleme süreli öğretim,
- 2) Eşzamanlı ipucuyla öğretim,
- 3) Artan bekleme süreli öğretim,
- 4) Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim,
- 5) Davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeye öğretim,
- 6) Aşamalı yardımla öğretim,
- 7) İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim ve
- 8) İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim, olarak sıralanabilir (Tekin, 1999).

Bu yöntemlerle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Sabit Bekleme Süreli Öğretim

Sabit bekleme süreli öğretim bütün zihin engelli öğrenciler için etkili bir yöntemdir. Sıfır saniye bekleme süreli denemeler ve sabit bekleme süreli denemeler olmak üzere iki aşamadan oluşur (Yıldırım ve Tekin İftar, 2002). Sıfır saniye bekleme süreli denemelerde, beceri yönergesi ve kontrol edici ipucu eşzamanlı olarak sunulur. Belirli sayıda sıfır saniye bekleme süreli deneme oturumu gerçekleştirildikten sonra uygulamacı sabit bekleme süreli deneme oturumlarını gerçekleştirir. Bu aşamada beceri yönergesi ve kontrol edici ipucu arasında sabit bir süre (4 saniye) belirlenir ve bütün uygulamalarda bu sabit süre uygulanır (Schuster, Morse, Ault, Doyle, Crawford ve Wolery, 1998).

Uygulama sırasında öğrencide kontrol edici ipucundan önce ve sonra doğru tepkide bulunma, kontrol edici ipucundan önce ve sonra yanlış tepkide bulunma ve kontrol edici ipucu sunulduktan sonra tepkide bulunmama durumları ortaya çıkabilir (Tekin, 2000). Sabit bekleme süreli öğretim yönteminin etkili biçimde kullanılabilmesi için;

- 1) Hedef uyaran,
- 2) Kontrol edici ipucu,
- 3) Bireyin ipucunu bekleme becerisi,
- 4) Sıfır saniye bekleme süreli deneme sayısı,
- 5) İpucunu geciktirme süresi,
- 6) Bireyin davranışlarına ne şekilde tepkide bulunulacağı ve
- 7) Veri kayıt yöntemi belirlenmelidir (Wolery, Ault ve Doyle, 1992).

Eş zamanlı İpucuyla Öğretim

Eş zamanlı ipucuyla öğretimde hedef uyaranın (örneğin, Ali, bunlardan hangisi yumuşak?) hemen arkasından kontrol edici ipucu sunulur (örneğin, yumuşak olan gösterilerek bu yumuşak, demektir) ve birey kontrol edici ipucunu model alır. Bu nedenle bireye bağımsız olarak tepki verme olanağı tanınmaz. Bu yöntemde doğru tepkiler, yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama olmak üzere üç tür birey tepkisi yer alır (Tekin-İftar ve Kıraali-İftar, 2012). Öğrencinin belirlenen sürede davranışı gerçekleştirmek üzere girişimde bulunması ve davranışı tamamlaması doğru tepki olarak kabul edilir. Örneğin, 3 saniye içinde kendisine gösterilene “yumuşak” demesi gibi. Öğrenci belirlenen sürede davranışı yapmak üzere girişimde bulunmaz, davranışı belirli bir sürede tamamlamazsa ya da yanlış bir davranış sergilerse yanlış tepki olarak kabul edilir. Öğrenci hiçbir biçimde sunulan yönergeye tepkide bulunmazsa tepkide bulunmama olarak kabul edilir. Tepkide bulunmama yanlış tepki olarak kabul edilir (MEB, 2008).

Eş zamanlı ipucuyla öğretimde bireyin performansını belirlemek üzere düzenlenen yoklama oturumları yalnızca öğretim oturumu başlamadan önce yapılır. Eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkili biçimde kullanılabilmesi için;

- 1) Hedef uyaran,
- 2) Kontrol edici ipucu,
- 3) Eşzamanlı ipucu deneme oturumları,
- 4) Yoklama oturumları,
- 5) Yanıt aralığı süresi,
- 6) Birey davranışlarına ne şekilde tepkide bulunulacağı ve
- 7) Veri kayıt yöntemi belirlenmelidir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012).

Artan Bekleme Süreli Öğretim

Hedef uyaran ve kontrol edici ipucu arasındaki süre sistematik olarak arttırılarak öğrencinin doğru tepkide bulunması artan bekleme süreli öğretim olarak adlandırılır. Hedef uyaran ve kontrol edici ipucu arasında geçen süre sistematik biçimde arttırılarak kontrol edici ipucu silikleştirilir (Wolery, Bailey ve Sugai, 1988).

Artan bekleme süreli öğretimde öğrenci beş farklı tepkide bulunabilir:

- 1) Öğrenci ipucundan önce doğru tepkide bulunabilir.
- 2) Öğrenci ipucundan sonra doğru tepkide bulunabilir.
- 3) Öğrenci ipucundan önce yanlış tepkide bulunabilir.
- 4) Öğrenci ipucundan sonra yanlış tepkide bulunabilir.
- 5) Öğrenci hiçbir tepkide bulunmaz (Wolery, Ault ve Doyle, 1992).

Artan bekleme süreli öğretimi etkili bir biçimde kullanabilmek için dokuz basamaklı bir plan geliştirilmiştir. Bunlar;

- 1) Uyarının belirlenmesi,

- 2) Kontrol edici ipucunun belirlenmesi,
- 3) Öğrencinin ipucunu bekleme becerisine sahip olup olmadığının belirlenmesi,
- 4) Sıfır saniye bekleme süreli deneme sayısının belirlenmesi,
- 5) İpucunu geciktirme aralığı süresinin belirlenmesi,
- 6) İpucunu geciktirme aralığını artırma planının belirlenmesi,
- 7) Öğrencinin davranışlarına nasıl tepkide bulunulacağını belirlenmesi,
- 8) Veri kayıt yönteminin belirlenmesi,
- 9) Uygulama ve kayıt tutmadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012).

Davranış Öncesi İpucu ve Sınamayla Öğretim

Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim yönteminde, başlangıçta öğretmen kontrol edici ipucu ve hedef uyarı birlikte sunar. Davranış öncesi ipucu belli sayıda deneme ya da oturumda sunulur. Denemelerden sonra öğretmen, davranış öncesi ipucunu tamamen ortadan kaldırarak öğrencinin sadece hedef uyarı sunulduğunda doğru tepkide bulunup bulunmadığını sınar (Wolery, Ault ve Doyle, 1992).

Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimi etkili bir biçimde kullanabilmek için sekiz basamaklı bir plan geliştirilmiştir. Bunlar;

- 1) Uyarının belirlenmesi,
- 2) Kontrol edici ipucunun belirlenmesi,
- 3) Davranış öncesi ip uçlu deneme sürecinin belirlenmesi,
- 4) Yoklama oturumlarının planlanması,
- 5) Yanıt aralığı süresinin belirlenmesi,
- 6) Öğrencinin davranışlarına nasıl tepkide bulunulacağını belirlenmesi,
- 7) Veri kayıt yönteminin belirlenmesi,

8) Uygulama ve kayıt tutmadır (Tekin, 1999).

Davranış Öncesi İpucu ve Silikleştirmeyle Öğretim

Davranış öncesi ipucu ve silikleştirme yöntemi, öğretmenin kontrol edici ipucunu ve hedef uyarıyı birlikte sunarak, zamanla davranış öncesi ipucunu ortadan kaldırdığı bir yöntemdir. Bu yöntemde kontrol edici ipucu öğretmen inisiyatifiyle zamanla ortadan kaldırılır (Wolery, Ault ve Doyle, 1992).

Davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyle öğretimi etkili bir biçimde kullanabilmek için yedi basamaklı bir plan geliştirilmiştir. Bunlar;

- 1) Uyarının belirlenmesi,
- 2) Kontrol edici ipucunun belirlenmesi,
- 3) İpucunu silikleştirme sürecinin belirlenmesi,
- 4) Yanıt aralığının belirlenmesi,
- 5) Öğrencinin davranışlarına nasıl tepkide bulunulacağına belirlenmesi,
- 6) Veri kayıt yönteminin belirlenmesi,

7) Uygulama, kayıt tutma ve öğrencinin gösterdiği performansa göre gerektiğinde değişiklikler yapmadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012).

Aşamalı Yardımla Öğretim

Bu yöntemde eğitimci öğretme kontrol edici ipucunu sunarak başlar ve zamanla kontrol edici ipucunu ortadan kaldırır. Bu öğretim yöntemi davranış öncesi ipucu ve silikleştirme öğretim yöntemiyle benzerlik gösterir. Bu yöntemde öğretmen öğrencinin performans durumuna göre kontrol edici ipucunun türü ve miktarında anlık kararlar alabilir. Bu durum aşamalı yardımla öğretim yönteminin diğer yanlısız öğretim yöntemlerinden ayrıldığı noktadır (Wolery, Ault ve Doyle, 1992).

Aşamalı yardımla öğretimi etkili bir biçimde kullanabilmek için altı basamaklı bir plan geliştirilmiştir. Bunlar;

- 1) Uyarının belirlenmesi,

- 2) Kontrol edici ipucunun belirlenmesi,
- 3) İpucunu silikleştirme sürecinin belirlenmesi,
- 4) Öğrencinin davranışlarına nasıl tepkide bulunulacağıının belirlenmesi,
- 5) Veri kayıt yönteminin belirlenmesi,
- 6) Uygulama ve kayıt tutmadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012).

İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim

Bu öğretim yönteminde ipucu giderek artırılır. İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim yönteminde dört tane yönetsel süreç karşımıza çıkar. Birincisinde, üç düzeyli bir ipucu hiyerarşisi vardır. Birinci düzeyde öğrenciye ipucu verilmeden tepkide bulunması beklenir. İkinci düzeyde, öğrenci davranışı üzerinde en az ve en fazla kontrol gerektiren ipuçları belirlenir. Üçüncü düzeyde ise, öğrencinin doğru tepkide bulunmasını sağlayan kontrol edici ipucu sunulur (Wolery, Ault ve Doyle, 1992). İkinci yönetsel süreçte, her ipucu düzeyinde beceri yönergesi sunulur. Üçüncü yönetsel süreçte, öğrenciye ipucu verilmeden önce ve sonra tepkide bulunması için yanıt aralığı bırakılır. Dördüncü ve son süreçte ise, hangi ipucu kullanılırsa kullanılsın öğrencinin doğru tepkileri pekiştirilir (Wolery, Ault ve Doyle, 1992).

Bu yöntemde öğretime en az düzeyde ipucu sunularak başlanır. Öğrencinin tepkisi doğru olursa davranışı pekiştirilir, yanlış olursa hedef uyararı tekrar verilir ve bir sonraki ipucu ile yardım sunulur. Bu ipucundan sonra öğrenci doğru tepkide bulunursa öğretmen öğrenciyi pekiştirir, öğrenci doğru tepkide bulunmazsa öğretmen hedef uyararı sunduktan sonra bir sonraki ipucu düzeyini sunar. Bu süreç öğrenciden beklenen davranış doğru biçimde sergileninceye kadar devam ettirilir. Bu öğretim yönteminin temel amacı öğrenciden sergilemesi beklenen davranışın kontrol edici ipucu sunulmadan önce gerçekleşmesini sağlamaktır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). İpucunun giderek artırılmasıyla öğretimi etkili bir biçimde kullanabilmek için sekiz basamaklı bir plan geliştirilmiştir. Bunlar;

- 1) Uyararının belirlenmesi,
- 2) İpucu düzey sayısının belirlenmesi,

- 3) İpucu türlerinin belirlenmesi,
- 4) İpucu türlerinin en az ılımlıdan en fazla ılımlıya doğru sıralanması,
- 5) Yanıt aralığının belirlenmesi,
- 6) Öğrencinin tepkilerine nasıl yanıt verileceğinin belirlenmesi,
- 7) Veri toplama sisteminin belirlenmesi,
- 8) Uygulama ve kayıt tutmadır (Wolery, Ault ve Doyle, 1992).

İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretim

İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim yöntemi zihin engelli bireylere öğretim yapmada etkili bir yöntemdir. Araştırmaların pek çoğu orta ve ağır düzeyde zihin engelli bireylerle yürütülmüştür. İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim yöntemi, her yaş grubundaki bireylere hem tek basamaklı hem de zincirleme davranışların öğretiminde etkili bir yöntemdir (Tekin-İftar, 2009). İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim yönteminde öğretim yapılırken, en yüksek düzeyde ipucu sunmayla öğretime başlanır. Daha sonra zamanla ipucu ortadan kaldırılır (Alberto ve Troutman, 1995). Uygulama esnasında öğretmen ılımlılık en fazla kontrol gerektiren ipucundan en az kontrol gerektiren ipucuna doğru bir yol izler. Başlangıçta en az ılımlı ipucu hedef uyararla birlikte sunulur ve ardından daha ılımlı ipucuna geçilir. Bu süreç, öğrenci beceriyi bağımsız bir şekilde yapmaya kadar devam eder (MEB, 2008).

İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretimde öğrencinin doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmama olmak üzere üç tür tepkisi vardır (MEB, 2008). İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretimi etkili bir biçimde kullanabilmek için on basamaklı bir plan geliştirilmiştir. Bunlar;

- 1) Hedef davranışın belirlenmesi,
- 2) Uyarının belirlenmesi,
- 3) İpucu düzey sayısının belirlenmesi,
- 4) İpucu türlerinin belirlenmesi,

- 5) İpucu türlerini en az ılımlıdan en fazla ılımlıya doğru sıralama,
- 6) Yanıt aralığı süresinin belirlenmesi,
- 7) Daha ılımlı ipucuna geçiş ölçütünün belirlenmesi,
- 8) Yoklama oturumlarının düzenlenmesi,
- 9) Öğrencinin tepkilerine nasıl yanıt verileceğinin belirlenmesi,
- 10) Veri kayıt yönteminin belirlenmesidir (Wolery, Ault ve Doyle, 1992).

2.5.8 Uygulamalı Davranış Analizi

Uygulamalı davranış analizi toplumsal açıdan önemli davranışları edinmeyi ve değiştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Tekin-İftar ve Kıraali-İftar, 2012: 29). İnsan davranışlarını anlamaya, değiştirmeye ve geliştirmeye yönelik bir disiplindir (Baer, Wolf ve Risley, 1968; akt.: Cooper, Heron ve Heward, 1987; Santrock, 2004). Bir başka deyişle, davranış öncesi, davranış ve davranış sonrasındaki çevresel olaylar arasındaki işlevsel ilişkinin sistematik ve deneysel olarak ortaya konmasıdır (Chance, 2006).

Öğrencinin değiştirilmek istenen davranışları aşağıdaki adımlar izlenerek değiştirilebilir. Bu adımlar;

- 1) Hedef davranışı belirleme,
- 2) Hedef davranışı tanımlama,
- 3) Davranışla ilgili kayıt tutma,
- 4) Hedef davranışla ilgili davranışsal amaç yazma,
- 5) Pekiştireç belirleme ve
- 6) Uygulama aşamasıdır (Alberto ve Troutman, 2015).

Bear, Wolf ve Risley (1968), uygulama davranış analizinin yedi özelliği üzerinde durmuşlardır. Bu özellikler uygulamalılık, davranışsallık, analitiklik, teknolojiklik, kavramsal olarak sistematiklik, etkililik ve genellenebilirliktir.

1) Uygulamalılık: Uygulamalılık, hedef davranışın kuramsal açıdan değil, toplumsal açıdan önemli olduğudur. Temel araştırmalar genellikle laboratuvar ortamlarında yürütülürken, uygulamalı araştırmalar ise doğal ortamlarda yürütülür. Bu yüzden uygulamalı araştırmacılar, üzerinde çalışacakları davranışların bireyin yaşamına olumlu bir katkı sağlayacak davranışlar olmasına önem verirler.

2) Davranışsallık: Bireyin gözlenebilen somut davranışları incelenir. Davranışlar gözlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır. Sadece davranıştaki değişiklik değil aynı zamanda kimin davranışının değiştiğiyle ilgilenilmelidir. Uygulama sonrası oluşan değişikliğin birey davranışlarında mı, uygulamacı davranışlarında mı yoksa gözlemci davranışlarında mı gerçekleştiği ayırt edilebilir.

3) Analitiklik: Analitiklik, çevresel olayların davranışın gerçekleşmesi veya gerçekleşmemesinden sorumlu olabileceğini inandırıcı bir şekilde ortaya koyar. Uygulamacı davranış üzerinde kontrolü sağladığında davranış analizini başarmıştır. Temel araştırmalarda bu kontrol laboratuvar ortamında sağlanır.

4) Teknolojiklik: Belli bir davranışsal uygulama tamamen kimliği belirlenmeli ve tasvir edilmelidir. Bu anlamda, “oyun terapisi” teknolojik bir ifade değildir. Uygulamacı oyun terapisi öncesinde hangi hazırlıkları yaptığını, ne tür materyal kullandığını açıklamalıdır.

5) Kavramsal Olarak Sistematiklik: Uygulamaların kavramsal ilke ve tekniklerle ilişkili olması, kavramsal bütünlüğün olması gerekir.

6) Etkililik: Davranış değişikliğinin etkili olmasıdır.

7) Genellenebilirlik: Ortamlar-arası, kişiler-arası, araçlar- arası genelleme

2.5.9 Zincirleme Öğretim Yöntemi

Birden fazla basamaktan oluşan bir davranışın tamamlanması için basamaklarının bir sıraya göre öğretilme işlemidir (Tekin-İftar, 2008). Yani bir davranışın ya da becerinin küçük basamaklara bölünüp her bir basamağın sırayla öğretildiği bir tekniktir. Bu yüzden, zihin engelli öğrencilerin bir beceriyi küçük basamaklar halinde daha kolay öğrendiği düşünülürse zincirleme tekniği kullanmak şarttır (Yücesoy Özkan, 2013). Zincirleme öğretiminde kullanılan üç temel uygulama

ileriye zincirleme, geriye zincirleme ve tüm basamakların bir arada öğretimidir. İleriye zincirlemede davranış ya da beceri öğretirken analizin ilk basamağı ile öğretime başlanır. Her denemede tek bir basamak öğretilir. İlk basamak öğretildikten sonra diğer basamakların öğretimine geçilir (Yücesoy Özkan, 2013). Örneğin, el yıkama becerisinin analizi yapıldıktan sonra birinci basamak olan musluğu açma becerisi öğrenciye öğretilir. Bu basamak öğretildikten sonra ikinci basamak olan sabunu eline alma basamağının öğretimine geçilir.

Geriye zincirlemede davranış ya da beceri öğretirken analizin en son basamağı ile öğretime başlanır. Her denemede tek bir basamak öğretilir. En son basamak öğretildikten sonra önceki basamakların öğretimine geçilir. Son olarak ilk basamak öğretilir (Yücesoy Özkan, 2013). Örneğin, çorap giyme becerisinin son basamağına kadar öğretmen kendisi yapar. Yani, çorabı topuktan geçirme basamağına kadar öğretmen beceriyi kendisi yerine getirir. Öğretmen öğrenciye “Çorabı giy” beceri yönergesini sunar. Önceden belirlenmiş olan ipucunun da yardımıyla çorabı ayak bileğine kadar çekme becerisinin öğretimi yapılır. Öğrenci belli düzeyde performans sergiledikten sonra bir önceki basamağın öğretimine geçilir.

Tüm basamakların bir arada öğretiminde, her denemede beceri analizindeki bütün basamaklar birlikte öğretilir (Yücesoy Özkan, 2013). Her öğretim oturumunda beceri basamaklarındaki ipuçları yavaş yavaş çekilerek becerinin tümü gerçekleştirilmeye çalışılır. Örneğin, öğretmen öğrenciye “Çorabı giy” diyerek beceri yönergesini verir. Öğretmen önceden belirlemiş olduğu ipucunun yardımıyla beceri analizinin ilk basamağı olan çorabı tutma basamağını öğrencinin gerçekleştirmesini sağlar. Öğrencinin bu basamağı bağımsız olarak yapmasını beklemeden ikinci basamağa geçilir. İkinci basamak olan “Başparmaklarını çorabın ağzına yerleştir” basamağı için ipucu sunularak beceri öğretimine devam edilir. Beceri analizinin tüm basamakları öğrenci tarafından yapıncaya kadar bu süreç devam eder. Daha sonra öğrenci tüm basamakları bağımsız yapıncaya kadar öğretim sürer (Ünlü, 2017).

2.6. Zihin Engelli Öğrenciler ve Öğretmen Eğitimine İlişkin Çalışmalar

Bu bölümde zihin engelli öğrenciler, öğretim yöntem ve teknikler, öğretmen eğitimi ve diğer engel grupları ile ilgili çalışmalar yer almaktadır. Aşağıda bu çalışmalarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.6.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Cora (1997) zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin alanlarında kendilerini yeterli bulma durumlarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya otuz beş öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin alanda kendilerini yeterli bulma durumlarını belirlemek amacıyla "Zihinsel Engellilerin Eğitimleri Alanında Çalışan Öğretmenlerin Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Anket Formu" uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kendilerini bu alanda yeterli bulmadıkları görülmüştür. Öğretmen eğitimi ile ilgili bir çalışmada, Şahbaz (1997) öğretmenlerin özürsüz çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiği adlı ön test-son test uygulamalı 80 öğretmenle deneysel bir çalışma yapmıştır. Öğretmenler dört gruba ayrılmıştır. Birinci grup yazılı bilgilendirme, ikinci grup sözlü bilgilendirme, üçüncü grup yazılı sözlü bilgilendirme ve dördüncü grup kontrol grubudur. Gruplar arasında fark olup olmadığı ön testle kontrol edilmiştir. Dört grubun da kaynaştırma hakkındaki tutumları arasında fark olmadığı bulunmuştur. Uygulama yapıldıktan sonra son test uygulanmış. Son testle birlikte grupların farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin kaynaştırma konusundaki tutumlarında bir değişiklik olmamıştır.

Cavkaytar (1998) zihin engelli bireylere ev içi ve öz bakım becerilerinin öğretiminde aile eğitim programının etkisini incelemiştir. Araştırma üç çocuk ve anneleriyle yürütülmüştür. Tek denekli araştırma yöntemlerinden beceriler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, aile eğitim programının zihin engelli bireylere ev içi ve öz bakım becerilerinin öğretiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Başlangıçta her bir becerinin başlama düzeyinde birçok basamağının çocuklar tarafından yapılamadığı ancak program uygulandıktan sonra çocukların %100 doğrulukta becerileri yapabildikleri görülmüştür. Bir başka çalışmada, Kayaoğlu (1999) hazırlamış olduğu bilgilendirme programının sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Deney ve kontrol grupları 13’er bayan ve 4’er erkek öğretmen olmak üzere 17’şer denekten oluşmuştur. Deney grubu öğretmenleri haftada bir gün üç saat olmak üzere beş hafta boyunca bilgilendirme programına katılmışlardır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin

kaynaştırma ortamında işitme engelli bireylere yönelik tutumların değiştirilmesinde bilgilendirme programının etkili olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, bilgilendirmeyle birlikte sınıf öğretmenleri kaynaştırma ortamında işitme engelli çocuklara karşı olumlu bir tutum geliştirmişlerdir.

Ekergil (2000) araştırmasında, zihin engelli öğrencilere doğal dille doğrudan öğretim yöntemi ile zıtlık kavramlarını öğretmeye çalışmıştır. Araştırmada, davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışma üç zihin engelli çocukla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, zihin engelli çocukların büyük küçük ve uzun kısa kavramlarını öğrenmelerinde doğal dille doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu görülmüştür. Vuran, Çolak ve Gürgür (2003) yaptıkları çalışmalarında beceri öğretimi ve davranış kontrolü konusunda özel eğitim rehabilitasyon merkezinde uygulanan hizmetiçi eğitim programına katılanların programa ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, katılımcılar hizmetiçi programının ihtiyaçlarına cevap verdiğini belirtmişlerdir. Bir başka araştırmada, Gözün ve Yıkılmış (2004) öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkililiğini araştırmıştır. Çalışma ön-test son-test kontrol gruplu, deneysel bir çalışmadır. Araştırmaya eğitim fakültesinin çeşitli branşlarından seksen üç tanesi deney grubu, doksan bir tanesi kontrol grubu olmak üzere yüz yetmiş dört tane üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney grubuna haftada tek oturum üç saat olmak üzere beş hafta bilgilendirme programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir bilgilendirme yapılmamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adayları için hazırlanan bilgilendirme programı öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde faydalı olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle, öğretmen adaylarının kaynaştırmayla ilgili bilgilendirilmeleri kaynaştırma eğitimine olan bakış açılarını olumlu yönde değiştirmiştir.

Kış (2007) yaptığı araştırmasında, eğitimci çalışma grup modelinin kaynaştırılmış sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisini incelemiştir. İki aşamadan oluşan araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Birinci aşamada dört öğretmenden oluşan bir eğitimci çalışma grubu oluşturulmuştur. Elde edilen verilerle araştırma sorularından üçü cevaplanmaya çalışılmıştır. İkinci bölümünde ise ilk çalışma grubuna katılan öğretmenlerin yeni gruplar oluşturması planlanmış ve oluşturulan üç gruba on iki öğretmen katılmıştır. Öğretmenler, eğitimci

çalışma grubu modeli ile yürütülen bu mesleki gelişim etkinliğinden memnun olduklarını ve kendilerine mesleki gelişim etkinliklerine yönelik tercih yapma şansı verildiğinde bu türde bir uygulamayı seçeceklerini belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada, Türkoğlu (2007) öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında yirmi iki öğretmenle görüşmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Öğretmenlerle yapılan bilgilendirme çalışmaları sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili olumlu tutumlar sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenler bu tür bilgilendirmelerin düzenli aralıklarla yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yıldız (2008) matematik öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin özel eğitim sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırmada öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşme yapılmıştır. Çalışma grubunu ise Konya il merkezinde bulunan özel eğitim sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, özel eğitim sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli öğrencilere matematik öğretiminde anlatım yöntemi, rol oynama ve drama yöntemi, soru cevap yöntemi, gösteri yöntemi, problem çözme yöntemi, basamaklandırılmış yöntem ve tartışma yöntemini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin matematik derslerinde en çok rol oynama ve drama yöntemini kullandıkları görülmüştür. Bir başka çalışmada, Kırcaali-İftar, Ergenekon ve Uysal (2008) sabit bekleme süreli öğretim yönteminin zihin engelli bir öğrenciye eldeli toplama ve onluk bozarak çıkarma becerisinin öğretiminde etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonunda, zihin engelli öğrencinin sabit bekleme süreli öğretim yöntemiyle toplama ve çıkarma becerilerini edindiği ve sürdürdüğü sonucu çıkmıştır.

Özokçu (2008) doğrudan öğretim yaklaşımına yönelik hazırlanmış olan sosyal beceri öğretim programının zihin engelli çocuklar üzerindeki etkisini incelemiştir. Ankara ilinde gerçekleştirilen araştırmada, seçilen üç zihin engelli çocuğa haftada üç gün sosyal beceri öğretim programı uygulanmıştır. Program aracılığıyla çocukların ihtiyacı olduğu öğretmen görüşleri tarafından belirlenen üç çocuğa özür dileme, yardım isteme ve başladığı işi zamanında bitirme becerileri öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda üç zihin engelli öğrencinin de belirlenen becerileri

kazanmasında sosyal beceri öğretim programının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışmada, Deniz (2008) özel eğitim sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin okuma-yazma öğretiminde, öğretmenlerin tercih ettikleri yöntemleri incelemiştir. Yirmi yedi öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlerin, cümle, ses temelli cümle, ses ve karma yöntemi daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde ortak bir yöntem kullanmadıkları, çeşitli yöntem ve tekniklere yer verdikleri saptanmıştır.

Saygın (2009) zihin engellilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında, eşzamanlı ipucuyla öğretimi ve sabit bekleme süreli öğretimi karşılaştırmıştır. Araştırmada, uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Yaşları on iki ve on dört olan iki kız öğrenci ile çalışılmıştır. Zihin engelli öğrencilere ped değiştirme ve tişört ütüleme becerilerinin kazandırılmasında hem eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin hem de sabit bekleme süreli öğretim yönteminin etkili olduğu görülmüştür. Arabacı (2009) tarafından yapılan araştırmada, eğitilebilir zihin engelli öğrencilere verilen ilk okuma öğretiminde kullanılan yöntemleri incelemek amacı ile toplam yirmi üç okulda yirmi altı özel eğitim sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin yaklaşık yarısının eğitilebilir zihin engelli öğrencilere ilk okuma becerisi kazandırmak için görsel eşleme tekniğini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler bu tekniği, çocukların dikkatlerini daha fazla çektiği ve sesleri daha kolay hissetmelerini sağladığı için tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Karabulut (2009) zihin engelli beş öğrenciye eşzamanlı ipucu yöntemiyle saat söyleme becerisini öğretmeye çalışmıştır. Öğrencilere öğretilmesi için üç beceri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihin engelli öğrencilere saat söyleme becerisinin öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle, zihin engelli öğrencilere saati öğretmede eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkili olduğu söylenebilir. Benzer bir çalışmada, Aslan ve Eratay (2009) üç kız öğrenciye pul işleme becerisinin öğretiminde, eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmıştır. Zihin engelli bireylere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğu görülmüştür. Başka bir çalışmada, Döngel (2009) hafif düzeyde zihin engelli öğrencilere yazma becerilerinin kazandırılmasında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerle ilgili öğretmen

görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırmaya özel eğitim sınıf öğretmenlerinden oluşan otuz öğretmen katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğu hafif düzeyde zihin engelli öğrencilere yazma becerileri kazandırılırken dik temel yazının daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bitişik eğik yazı ise çok zor öğretilmektedir. Normale yakın zihin engelli öğrencilere ise bitişik eğik yazı öğretilir. Buradan hareketle zihin engelli öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre farklı tekniklerin seçilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Sazak Pınar (2009) sosyal beceri öğretim programının kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine etkisini incelemiştir. Deneysel modellerden ön-test son-test kontrol gruplu desenden yararlanmıştır. Çalışmanın birinci aşamasında yüz yetmiş iki ilköğretim birinci kademe öğretmeni yer almış, ikinci aşamasında ise on iki öğretmen deney, on yedi öğretmen ise kontrol grubunu oluşturmuş ve araştırmaya toplam iki yüz bir öğretmen katılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenleri için dört oturumdan oluşan, toplam altı saatlik Sosyal Beceri Öğretim Programı (SBÖP) hazırlanmıştır. SBÖP sonrasında deney grubu öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Öğrenci (ÖGÖ) 'ler için beklentilerinin değiştiği, sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinin arttığı görülmüştür. Bir başka çalışmada, Kahyaoğlu (2010) zihin engelli öğrencilere ikişerli ve üçerli atlayarak sayma becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada zihin engelli altı öğrenci ile çalışılmıştır. Başka bir öğrenci ile pilot çalışma yapılmış ve bir öğrenci de yedek denek olarak araştırmaya katılmıştır. Öğretilecek olan beceriler ise ikişerli ve üçerli sayma becerisidir. Araştırmanın sonucunda, zihin engelli öğrencilere ikişerli ve üçerli sayma becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu ve öğrendiklerini %100 düzeyde genellebildikleri görülmüştür.

Karabulut ve Yıkmış (2010) eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretimindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere tam, buçuk ve çeyrek saatler öğretilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. Bir başka araştırmada, Alptekin (2010)

akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabulüne etkisini araştırmıştır. Araştırmada, Tek denekli deneysel desenlerden davranışlar arası çoklu yoklama deseni ve deneme öncesi modellerden tek grup ön-test son-test modeli kullanmıştır. Araştırmanın denekleri, zihinsel engelli bir öğrenci ve onun sınıfındaki akranlarıdır. Araştırma sonucunda, akranların model olduğu doğrudan öğretim ile yapılan öğretim, sosyal becerileri kazandırmada etkili olduğu görülmüştür.

Gültekin Seylan (2010) doğrudan öğretimle sunulan aile eğitimi programının öğretmenlere etkisini incelemiştir. Araştırmanın deneklerini, üniversitelerin özel eğitim bölümünden mezun öğretmenler oluşturmuştur. Uygulanan program, öğretmenlerin aile eğitim programı planlama ile aile eğitim programında yer alan kavramların ve işlemlerin sunulmasını yazma, kavramların ve işlemlerin sunulmasına yönelik becerileri kazanmalarında etkili olmuştur. Bir başka çalışmada, Çelik (2010) zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretiminde kendi kendine yönetme tekniği ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi adlı çalışmasında, tek denekli araştırma modellerinden, denekler arası çoklu yoklama modelini kullanmıştır. Araştırma için zihinsel yetersizliği olan altı öğrenci seçilmiştir. Araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin her biri için “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak öncelikli gereksinim duydukları kendini kontrol etme ve saldırgan davranışlarla başa çıkmak olmak üzere iki hedef sosyal beceri belirlenmiştir. Bu becerilerin kazandırılması için kendi kendini yönetme tekniğine dayalı öğretim planları geliştirilmiştir. Geliştirilen öğretim planları; hafta içi her gün, günde tek oturum ve 40 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan programın hedef sosyal becerileri kazanmalarında ve genellemelerinde etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Lelebici (2012) ise, zihinsel engelli öğrencilere galoş yapma becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucu yönteminin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada üç öğrenci ile çalışılmış ve tek-denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama evrelili çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihin engelli öğrencilere galoş yapma becerisinin öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. Avcıoğlu (2012) işbirliğine dayalı öğrenme ortamında zihin engelli çocuklara kendini tanıma becerisini kazandırmada drama yönteminin etkililiğini araştırmıştır. Çalışmada, yoklama evrelili denekler arası çoklu yoklama modeli

kullanılmıştır. Araştırmaya üçü zihin engelli dokuzu akran olmak üzere on iki çocuk katılmıştır. Sonuç olarak, zihin engelli çocukların kendini tanıma becerisini kazandıkları görülmüştür. Bir başka çalışmada, Yüksel (2012) sabit bekleme süreli öğretimin zihin engelli öğrencilere paraları tanıma becerisine etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada, denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya zihinsel engelli beş öğrenci katılmıştır. Bir öğrenci yedek denek olarak seçilmiştir. Bir öğrenci ile de pilot çalışma yapılmıştır. Araştırma üç denekle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre sabit bekleme süreli öğretim yönteminin zihin engelli öğrencilere paraları tanıma becerisinin öğretiminde etkili olduğu görülmüştür.

Şahin (2012) sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi düzeylerini artırmaya yönelik bir eğitim programı uygulamıştır. Uygulama sonucunda deney grubundaki öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda bilgi düzeyinin arttığı belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğretmenlerin bilgi düzeyinde ise program öncesi ve sonrası anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bir başka çalışmada, Eratay, Çifçi Tekinaslan ve Yıkılmış (2012) zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri adlı çalışmasında, on bir zihin engelliler sınıf öğretmeninin yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sonucunda, bazı öğretmenlerin özel eğitimde kullanılan yöntemlerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Gökmen (2014) yaptığı araştırmasında, eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin zihin engelli öğrencilere bilgisayarda eğitsel CD'yi açarak izleme becerisine etkisini incelemiştir. Araştırma üç zihin engelli öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkili olduğu görülmüştür.

Badır (2014) zihin engelli bireylere çıkarma işlemi öğretiminde sabit bekleme süreli öğretim yöntemiyle sunulan nokta belirleme tekniğinin etkililiğini araştırmıştır. Araştırma üç zihin engelli öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda sabit bekleme süreli öğretim yöntemiyle yapılan nokta belirleme tekniğinin çıkarma işlemi öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada, Karasu, Aykut ve Yılmaz (2014) zihin engellilerin öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmışlardır. Bu çalışmada görüşme formu aracılığıyla elli bir öğretmenle görüşülmüştür. Sonuç olarak, öğretmenlerin sınıf kontrolü, davranış değiştirme ve öğretim yöntem ve

teknikleri ile ilgili eğitime gereksinimlerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka araştırmada, Kızılkaya (2015) zihin engelli öğrencilerle çalışan ücretli zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. On altı öğretmenin katıldığı araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, ücretli öğretmenlerin yeterli bir eğitim alamamalarından dolayı problem davranışları düzeltmede zorlandıkları görülmüştür.

Kaya (2016) üstün yeteneklilerin öğretmenlerine yönelik öğretmen eğitim programının etkililiğini araştırmıştır. İstenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmeye yönelik olarak farklı branşlardan on öğretmenden oluşan bir gruba, on hafta boyunca program uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlere verilen eğitimin öğrencilerdeki istenmeyen davranışları azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Bir başka araştırmada, Demir (2017) hafif düzeyde zihin engelli öğrenciler için hazırlanan ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi programını değerlendirmek için toplam yüz on dört öğretmenin görüşlerine başvurmuştur. Bunun için kırık maddelik bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, programın zihinsel engelli öğrenciler için tam olarak uygun olmadığı ve ders saatinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bir başka çalışmada, Yılmaz (2018) zihin engelli öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesinde drama ile öğretimin yönteminin uygunluğunun değerlendirilmesini öğretmen görüşlerine göre ele almıştır. Bu araştırma, nicel yaklaşımla nedensel karşılaştırma araştırma deseni temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan üç yüz yetmiş özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Drama Yönteminin Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler betimsel analizlerle analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre; özel eğitim öğretmenleri, dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesinde etkili ve kullanılabilir bir yöntem olduğunu savundukları saptanmıştır.

Bilici (2018) “zihinsel yetersizliği olan çocukların tekerlemeleri söyleme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmasında yüz yirmi iki tane zihinsel engelli öğrenci ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak “Zihin Engelli Öğrenciler İçin Dil Becerileri ve Zihin Engelli Öğrenciler İçin Tekerleme Söyleyebilme Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, zihinsel engelli çocukların

tekerleme söyleyebilme becerilerinin orta düzeye yakın olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisi düzeyleri ile farklı yaş gruplarında bulunan öğrencilerin tekerleme söyleyebilme becerisi düzeylerinin birbirine denk olduğu gözlenmiştir. Bir başka çalışmada, Alıcıoğlu (2019) zihin engelli öğrencilerin problem davranışları üzerinde diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yönteminin etkisini araştırmıştır. Araştırmada denekler arası çoklu yoklama modeli ile betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, Konya’da öğrenim gören 17-17-18 yaşlarında üç hafif düzeyde zihin engelli öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak anekdot formu, olay kaydı veri formu, pekiştireç belirleme formu ile ailelere ve öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda zihin engelli öğrencilerde diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin uygulanmasıyla, problem davranışların başlama düzeyi evresindeki ders içi oluşum sayılarında azalma olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerinde, müdahale öncesinde öğrencilerdeki vurma davranışının yoğun olduğu ve arkadaşlarına ciddi derece fiziksel zarar verdikleri, müdahale sonrasında ise öğrencilerin problem davranışın sıklığının azaldığı tespit edilmiştir. Ailelerin görüşleri doğrultusunda, müdahale öncesinde genellikle çocukların birbirleriyle kavga ettikleri, birbirlerine fiziksel zarar verdikleri müdahale sonrasında ise çocukların problem davranışları daha az sergilediği, aile bireyleriyle uyum içinde oldukları tespit edilmiştir.

Güneş Özler (2019) araştırmasında zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretiminin etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmada psikomotor hedefleri içeren üç alanla ilgili (ocak, fırın ve bıçak kullanma) dokuz yüksek risk barındıran becerinin öğretimi yapılmıştır. Araştırmaya özel eğitim sınıfına devam eden üç kız meslek lisesi öğrencisi katılmış ve tek denekli araştırma yöntemlerinden beceriler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretiminin zihinsel yetersizliği olan bireyler üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda deneklerin öğrendikleri becerileri genellebildikleri görülmüştür. Bir başka çalışmada, Keşci (2019) zihin engelli bireylere kesirlerin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini araştırmıştır. Ağrı’da yürütülen çalışmada zihin engeli tanısı

almış olan öğrenciler saptanmış ve kesirler konusunun öğrenilmesi için belirlenen ön koşul becerilere sahip beş öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerden biri ile programın pilot uygulaması yapılmış, toplam üç öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Programın uygulama evresi sonunda her öğrenci için yedinci, on dördüncü ve yirmi birinci günlerde izleme çalışması yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın sosyal geçerliliğini belirlemek adına ailelere “Ailelere Yönelik Kesirler Konusu Sosyal Geçerlilik Formu” ve öğretmenlere ise “Öğretmenlere Yönelik Kesirler Konusu Sosyal Geçerlilik formu” uygulanmıştır. Araştırmanın etkililik sonuçlarına bakıldığında zihin engeli olan üç öğrencide kesirlerin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu belirlenmiştir. Her bir öğrenciden öğretim oturumlarının bitiminden sonraki yedinci, on dördüncü ve yirmi birinci günlerde alınan izleme çalışmasına göre öğrenciler kesirlerle ilgili performanslarını devam ettirmişlerdir. Araştırmanın sosyal geçerlilik bulgularına göre ise öğrencilerin aileleri de öğretmenleri de çalışmayı gerekli bulduklarını ve bu tip çalışmaların devam etmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde zihin engelli öğrencilerle ilgili genellikle kavram ve beceri öğretimi üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Genellikle kavram öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin beceri öğretiminde ise eşzamanlı ipucuyla öğretim ve sabit süreli öğretim yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Öğretmen eğitimi ile ilgili olarak genellikle zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları, kaynaştırmaya yönelik tutumları, öğretmen eğitim programı ve öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili görüşleri üzerine çalışmalar yapıldığı görülmüştür.

2.6.2. Diğer Ülkelerde Yapılan Çalışmalar

Schuster, Griffen ve Wolery (1992) orta derecede zihin engelli öğrencilere görme kelimelerinin öğretilmesinde eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ve sabit süreli öğretim yöntemlerini karşılaştırmışlardır. Çalışma devlet okulunda öğrenim gören yaşları on ile on bir arasında değişen ikisi erkek ikisi de kız olmak üzere dört zihin engelli öğrenci ile yapılmıştır. Uygulama sonucunda her iki yöntem arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bir başka çalışmada, Margalit (1995) bilgisayar destekli bir sosyal beceri programının, yaşları on bir ile on beş arasında değişen zihin engelli yetmiş üç öğrencinin sosyal yeterliliği üzerindeki etkilerini incelemiştir. Deney grubu

otuz sekiz öğrenci, çözüm bilgisayarı destekli bir bilgisayar destekli paket ile eğitim alırken, kontrol grubu otuz beş öğrenci ise bilgisayarla ilgili klavye ve yazma becerileri üzerinde çalışmıştır. Her öğrenci, eğitim öncesi ve sonrasında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucu, deney grubunun farklı sosyal yetkinlik ölçütlerini arttırdığını ve kontrol grubu ile arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermiştir.

Öğretmenlerin eğitim sürecine hazırlanması, özel gereksinimli çocuklarla gerçekleştirilecek olan tüm eğitim sürecini (temel öğrenme becerileri, öğrenme stratejileri vb.) etkilemektedir. Öğretmenlerin kullandıkları bazı yöntem ve teknikler günümüzde bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabilmektedir. Özel eğitim alanı stresli bir alandır ve öğretmende tükenmişlik durumu ortaya çıkabilmektedir. Yapılan araştırmalarda iyi eğitilmiş, çeşitli yöntem ve teknikleri kullanmada donatılmış öğretmenlerin daha az tükenmişlik eğiliminde olduğu ve öğrencileri için daha verimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Bender, 1998: 377-380). Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001) öğrencilerin davranış problemlerine yönelik öğretmen eğitimi yapmışlardır. Eğitime 37'si deney grubu 24'ü kontrol grubu olmak üzere 61 öğretmen katılmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Deney grubuna ise öğrencilerin davranış problemlerini değiştirmeye ilgili teknikler anlatılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin anlatılan teknikleri sınıf içerisinde uyguladıkları görülmüştür.

Courtade, Browder, Spooner ve DiBiase (2010) orta ve ağır derecede zihin engelli öğrencilerin öğretmenleri, araştırmaya dayalı fen öğretimini öğrenebileceklerini değerlendirmişlerdir. Orta ve ağır derecede zihin engelli öğrencilere eğitim vermek için sorgulamaya dayalı fen öğretimi becerisi arasında işlevsel bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada, Horrocks ve Morgan (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin engelli öğrencileri değerlendirme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Tercih değerlendirmesi, vücut hareketi değerlendirmesi ve beceri değerlendirmesi alanlarında gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlere verilen eğitim paketi sonucunda, öğretmenlerin daha derinlemesine değerlendirme yapabildiği, öğrencilerin ise öğretmenlerinin eğitimlerine cevap verme yüzdelерinin arttığı tespit edilmiştir. Bir başka araştırmada, Kianipour ve Hoseini, (2012) öğrencilerin akademik niteliklerinin iyileştirilmesi konusunda öğretmenlerin Glasser'ın seçim teorisi ile ilgili eğitimlerinin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada tek grup ön-test son-test deneysel desenli teknik

kullanılmıştır. Öğretmenlere sekiz seans “Seçim Teorisi” eğitimi uygulanmıştır. Verilerin analizinde anova testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin test öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Downs ve Downs (2013) “Teknik becerileri, çalışma oturumu hazırlama ve sonuç ve öğrenci yönetimi” alanlarında ayırık deneme öğretiminin eğitmen bilgisi ve performansı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Sekiz lisans öğrencisi eğitmene ön-test uygulanarak sekiz saatlik bir eğitim verilmiştir. Eğitim sonunda son test uygulanmıştır. Eğitmenler daha sonra topluluk temelli bir anaokulunda otizimli altı öğrenciye çeşitli beceriler öğretmek burada öğretmen yetkinliği izlenmiştir. Eğitmenler için “Ayrık Deneme Öğretim Yetkinlik Kontrol Listesi” kullanılarak performans geri bildirim sağlanmıştır. Her üç alandaki yeterlilik, performans geri bildirim ile zaman içinde gelişmiştir. Creech-Galloway, Collins, Knight ve Bausch (2013) tarafından yapılan bir başka araştırmada, orta derecede zihinsel engelli bireylere Pisagor Teoremini öğretmek için eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılmıştır. Orta ve ağır derecede zihin engelli bireyler için temel içerik alanlarında en iyi yöntemleri bulmakta zorlanmaktadır. Araştırma zihin engelli dört bireyle sürdürülmüştür. Kısa bir videoda gösterilen gerçek yaşam hikâyelerini çözmek için Pisagor Teoremi’ni öğretmek için eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkinliği değerlendirilmiştir. Sonuç olarak zihin engelli bireyler Pisagor Teoremi’ni kullanma becerisini kazanmışlardır. Öğrendiklerini gerçek hayattaki yeni problemlere genelleştirdikleri görülmüştür.

Öğretmenler tüm öğrencilerini eğitmeyi amaçlamaktadır. Ancak her çocuğun hazırbulunuşluğu ve beceri düzeyi birbirinden farklı olduğu için tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılama zorluğu ile karşılaşmaktadırlar. Bazı kavram ve beceriler soyut olduğu için öğretmenlerin bilgiyi uygun yöntem ve teknik ile sunabilmesini gerektirmektedir (Polloway, Serna, Patton ve Bailey, 2014: 27). Bu gereklilik doğrultusunda öğretmenlerin ilgili yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma düzeyleri incelenmektedir. Kurth ve Keegan (2014) özel eğitim hizmeti alan öğrenciler için müfredat uyarlamalarının geliştirilmesi ve kullanılması adlı çalışmasında mevcut eğitimcinin uyarlamaları değerlendirilerek yarı deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın amacı eğitimcilerin nasıl uyarlamalar geliştirdiklerini açıklamak ve eğitimci tarafından yapılan uyarlamaların engelli öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmadaki etkinliğini değerlendirmektir. Araştırma bulgularına göre, çoğu uyarlamanın genel

eğitim sınıflarında yapıldığını, deneyimli eğitimciler daha basitleştirilmiş müfredat uyarlamaları oluştururken, yeni eğitimciler daha işlevsel alternatif uyarlamalar oluşturdular. Eğitimciler genellikle oluşturdukları adaptasyondan memnundurlar ve öğrenciye öğretilmede etkili olduğuna inanırlar. Eğitimciler uyarlamayı oluşturmak için ortalama 59.1 dakika harcamışlardır. Araştırma sonucunda, özel eğitim öğretmenleri genel eğitim öğretmenlerinden daha yüksek kalitede uyarlamalar sağlamıştır.

Alexander, Ayres ve Smith (2015) otizm spektrum bozukluğu (ASD) olan bireylere kanıta dayalı uygulamada öğretmen eğitimi ile ilgili literatürü gözden geçirmişlerdir. Yapılan araştırmada, ASD'li öğrencilerin öğretmenleri için mesleki gelişim alanında çalışmalar yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen eğitiminin sonuçlarını doğrulayabilmek için ise öğrenci çıktılarının incelenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bir başka çalışmada, Musavimoghadam ve Nasrallahi (2015) zihinsel engelli öğrencilerin davranış sorunlarını azaltmada sosyal beceri eğitiminin etkinliğini araştırmışlardır. Araştırma, ön-test son-test olarak tasarlanmıştır. On deney grubu on tane de kontrol grubu olmak üzere zihin engelli yirmi öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal beceri eğitiminin zihinsel engelli çocuklarda davranışsal problemleri azaltmada etkili olduğu görülmüştür

Khalil ve Mohamed (2015) özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin “davranış değiştirme tekniği” hakkındaki bilgilerini ve bu konuda öğretmenlere verilen eğitimin etkisini ölçmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Çalışma; Mısır'ın Tanta şehrinde üstün zekâlılara yönelik eğitim veren bir devlet okulunda yapılmıştır. Otuz öğretmene verilen eğitimin öncesinde ve sonrasında anket çalışması yapılmış ve öğretmenlerin uygulama bilgileri test edilmiştir. Belirlenen üç başlıkta öğretmenlerin bilgi seviyeleri eğitim öncesi zayıf-orta-zayıf olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %60'ının konu ile ilgili uygulama bilgisi düşük seviyededir. Eğitim sonrası bütün öğretmenlerin bilgi seviyelerinin en iyi konuma geldiği, %80'inin üst düzey uygulama bilgisine sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bilgi ve uygulamalarında, eğitim programından sonra anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Swain, Lane ve Gast (2015) tarafından yapılan araştırmada zihinsel engelli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere işlevsel görme kelimelerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretim ile eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemini karşılaştırılmıştır. Sabit bekleme süreli öğretim ve eş zamanlı ipucuyla öğretim

yöntemleri orta ve ağır düzeyde engelli öğrencilere eğitim vermek için etkili yöntemlerdir. Çalışmanın amacı, 8–11 yaşları arasındaki dört öğrenciye işlevsel görme kelimeleri öğretirken, sabit bekleme süreli öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkinliğini, orta ve ağır düzeyde zihin engelli otizm spektrum bozukluğunun çift tanısı ile karşılaştırmaktır. Bunun için uyarlanmış bir alternatif tedavi tasarımı kullanılmıştır. Eğitim hatalarının yüzdesi, toplam oturum sayısı, ortalama eğitim süresi dakikaları ve kriterlere göre toplam deneme sayısı ile ilgili olarak sabit bekleme süreli öğretim ve eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemlerinin etkinliği değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, sabit bekleme süreli öğretimin daha az hatayla sonuçlandığı, eş zamanlı ipucuyla öğretimin daha az eğitim süresi gerektirdiğini ve seans sayısı ve kriterlere göre denemeler için karışık sonuçların alındığını göstermiştir.

Rohendi (2015) zihinsel engelli çocukların okuma becerilerini iyileştirmek için MESE (Özel Eğitim için Eğitimde Multimedya) geliştirmiştir. Zihinsel engelli çocuklar için MESE, tüm dil teorisine, pedagojik yaklaşımlara ve okumayı öğrenmeye uygun bir içeriğe sahiptir. MESE, bir müfredat ve öğretim tasarımı, içerik, iletişim, bilgisayar kapasitesi, yaratıcılık ve uyumluluk yoluyla okumayı geliştirmek için tasarlanmıştır. Bu program, yerel dilde, bireyselleştirilmiş ve kendi kendine öğrenme için uygun bir öğretme ve öğrenme modülü sağlamak için tasarlanmıştır. Okumayı geliştirmeye yönelik MESE hem yeni başlayanlar hem de isteksiz okuyucular için yararlı olacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları, MESE'nin zihinsel engelli çocukların okumasını geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Rodriguez ve Abocejo (2018) özel eğitim öğretmen adayları arasındaki gerçek yeterlilik derecesinde ortaya konan yeterliliklerine dayalı olarak yeterlilik düzeyini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya Filipinler Cebu Şehrindeki dört farklı üniversiteden kırk dokuz özel eğitim öğretmen adayı katılmıştır. Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki eğitim ve uzmanlık kurslarında edindikleri beceriler, öğrencilere ders verme etkinliklerinde etkili performans göstermeleri için gerekli öğrenmeleri sağlamıştır. Özel eğitim öğretmen adaylarının etkili bir öğretmenlik yapmaları için özel eğitim alanında teorik ve uygulamalı eğitim almaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışmada, Jhonson (2019) otizmlili üçüncü sınıf bir öğrenciye kafiyeli kelimeleri tanımayı öğretmek için sabit bekleme süreli öğretimin etkisini araştırmıştır. Öğrenci bir kafiye kelimesini sabit bekleme süreli öğretimle arka

arkaya üç seans boyunca %90 doğrulukla tanımlamıştır. Araştırma sonucunda sabit bekleme süreli öğretim yönteminin etkili olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle otizmlili üçüncü sınıf öğrencilerine kafiyeli kelimeleri öğretmek için yanlışsız öğretim yöntemlerinden sabit bekleme süreli öğretim yönteminin etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Diğer ülkelerde yapılan çalışmalar incelendiğinde zaman öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin ve sabit bekleme süreli öğretim yönteminin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerle ilgili öğretmen yeterliğini artırıcı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın özel eğitim alanyazını açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, bu alanda kullandıkları yöntem ve tekniklerdeki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyin artırılmasına yönelik çalışmalar sınırlıdır. Bu çalışmanın bu anlamda alana katkıda bulunacağı ve bu alanda yapılacak olan araştırmalara da ışık tutacağı söylenebilir. Ayrıca, bu araştırmanın sonuçlarının zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlere de yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Özel eğitim alanında hizmet vermekte olan öğretmenler diğer öğretmenlerden farklı olarak özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışırken kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili olarak güçlükler çekmektedirler. Bu araştırmanın, zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaşadıkları bu güçlüklerle ilişkin bilimsel kanıtlar sağlayarak sorunların çözümüne katkı sağlaması beklenmektedir (Aydemir, 2013). Türkiye’de özel eğitim alanında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerle ilgili çok sayıda bilimsel çalışma vardır (İlik, 2009; Dağseven Emecen, 2008; Özokçu, 1997; Yıldırım Alptekin, 2000; Ekergil, 2000; Bayram, 2006). Bu çalışmaların hiçbirinde “Zihinsel Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesinde Uygulanan Eğitim Programının Etkililiği” ele alınmamıştır. Bu anlamda araştırma, bilimsel alana katkı sağlaması açısından da önem taşımaktadır.

2.7 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinde uygulanan eğitim

programının etkililiğini belirlemektir. Bu amaçla araştırmanın alt amaçları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

Alt Amaçlar

1) Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğretim yöntem ve teknikleri alanındaki yeterlikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

2) Zihin engelli öğrencilerle çalışan deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin, ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3) Zihin engelli öğrencilerle çalışan deney grubu öğretmenlerinin, uygulanan öğretmen eğitim programı sonucunda ön-test ve son-test puanları arasında;

a) Cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

b) Yaşa göre anlamlı bir fark var mıdır?

c) Branşa göre anlamlı bir fark var mıdır?

d) Meslekteki kıdemine göre anlamlı bir fark var mıdır?

e) Zihin engelli öğrencilerle çalışma süresine göre anlamlı bir fark var mıdır?

f) Çalıştığı kuruma göre anlamlı bir fark var mıdır?

g) Yöntem ve teknikler konusunda eğitim alma durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

h) Özel eğitim alanında kurslara katılma durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

ı) Eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?

4) Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, katıldıkları öğretim yöntem ve teknikler alanı öğretmen yeterlik programının mesleki yeterliklerine katkısı ile ilgili görüşleri nelerdir?

BÖLÜM 3

3 YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi ile ilgili detaylı bilgiler sunulmuştur.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem, araştırma problemini kapsamlı bir şekilde incelemek amacıyla nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak gerçekleştirilen araştırma olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Green, Krayder ve Mayer (2005) sosyal bilimlerde, bir araştırmanın amacına yönelik olarak iki ya da daha fazla veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılmasını karma yöntem yaklaşımı olarak tanımlamaktadırlar. Nicel yöntemle toplanan veriler çok fazla sayıda katılımcıya ulaşmayı sağlarken; nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler, araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesine olanak verir. Araştırmanın nicel aşamasında ise, deneysel araştırma tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni: Araştırmanın bağımsız değişkeni, zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikler konulu, 20 saatlik bir öğretmen eğitim programıdır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni: Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğretim yöntem ve teknikler ile ilgili öğretmen yeterlikleridir.

Araştırma sürecinin aşamaları

1) Nitel Aşama: İlk aşamada, zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinde geliştirilecek eğitim programı için ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile öğretmen ihtiyaçları belirlenmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgilerini daha detaylı biçimde alabilmek için bu yöntemi kullanmayı tercih etmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerin zihin engellilerin

eğitiminde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme yeterlikleri ile ilgili görüşleri betimsel olarak analiz edildikten sonra bir eğitim programı hazırlanmıştır. Deney grubu öğretmenlerine “Zihin Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Uygulamalarına Yönelik Yeterlik Düzeylerinin Artırılması için Geliştirilmiş Eğitim Programı” uygulandıktan sonra yapılan eğitimle ilgili deney grubu öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır.

2) Nicel Aşama: Bu aşamada “Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Araştırma Modeli” kullanılmıştır. Deneysel araştırma, bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmadır. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve sonra onların etkilerini inceler, böyle bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Öğretmen eğitim programının uygulanması ve başarı testi geliştirilmesi, deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanması, öğretmen eğitim programının deney grubuna uygulanması, deney ve kontrol gruplarına son test uygulanması, kontrol ve deney grubu t testi ve ANOVA sonuçları bu aşamada gerçekleşmiştir.

Tablo 3.1 Araştırma Deseni

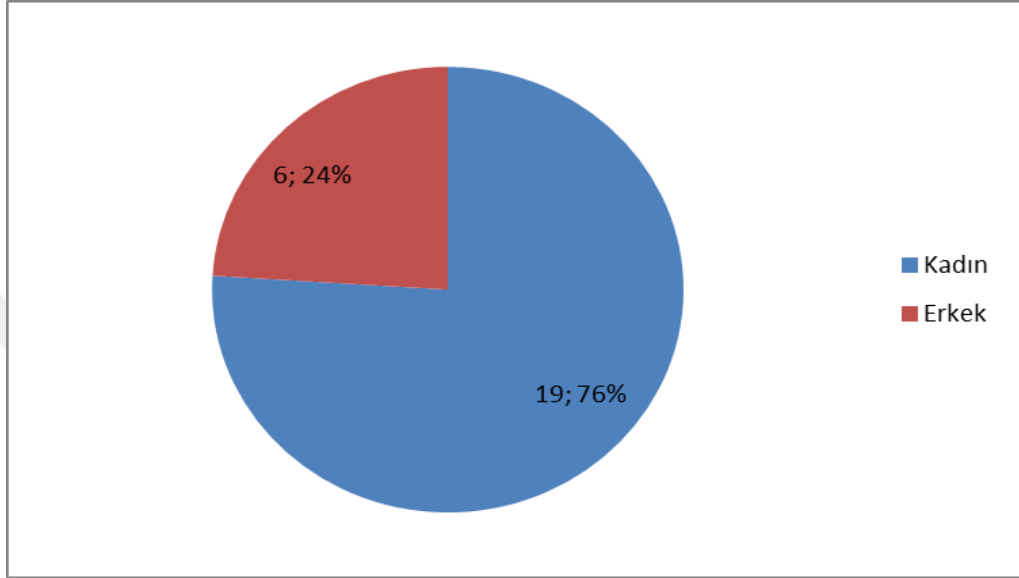
Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney Grubu	Yöntem ve Teknikler Başarı Testi (30 öğretmen)	Eğitim (20 saat)	Yöntem ve Teknikler Başarı Testi (30 öğretmen)
Kontrol Grubu	Yöntem ve Teknikler Başarı Testi (30 öğretmen)	Eğitim Almadı	Öğretim Yöntem ve Teknikler Başarı Testi (30 öğretmen)

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Burdur ilinin Bucak, Ağlasun ve Çeltikçi ilçelerinde özel eğitim okulu ve özel eğitim sınıflarında zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın birinci aşamasında, nitel tekniklerden “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerle ilgili ihtiyaçları belirlenmiştir. Araştırmacı, tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen gönüllü zihin engelli öğrencilerle çalışan 25 sınıf öğretmeniyle görüşme yapmıştır. 2017-2018

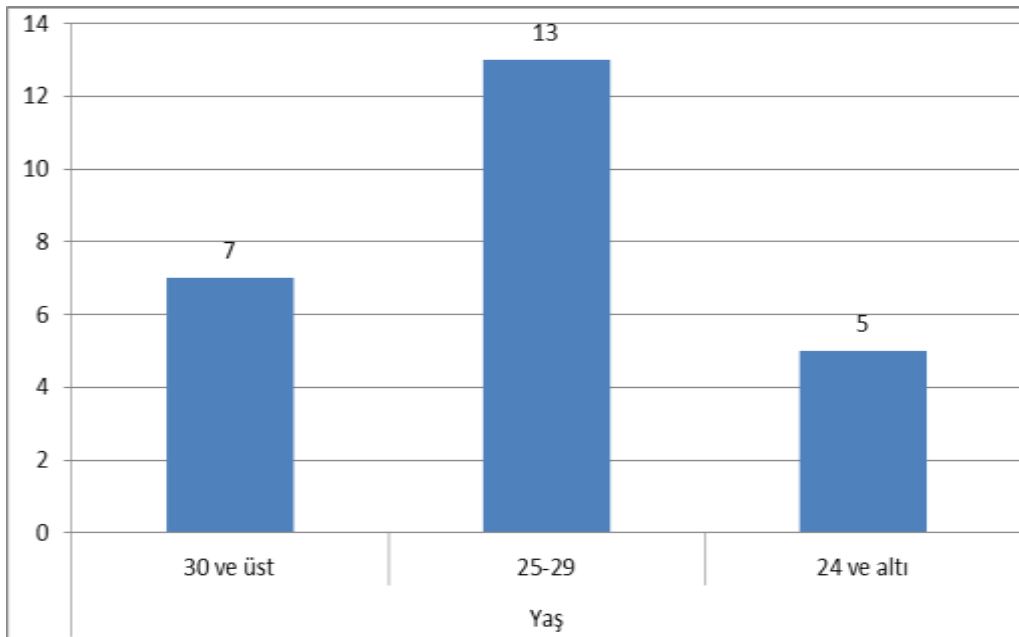
eğitim-öğretim yılında Burdur İli Bucak, Ağlasun ve Çeltikçi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görevli gönüllü 25 öğretmenle görüşülerek, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle nitel veriler elde edilmiştir. Öğretmenlerle ilgili demografik özellikler aşağıdaki grafiklerle sunulmuştur.

Grafik 3.1 Cinsiyete Göre Dağılım



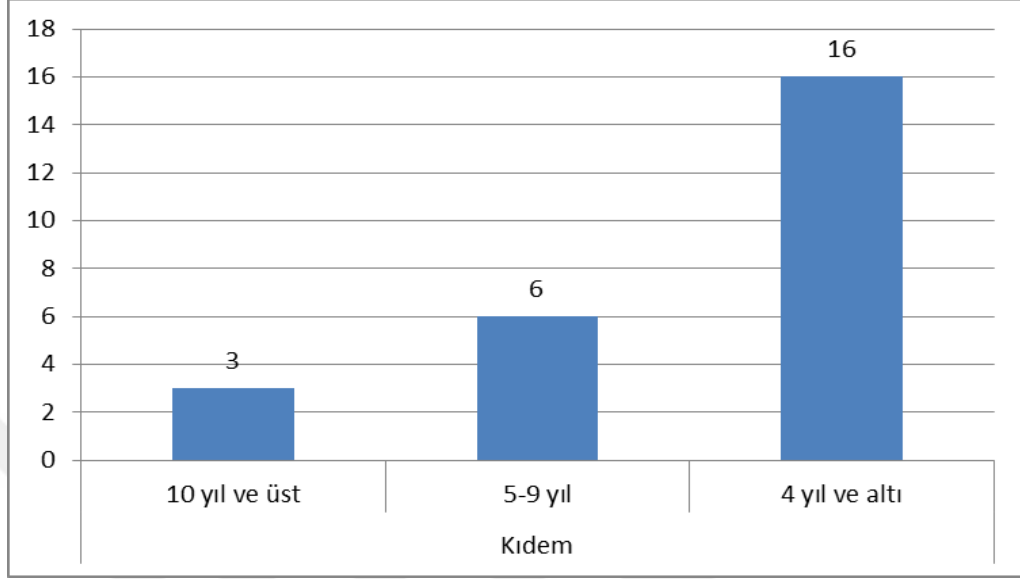
Grafik 3.1'e bakıldığında görüşme yapılan öğretmenlerin 19 (%76)'u kadın, 6 (%24)'sı erkek olmak üzere toplam 25 öğretmenden oluştuğu görülmektedir.

Grafik 3.2 Yaşa Göre Dağılım



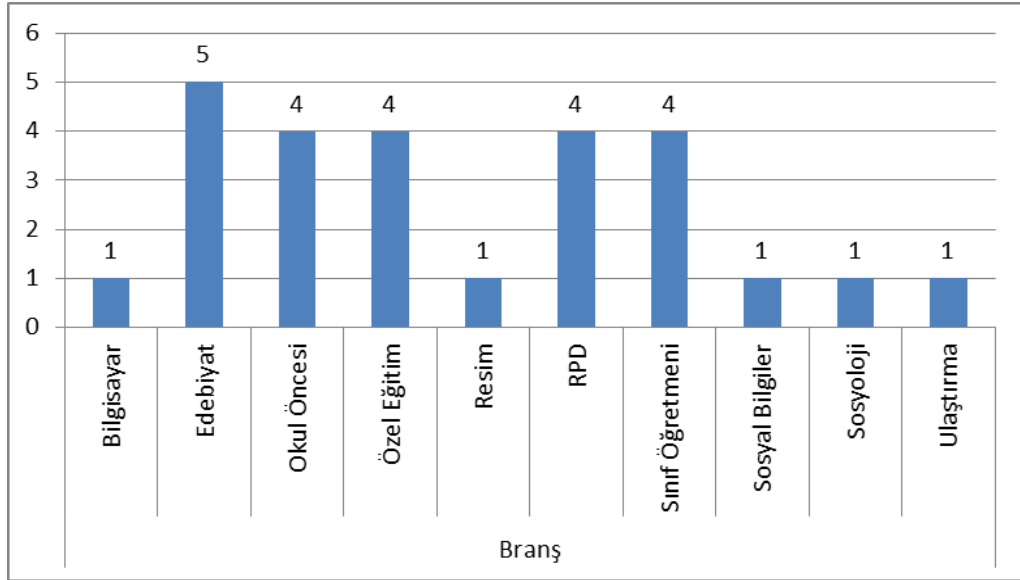
Görüşmeye katılan öğretmenlerin 13 (%52)'ü 25-29 yaş aralığında, 7 (%28)'si 30 yaş ve üstünde ve 5 (%20)'i 24 yaş ve altında olduğu grafik 3.2'de görülmektedir.

Grafik 3.3 Kıdeme Göre Dağılım



Grafik 3.3'e bakıldığında 3 (%12) öğretmenin 10 yıl ve üstünde, 6 (%24) öğretmenin 5 ile 9 yıl arasında ve 16 (%64) öğretmenin 4 yıl ve altında öğretmenlik yaptığı anlaşılmaktadır.

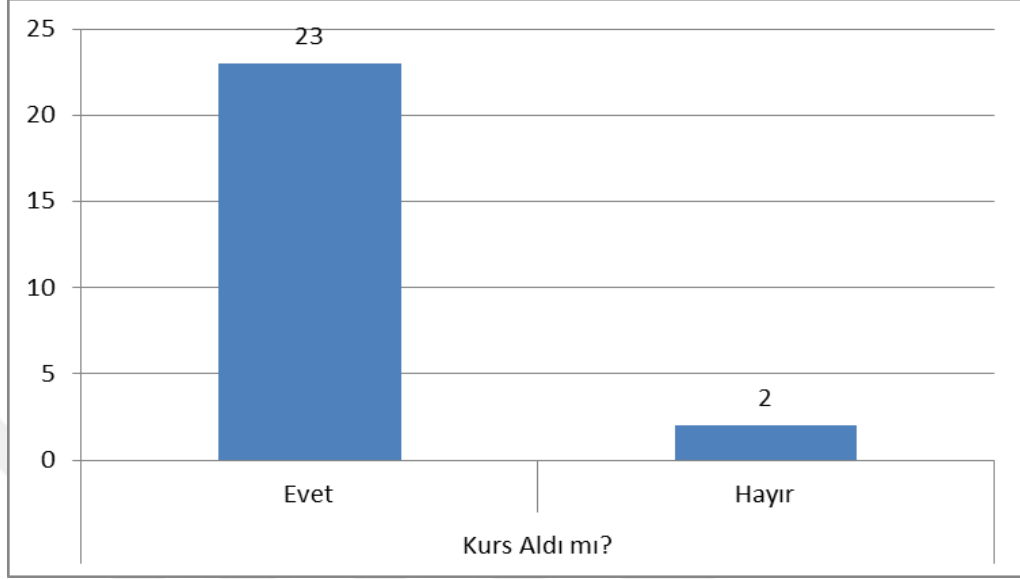
Grafik 3.4 Branşa Göre Dağılım



Grafik 3.4'e bakıldığı zaman görüşmeye katılan öğretmenlerin farklı branşlardan olduğu görülmektedir. Edebiyat branşından 5 öğretmen, okulöncesi, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve sınıf öğretmenliği branşlarından 4'er öğretmen

görüşmeye katılmışlardır. Bilgisayar, resim, sosyal bilgiler, sosyoloji ve ulaştırma branşlarından ise 1'er öğretmenin görüşmeye katıldığı görülmektedir.

Grafik 3.5 Özel Eğitim Kursu Alma Durumuna Göre Dağılım



Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (23 öğretmen %92) önceden özel eğitim kurslarına katıldığı, 2 (%8) öğretmenin ise özel eğitim kurslarına katılmadığı grafik 3.5 te görülmektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasında 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Burdur İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Bucak, Çeltikçi ve Ağlasun ilçelerinde hem özel eğitim okullarında hem de özel eğitim sınıflarında zihin engelli öğrencilerle çalışan 30 öğretmen deney grubu için seçilmiştir. Deney grubu öğretmenlerinin seçimi gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Öğretmenlerin 28'i Bucak İlçesi'nden biri Çeltikçi İlçesi'nden biri de Ağlasun İlçesi'nden seçilmiştir. Özel eğitim okulunda ve özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerle tek tek görüşülerek böyle bir çalışmanın içerisinde yer alıp almayacakları sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen geri dönütler değerlendirilerek 30 öğretmen deney grubuna seçilmiştir. Aynı şekilde Burdur merkezde bulunan üç farklı özel eğitim okullarında zihin engelli öğrencilerle çalışan 30 öğretmen de kontrol grubu için seçilmiştir. Deney ve kontrol grubunun demografik özellikleri tablo 3.2 de gösterilmiştir.

Tablo 3.2 Deney ve Kontrol Grupları Demografik Özellikler

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	22	73,3	19	63,3
	Erkek	8	26,7	11	36,7
	Toplam	30	100,0	30	100,0
Yaş	21-25 yaş	5	16,7	5	16,7
	26-30 yaş	13	43,3	8	26,7
	31-35 yaş	8	26,7	5	16,7
	36-44 yaş	2	6,7	5	16,7
	41-45 yaş	1	3,3	1	3,3
	46-50 yaş	1	3,3	6	20,0
	Toplam	30	100,0	30	100,0
Branş	sınıf öğr	7	23,3	9	30,0
	özel eğit	5	16,7	16	53,3
	okul ön. öğr	3	10,0		
	diğer	15	50,0	5	16,7
	Toplam	30	100,0	30	100,0
Kıdem	1-5 k	19	63,3	6	20,0
	6-10 k	7	23,3	7	23,3
	11-15 k	3	10,0	4	13,3
	16-20 k			3	10,0
	21 üstü	1	3,3	10	33,3
	Toplam	30	100,0	30	100,0
Zihinsel engellilerle çalışma	0-1 yıl	11	36,7	3	10,0
	2-3 yıl	13	43,3	8	26,7
	4-6 yıl	3	10,0	4	13,3
	7-10 yıl	2	6,7	7	23,3
	11 ve üstü	1	3,3	8	26,7
	Toplam	30	100,0	30	100,0
Kurum	okul	23	76,7	30	100,0
	sınıf	7	23,3		
	Toplam	30	100,0		
Yön ve tek. eğt. alma	evet	23	76,7	22	73,3
	hayır	7	23,3	8	26,7
	Toplam	30	100,0	30	100,0
Kurs alma	evet	23	76,7	25	83,3
	hayır	7	23,3	5	16,7
	Toplam	30	100,0	30	100,0
Eğitim düz.	ön lisans			2	6,7
	lisans	26	86,7	26	86,7
	yük lisans	4	13,3	2	6,7
	Toplam	30	100,0	30	100,0

Tablo 3.2 ye baktığımız zaman deney ve kontrol grubu katılımcılarının çoğunluğunu kadın katılımcıların oluşturduğu görülmektedir. Deney grubunun

%43,3'ünün, kontrol grubunun ise %26,7'sinin 26-30 yaş aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Deney grubu katılımcılarının %50'sinin başka branşlardan olduğu kontrol grubu katılımcılarının %53,3'ünün ise özel eğitim branşından olduğu göze çarpmaktadır. Deney grubunun çoğunluğu (%63,3) 1-5 yıl arası öğretmenlik yapanlardan, kontrol grubunun ise %33,3'ünün 21 yıl ve üzerinde öğretmenlik yapanlardan oluşmaktadır. Deney grubu katılımcılarının çoğunluğu (%76,7), kontrol grubu katılımcılarının ise tamamı özel eğitim okullarında çalışmaktadır. Öğretim yöntem ve tekniklerle ilgili eğitim alma durumları ve özel eğitim kursu alma durumlarına baktığımız zaman her iki grubun çoğunluğunun bu eğitimleri aldıkları görülmektedir. Hem deney grubu hem de kontrol grubu katılımcılarının çoğunluğunun (%86,7) lisans düzeyinde eğitim aldıkları görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, eğitim programını hazırlamak için geliştirilen ihtiyaç analizi belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ihtiyaç analizine göre hazırlanan öğretmen eğitim programı ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.3.1 Nitel Veri Toplama Araçları (Nitel Aşama)

Bu bölümde ihtiyaç analizi ve programın tasarlanmasına katkı sağlayan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve deney grubu öğretmenlerinin eğitim sonrası görüşleri ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Görüşme ve Görüşme Formu

Uygulama öncesinde öğretmen eğitim programının hazırlanmasına katkı sağlayacağı düşünülerek öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlere araştırmacı tarafından önceden saptanan öğretim yöntem ve tekniklerden hangilerini bilip bilmedikleri, hangilerine gereksinim duydukları ve program geliştirme ile ilgili hangi konuları öğrenmek istedikleri sorulmuştur. Buna göre mevcut durum analiz edilmiştir. Bu çalışmada veriler iki aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada, nitel araştırma yöntemi olan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ekler bölümünde EK-3'te verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken uzmanlardan destek alınmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Aşama 1.	Alanda yapılmış araştırmalar ve kaynaklar incelenerek Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu oluşturulmuştur.
Aşama 2.	Araştırmacı ve danışman bir araya gelerek Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun geliştirilmesine devam edilmiştir.
Aşama 3.	Alanda çalışan iki akademisyen ve iki tane uzman görüşleri alınarak form şekillendirilmiştir.
Aşama 4.	Uzmanların ve akademisyenlerin son görüşlerine başvurularak form haline getirilmiştir.
Aşama 5.	Pilot çalışma alanda çalışan üç öğretmenle yapılmıştır. Pilot çalışmadan alınan veriler araştırmacı ve danışmanla birlikte tartışılmıştır.
Aşama 6.	Görüşme Formuna son hali verilerek uygulama gerçekleştirilmiştir.

Şekil 3.1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Geliştirmede İzlenen Aşamalar

Gönüllü olarak görüşmeye katılan öğretmenlerle görüşmeler müdür odasında sessiz bir ortamda, karşılıklı olarak soru-cevap şeklinde yapılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşme örneği ekler bölümünde EK-4’te verilmiştir. Ses kayıtları word belgesine aktarılarak betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş ve öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 5-15 dakika sürmüştür.

Öğretmen Eğitim Programı Geliştirme

Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinde geliştirilecek eğitim programı ihtiyaç analizi belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu sonuçlarına göre “Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı” geliştirilmiştir. Bu program geliştirilirken şekil 3.2 deki süreç izlenmiştir.

Aşama 1.	İhtiyaç Belirleme
Aşama 2.	Hedeflerin Belirlenmesi
Aşama 3.	Program İçeriğinin Belirlenmesi
Aşama 4.	Öğrenme-Öğretme Süreci
Aşama 5.	Değerlendirme

Şekil 3.2 Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı Geliştirmede İzlenen Aşamalar

1) İhtiyaç Belirleme

Program geliştirmenin en önemli bölümünü ihtiyaç belirleme oluşturur. Bir eğitim programının hazırlanabilmesi için gerçek ihtiyaın ne olduğunun belirlenmesi gerekir. İhtiyaçların belirlenmesi program hedeflerinin yerli yerinde olmasını sağlar. İhtiyaç belirleme çalışmalarında toplumun, bireyin ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların belirlenmesi önemlidir. Bu ihtiyaçları belirlerken genel durumla ilgili bilgilerin ve öğretmenlerle ilgili verilerin iyi bilinmesi gerekir. İhtiyaçlar belirlendikten sonra eğitim programının geliştirilmesine başlanmalıdır (Demirel, 2013: 69-70).

Araştırmacı öğretmen eğitim programını hazırlamadan önce, öncelikle öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemiştir. Öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenirken “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığı ile öğretmenlerle müdür odasında bire bir görüşülmüş ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları ekler bölümünde EK-3’te verilmiştir. Öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sorularak neden, neden değil şeklinde alt aıklayıcılarla konuyla ilgili öğretmenlerden derinlemesine bilgiler edinilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlere iki temel soru sorulmuştur. Birinci soruda öğretmenlere doğrudan öğretim yöntemi, basamaklandırılmış öğretim yöntemi, akran destekli öğretim yöntemi, drama yöntemi, işbirliğine dayalı öğretim yöntemi, zincirleme yöntem, uygulamalı davranış analizi ve yanlışsız öğretim yöntemleriyle ilgili sorular yöneltilmiştir. İkinci soruda ise, öğretim yöntem ve teknikler konusunda yeterliği artırmak için öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu araştırmanın ihtiyaç analizinden çıkan sonuçlarına göre hazırlanan öğretmen eğitim programında doğrudan öğretim yöntemi, yanlışsız öğretim yöntemleri, uygulamalı davranış analizi ve zincirleme öğretim yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Böylece gerçek ihtiyaın ne olduğu belirlenmiştir.

2) Hedeflerin Belirlenmesi

Hedef, öğrenenlere kazandırılacak istendik davranışlardır (Demirel, 2013: 5). Yani eğitim sonunda öğretmenlerde görmek istediğimiz özelliklerdir. Bu özelliklere ulaşabilmek için öğretmen eğitim programının kazanımları belirlenmiştir. Öğretmen eğitim programının kazanımlarının belirlenmesi aşamasında uzman görüşlerine başvurularak program kazanımları oluşturulmuştur.

3) Program İçeriğinin Belirlenmesi

Programın içeriği hedef davranışlara (kazanımlara) göre düzenlenmelidir. İçerik, somuttan soyuta, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene ve basitten karmaşığa göre sıralanmalıdır (Sönmez, 2005). “Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterliği Programının” içeriği de uzman görüşleri alınarak danışman ve araştırmacı tarafından kazanımlara uygun olarak hazır hale getirilmiştir.

4) Öğrenme Öğretme Süreci

Öğrenme-Öğretme süreci, derslerin işlenişinde ipucu, dönüt, pekiştireç, düzeltme, öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri ve öğretim materyallerini içeren önemli bir süreçtir (Uzunboylu ve Hürsen, 2012: 45). “Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterliği Programı” anlatım yöntemi, soru cevap yöntemi ve konulara uygun materyallerle uygulamalı bir şekilde işlenmiştir. Öğrenme-Öğretme faaliyetleri uzman görüşlerine de başvurularak danışman ve araştırmacı tarafından planlanmıştır.

Tablo 3.3 Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterliği Programı Bir Bölümü

Eğitim Süresi: 1 Oturum
Hedef: Zihin engelli öğrencilerin eğitiminde doğrudan öğretim yöntemini uygun şekilde kullanabilme
Kazanımlar: 1. Zihin engelli öğrencilerin eğitiminde doğrudan öğretim yöntemini uygun şekilde kullanır. 1.1. Doğrudan öğretimin gerekçesini açıklar. 1.2. Doğrudan öğretimin hangi engel grubuna neden uygun olduğunu söyler. 1.3. Ne tür bilgi ve becerilerin öğretiminde kullanabileceğini açıklar. 1.4. İşlem adımlarının nasıl uygulanacağını açıklar. 1.4.1. Model olma basamağının nasıl uygulanacağını açıklar. 1.4.2. Rehberli uygulamalar basamağının nasıl uygulanacağını açıklar. 1.4.3. Bağımsız uygulamalar basamağının nasıl uygulanacağını açıklar. 1.5. Örnek bir uygulama üzerinde yöntemin uygulandığını açıklar.
Öğretim Yöntemleri: Soru cevap, anlatım, gösterip yaptırma, beyin fırtınası
Eğitim Süresi: 1 Oturum
Hedef: Zihin engelli öğrencilerin eğitiminde zincirleme öğretim yöntemini uygun şekilde kullanabilme.
Kazanımlar: 2. Zihin engelli öğrencilerin eğitiminde zincirleme öğretim yöntemini uygun şekilde kullanır. 2.1. Zincirleme öğretimin gerekçesini açıklar. 2.2. Hangi engel grubuna neden uygun olduğunu söyler. 2.3. Ne tür bilgi ve becerilerin öğretiminde kullanabileceğini açıklar. 2.4. İşlem adımlarının nasıl uygulanacağını açıklar. 2.4.1. İleriye zincirlemenin nasıl uygulanacağını açıklar. 2.4.2. Geriye zincirlemenin nasıl uygulanacağını açıklar. 2.4.3. Tüm beceri öğretiminin nasıl uygulanacağını açıklar. 2.5. Örnek bir uygulama üzerinde yöntemin uygulandığını açıklar.
Öğretim Yöntemleri: Soru cevap, anlatım, gösterip yaptırma, beyin fırtınası

5) Değerlendirme

Demirel'e (2013: 172) göre program değerlendirme, programın etkililiği hakkında kara verme sürecidir. Araştırmada “Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterliği Programı” sonunda yapılan son teste ve öğretmenler görüşlerine göre programın etkililiği değerlendirilmiştir. “Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterliği Programı”nın etkili bir program olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen eğitim programı ile ilgili örnek oturum ekler bölümünde EK-8’de verilmiştir.

Araştırmanın son aşamasında “Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterliği Programı” ile ilgili deney grubu öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Deney grubuna katılan öğretmenlere “Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterliği Programı” ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Deney grubu öğretmenleri “Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterliği Programı” ile ilgili görüşlerini a4 kağıdına yazarak dile getirmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür.

3.3.2 Nicel Veri Toplama Araçları (Nicel Aşama)

Bu bölümde “Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Araştırma Modeli” kullanılmıştır. Öğretmen eğitim programının uygulanması ve başarı testi geliştirilmesi, deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanması, öğretmen eğitim programının deney grubuna uygulanması, deney ve kontrol gruplarına son test uygulanması, kontrol ve deney grubu t testi ve ANOVA sonuçları bu aşamada gerçekleşmiştir.

Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterliği Programının Deney Grubuna Uygulanması

“Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterliği Programını” deney grubuna uygulamadan önce Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma izin formu ekler bölümünde EK-9’da verilmiştir. Öğretmen eğitim programını uygulamak için Burdur Bucak Şehit Akif Altay Özel Eğitim Okulu idarecileri ile görüşülerek bir çalışma planı hazırlanmıştır. Eğitimin yapılacağı zaman dilimleri ve salon belirlenerek eğitim öncesi hazırlıklar tamamlanmıştır. Eğitime Burdur İli’nde görevli zihin engelli öğrencilerle çalışan 60 öğretmen katılmıştır. Eğitime katılan öğretmenlerin 30 tanesi deney grubunu, 30 tanesi de kontrol grubunu oluşturmuştur. Eğitim 29 Nisan 2019 ile 10 Haziran 2019 tarihleri arasında haftada toplam 20 saat 10

oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. 10 oturumluk ders programı ekler bölümünde EK-7’de verilmiştir.

“Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterliği Programına” başlamadan önce deney grubuna ve kontrol grubuna “Öğretim Yöntem ve Teknikleri Alanı Başarı Testi” uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna “Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterliği Programı” uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Öğretmen eğitim programı uygulandıktan sonra “Öğretim Yöntem ve Teknikleri Alanı Başarı Testi” deney grubuna ve kontrol grubuna tekrar uygulanmıştır.

“Öğretim Yöntem ve Teknikler Alan Bilgisi Başarı Testi” Geliştirme Süreci

Bu aşamada “Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterliği Programı” uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra ön-test ve son-test olarak öğretmenlere “Öğretim Yöntem ve Teknikleri Alanı Başarı Testi” geliştirilmiştir. Geliştirilen başarı testi ekler bölümünde EK-5’te verilmiştir. Araştırmacı “Öğretim Yöntem ve Teknikleri Alanı Başarı Testini” geliştirirken ihtiyaç analizinden çıkan sonuçları dikkate almıştır. “Öğretim Yöntem ve Teknikleri Alanı Başarı Testi” geliştirilirken yapılan çalışmalar tablo 3.4 te verilmiştir.

Tablo 3.4 “Öğretim Yöntem ve Teknikleri Alanı Başarı Testi” Geliştirme Aşamaları

1. aşama	Soru Havuzunun Oluşturulması
2. aşama	Uzman Görüşlerine Başvurulması
3. aşama	Ön Deneme Formunun Oluşturulması
4. aşama	Pilot Uygulamanın Yapılması
5. aşama	Yeniden Uzman Görüşüne Başvurma
6. aşama	Madde Analizinin Yapılması
7. aşama	Teste Son Şeklinin Verilmesi

1) Soru Havuzunun Oluşturulması

Araştırmacı soru havuzunu oluşturmadan önce öğretim yöntem ve tekniklerle ilgili kitapları ve makaleleri incelemiştir. İncelenen kaynakların da yardımıyla öğretim yöntem ve tekniklerle ilgili 64 soruluk bir başarı testi geliştirilmiştir. Danışmanla birlikte başarı testi soruları gözden geçirilerek bir deneme ölçeği geliştirilmiştir.

2) Uzman Görüşlerine Başvurulması

Alanında uzman iki akademisyenden sorularla ilgili görüşleri alınmıştır. Akademisyenlerin görüşlerine göre başarı testindeki sorular üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır.

3) Ön Deneme Formunun Oluşturulması

Uzmanlardan alınan görüşlere göre danışmanla birlikte sorular tekrar gözden geçirilmiştir.

4) Pilot Uygulamanın Yapılması

Uzman görüşleri ve danışman yardımıyla oluşturulan 64 soruluk başarı testi Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü 138 öğretmen adayına uygulanarak pilot çalışma yapılmıştır.

5) Yeniden Uzman Görüşüne Başvurma

Pilot uygulamadan sonra yapılan analiz neticesinde 64 soru 39 soru olarak belirlenmiş ve özel eğitim bölümünde çalışan üç akademisyenin ve özel eğitimde çalışan iki öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar tarafından soruların dağılımı, düzeyleri, soru kökleri ve çeldiricilerin uygunluğu kontrol edilerek gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra mevcut 39 soruyla başarı testinin oluşturulmasına karar verilmiştir.

6) Madde Analizinin Yapılması

Pilot uygulama sonrası elde edilen verilere dayalı olarak testin geçerliliği ve güvenilirliği hesaplanmıştır.

7) Teste Son Şeklinin Verilmesi

Hazırlanmış olan ve 64 maddeden oluşan ilk formun 138 kişiye (öğretmen adayı) yapılan pilot uygulamasında ilk olarak cronbach alpha güvenirlik değeri 0,634 olarak bulunmuştur. Güçlükleri 0,087 ve 0,899 arasında olan 64 maddeden testin bütünü ile ilişkisi düşük veya negatif olan 25 madde testten çıkarılmıştır. Kalan 39 maddenin konu alanını temsil edip etmediği alan uzmanı iki akademisyen (özel eğitim alanında

öğretim üyesi) tarafından incelenmiş ve alanı temsil için yeterli olduğu ifade edilmiştir. 25 madde çıkarıldıktan sonra kalan 39 madde için hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik değeri 0,796 olarak bulunmuştur. Tezbaşaran'a (1996) göre normal değer 0,70 olduğu düşünülürse bu oran (0,796) alan yazın açısından yüksek güvenirlik değerleri içerisindedir. Testin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları tablo 3.5 de verilmiştir.

Tablo 3.5 Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Cronbach's Alpha	N	Anova-Between Items				Hotelling's T-Squared Testi						
		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Soruların Genel Ortalaması	Hotelling's T-Squared	F	sd1	sd2	p
0,796	39	221,129	38	5,819	30,474	0,000	0,518	3087,988	59,316	38	100	0,000

ANOVA ve Hotelling's testleri de güvenirliğini ve geçerliliğini doğrulamaktadır. Soruların genel ortalaması 0,518 olarak bulunmuştur. 39 soruya ait güven katsayıları içinde çıkartılması halinde güvenirliği ciddi oranda yükseltecek değerler olmadığı görülerek araştırmaya mevcut 39 soru ile devam edilmesine karar verilmiştir.

Tablo 3.6 Soruların Betimsel Değerleri

N=138	Ortalama	Standart Sapma	Cronbach's Alpha if Item Deleted
S01	0,283	0,452	0,793
S02	0,739	0,441	0,798
S03	0,377	0,486	0,799
S04	0,899	0,303	0,789
S05	0,196	0,398	0,798
S06	0,594	0,493	0,796
S07	0,529	0,501	0,788
S08	0,696	0,462	0,799
S09	0,638	0,482	0,790
S10	0,159	0,367	0,796
S11	0,638	0,482	0,792
S12	0,493	0,502	0,792
S13	0,790	0,409	0,795
S14	0,804	0,398	0,792
S15	0,565	0,498	0,787
S16	0,565	0,498	0,789
S17	0,790	0,409	0,787
S18	0,783	0,414	0,790
S19	0,435	0,498	0,795
S20	0,841	0,367	0,791
S21	0,304	0,462	0,793
S22	0,659	0,476	0,791
S23	0,558	0,498	0,789
S24	0,667	0,473	0,796
S25	0,399	0,491	0,800
S26	0,464	0,501	0,788
S27	0,355	0,480	0,793
S28	0,123	0,330	0,798
S29	0,449	0,499	0,788
S30	0,449	0,499	0,789
S31	0,732	0,445	0,789
S32	0,717	0,452	0,791
S33	0,399	0,491	0,790
S34	0,435	0,498	0,784
S35	0,333	0,473	0,788
S36	0,399	0,491	0,796
S37	0,428	0,497	0,785
S38	0,384	0,488	0,787
S39	0,145	0,353	0,799

En yüksek doğru cevap verilen sorular sırasıyla 4., 20. ve 14. sorular olurken, en düşük puan alınan sorular sırasıyla 28., 39. ve 10. sorular olmuştur.

Tablo 3.7 Araştırmanın Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

		UDA	Doğrudan	Zincirleme
Doğrudan	r	0,268		
	p	0,001		
Zincirleme	r	0,267	0,337	
	p	0,002	0,000	
Yanlışsız	r	0,473	0,403	0,472
	p	0,000	0,000	0,000

Tablo 3.7 de çalışmanın alt boyutlarının birbirleri arasındaki ilişkileri incelemek için korelasyon analizi yaptığımızda;

UDA ile doğrudan öğretim yöntemi sorularına verilen cevaplar arasında aynı yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,268;p<0,01$). UDA'nın puanları artarken doğrudan öğretim yönteminin puanları da artmaktadır. UDA ile zincirleme öğretim yöntemi sorularına verilen cevaplar arasında aynı yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,267;p<0,01$). UDA'nın puanları artarken zincirleme öğretim yönteminin puanları da artmaktadır. UDA ile yanlışsız öğretim yöntemleri sorularına verilen cevaplar arasında aynı yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,473;p<0,01$). UDA'nın puanları artarken yanlışsız öğretim yöntemlerinin puanları da artmaktadır. Doğrudan öğretim yöntemi ile zincirleme öğretim yöntemi sorularına verilen cevaplar arasında aynı yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,337;p<0,01$). Doğrudan öğretim yönteminin puanları artarken zincirleme öğretim yönteminin puanları da artmaktadır. Doğrudan öğretim yöntemi ile yanlışsız öğretim yöntemleri sorularına verilen cevaplar arasında aynı yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,403;p<0,01$). Doğrudan öğretim yönteminin puanları artarken yanlışsız öğretim yöntemlerinin puanları da artmaktadır. Zincirleme öğretim yöntemi ile yanlışsız öğretim yöntemleri sorularına verilen cevaplar arasında aynı yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,472;p<0,01$). Zincirleme öğretim yönteminin puanları artarken yanlışsız öğretim yöntemlerinin puanları da artmaktadır.

Tablo 3.8 Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayrıcılığı

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayrıcılığı
m2	0,246377	0,282609
m4	0,318841	0,73913
m6	0,362319	0,369565
m8	0,289855	0,898551
m9	0,246377	0,295652
m13	0,26087	0,594203
m14	0,362319	0,528986
m15	0,289855	0,695652
m16	0,26087	0,637681
m17	0,231884	0,25942
m18	0,318841	0,637681
m19	0,289855	0,492754
m20	0,246377	0,789855
m21	0,318841	0,797101
m24	0,347826	0,565217
m25	0,347826	0,565217
m26	0,333333	0,789855
m28	0,347826	0,782609
m30	0,318841	0,434783
m31	0,289855	0,84058
m34	0,26087	0,304348
m35	0,304348	0,65942
m39	0,333333	0,557971
m40	0,434783	0,666667
m41	0,289855	0,405797
m47	0,434783	0,463768
m48	0,275362	0,355072
m49	0,217391	0,223188
m50	0,376812	0,449275
m53	0,405797	0,449275
m54	0,376812	0,57971
m55	0,304348	0,717391
m56	0,333333	0,398551
m57	0,492754	0,434783
m58	0,405797	0,333333
m59	0,333333	0,398551
m60	0,362319	0,427536
m61	0,333333	0,384058
m63	0,333333	0,731884

Madde güçlük indeksinde maddeler sıfır (0) ile bir (1) arasında değer alabilir. Sıfıra yaklaştıkça maddenin zor olduğu, bire yaklaştıkça kolay olduğu kabul edilir. Tablo 3.8 de madde güçlük indeksine bakıldığında maddelerin güçlük değerlerinin

yüksek olduğu görülmektedir. Madde ayıricılığında ise, 0,20 den küçük maddeler teste alınmaz (Turgut, 1992). Maddeler 0,25'e eşit ya da 0,25ten büyükse başarılı maddeler olarak kabul edilmektedir (Çepni, Bayrakçeken, Yılmaz, Yücel, Semerci, Köse, Sezgin, Demircioğlu ve Gündoğdu, 2008). Tablo 3.8 de madde ayıricılığı değerlerini incelediğimizde 0, 20'den küçük değer alan maddenin olmadığı, 0,25 ten küçük olan bir maddenin de (m49) alanında uzman iki akademisyen tarafından teste alınabileceği belirtilmiştir.

3.4 Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel aşamasında nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar olayların doğal ortamda ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasıdır. Nitel araştırmalarda yüzde ve frekans gibi betimsel istatistikler kullanılır. İncelenen olay hakkında daha detaylı veri sağlanır. Nitel araştırmalarda görüşme tekniği ile veriler toplanabilir (Yiğit, 2013). Betimsel analizde elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir şekilde betimlenir. Yapılan betimlemeler açıklanır ve yorumlanarak bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın nitel aşamasında, “Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğretim yöntem ve teknikleri alanında yeterlikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?” ve “Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, katıldıkları öğretim yöntem ve teknikler alanı öğretmen yeterlik programı ile ilgili görüşleri nelerdir?” Alt amaçlarına yönelik elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, katıldıkları öğretim yöntem ve teknikler alanı öğretmen yeterlik programı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan görüşler, grafiklerle sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın nicel aşamasında deneysel model yöntemi ile birlikte t-testi ve ANOVA testi uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS 21.0 paket program kullanılmıştır (Simon ve Burstein, 1985, Aktaran: Balcı, 2009). Araştırmanın ikinci ve üçüncü sorularının analiz aşamasında nicel yöntemlerle elde edilen verilerde araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısı, homojenlik ve normal dağılım şartları aranmış ve sonuçta bu şartlar görülmüştür. İkinci ve üçüncü alt amaçların analizlerinde bağımsız örneklem t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. t testi ve ANOVA, araştırmalarda en

sıklıkla kullanılan istatistiksel tekniklerdir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için t-testi ve çoklu gruplar için ANOVA testi kullanılır (Köse ve Öztemur, 2014). ANOVA testi, araştırma hipotezlerini test etmek için uygulanan istatistiksel analiz yaklaşımıdır (Buckless ve Ravenscroft, 1990). ANOVA genellikle ön-test son-test kontrol gruplu desenlerde kullanılır (Büyüköztürk, 1998).



BÖLÜM 4

4 BULGULAR

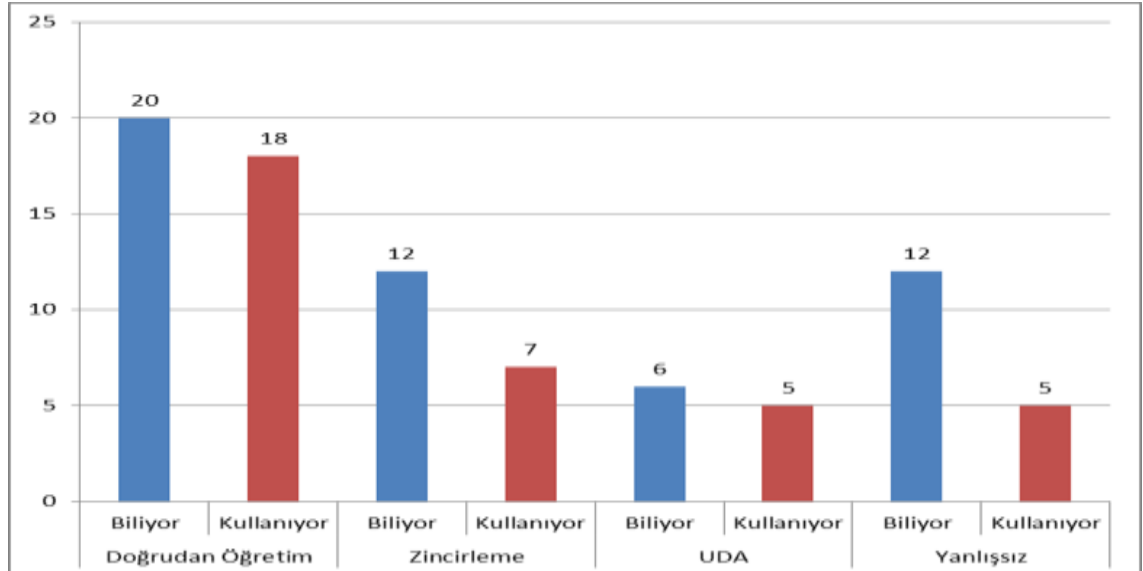
Bu bölümde, verilerin analizi ile elde edilen bulgulardan ve elde edilen bu bulguların yorumlanmasından bahsedilmiştir.

4.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğretim yöntem ve teknikleri alanında yeterlikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklindeydi. Öğretmenlerin görüşleri ekler bölümünde EK-3’te verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Öğretmenlerin yöntem ve tekniklerle ilgili alan bilgisi görüşleri ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeye katılan 25 öğretmenin yöntem ve tekniklerle ilgili alan bilgisi yeterliklerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

4.1.1 Zihin Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Yeterlikleri Konusundaki Görüşleri

Grafik 4.1 Yöntemleri Bilme ve Kullanma Durumları



Katılımcı öğretmenlerin yöntemleri bilme ve kullanma durumları grafik 4.1 de gösterilmiştir. Öğretmenler, öğretmen eğitim programı için temel alınan dört yöntemi bilme ve uygulama oranlarına bakıldığında, doğrudan öğretim yöntemi 25 öğretmenden 20 (%80)’si tarafından bilinmekte ve 18 (%72)’i tarafından uygulanmaktadır. Özel

eğitimde en yaygın ve temel durumunda bulunan bir yöntem olmasına rağmen %28 oranında kullanılmamaktadır. Zincirleme öğretim yöntemi 25 öğretmenden 12 (%48)'si tarafından bilinmekte ve 7 (%28)'si tarafından uygulanmaktadır. Özel eğitimde beceri öğretimi için yaygın kullanılan bir yöntem olmasına rağmen sadece %28 oranında kullanılmaktadır. Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) yaklaşımı 25 öğretmenden 6 (%24)'sı tarafından bilinmekte ve 5 (%20)'i tarafından uygulanmaktadır. Problem davranışlarla baş etme durumları için temel teşkil eden bir yöntem olmasına rağmen sadece %20 oranında kullanılmaktadır. Yanlızsız öğretim yöntemleri 25 öğretmenden 12 (%48)'si tarafından bilinmekte ve 5 (%20)'i tarafından uygulanmaktadır. Kavram ve beceri öğretimi süreçleri için temel teşkil eden bir yöntem olmasına rağmen sadece %20 oranında kullanılmaktadır. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerine ilişkin kesitler sunulmuştur.

“Ücretli öğretmenim belge alarak buraya geldim. Tabiki sınıfta uyguluyoruz. Yanımdaki hoca uyguluyor ben de ona bakarak birşeyler uygulamaya çalışıyorum. İsim olarak bu yöntemleri bilmiyorum uygulamada diğer hocaya yardım etmeye çalışıyorum. Örnek verin dersiniz veremem yani. Bilmiyorum bu yöntemleri. Sınıfımızda uyguluyoruz ama şu şudur bu budur diye bilmiyorum. Sınıftaki diğer hoca davranış değiştirmeye ilgili bir şeyler yaptı çocuğun davranışları değişti ama ne yaptı onu bilmiyorum” (Öğretmen, 6).

“Fazla bir bilgim yok yöntem ve tekniklerle ilgili. Rehber öğretmenler eşliğinde beraber çalışıyoruz çocuklarla. Basamaklandırılmış yöntemi biliyorum. Akran destekli öğretimi uyguluyorum. Drama yöntemini uygulamadım. İşbirliğine dayalı öğretimi kendi öğretmenimle uyguladım. Zincirleme yöntemi bilmiyorum. Uygulamalı davranış analizi bilmiyorum. Yanlızsız öğretim yöntemlerini de bilmiyorum” (Öğretmen, 9).

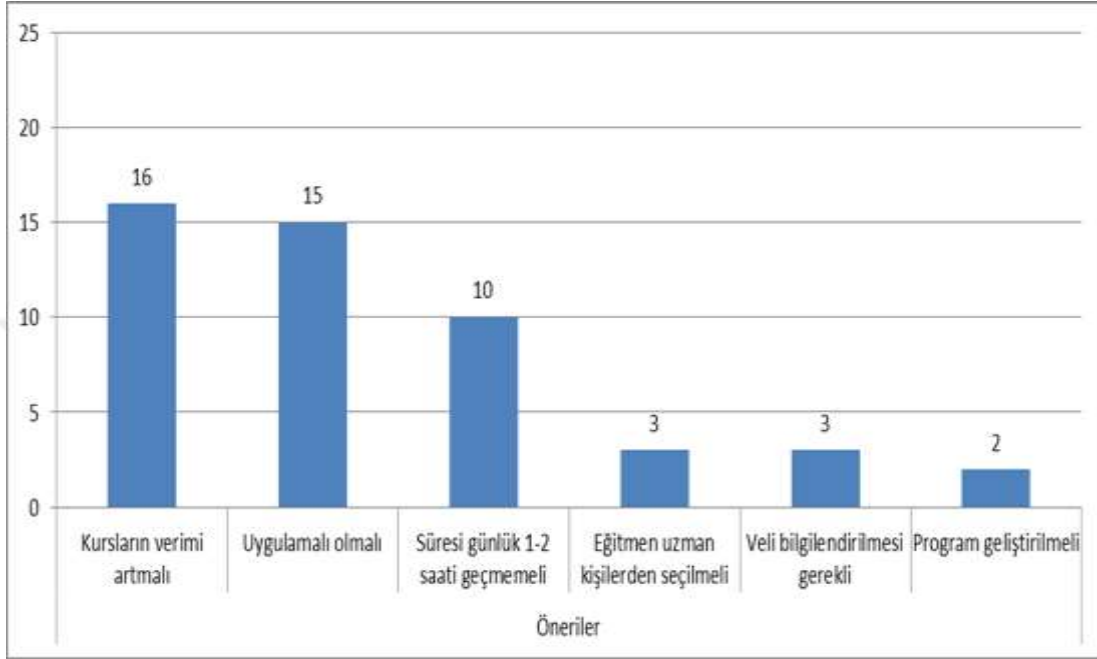
“Tam yeterli olduğumu düşünmüyorum” (Öğretmen, 20).

“Doğrudan öğretim yöntemi uyguluyorum. Model olmada anlatarak göstererek öğretiyoruz. Bu kırmızı diye gösteriyoruz. Tam bilmiyorum. Basamaklandırılmış bilmiyorum. Akran destekliyi çok kullanamıyoruz. Bilgim var. Drama şeklinde yaptırmak mı rol vermek gibi mi biraz bilgim var. İşbirliğine bilmiyorum. Zincirleme yöntemi uygulamadım. Tam olarak bilmiyorum bu yöntemi. Sönmeyi kullanmıştım. Görmezden gelme mola gibi uyguladım. Uygulamalı davranış analizini tam bilmiyorum.

Yanlışsız öğretim yöntemlerini duydum. Sabit bekleme süreli öğretimi kullandım mesela. Pek bilgim yok” (Öğretmen, 13).

4.1.2 Zihin Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikler Konusunda Yeterliklerini Artırmadaki Önerileri/Görüşleri

Grafik 4.2 Öneriler/Görüşler



Katılımcı öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikler konusunda yeterliklerini artırmadaki görüş ve önerileri grafik 4.2 de gösterilmiştir. Öğretmenlerin 16 (%64)’sı kursların verimliliğinin artırılması gerektiğini belirtmiştir. 15 (%60) öğretmen düzenlenecek olan eğitimlerin uygulamalı olması gerektiğini, 10 (%40) öğretmen ise yapılacak olan eğitimin günlük 1 ya da 2 saatten fazla olmaması gerektiğini söylemişlerdir. Öğretmenlerden 3 (%12)’ü eğitimlerin uzman kişilerce verilmesini ve velilerin de bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerine ilişkin kesitler sunulmuştur.

“Kurslar düzenlenmeli. Kursa gittik ama unutuluyor yani. Anlatılarak geçirilmemeli. Uygulamalı olmalı. Akılda kalmıyor” (Öğretmen, 13).

“Uygulamalı gösterilebilir. Seminerlerle uygulamalı gösterilirse daha iyi olacaktır. Bu seminerler bir günde 1 buçuk iki saat sürebilir. Daha fazla olursa verimli geçmeyebilir” (Öğretmen, 1).

“Kesinlikle hizmetiçi eğitimleri olmalı. Sadece kadrolu öğretmenlere değil ücretli öğretmenlere de bu hizmet verilmelidir. Özellikle yaz dönemlerinde. Uygulamalı eğitimler verilirse bizim için de öğrenciler için de daha faydalı olacaktır. Bu kursları verenler bilgili tecrübeli ve alanında uzman kişiler olmalıdır (Öğretmen, 2).

“Öğretmenlere işaret dili Braille gibi eğitimler verilmesi gerekir. Bunlarla ilgili sunu yapılırsa çok daha iyi olacaktır. Dışardan bir öğretmen getirtilerek eğitim verilmeli uzmanlar olabilir. Uygulamalı bir eğitim verilsin. Bizim seviyemizde bir öğretmen verirse verimli olmayacaktır. Günlük 1-2 saat eğitim verilmelidir. En sağlıklı olanı bence bu” (Öğretmen, 5).

“Kurslar devam ederse seviniriz. Eksik olduğumuz konu çok. Diğer hocaları gözlemlerim devamlı. Günlük 1-2 saat kurs olursa ben katılırım. Velilerin de bilgilendirilmesi gerekir. Veliler bizi öğretmen olarak görmüyor görmedikleri gibi bana bakıcı dedi (Öğretmen, 12).

4.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 4.1 Başarı Testi Puanlarına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	N	Ort	Sx	T	P
Deney ÖN	30	14,80	4,752	-,714	,478
Kontrol ÖN	30	15,63	4,271		

Tablo 4.1 de uygulamaya başlamadan önce yapılan başarı testi puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının ön-test bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir. Tablo 4.1 e göre deney ve kontrol grubu 30’ar kişiden oluşmuş ve deney grubunun ön-test ortalaması 14,80 standart sapması 4,752 şeklinde gerçekleşmiştir. Kontrol grubunun ön-test ortalaması 15,63 standart sapması 4,271 şeklinde gerçekleşirken uygulanan test sonucu T değeri -.714 hesaplanmış anlamlılık (P) değeri 0,478 olarak bulunmuştur. Uygulanan t testi sonucunda ön-test puanlarının (P>0.05) anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle, deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin ön-test ortalamaları birbirine yakın çıkmıştır.

Tablo 4.2 Başarı Testi Puanlarına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	N	Ort	Sx	T	SD	P
Deney Son	30	34,77	1,942	21,036	58	,000
Kontrol Son	30	16,33	4,389			

Tablo 4.2 de uygulamadan sonra yapılan başarı testi puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının son-test puanlarının bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir. Tablo 4.2 ye göre deney ve kontrol grubu 30'ar kişiden oluşmuş ve deney grubunun son-test ortalaması 34,77 standart sapması 1,942 şeklinde gerçekleşmiştir. Kontrol grubunun son-test ortalaması 16,33 standart sapması 4,389 şeklinde gerçekleşirken uygulanan test sonucu T değeri 21.036 hesaplanmış anlamlılık (P) değeri .000 olarak bulunmuştur. Uygulanan t testi sonucunda son test puanlarının ($P < 0.05$) anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle, deney grubu öğretmenleri 39 sorunun 34,77 tanesini doğru çözmüş, kontrol grubu öğretmenleri ise 39 sorunun 16,33 tanesini doğru çözmüştür.

4.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 4.3 Deney Grubu Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort	Sx	T	SD	P
Kadın	22	15,32	4,508	,990	28	,331
Erkek	8	13,38	5,423			

Tablo 4.3 de deney grubunun ön test puanlarının cinsiyete göre dağılımı bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir. Deney grubu 22 kadın ve 8 erkekten oluşmuştur. Kadınların ön-test ortalaması 15,32 standart sapması 4,508 şeklinde gerçekleşirken, erkeklerin ön-test ortalaması 13,38 standart sapması 5, 423 şeklinde gerçekleşmiştir. Uygulanan test sonucu T değeri, 990 hesaplanmış anlamlılık (P) değeri ,331 olarak bulunmuştur. Uygulanan t testi sonucunda ön-test puanlarının ($P > 0.05$) cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Tablo 4.4 Deney Grubu Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort	Sx	T	SD	P
Kadın	22	34,41	1,869	-1,729	28	,095
Erkek	8	35,75	1,909			

Tablo 4.4 te deney grubunun son-test puanlarının cinsiyete göre dağılımı bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir. Deney grubu 22 kadın ve 8 erkekten oluşmuştur. Kadınların son-test ortalaması 34,41 standart sapması 1,869 şeklinde gerçekleşirken, erkeklerin son-test ortalaması 35,75 standart sapması 1,909 şeklinde gerçekleşmiştir. Uygulanan test sonucu T değeri -1,729 hesaplanmış anlamlılık (P) değeri, 095 olarak bulunmuştur. Uygulanan t testi sonucunda son-test puanlarının ($P>0.05$) cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Tablo 4.5 Deney Grubu Ön Test Puanlarının Yaşa Göre Dağılımı ANOVA Testi Sonuçları

Yaş	N	Ort	Sx	SD	F	P
21-25 yaş	5	17,00	2,121	3	1,026	,397
26-30 yaş	13	15,54	4,858	26		
31-35 yaş	8	12,75	6,274	29		
36 ve üstü	4	13,75	1,708			
Toplam	30	14,80	4,752			

Tablo 4.5 de deney grubunun ön-test puanlarının yaşa göre dağılımı ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Deney grubu 21-25 yaş aralığı 5, 26-30 yaş aralığı 13, 31-35 yaş aralığı 8 kişiden, 36 ve üstü 4 kişiden oluşmuştur. 21-25 yaş aralığı ön-test ortalaması 17.00 standart sapması 2.121, 26-30 yaş aralığı ön-test ortalaması 15.54 standart sapması 4.858, 31-35 yaş aralığı ön-test ortalaması 12,75 standart sapması 6.274, 36 ve üstü yaş ön-test ortalaması 13.75 standart sapması 1.708 şeklinde gerçekleşmiştir. Uygulanan test sonucu F değeri 1,026 hesaplanmış anlamlılık (P) değeri ,397 olarak bulunmuştur. Uygulanan ANOVA testi sonucunda ön-test puanlarının ($P>0.05$) yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle, en yüksek ön-test ortalaması 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerde, en düşük ortalama ise 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerde görülmüştür.

Tablo 4.6 Deney Grubu Son-Test Puanlarının Yaşa Göre Dağılımı ANOVA Testi Sonuçları

Yaş	N	Ort	Sx	SD	F	P
21-25 yaş	5	35,20	1,095	3	,932	,439
26-30 yaş	13	34,62	2,022	26		
31-35 yaş	8	35,38	2,446	29		
36 ve üstü	4	33,50	1,000			
Toplam	30	34,77	1,942			

Tablo 4.6 da deney grubunun son-test puanlarının yaşa göre dağılımı ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Deney grubu 21-25 yaş aralığı 5, 26-30 yaş aralığı 13, 31-35 yaş aralığı 8 kişiden, 36 ve üstü 4 kişiden oluşmuştur. 21-25 yaş aralığı son-test ortalaması 35.20 standart sapması 1.095, 26-30 yaş aralığı son-test ortalaması 34.62 standart sapması 2.022, 31-35 yaş aralığı son-test ortalaması 35,38 standart sapması 2.446, 36 ve üstü yaş son-test ortalaması 33.50 standart sapması 1.000 şeklinde gerçekleşmiştir. Uygulanan test sonucu F değeri ,932 hesaplanmış anlamlılık (P) değeri ,439 olarak bulunmuştur. Uygulanan ANOVA testi sonucunda son-test puanlarının ($P>0.05$) yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bir diğer ifadeyle, tüm yaş kategorisindeki öğretmenlerin son-test ortalamaları birbirine yakın çıkmıştır.

Tablo 4.7 Deney Grubu Ön-Test Puanlarının Branşa Göre Dağılımı ANOVA Testi Sonuçları

Branş	N	Ort	Sx	SD	F	P
Sınıf Öğr.	7	13,57	6,106	3	,357	,785
Özel Eğt. Öğr.	5	15,20	5,404	26		
Okul Öncesi	3	17,00	4,583	29		
Diğer	15	14,80	4,195			
Toplam	30	14,80	4,752			

Tablo 4.7 de deney grubunun ön-test puanlarının branşa göre dağılımı ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Deney grubu sınıf öğretmenliği branşı 7, özel eğitim öğretmenliği 5, okulöncesi öğretmenliği 3 kişiden, diğer branşlar ise 15 kişiden oluşmuştur. Sınıf öğretmenliği branşından olan öğretmenlerin ön-test ortalaması 13.57 standart sapması 6.106, özel eğitim öğretmenliği branşından olan öğretmenlerin ön-test ortalaması 15.20 standart sapması 5.404, okulöncesi öğretmenliği branşından olan öğretmenlerin ön-test ortalaması 17,00 standart sapması 4.583, diğer branşlardaki öğretmenlerin ön-test ortalaması 14.80 standart sapması 4.195 şeklinde gerçekleşmiştir.

Uygulanan test sonucu F değeri ,357 hesaplanmış anlamlılık (P) değeri ,785 olarak bulunmuştur. Uygulanan ANOVA testi sonucunda ön-test puanlarının ($P>0.05$) branşa göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle, zihin engelli öğrencilerle çalışan sınıf, özel eğitim, okulöncesi ve diğer branştaki öğretmenlerin ön-test puanlarının ortalamasında bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.8 Deney Grubu Son-Test Puanlarının Branşa Göre Dağılımı ANOVA Testi Sonuçları

Branş	N	Ort	Sx	SD	F	P
Sınıf Öğr.	7	34,71	1,496	3	,569	,640
Özel Eğt. Öğr.	5	35,80	3,114	26		
Okul Öncesi	3	34,33	3,512	29		
Diğer	15	34,53	1,356			
Toplam	30	34,77	1,942			

Tablo 4.8 de deney grubunun son-test puanlarının branşa göre dağılımı ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Deney grubu sınıf öğretmenliği branşı 7, özel eğitim öğretmenliği 5, okulöncesi öğretmenliği 3 kişiden, diğer branşlar ise 15 kişiden oluşmuştur. Sınıf öğretmenliği branşından olan öğretmenlerin son-test ortalaması 34.71 standart sapması 1.496, özel eğitim öğretmenliği branşından olan öğretmenlerin son-test ortalaması 35.80 standart sapması 3.114, okulöncesi öğretmenliği branşından olan öğretmenlerin son-test ortalaması 34,33 standart sapması 3.512, diğer branşlardaki öğretmenlerin son-test ortalaması 34,53 standart sapması 1.356 şeklinde gerçekleşmiştir. Uygulanan test sonucu F değeri ,569 hesaplanmış anlamlılık (P) değeri ,640 olarak bulunmuştur. Uygulanan ANOVA testi sonucunda son-test puanlarının ($P>0.05$) branşa göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle, zihin engelli öğrencilerle çalışan sınıf, özel eğitim, okulöncesi ve diğer branştaki öğretmenlerin son-test puanlarının ortalamasında bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.9 Deney Grubu Ön-Test Puanlarının Kıdeme Göre Dağılımı ANOVA Testi Sonuçları

Kıdem	N	Ort	Sx	SD	F	P
1-5 yıl	19	16,11	4,267	2	6,509	,005
6-10 yıl	7	10,00	3,367	27		
11 yıl ve üstü	4	17,00	3,916	29		
Toplam	30	14,80	4,752			

Tablo 4.9 da deney grubu ön-test puanlarının kıdeme göre dağılımı ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Tablo 4.9 a göre 1-5 yıl arasında çalışan 19 öğretmenin ortalaması 16.11 standart sapması 4.267, 6-10 yıl arasında çalışan 7 öğretmenin ortalaması 10,00 standart sapması 3.367, 11 ve üstü yıl çalışan 4 öğretmenin ortalaması 17.00 standart sapması 3.916 olarak bulunmuştur. Uygulanan test sonucu F değeri 6,509 hesaplanmıştır. 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin ön-test puanları ile 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. 1-5 yıl çalışanların puanlarının 6-10 yıl çalışanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. 11 yıl ve üstü yıl çalışan öğretmenlerin ön-test puanları ile 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre 11 yıl ve üstü çalışanların puanlarının 6-10 yıl çalışanlara göre daha yüksek olduğu en yüksek puan alanların 11 yıl ve üzeri çalışanlar olurken, en düşük puan alanların 6-10 yıl çalışanlar olduğu görülmüştür.

Tablo 4.10 Deney Grubu Son Test Puanlarının Kıdeme Göre Dağılımı ANOVA Testi Sonuçları

Kıdem	N	Ort	Sx	SD	F	P
1-5 yıl	19	34,79	1,813	2	1,390	,266
6-10 yıl	7	34,00	1,826	27		
11 yıl ve üstü	4	36,00	2,582	29		
Toplam	30	34,77	1,942			

Tablo 4.10 da deney grubu son-test puanlarının kıdeme göre dağılımı ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Tablo 4.10 a göre 1-5 yıl arasında çalışan 19 öğretmenin ortalaması 34.79 standart sapması 1.813, 6-10 yıl arasında çalışan 7 öğretmenin ortalaması 34,00 standart sapması 1.826, 11 ve üstü yıl çalışan 4 öğretmenin ortalaması 36.00 standart sapması 2.582 olarak bulunmuştur. Uygulanan test sonucu F değeri 1,390 hesaplanmış anlamlılık (P) değeri ,266 olarak bulunmuştur. Uygulanan ANOVA testi sonucunda son-test puanlarının ($P>0.05$) kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Tablo 4.11 Deney Grubu Ön-Test Puanlarının Zihin Engelli Öğrenciler ile Çalışma Süresine Göre Dağılımı ANOVA Testi Sonuçları

ZE ile çalışma	N	Ort	Sx	SD	F	P
0-1 yıl	11	14,00	4,960	3	,643	,594
2-3 yıl	13	15,08	4,769	26		
4-6 yıl	3	18,00	1,000	29		
7 ve üstü	3	13,33	6,658			
Toplam	30	14,80	4,752			

Tablo 4.11 de deney grubunun ön-test puanlarının zihin engelli öğrencilerle çalışma süresine göre dağılımı ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Deney grubu 0-1 yıl arası çalışanlar 11, 2-3 yıl çalışanlar 13, 4-6 yıl arası çalışanlar 3 kişiden, 7 yıl ve üstü çalışanlar ise 3 kişiden oluşmuştur. Zihin engelli öğrencilerle 0-1 yıl arası çalışan öğretmenlerin ön-test ortalaması 14.00 standart sapması 4.960, 2-3 yıl arası çalışan öğretmenlerin ön-test ortalaması 15.08 standart sapması 4.769, 4-6 yıl arası çalışan öğretmenlerin ön-test ortalaması 18,00 standart sapması 1.000, 7 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin ön-test ortalaması 13.33 standart sapması 6.658 şeklinde gerçekleşmiştir. Uygulanan test sonucu F değeri ,643 hesaplanmış anlamlılık (P) değeri ,594 olarak bulunmuştur. Uygulanan ANOVA testi sonucunda ön-test puanlarının ($P>0.05$) öğretmenlerin zihin engellilerle çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Tablo 4.12 Deney Grubu Son-Test Puanlarının Zihin Engelli Öğrenciler ile Çalışma Süresine Göre Dağılımı ANOVA Testi Sonuçları

ZE ile çalışma	N	Ort	Sx	SD	F	P
0-1 yıl	11	35,09	1,868	3	1,213	,325
2-3 yıl	13	34,15	1,405	26		
4-6 yıl	3	36,33	2,082	29		
7 yıl ve üstü	3	34,67	3,786			
Toplam	30	34,77	1,942			

Tablo 4.12 de deney grubunun son-test puanlarının zihin engelli öğrencilerle çalışma süresine göre dağılımı ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Deney grubu 0-1 yıl arası çalışanlar 11, 2-3 yıl çalışanlar 13, 4-6 yıl arası çalışanlar 3 kişiden, 7 yıl ve üstü çalışanlar ise 3 kişiden oluşmuştur. Zihin engelli öğrencilerle 0-1 yıl arası çalışan öğretmenlerin son-test ortalaması 35.09 standart sapması 1.868, 2-3 yıl arası çalışan

öğretmenlerin son-test ortalaması 34.15 standart sapması 1.405, 4-6 yıl arası çalışan öğretmenlerin son-test ortalaması 36,33 standart sapması 2.082, 7 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin son-test ortalaması 34.67 standart sapması 3.786 şeklinde gerçekleşmiştir. Uygulanan test sonucu F değeri 1,213 hesaplanmış anlamlılık (P) değeri ,325 olarak bulunmuştur. Uygulanan ANOVA testi sonucunda son-test puanlarının ($P>0.05$) öğretmenlerin zihin engellilerle çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Tablo 4.13 Deney Grubu Ön-Test Puanlarının Çalıştığı Kurum Türüne Göre Dağılımı Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

K. türü	N	Ort	Sx	T	SD	P
Özel Eğt. Ok.	23	15,00	4,982	,412	28	,684
Özel Eğt. Snf.	7	14,14	4,180			

Tablo 4.13 te deney grubunun ön-test puanlarının çalıştığı kurum türüne göre dağılımı t testi sonuçları verilmiştir. Deney grubu özel eğitim okulunda çalışanlar 23, özel eğitim sınıfında çalışanlar 7 kişiden oluşmuştur. Zihin engelli öğrencilerle özel eğitim okulunda çalışan öğretmenlerin ön-test ortalaması 15.00 standart sapması 4.982, özel eğitim sınıfında çalışan öğretmenlerin ön-test ortalaması 14.14 standart sapması 4.180 şeklinde gerçekleşmiştir. Uygulanan test sonucu T değeri ,412 hesaplanmış anlamlılık (P) değeri ,684 olarak bulunmuştur. Uygulanan t testi sonucunda ön-test puanlarının ($P>0.05$) öğretmenlerin çalıştığı kurum türüne göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle, özel eğitim okullarında çalışan deney grubu öğretmenleri ile özel eğitim sınıflarında çalışan deney grubu öğretmenlerinin ön-test sonuçları birbirine yakın çıkmıştır.

Tablo 4.14 Deney Grubu Son-Test Puanlarının Çalıştığı Kurum Türüne Göre Dağılımı Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

K.türü	N	Ort	Sx	T	SD	P
Özel Eğt. Ok.	23	34,78	1,808	,080	28	,937
Özel Eğt. Snf.	7	34,71	2,498			

Tablo 4.14 te deney grubunun son-test puanlarının çalıştığı kurum türüne göre dağılımı t testi sonuçları verilmiştir. Deney grubu özel eğitim okulunda çalışanlar 23, özel eğitim sınıfında çalışanlar 7 kişiden oluşmuştur. Zihin engelli öğrencilerle özel eğitim okulunda çalışan öğretmenlerin son-test ortalaması 34.78 standart sapması 1.808,

özel eğitim sınıfında çalışan öğretmenlerin son-test ortalaması 34.71 standart sapması 2.498 şeklinde gerçekleşmiştir. Uygulanan test sonucu T değeri ,080 hesaplanmış anlamlılık (P) değeri ,937 olarak bulunmuştur. Uygulanan t testi sonucunda son-test puanlarının ($P>0.05$) öğretmenlerin çalıştığı kurum türüne göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle, özel eğitim okullarında çalışan deney grubu öğretmenleri ile özel eğitim sınıflarında çalışan deney grubu öğretmenlerinin son-test sonuçları aynı çıkmıştır.

Tablo 4.15 Deney Grubu Ön-Test Puanlarının Yöntem ve Teknikler Konusunda Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Eğt. Al	N	Ort	Sx	T	SD	P
Evet.	23	15,22	4,767	,868	28	,393
Hayır	7	13,43	4,791			

Tablo 4.15 te deney grubunun ön-test puanlarının öğretim yöntem ve teknikler konusunda eğitim alma durumuna göre dağılımı t testi sonuçları verilmiştir. Öğretim yöntem ve teknikler konusunda eğitim alan 23 öğretmenin ön-test ortalaması 15.22 standart sapması 4.767, yöntem ve teknikler konusunda eğitim almayan 7 öğretmenin ön-test ortalaması 13.43 standart sapması 4.791 şeklinde gerçekleşmiştir. Uygulanan test sonucu T değeri ,868 hesaplanmış anlamlılık (P) değeri ,393 olarak bulunmuştur. Uygulanan t testi sonucunda ön-test puanlarının ($P>0.05$) öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikler konusunda eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle, öğretim yöntem ve teknikler konusunda eğitim alan deney grubu öğretmenleri ile öğretim yöntem ve teknikler konusunda eğitim almayan deney grubu öğretmenleri arasında ön-test sonuçlarına göre bir fark oluşmadığı görülmüştür.

Tablo 4.16 Deney Grubu Son-Test Puanlarının Yöntem ve Teknikler Konusunda Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Eğt. Alma	N	Ort	Sx	T	SD	P
Evet.	23	34,61	1,699	-,803	28	,429
Hayır	7	35,29	2,690			

Tablo 4.16 da deney grubunun son-test puanlarının öğretim yöntem ve teknikler konusunda eğitim alma durumuna göre dağılımı t testi sonuçları verilmiştir. Yöntem ve

teknikler konusunda eğitim alan 23 öğretmenin son-test ortalaması 34.61 standart sapması 1.699, yöntem ve teknikler konusunda eğitim almayan 7 öğretmenin son-test ortalaması 35.29 standart sapması 2.690 şeklinde gerçekleşmiştir. Uygulanan test sonucu T değeri -,803 hesaplanmış anlamlılık (P) değeri ,429 olarak bulunmuştur. Uygulanan t testi sonucunda son-test puanlarının (P>0.05) öğretmenlerin eğitim yöntem ve teknikler konusunda eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle, eğitim yöntem ve teknikler konusunda eğitim alan deney grubu öğretmenleri ile eğitim yöntem ve teknikler konusunda eğitim almayan deney grubu öğretmenleri arasında son-test sonuçlarına göre bir fark oluşmadığı görülmüştür.

Tablo 4.17 Deney Grubu Ön-Test Puanlarının Özel Eğitim Konusunda Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Eğt. Al	N	Ort	Sx	T	SD	P
Evet.	23	15,04	4,617	,502	28	,620
Hayır	7	14,00	5,477			

Tablo 4.17 de deney grubunun ön-test puanlarının özel eğitim konusunda eğitim alma durumuna göre dağılımı t testi sonuçları verilmiştir. Özel eğitim konusunda eğitim alan 23 öğretmenin ön-test ortalaması 15.04 standart sapması 4.617, özel eğitim konusunda eğitim almayan 7 öğretmenin ön-test ortalaması 14.00 standart sapması 5.477 şeklinde gerçekleşmiştir. Uygulanan test sonucu T değeri ,502 hesaplanmış anlamlılık (P) değeri ,620 olarak bulunmuştur. Uygulanan t testi sonucunda ön-test puanlarının (P>0.05) öğretmenlerin özel eğitim konusunda eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle, özel eğitim kursu alan deney grubu öğretmenleri ile özel eğitim kursu almayan deney grubu öğretmenleri arasında ön-test sonuçlarına göre bir fark oluşmadığı görülmüştür.

Tablo 4.18 Deney Grubu Son-Test Puanlarının Özel Eğitim Konusunda Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Eğt. Al	N	Ort	Sx	T	SD	P
Evet.	23	34,57	1,590	-1,031	28	,311
Hayır	7	35,43	2,878			

Tablo 4.18 de deney grubunun son-test puanlarının özel eğitim konusunda eğitim alma durumuna göre dağılımı t testi sonuçları verilmiştir. Özel eğitim konusunda

eğitim alan 23 ęretmenin son-test ortalaması 34.57 standart sapması 1.590, ęzel eğitim konusunda eğitim almayan 7 ęretmenin son-test ortalaması 35.43 standart sapması 2.878 Şeklinde gerĀekleŐmiŐtir. Uygulanan test sonucu T değeri -1,031 hesaplanmış anlamlılık (P) değeri ,311 olarak bulunmuştur. Uygulanan t testi sonucunda son-test puanlarının (P>0.05) ęretmenlerin ęzel eğitim konusunda eğitim alma durumuna gęre anlamlı dęzeyde farklılık oluşturmadığı gęręlmüŐt¼r. Bir başka ifadeyle, ęzel eğitim kursu alan deney grubu ęretmenleri ile ęzel eğitim kursu almayan deney grubu ęretmenleri arasında son-test sonuĀlarına gęre bir fark oluşmadığı gęręlmüŐt¼r.

Tablo 4.19 Deney Grubu n-Test Puanlarının Eğitim Dęzeyine Gęre Dağılımı Bağımsız rneklem t Testi SonuĀları

Eğt.D¼	N	Ort	Sx	T	SD	P
Lisans	26	14,35	4,409	-1,353	28	,187
Y. Lisans	4	17,75	6,551			

Tablo 4.19 da deney grubunun ęn-test puanlarının eğitim dęzeyine gęre dağılımı t testi sonuĀları verilmiştir. Lisans dęzeyinde eğitim alan 26 ęretmenin ęn-test ortalaması 14.35 standart sapması 4.409, y¼ksek lisans dęzeyinde eğitim alan 4 ęretmenin ęn-test ortalaması 17.75 standart sapması 6.551 Şeklinde gerĀekleŐmiŐtir. Uygulanan test sonucu T değeri -1,353 hesaplanmış anlamlılık (P) değeri ,187 olarak bulunmuştur. Uygulanan t testi sonucunda ęn-test puanlarının (P>0.05) ęretmenlerin eğitim durumuna gęre anlamlı dęzeyde farklılık oluşturmadığı gęręlmüŐt¼r. Bir başka ifadeyle, deney grubuna yapılan ęn-test sonuĀlarına gęre lisans ve y¼ksek lisans mezunu ęretmenlerin ęn-test ortalamaları birbirine yakındır. Y¼ksek lisans mezunu ęretmenlerin ortalaması yaklaşık 3 puan daha y¼ksek çıkmıştır.

Tablo 4.20 Deney Grubu Son-Test Puanlarının Eğitim Dęzeyine Gęre Dağılımı Bağımsız rneklem t Testi SonuĀları

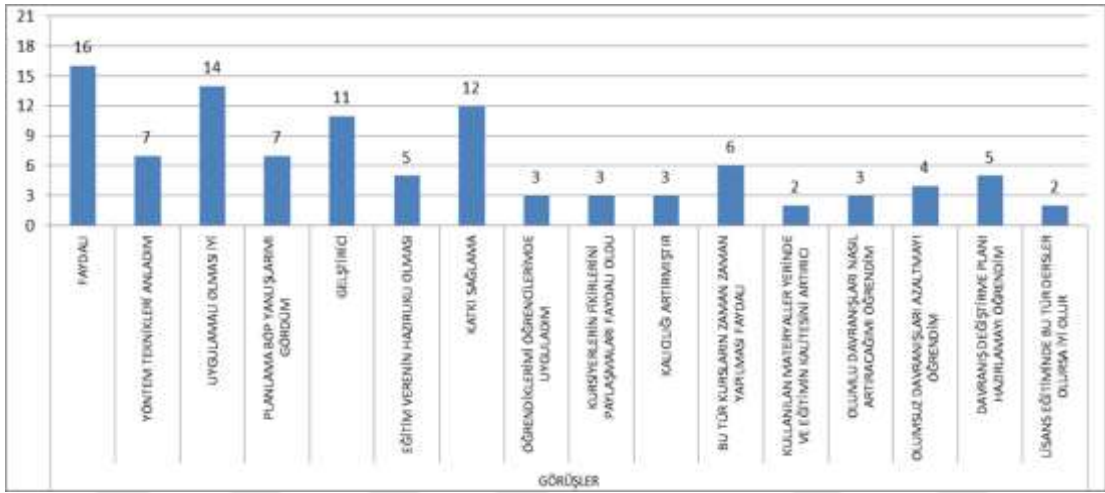
Eğit. D¼z.	N	Ort	Sx	T	SD	P
Lisans	26	34,73	1,867	-,254	28	,801
Y. Lisans	4	35,00	2,708			

Tablo 4.20 de deney grubunun son-test puanlarının eğitim dęzeyine gęre dağılımı t testi sonuĀları verilmiştir. Lisans dęzeyinde eğitim alan 26 ęretmenin son-test ortalaması 34.73 standart sapması 1.867, y¼ksek lisans dęzeyinde eğitim alan 4 ęretmenin son-test ortalaması 35.00 standart sapması 2.708 Şeklinde gerĀekleŐmiŐtir.

Uygulanan test sonucu T değeri -,254 hesaplanmış anlamlılık (P) değeri ,801 olarak bulunmuştur. Uygulanan t testi sonucunda son-test puanlarının ($P>0.05$) öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle, deney grubuna yapılan son-test sonuçlarına göre lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

4.4 Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Grafik 4.3 Zihin Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin, Katıldıkları Öğretim Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterlik Programı İle İlgili Görüşleri



Dördüncü alt probleme ilişkin çalışma grubunda bulunan aynı zamanda araştırmanın deney grubunu oluşturan 30 öğretmene programın etkililiğiyle ilgili yazılı olarak açık uçlu soru (aldığımız eğitimle ilgili görüşleriniz nelerdir?) yöneltilmiş ve elde edilen bulgular betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Değerlendirme gönüllülük esasına dayandığından, 9 (%30) öğretmenin açık uçlu soruyu yanıtızsız bırakması sebebiyle örneklem kaybı yaşanmıştır. Kalan 21 (%70) öğretmenin görüşlerine ilişkin analizler grafik 4.3'te görülmektedir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde 16 (%53) öğretmenin programı faydalı bulduğu, 14 (%46) öğretmenin programın uygulamalı olmasının iyi olduğunu belirttikleri görülmüştür. 12 (%40) öğretmen ise, programın kendilerine katkı sağladığı, 11 (%36) öğretmenin ise programın kendilerini geliştirdiği görüşüne ulaşılmıştır. 7 (%23) öğretmen de BÖP planı hazırlamadaki yanlışlarını gördüğünü belirtmiştir. Elde edilen diğer görüşler grafik 4.3 te sunulmuştur.

BÖLÜM 5

5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma

Bu araştırmanın amacı, zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinde uygulanan eğitim programının etkililiğini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde elde edilen bulgulardan yola çıkarak yapılan tartışma alt amaçlara göre sunulmuştur. Tartışma bölümünde çalışmanın alt amaçlarının çözümüne yönelik elde edilen bulgular ve literatürde yapılan çalışmaların sonuçları dikkate alınarak tartışılmıştır.

5.1.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt amacı zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğretim yöntem ve teknikleri alanında yeterlikleri ile ilgili görüşlerinin neler olduğuna yöneliktir. Öğretmenlere eğitim verilmeden önce öğretim yöntem ve tekniklerle ilgili yeterliklerini belirlemek için ihtiyaç analizi yapılmıştır. Görüşülen öğretmenlerin büyük bir kısmı doğrudan öğretim yöntemini bildiğini ve uyguladığını belirtmiştir. Ancak bu yöntemi bilmelerine rağmen eğitim programında yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı doğrudan öğretim yöntemini bilmediğini ve uygulamadığını, çoğunluğu ise zincirleme yöntemi, uygulama davranış analizini ve yanlışsız öğretim yöntemlerini bilmediklerini ve uygulamadıklarını; basamaklandırılmış öğretim yöntemini, akran destekli öğretim yöntemini, drama yöntemini ve işbirliğine dayalı öğretim yöntemini bildiklerini ve uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin doğrudan öğretim yöntemi, zincirleme öğretim yöntemi, uygulamalı davranış analizini ve yanlışsız öğretim yöntemleri ile ilgili eğitime ihtiyaçlarının olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Alanyazında belirtilen Eratay, Çifçi Tekinaslan ve Yıkılmış (2012) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin özel eğitimde kullanılan yöntem ve teknikleri bilmediklerini belirtmeleri çalışmamızı destekler niteliktedir. Diğer bir araştırma olarak Yıldız'ın (2008) yapmış olduğu çalışmanın bulgularına göre, özel eğitim sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli öğrencilere matematik öğretiminde drama yöntemi ve basamaklandırılmış yöntemi kullanmaları çalışmamızın bulgularıyla örtüşmektedir.

Yine alanyazında belirtilen Karasu, Aykut ve Yılmaz (2014) ve Kızılkaya'nın (2015) yapmış oldukları çalışmalarında zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sınıf kontrolü, davranış değiştirme ve öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili eğitime ihtiyaçları oldukları görülmektedir. Eratay, Çifçi Tekinaslan ve Yıkılmış, (2012) ve Cora'nın (1997) yaptıkları araştırmada, zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin özel eğitimde kullanılan yöntemlerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmaları bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Buell, Hallam, Gamel-McCormick ve Scheer (1999) genel ve özel eğitim öğretmenlerinin algılama ve dahil etme ile ilgili ihtiyaçlarını karşıladıkları çalışmalarında öğretmenlerin problem davranışların yönetimi konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmeleri araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Marchant ve Siperstein (1997) öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına dayanan bir mesleki gelişim programı tasarlamıştır. Araştırma sonucunda hazırlanan programın etkili bir program olduğu ve öğretmenlerin sınıflardaki problemleri önlemek için öğretim yöntem ve teknikleri öğrenmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Westling (2010) öğrencilerin problemleriyle ilgili öğretmenlerin bilgilerine, görüşlerine ve uygulamalarına yer verdiği araştırmasında 38'i özel eğitim öğretmeni 32'si genel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam 70 öğretmenle çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çoğunun etkili yöntem ve teknikleri kullanmadığını ve bilgi sahibi olmadığını belirtmeleri bu araştırmayı destekler niteliktedir. Türkiye'de ve diğer ülkelerde yapılan çalışmalar incelendiğinde zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, yöntem ve teknikleri kullanmadıkları ve bu alanda eğitime ihtiyaç duydukları düşünülmektedir.

5.1.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacı, zihin engelli öğrencilerle çalışan deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin, ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına yöneliktir. Araştırmada, zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, "Öğretim Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterlik Programına" katılan ve katılmayan öğretmenlere uygulanan "Öğretim Yöntem ve Teknikler Alanı Başarı Testi" ön-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin ön-test puanlarının birbirine yakın olması öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili yeterli bilgilerinin olmadığını göstermektedir. Zihin engelli

öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, “Öğretim Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterlik Programına” katılan ve katılmayan öğretmenlere uygulanan “Öğretim Yöntem ve Teknikler Alanı Başarı Testi” son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin son-test puanlarının farklı olması öğretmen eğitim programının öğretmenlerin bilgi düzeylerini artırdığını göstermektedir. Bu durum öğretmenler için hazırlanan eğitim programının etkili bir program olduğunu göstermektedir. Alan yazında belirtilen çalışmalar da (Kaya, 2016; Gezer, 2014; Sazak Pınar, 2009; Şahin, 2012; Gültekin Seylan, 2010; Kış, 2007; Cavkaytar, 1998) bu bulguyu destekler niteliktedir. Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal (2009) yaptıkları tek gruplu ön-test son-test çalışmalarında yöntem ve tekniklerle ilgili 104 öğretmene hizmet içi eğitim vermişler. Hizmet içi eğitim sonunda öğretmenlerin yöntem ve tekniklerle ilgili bilgilerinde önemli artışlar olması bu çalışmayı destekler niteliktedir. Bay ve Karakaya (2009), öğretmen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı program uygulamalarının etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 67 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun son-test sonuçlarının kontrol grubundan daha yüksek çıkması araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Alanyazında belirtildiği üzere Khalil ve Mohamed (2015), özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin “davranış değiştirme tekniği” hakkındaki bilgilerini ve bu konuda öğretmenlere verilen eğitimin etkisini ölçmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Öğretmenlerin bilgi düzeylerinde ve uygulamalarında, eğitim programından sonra anlamlı farklılıklar bulunması bu çalışmayı destekler niteliktedir. Alanyazında belirtilen Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001)’un yaptığı bir diğer çalışmada deney grubu öğretmenlerine öğrencilerin davranış problemlerini değiştirmeye ilgili teknikler anlatılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin bilgilerinde artış görülmesi araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Courtney (2007) hizmetiçi öğretmen eğitiminin etkili bileşenleri nelerdir? Öğretmen eğitimlerinin Kamboçya’da matematik eğitiminde bir eğitim programının bileşenlerine ilişkin algılarının incelenmesi adlı çalışmasında öğretmen ihtiyaçlarına göre hazırlanan bir öğretmen eğitim programının öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikler konusunda bilgilerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında belirtilen Kianipour ve Hoseini, (2012) öğrencilerin akademik niteliklerinin iyileştirilmesi

konusunda öğretmenlerin Glasser'in seçim teorisi ile ilgili eğitimlerinin etkililiğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin test öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

5.1.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt amacı, zihin engelli öğrencilerle çalışan deney grubu öğretmenlerinin, uygulanan öğretmen eğitim programı sonucunda ön-test ve son-test puanları arasında cinsiyete, yaşa, bransa, meslekteki kıdemine, zihin engelli öğrencilerle çalışma süresine, çalıştığı kuruma, yöntem ve teknikler konusunda eğitim alma, özel eğitim alanında kurslara katılma durumuna ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olup olmadığına yöneliktir. Deney grubu katılımcılarının içerisinde kadınların çoğunlukta olması onların bu tür eğitimlere daha çok istekli olduğunu akla getirmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun özel eğitim alanı dışından olması ve 1-5 yıl arası öğretmenlik tecrübesine sahip olmaları bu alanda çalışan öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikler konusunda eğitime daha çok ihtiyaçlarının olduğunu düşündürmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun öğretim yöntem ve teknikler ve özel eğitim konusunda önceden eğitim almalarına rağmen ön-test puanlarının düşük çıktığı görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin daha önce aldıkları eğitimin uzman kişilerce verilmediği ya da uygulamalı olmadığı düşünülmektedir.

Zihin Engelli Öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, “Öğretim Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterlik Programına” katılanlar arasında “Öğretim Yöntem ve Teknikler Alanı Başarı Testi” ön-test puanları arasında mesleki kıdemi 1-5 yıl olanlarla 6-10 yıl olanlar arasında ve 11 yıl üstü ve 6-10 yıl arası olanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Zihin Engelli Öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, “Öğretim Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterlik Programına” katılanlar arasında “Öğretim Yöntem ve Teknikler Alanı Başarı Testi” ön-test puanları arasında cinsiyete, yaşa, bransa, zihin engelli öğrencilerle çalışma süresine, çalıştığı kuruma, yöntem ve teknikler konusunda eğitim alma durumuna, özel eğitim alanında kurslara katılma ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumun öğretmen eğitim programına katılan öğretmen sayısının yeterli sayıda olmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Alanyazında belirtilen Şahbaz (1997), öğretmenlerin engelli çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiği adlı ön test-son test

uygulamalı 80 öğretmenle deneysel bir çalışma yapmıştır. Öğretmenler arasında fark olup olmadığı ön testle kontrol edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma hakkındaki tutumları arasında fark olmadığı bulgusu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Zihin Engelli Öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, “Öğretim Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterlik Programına” katılanlar arasında “Öğretim Yöntem ve Teknikler Alanı Başarı Testi” son-test puanları arasında cinsiyete, yaşa, branşa, zihin engelli öğrencilerle çalışma süresine, çalıştığı kuruma, mesleki kıdeme, yöntem ve teknikler konusunda eğitim alma durumuna, özel eğitim alanında kurslara katılma ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5.1.4 Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt amacı, zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, katıldıkları öğretim yöntem ve teknikler alanı öğretmen yeterlik programının mesleki yeterliklerine katkısı ile ilgili görüşlerine yöneliktir. Deney grubuna katılan öğretmenlerle eğitim sonrası yapılan görüşmede öğretmenlerin büyük bir kısmı eğitim programının faydalı ve yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda bu tür eğitim programlarının zaman zaman yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Buradan hareketle öğretmenlerin gerek eğitim aldıkları gerekse eğitim almadıkları konular hakkında katıldıkları öğretmen eğitim programlarının oldukça faydalı olduğu söylenebilir. Yurtiçinde ve yurt dışında zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin eğitimleri ile ilgili yapılan çalışmaların az olması ve özellikle zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yöntem ve teknikler konusunda öğretmen eğitim programlarının olmaması geliştirilen eğitim programının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Görüşülen öğretmenlerin önemli bir kısmı da öğretmen eğitim programının uygulamalı olmasının kendilerine katkı sağladığını ve kalıcılığı artırdığını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin daha önce aldıkları eğitimlerin uygulamalı olmadığını akla getirebilir. Günbayı ve Taşdöğen (2012) çalışmalarında öğretmenlerin hizmetiçi eğitim programlarına ilişkin görüşlerine başvurduğu çalışmalarında öğretmenler hizmetiçi eğitim programlarının uygulamalı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgudan hareketle zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hem teorik hem de uygulamalı eğitim almaları gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerden bir kısmı eğitim esnasında öğretmenlerin fikirlerini paylaşmalarının

oldukça faydalı olduğunu dile getirmişlerdir. Bu bulguya göre bu tür eğitimlerin zaman zaman yapılmasının öğretmenler açısından faydalı olacağını ve yeterliklerini artıracığını göstermektedir.

Deney grubu öğretmenlerinin bir kısmı öğrencilerin olumlu davranışlarını nasıl artıracaklarını ve öğrencilerin olumsuz davranışlarını da nasıl azaltacaklarını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgu öğretmen eğitim programının etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir kısım öğretmen lisans eğitiminde öğretim yöntem ve tekniklerle ilgili derslerin olmasının iyi olacağını söylemişlerdir. Bu bulgu, eğitim fakültelerinin programlarına öğretim yöntem ve tekniklerle ilgili derslerin konulması gerektiğini akla getirmektedir. Yine bazı öğretmen bireyselleştirilmiş öğretim planı (BÖP) ile ilgili eksiklerini gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen eğitim programının öğretmenlerin BÖP hazırlamasına katkıda bulunmasından dolayı etkili bir program olduğu söylenebilir.

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yeterliğini artırmak isteyen Deniz (2019) araştırmasında deney grubu öğretmenlerinin görüşlerine başvurarak öğretmen eğitim programının yeterli olduğu ve kendi yeterliklerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada görüşlerine başvuru alan deney grubu öğretmenlerinin de öğretmen eğitim programını yeterli bulmaları ve yeterliklerini geliştirdiğini söylemeleri bu ve benzeri araştırmaların öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilmesinde katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bir başka çalışmada İlik (2015) öğretmen eğitim programının öğretmenlerin BEP yeterliğine etkisini incelemiştir. Eğitime katılan öğretmenlerin BÖP'le ilgili yeterliklerin arttığını belirtmeleri araştırmanın BÖP ile ilgili bulgularıyla paralellik göstermiştir.

Görüşlerine başvuru alan deney grubu öğretmenlerinin bir kısmı öğretmen eğitim programının zaman zaman yapılmasının faydalı olacağını söylemişlerdir. Alan yazında da belirtilen Türkoğlu'nun (2007) çalışmasında, ilköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının sonucunda öğretmenler, bilgilendirmelerin düzenli aralıklarla seminer, panel ve toplantılar düzenlenerek gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada Sarı (2003) özel eğitim öğretmenlerinin, çocuklarla iyi iletişim kurma becerilerinin artırılabilmesi ve etkili bir eğitim verebilmesi için sürekli olarak eğitim alması gerektiğini savunmuştur. Öğretmenlerin işi öğrenmesi ve kendini geliştirmesi için de hizmet içi eğitimlerin devamlı olması gerektiğini

belirtmiştir. Yapılan bu çalışmalar araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Alanyazında belirtilen Rodriguez ve Abocejo (2018), özel eğitim öğretmen adayları arasındaki gerçek yeterlilik derecesinde ortaya konan yeterliliklerine dayalı olarak yeterlilik düzeyini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Özel eğitim öğretmen adaylarının etkili bir öğretmenlik yapmaları için özel eğitim alanında teorik ve uygulamalı eğitim almaları gerektiği bulgusu bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

5.2 Sonuç

Bu çalışmada zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenler için “Öğretim Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı” geliştirilmiş ve bu programın etkililiği incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak sunulmuştur.

5.2.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

1. Araştırma sonucunda zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, doğrudan öğretim yöntemi, zincirleme öğretim yöntemi, uygulamalı davranış analizi ve yanlışsız öğretim yöntemlerini bilme ve kullanmada yetersizliklerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

5.2.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

1. Araştırma sonucunda, deney grubuna uygulanan “Öğretim Yöntem ve Teknikler Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programının” zihin engellilerle çalışan öğretmenlerin yöntem ve tekniklerle ilgili yeterliklerini geliştirmesinde etkili bir program olduğu ortaya çıkmıştır.

2. Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yöntem ve tekniklerle ilgili yeterlikleri için geliştirilen öğretmen eğitimi programına katılan ve katılmayan öğretmenlerin “Öğretim Yöntem ve Teknikler Alan Bilgisi Başarı Testi” ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucu bulunmuştur. Bu sonuç, deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin bilgilerinin benzer olduğunu göstermektedir.

3. Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yöntem ve tekniklerle ilgili yeterlikleri için geliştirilen öğretmen eğitimi programına katılan ve katılmayan öğretmenlerin “Öğretim Yöntem ve Teknikler Alan Bilgisi Başarı Testi” son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmenler için hazırlanan öğretmen eğitim programının etkili bir program olduğunu göstermektedir.

5.2.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmen eğitimi programına katılan öğretmenlerin 1-5 yıl arası çalışanların ön-test puanlarının 6-10 yıl arası çalışanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

2. 11 yıl ve üstü yıl çalışan öğretmenlerin ön-test puanları 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin ön-test puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre en yüksek puan alanlar 11 yıl ve üzeri çalışanlar olurken, en düşük puan alanlar ise 6-10 yıl çalışanlar olduğu görülmüştür.

3. Zihin Engelli Öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, “Öğretim Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterlik Programına” katılanlar arasında “Öğretim Yöntem ve Teknikler Alanı Başarı Testi” ön-test puanları arasında cinsiyete, yaşa, branşa, zihin engelli öğrencilerle çalışma süresine, çalıştığı kuruma, yöntem ve teknikler konusunda eğitim alma durumuna, özel eğitim alanında kurslara katılma ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5.2.4 Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmen eğitimi programına katılan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen eğitim programının çok faydalı olduğu ve kendi yeterliklerini geliştirdiği, araştırma sonucunda elde edilen bir diğer sonuçtur.

5.3 Öneriler

Araştırmamızın bu bölümünde araştırma bulgularından çıkan sonuçlara göre uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik olarak önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştiren bütün branşların lisans eğitiminde özel eğitim alanında kavram ve beceri öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili uygulamalı olacak şekilde bir ders yürütülebilir.

2. Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenler (hem alan içi hem alan dışı) zaman zaman özel eğitimde kavram ve beceri öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikler konusunda uygulamalı bir eğitime tabi tutulabilirler.

3. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere kavram ve beceri öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili eğitim verilirken bireyselleştirilmiş öğretim planları da hazırlatılarak bu konudaki bilgileri daha da artırılabilir.

4. Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlere uygulamalı davranış analizi, yanlışsız öğretim yöntemleri ve doğrudan öğretim yöntemi ile ilgili zaman zaman uygulamalı hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.

5.3.2 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Yöntem ve tekniklerle ilgili eğitim alan öğretmenlerle eğitim almayan öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerin kavram ve beceri öğrenmedeki başarıları karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.

2. Farklı illerde çalışan öğretmenler üzerinde uygulamalı olarak öğretmen eğitim programının etkililiği araştırılabilir.

3. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencileriyle öğrendiklerini uygulamaları izlenerek öğretmen eğitim programının etkililiği değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. (2000). Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler. M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, (12), 1-8.
- Akbulut, E. (2012). Müzik Öğretmenleri Mesleki Yeterlikleri Ölçeği Çalışması. e-Journal of New World Sciences Academy, 7 (4), 334-346.
- Alberto, P.A ve Troutman, A.C. (2015). Uygulamalı Davranış Analizi (Eğitimciler İçin). (Çev.Ed: Hakan Sarı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Alexander, J. L., Ayres, K. M. & Smith, K. A. (2015). Training Teachers in Evidence-Based Practise For İndividuals With Autism Spectrum Disorder: A Review of The Literature. Teacher Education and Special Education, 38(1), 13-27.
- Alıcıoğlul, E. (2019). Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilerde Ayrımlı Pekiştirme Kullanımının Problem Davranışın Azaltılmasında Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Alptekin, S. (2010). Akranların Sosyal Becerilere Model Olduğu Doğrudan Öğretimin Zihinsel Engelli Öğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması, Sürdürmesi, Genellemesi ve Sosyal Kabulüne Etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- American Psychiatric Association, (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Disorders, (4th ed.), Text Revision. Washington, DC: Author.
- Amerikan Psikiyatri Derneği (1998). Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, IV. (Çeviri ed: E. Köroğlu) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Arabacı, İ. E. (2009). Özel Eğitim Sınıflarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilere İlk Okuma Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aslan, Y., Eratay, E. (2009). Zihin Engelli Bireylere Kumaş Üzerine Çizilen Desenle İşleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 10(02), 15-39.
- Ataman, A. (2003). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2001). İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırmada İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Drama Yöntemlerinin Etkililiği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi, 37 (163), 110-125.
- Aydın, A. (2015). Özel Eğitim Sınıflarında Sınıf Yönetimi. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aydın, A., Karkaç, N.N. (2015). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 43-65.
- Aydın, İ. (2016). Eğitim ve Öğretimde Etik. Ankara: Pegem Akademi.
- Baer, D.M., Wolf, M. M., Risley, T. R. (1968). Some Current Dimensions of Applied Behavior Analysis. Journal of Applied Behavior Analysis, 1, 91-97.
- Badır, T. (2014). Zihin Engelli Bireylere Çıkarma İşlemi Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimle Sunulan Nokta Belirleme Tekniğinin Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Balcı, A. (2009). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. (2001). Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Çalışma Koşulları. Ege Eğitim Dergisi, 1 (1), 41-53.
- Başaran, İ.E. (1988). Eğitim Psikolojisi. 9. Baskı. Ankara.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). Kaynaştırma. Ankara: Kök Yayıncılık
- Bay, E., Karakaya, Ş. (2009). Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın Dayalı Uygulamaların Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(28), 40-55.
- Baykoç Dönmez, N., Şahin, S. (2011). Özel Eğitimin Tarihi Gelişimi. (Editör:Necate Baykoç). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Eğiten Kitap.
- Bayram, H. (2006). Az Gören Öğrencilere Uyarlanmış Doğrudan Öğretim Yaklaşımı Kullanılarak Kendini Gözlemleme Yoluyla Sözlü Problem Çözme Öğretiminin Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bender, W. N. (1998). *Learning Disabilities: Characteristics, Identification and Teaching Strategies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bilici, F. (2018). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Tekerlemeleri Söyleme Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Boyacıoğlu, H. (2015). Zihinsel Engelli Çocuklar İçin Ergonomik Kolluk Tasarımı. Süleyman Demirel Üniversitesi Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi, 3(3), 647-650.
- Buckless, F. A., & Ravenscroft, S. P. (1990). Contrast Coding: A Refinement of ANOVA in Behavioral Analysis. Accounting Review, 933-945.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A Survey of General and Special Education Teachers' Perceptions and Inservice Needs Concerning Inclusion. International Journal of Disability, Development and Education, 46(2), 143-156.
- Büyükkaragöz, S. S.; Muşta, M. C.; Yılmaz, H.; Pilten, Ö. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitimin Temelleri). Konya: Mikro Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi (Varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 31(1).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar, A. (1998). Zihin Engellilere Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Cavkaytar, A. (2018). Özel Eğitim Alanı. (Editör: Atilla Cavkaytar ve Deniz Tekin Ergan). Kuramdan Uygulamaya Sınıf Öğretmenliği Seti Özel Eğitim ve Kaynaştırma. Ankara: Eğiten Kitap.
- Cawley, J. F., & Reines, R. (1996). Mathematics as Communication: Using the Interactive Unit. Teaching Exceptional Children, 28(2), 29-34.
- Chance, P. (2006). First Course in Applied Behavior Analysis. Long Grove, I.L.:Waveland. Cohen, Amerine-Dickens ve Smith.
- Cipani, E., & Madigan, K. (1986). Errorless Learning: Research and Application for "Difficult to Teach" Children. Canadian Journal for Exceptional Children, 3(2), 39-43.
- Cooper, H., & Heron, T. Heward (1987) Applied Behavior Analysis. Columbus, Ohio: Prentice-Hall.

- Cora, N. (1997). Zihin Engellilerin Eğitimleri Alanında Çalışan Öğretmenlerin Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Creech-Galloway, C., Collins, B. C., Knight, V., & Bausch, M. (2013). Using a Simultaneous Prompting Procedure With an İpad to Teach the Pythagorean to Adolescents with Moderate İntellectual Disability. *Research and Practice Persons with Severe Disabilities*, 38(4), 222-232.
- Courtade, G. R., Browder, D. M., Spooner, F., & DiBiase, W. (2010). Training Teachers to Use an İnquiry-Based Task Analysis to Teach Science to Students with Moderate and Severe Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 378-399.m
- Courtney, J. (2007). What Are Effective Components of İn-Service Teacher Training? A Study Examining Teacher Trainers' Perceptions of The Components of A Training Programme in Mathematics Education in Cambodia. *Journal of In-Service Education*, 33(3), 321-339.
- Çağlayan, N. (2014). Zihinsel Engelli Bireylerin Eğitiminde Görsel Sanatlar Dersinin Yeri ve Önemi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), 91-101.
- Çelebi, N. (2014). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. (Editör: Ayşen Bakioğlu). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Çelik, H. (2010). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Sosyal Becerilerin Öğretiminde Kendi Kendine Yönetme Tekniği İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelikten, M; Şanal, M; Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 207-237.
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G. ve Gündoğdu, K. (2008). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çıkılı, Y. (2014). Zihin Yetersizliği Olan Çocuklar. (Editör: Sezgin Vuran). *Özel Eğitim*. Ankara: Maya Akademi.
- Çifci Tekinarşlan, İ. (2008). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler. (Editör: İbrahim Halil Diken). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dağseven Emecen, D. (2008). Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim ve Bilişsel Süreç Yaklaşımları İle Yapılan Öğretimin Etkililiklerin ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dayı, E., Tavil, Y.Z. (2014). Sınıf Yönetimi. (Editör: Emine Rüya Özmen). *Zihin Engellilerde Öğretmenlik Uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- DeMatteo, D.,Marczyk, G., Pich, M. (2007). A National Survey of Statelegislation Defining Mental Retardation: İmplications Forpolicyand Practice After Atkins. *Behavioral Sciences & theLaw*, 25(6), 781-802.
- Demir, R. (2017). Hafif (Eğitilebilir) Zihin Engelli Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (64), 209-235.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Demirkıran, V. (2003). Kavram Öğretimi. (Editör: Adnan Kulaksızoğlu). Farklı Gelişen Çocuklar. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Deniz, S. (2008). Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Deniz, S. (2019). Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Öğretmen Yeterliği Eğitim Programının Etkililiği, Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Diken, İ.H. (2012). Erken Çocukluk Döneminde Davranış Problemleriyle Başatma. Ankara: Maya Akademi.
- Downs, A., & Downs, R. C. (2013). Training New İnstructors to İmplement Discrete Trial Teaching Strategies with Children with Autism in a Community-Based İntervention Program. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 28(4), 212-221.
- Döngel, M. (2009). Hafif Düzeyde Zihin Engelli Öğrencilere Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ekerğil, İ. (2000). Zihin Engelli Öğrencilere Zıtlık Kavramlarını Öğretmede Doğal Dille Uygulanan Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Engelmann, S. (2003). The Benefits of Direct İnstruction: Affirmative Action for At-Risk Students. Association for Supervision and Curriculum Development, 57(1), 77-79.
- Eratay, E., Çifçi Tekinaslan, İ., Yıkılmış, A. (2012). Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Uygulama Okulu Programına ve Öğretimde Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Görüşleri. AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12, (12), 137-158.
- Erbaş, D., Yücesoy, Ş. (2002). Özel Eğitim Öğretmenliği Programlarında Yer Alan Uygulama Derslerini Yürütürken Kullanılan İki Farklı Dönüt Verme Yönteminin Karşılaştırılması. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 109-120.
- Erdem, A.R., Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik Meslek Etiğinin İrdelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (15), 186-203.
- Erden, M. (2005). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ergenekon, Y., İftar Kırcaali, G., Uysal, A. (2008). Zihin Özürlü Bir Öğrenciye Sabit Bekleme Süreli Öğretimle Toplama ve Çıkarma Öğretimi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1), 309-320.
- Eripek, S. (2005). Zeka Geriliği Olan Çocuklar. (Editör: Ayşegül Ataman). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Eripek, S., Vuran, S. (2010). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. (Editör: Gönül Akçamete). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Eripek, S.(1998). Zihin Engelliler. (Editör: Süleyman Eripek). Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ertürk, S. (1973). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. (Editör: Yüksel Özden). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegema Yayıncılık, 1-31.
- Gallagher, J. J. (1975). The Application of Child Development Research to Exceptional Children.
- Gallagher, J. J. (1989). The Application of Child Development Research to Exceptional Children. A.B.D: The Council for Exceptional Children.
- Gaustad, J. (1993). Peer and Cross-Age Tutoring.
- Girgin, G., Baysal, A. (2006). Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Bazı Değişkenler. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (6), 1-10.
- Gökmen, C. (2014). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Bilgisayarda Eğitsel CD'yi Açarak İzleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği, Yüksek Lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gözün, Ö. Yıkmış, A. (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2), 65-77.
- Green, J. C., Krayder, H., Mayer, E. (2005). Combining Qualitative and Quantitative Methods in Social Inquiry. In B. Somekh C. Lewin (Eds.). Research Methods in the Social Sciences (pp. 275-282). London: Sage.
- Gültekin Seylan, E. (2010). Öğretmen Performansına Dayalı Doğrudan Öğretim Yaklaşımıyla Sunulan Aile Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programının Etkililiği, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günbayı, İ., & Taşdoğan, B. (2012). İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Programları Üzerine Görüşleri: Bir Durum Çalışması. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1(3), 87-117.
- Güneş Özler, N. (2019). Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Aşçı Yardımcısı Mesleğinin Kazandırılmasında İçerisinde Yüksek Risk Barındıran Becerilerin Öğretiminin Etkililiği, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürsel, O. (1993). zihinsel engelli çocukların doğal sayıları gerçek nesnelere kullanarak eşleme, resimleri işaret ederek gösterme, rakamlar gösterildiğinde söyleme becerilerinin gerçekleştirilmesinde bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin basamaklandırılmış yöntemle sunulmasının etkililiği Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürsel, M. (2004). Eğitimin Hukuksal Temelleri. (Editör: Musa Gürsel-Muhsin Hesapçioğlu). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları, 189-222.
- Güzel, R. (1998). Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerilerini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği. Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hergüner, G; Arslan, S; DüNDAR, H. (2002). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Okul Deneyimi Dersini Algılama Düzeyleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (11).
- Horrocks, E. L. & Morgan, R. L. (2011). Effects of Inservice Teacher Training on Correct Implementation of Assessment and Instructional Procedures For Teachers of Students With Profound Multiple Disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 34(4), 283-319.

- İlik, Ş.Ş. (2009). Hafif Düzeyde Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerde Doğrudan Öğretim Yönteminin Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Kavramların Öğretiminde Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- İlik, Ş.Ş. (2015). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Eğitim Programı Öğretmenlerin BEP Yeterliklerine Etkisi, Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Jhonson, K. (2019). Teaching Rhyme Word Recognition Through Constant Time Delay to a Student with Moderate to Severe Disabilities.
- Kahyaoğlu, F. (2010). Zihin Engelli Bireylere İkişerli ve Üçerli Atlayarak Sayma Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karabulut, A. (2009). Zihin Engelli Bireylere Saat Söyleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karabulut, A. ve Yıkılmış, A. (2010). Zihin Engelli Bireylere Saat Söyleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 103-113.
- Karacaoğlu, Ö.C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (1), 70-97.
- Karasu, N., Aykut, Ç., Yılmaz, B. (2014). Zihin Engelliler Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15(1), 41-53.
- Kargın, T. (2010). Öğretimin Uyarlanması. (Editör: Bülbin Sucuoğlu ve Tevhide Kargın). İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kargın, T. (2013). Okulöncesinde Öğretimin Bireyselleştirilmesi ve Öğretimsel Uygulamalar. (Editör: Bülbin Sucuoğlu, Hatice Bakkaloğlu). Okulöncesinde Kaynaştırma. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kaya, N.G. (2016). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenlerine Yönelik Seçim Teorisi Temelli Öğretmen Eğitim Programının Etkililiği, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, Ö. (2013). Özel Eğitimde Roller ve Sorumluluklar. (Editör: Sezgin Vuran). Özel Eğitim. Ankara: Maya Akademi Yayıncılık. 31-55.
- Kayaoğlu, H. (1999). Bilgilendirme Programının Normal Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keşçi, Z. (2019). Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Kesirlerin Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Khalil, A.S., & Mohamed, S.A. (2015). Training Teachers on Practicing Behavior Modification Strategies for Children with Special Needs at Tanta Intellectual School, IOSR Journal of Nursing and Health Science (IOSR-JNHS) e-ISSN: 2320-1959.p- ISSN: 2320-1940 Volume 4, Issue 4 Ver. II, PP 79-88.
- Kılıç, A., Acat, M.B. (2007). Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gerekliklik ve İşe Vurukluk Düzeyi. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (17), 21-37.
- Kılıç, D. (2009). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kıncal, R. Y. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Erzurum.
- Kırcaali-İftar, G. (2006). Türkiye’de Gelişimsel Yetersizlik Alanı ve Özel Eğitim. İstanbul: Tohum Vakfı.

- Kırcaali-İftar, G., Ergenekon, Y., Uysal, A. (2008). Zihin Özürlü Bir Öğrenciye Sabit Bekleme Süreli Öğretimle Toplama ve Çıkarma Öğretimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1).
- Kış, A. (2007). Eğitimci Çalışma Grup Modelinin Kaynaştırılmış Sınıflarda Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızılkaya, S. (2015). Zihin Engelli Çocuklarla Çalışan Ücretli Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar (İstanbul/Avcılar İlçesi), Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri, İstanbul.
- Kianipour, O., & Hoseini, B. (2012). Effectiveness of Training the Choice Theory of Glasser to Teachers on Improvement of Students' Academic Qualification. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2 (2), 117-123.
- Koçak, F., Arslantaş, S., Çalıkçı, N.M. (2008). Özel Eğitimde Kaynaştırma. Özel Eğitimi Geliştirme Faaliyetleri Komisyon Çalışması. Konya.
- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Öğretmen, Müdür ve Bakanlık Yetkilileri Tarafından Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 36-46.
- Köse, İ. A., & Öztemur, B. (2014). Kayıp veri ele alma yöntemlerinin t-testi ve ANOVA parametreleri üzerine etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Kösterelioğlu, M.A. (2016). Sınıf Yönetiminin Temelleri. (Editör: Türkan Argon, Şenay Sezgin Nartgün). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Maya Akademi, 3. Baskı, 9-34.
- Kurth, J. A., & Keegan, L. (2014). Development and Use of Curricular Adaptations for Students Receiving Special Education Services. *The Journal of Special Education*, 48(3), 191-203.
- Küçükahmet, L. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınevi
- Leblebici, T. (2012). Zihinsel Engelli Öğrencilere Galoş Yapma Becerisinin Öğretiminde Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Margalit, M. (1995). Effects of Social Skills Training for Students with an Intellectual Disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 42(1), 75-85.
- Mahiroğlu, A. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri Bakımından Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerini Yetiştirme Düzeyleri. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi: Bildiriler, 1, 435-465.
- Marchant, C., & Siperstein, G. N. (1997). Meeting the Social Needs of Students with AD/HD by Addressing the Professional Development Needs of Their Teachers. *Teacher Education and Special Education*, 20(2), 92-102.
- MEB, (2006). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Temel Eğitime Destek Projesi. "Öğretmen Eğitimi Bileşeni". Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara.
- MEB, (2008). Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı. Ankara.
- MEB, (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara.
- MEB, (2015). Zihin Engelliler. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2014a). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Özel Eğitim Kurumlarında Fiziksel Özellikler ve Personel. Ankara.

- MEB, (2014b). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Drama Uygulamaları. Ankara.
- Metin, N. (2018). Özel Gereksinimli Çocuklar. (Editör: Nilgün Metin). Özel Gereksinimli Çocuklar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Metin, N., Işıtan, S. (2011). Zihin Engelli Çocuklar ve Eğitimleri. (Editör: Necate Baykoç Dönmez). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Musavimoghadam, S. R., & Nasrallahi, H. (2015). Effectiveness of Social Skills Training, Problem Solving Method to Reduce Behavioral Problems Mentally Retarded Students from Elementary School Boy City of ILAM. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(6 S6), 143.
- Odluyurt, S. (2013). Kaynaştırma Ortamlarında Etkili Öğretim Uygulamaları. (Editör: E. Sema Batu-Aysun Çolak-Serhat Odluyurt). Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., Gürdal, A. (2009). Hizmetiçi Eğitimin Öğretmenlerin Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi: Öpyep Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, (3), 9-23.
- Özak, H. (2013). Beceri ve Kavram Öğretimi. (Editör: Hasan Avcıoğlu). İlköğretimde Özel Eğitim. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özer, B., Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyler Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 39-55.
- Özmen, R.G. (2008). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler. (Editör: İbrahim Halil Diken). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi.
- Özokçu, O. (1997). Zihin Engelli Çocuklara Dikiş Dikme Becerilerinin Kazandırılmasında Model Olma ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özokçu, O. (2008). Birlikte Eğitim Ortamlarındaki Zihin Engelli Öğrencilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, T., Öztürk, F. Z., & Kaya, N. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet Öncesi Eğitimlerine İlişkin Görüşleri ve Hizmet İçi Eğitim Durumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 92-114.
- Özyürek, M. (1984). Kavram Öğrenme ve Öğretme (Concept Teaching And Learning). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16, 347-366.
- Özyürek, M. (2004). Sınıfta Davranış Değiştirme/Uygulamalı Davranış Analizi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2011). Problem Davranışları Değiştirme. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pelit, E., Güçer, E. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Etik Olmayan Davranışlara ve Öğretmenleri Etik Dışı Davranışa Yönelten Faktörlere İlişkin Algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.
- Polloway, E. A., Serna, L., Patton, J. R. & Bailey, J. W. (2014). Etkili ve Farklılaştırılmış Öğretim İçin Stratejiler. Ş. Yücesoy Özkan (Ed.), *Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler İçin Öğretim Stratejileri* (N. Öncül Çev.), içinde (s. 13-35). İstanbul: Nobel.

- Rodriguez, K. F. R., & Abocejo, F. T. (2018). Competence Vis-à-Vis Performance of Special Education Pre-Service Teachers. *European Academic Research*, 6(7), 3474-3498.
- Rohendi, D. (2015). Developing MESE to Improve Reading Skills for Mental Retardation Children. In 2015 International Conference on Science in Information Technology (ICSITech) (pp. 197-201). IEEE.
- Rosenberg, M.S., Oshea, L., Oshea, D.J. (1998). Student Teacher To Master Teacher. A Practical Guide For Educating Student With Special Needs. New York: Merrill Publishing Company.
- Salend, S. J. (1998). Using an Activities-Based Approach to Teach Science to Students with Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34(2), 67-72.
- Santrock, W. J. (2004). *Educational Psychology*. Boston: McGraw Hill.
- Sarı, H. (2003). Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Saygın, B. (2009). Zihin Engelli Öğrencilere Günlük Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasında Eşzamanlı ve Sabit Bekleme Süreli İpucu İşlem Süreçlerinin Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sazak Pınar, E. (2009). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Sosyal Becerilere İlişkin Beklentileri ve Sosyal Beceri Öğretim Programının Öğretmen Çıktıları Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schuster, J. W., Griffen, A. K., & Wolery, M. (1992). Comparison of Simultaneous Prompting and Constant Time Delay Procedures in Teaching Sight Words to Elementary Students with Moderate Mental Retardation. *Journal of Behavioral Education*, 2(3), 305-325.
- Schuster, J. W., Morse, T. E., Ault, M. J., Doyle, P. M., Crawford, M. R. & Wolery, M. (1998). Constant Time Delay With Chained Tasks: A Review of The Literature. *Education and Treatment Children*, 21(1), 74-106.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (58), 40-45
- Seferoğlu, S.S. (2009). Öğretmen Yetiştirme Alanındaki Uygulamalar ve Gelişmeler: Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim Çalışmaları. (Editör: Semra Erkan). Eğitim Bilimine Giriş. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Simon, J. L., & Burstein, P. (1985). *Some Principles of Measurement*.
- Sönmez, V. (2005). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2009). Zihin Engelli Tanımları Sınıflandırma ve Yaygınlık. (Editör: Bülbin Sucuoğlu). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sullivan, P., McDonough, A. (2002). Teachers Differ in Their Effectiveness. *Proceedings of The 26th Annual Conference on Psychology of Mathematics Education*. Vol: (4), 249-255.
- Swain, R., Lane, J. D., & Gast, D. L. (2015). Comparison of Constant Time Delay and Simultaneous Prompting Procedures: Teaching Functional Sight Words to Students with Intellectual Disabilities and Autism Spectrum Disorder. *Journal of Behavioral Education*, 24(2), 210-229.
- Şahbaz, Ü. (1997). Öğretmenlerin Özürlü Çocukların Kaynaştırılması Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Şahbaz, Ü. (2005). Zihin Engelli Öğrencilere Çarpım Tablosunun Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Hata Düzeltmesiz ve Hata Düzeltmeli Uygulamalarının Karşılaştırması, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahin, A.E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (58).
- Şahin, F. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Özellikleri Hakkında Bilgi Düzeylerini Artırmaya Yönelik Eğitim Programının Etkililiği, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şirin, E. F., Cesur, K. (2008). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Alan Bilgisi ve Öğretmenlik Meslek Dersleri ile Öğretmenlik Uygulaması Dersi Başarıları Arasındaki İlişki. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 10(1), 1-10.
- Şişman, M. (2004). Öğretmenliğe Giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TED, (2009). Öğretmen Yeterlikleri. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tekin, E. (1999). Yanlıssız Öğretim Yöntemleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 87-102.
- Tekin, E. (2000). Zihin Özürlü Çocuklara Kardeşleri Aracılığıyla Sunulan Dört Saniye Sabit Bekleme Süreli Öğretimin ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiklerinin ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü*.
- Tekin, E., Kırcaali-İftar, G. (2001). Özel Eğitimde Yanlıssız Öğretim Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin-İftar, E. (2008). Sistemik Öğretim. (Editör: Elif Tekin-İftar). Davranış ve Öğrenme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. 139-159.
- Tekin-İftar, E. (2009). Sistemik Öğretim. (Editör: Bülbin Sucuoğlu). Zihin Engelliler ve Eğitimleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E., Kırcaali-İftar, G. (2012). Özel Eğitimde Yanlıssız Öğretim Yöntemleri. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. (1996). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu [Likert-Type Scale Development Guide]. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tok, Ş. (2016). Öğretimin Yönetimi. (Ed: Hüseyin Kıran, Kazım Çelik). Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tuğluk, M. N. (2007). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarında Karşılaştıkları Problemlerin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Turgut, M. F. (1992). Eğitimde Ölçe Değerlendirme, Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Tutkun, Ö.F. (2002). Okul ve Sınıf Ortamı. (Ed: Adil Türkoğlu). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Mikro Yayınları.
- Türkoğlu, Y.K. (2007). İlköğretim Okulu Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesi ve Sonrasında Öğretmenlerin Kaynaşturmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Utley, C. A., Mortweet, S. & L., Greenwood, C.R. (1998). Peer Mediated Instruction and Interventions. *Focus on Exceptional Children*. 29(5), 1-23.
- Uzunboylu, H., Hürsen, Ç. (2012). Eğitim Programları ve Değerlendirilmesi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ünay, E. (2015). Destek Odasındaki Eğitimin Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Başarıları Üzerindeki Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 38-49.

- Ünlü, E. (2017). Yeni Davranışları Öğretme. (Editör: Dilek Erbaş ve Şerife Yücesoy Özkan). Uygulamalı Davranış Analizi. Ankara: Pegem Akademi.
- Vacc, N. N., & Cannon, S. J. (1991). Cross-Age Tutoring in Mathematics: Sixth Graders Helping Students Who are Moderately Handicapped. *Education & Training in Mental Retardation*.
- Varol, N. (1992). Zihinsel ve Engelli Çocuklara Yönelik Açık Anlatım Yöntemi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Varol, N. (2016). Beceri Öğretimi ve Özbakım Becerilerinin Kazandırılması. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Vuran, S. (2011). Özbakım Becerilerinin Gelişimi ve Öğretimi. (Editör: E. Sema Batu). 0-6 Yaş Arası Down Sendromlu Çocuklar ve Gelişimleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Vuran, S., Çelik, S. (2012). Örneklerle Kavram Öğretimi. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Vuran, S., Çelik, S. (2008). Örneklerle Kavram Öğretimi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Vuran, S., Çolak, A., & Gürgür, H. (2003). Davranış Kontrolü ve Beceri Öğretimi Konusunda Hizmetiçi Eğitime Katılanların Programa İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(01).
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing Conduct Problems, Promoting Social Competence: A Parent and Teacher Training Partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 283-302.
- Westling, D. L. (2010). Teachers and Challenging Behavior: Knowledge, Views, and Practices. *Remedial and Special Education*, 31(1), 48-63.
- Wolery, M, Ault, M J, ve Doyle, PM (1992) Teaching Students with Moderate to Severe Disabilities: Use of Response Prompting Strategies. New York: Longman Publishing Group.
- Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective Teaching Principles and Procedures of Applied Behavior Analysis With Exceptional Students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yağmuroğlu, F. (2005). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. (Editör: Durmuş Ekiz, Haydar Durukan). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Yakar, A. (2016). Geleceğin Eğitimi Üzerine Program ve Tasarım Modeli Önerileri: “Yaşamsal Eğitim Programları” ve “Yaşamsal Öğreti Tasarımları”. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 1-15.
- Yardım, H.G. (2009). Matematik Derslerinde Akran Eğitimi Yaklaşımının 9. Sınıf Öğrencilerine Etkisi Üzerine Eylem Araştırması, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaşaroğlu, F.(2005). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. (Editör: Durmuş Ekiz, Haydar Durukan). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Yıkılmış, A. (1999). Zihin Engelli Çocuklara Temel Toplama ve Çıkarma İşlemlerinin Kazandırılmasında Etkileşim Ünitesi ile Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıkılmış, A., Tekinarslan, İ. Ç., & Pınar, E. S. (2006). Zihin engelli öğrencilere etkileşim ünitesi yöntemiyle yeni türk lirası ve yeni kuruş öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Yıldırım-Alptekin, S. (2000). Zihin Engelli Öğrencilere Renk ve Şekil Kavramlarının Açık Anlatım ve Basamaklandırılmış Yöntem ile Sunulmasının Etkililiği (Comparing the Effectiveness of Individualized Instructional Materials Prepared According to Direct and Sequential Instruction for Children with Mental Retardation). Unpublished Master's Thesis. Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, O., Ünsal, N., Tolunay, B. (2015). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Hizmet İçinde Yetiştirilme Düzeyleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (Özel Sayı), 259-274.
- Yıldırım, S. ve Tekin İftar, E. (2002). Akranların Sunduğu Sabit Bekleme Süreli Öğretim Gelişimsel Geriliği Olan Öğrencilere Tanıtıcı Levhaların Öğretiminde Etkili midir? Özel Eğitim Dergisi, 3(2), 67-84.
- Yıldız, S. (2008). Özel Eğitim Sınıflarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, G. (2018). Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerinin Geliştirilmesinde Drama İle Öğretimin Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yiğit, B. (2013). Bilimsel Araştırmanın Temelleri. (Editör: Savaş Baştürk). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2013). Okulöncesi Sınıflarında Sınıf Yönetimi ve Problem Davranışların Kontrolü. (Editör: Bülbin Sucuoğlu ve Hatice Bakkaloğlu). Okulöncesinde Kaynaştırma. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yüksel, E. (2012). Zihin Engelli Çocuklara Paraları Tanıma Becerisinin Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bolu.

İnternet Kaynakları

- MEB, (2012). https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf, Erişim Tarihi: 15.10.2019.
- MEB, (2018a). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>, Erişim Tarihi: 15.10.2019.
- MEB,(2018b).https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/29123929_mebhanesnesnflar.pdf, (Erişim Tarihi: 15.10.2019).
- Yüksek Öğretim Kurumu, (2019). http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/41807946, (Erişim Tarihi: 28.01.2019).

EKLER

EK-1: Pekiştireç Belirleme Formu

EK-2: Kırmızı Kavramı İçin Hazırlanmış Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı

EK-3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

EK-4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu İle Yapılan Görüşme Örneği

EK-5: Öğretim Yöntem ve Teknikler Alan Bilgisi Başarı Testi

EK-6: Başarı Testinin Cevapları

EK-7: Öğretmen Eğitimi Ders Programı

EK-8: Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterliği Programı Örnek Oturum (Not:
Program ayrı bir kitapçık halinde sunulmaktadır)

EK-9: Araştırma İzin Formu



EK-1: Pekiştireç Belirleme Formu

Yiyecek İçecek Pekiştireçleri	çok sever	Az sever	Sevmez
okolata			
şeker			
Etkinlik Pekiştireçleri			
şarkı söyleme			
Top oynama			
Bilgisayarla oynama			
Nesne Pekiştireçler			
Boya			
Kalem			
ıkartma			
Sosyal Pekiştireçler			
Aferin			
Harikasın			
Başını okşama			
Alkışlama			
Sembol Pekiştireçler			
Marketten her istediğini alma 12 Marka			

EK-2: Kırmızı Kavramı İçin Hazırlanmış Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı

Bildirimler	Ölç	Sorular	Değerl.
Aynı tür aynı tip iki farklı renkte nesne arasından kırmızı olanı gösterir.	3/4	Önüdekilere bak ve kırmızı olanı göster. 1) Kırmızı düğme, mavi düğme	
		2) Kırmızı balon, sarı balon	
		3) Kırmızı kalem, yeşil kalem	
		4) Kırmızı top, mavi top	
Aynı tür aynı tip iki farklı renkte nesne resmi arasından kırmızı olanı gösterir.	3/4	Önüdekilere bak ve kırmızı olanı göster. 1) Kırmızı düğme resmi, mavi düğme resmi	
		2) Kırmızı balon resmi, sarı balon resmi	
		3) Kırmızı kalem resmi, yeşil kalem resmi	
		4) Kırmızı top resmi, mavi top resmi	
Aynı tür aynı tip iki farklı renkte nesne ve nesne resmi arasından kırmızı olanı gösterir.	3/4	Bu ne renk söyle (Kırmızı olan gösterilip sorulur) 1) Kırmızı toka, sarı toka	
		2) Kırmızı ataç resmi, mavi ataç resmi	
		3) Kırmızı balon, yeşil balon	
		4) Kırmızı silgi resmi, siyah silgi resmi	
Aynı tür farklı tip iki farklı renkte nesne arasından kırmızı olanı gösterir.	3/4	Önüdekilere bak ve kırmızı olanı göster. 1) Kırmızı kurşun kalem, sarı tükenmez kalem	
		2) Kırmızı araba, mavi araba	
		3) Kırmızı şapka, yeşil şapka	
		4) Kırmızı gömlek, siyah gömlek	
Aynı tür farklı tip iki farklı renkte nesne resmi arasından kırmızı olanı gösterir.	3/4	Önüdekilere bak ve kırmızı olanı göster. 1) Kırmızı seramik vazo resmi, beyaz cam vazo resmi	
		2) Kırmızı demir bardak resmi, mavi cam bardak resmi	
		3) Kırmızı plastik bıçak resmi, yeşil demir bıçak resmi	
		4) Kırmızı uzun kollu gömlek resmi, siyah kısa kollu gömlek resmi	

Aynı tür farklı tip iki farklı renkte nesne ve nesne resmi arasında kırmızı olanı gösterir.	3/4	Bu ne renk söyle (Kırmızı olan gösterilip sorulur)	
		1) Kırmızı deri kolye, siyah kadife kolye	
		2) Kırmızı cam sürahi resmi, sarı demir sürahi resmi	
		3) Kırmızı plastik cetvel, şeffaf tahta cetvel	
Farklı tür farklı tip iki farklı renkte nesne arasında kırmızı olanı gösterir.	3/4	Önüdekilere bak ve kırmızı olanı göster.	
		1) Kırmızı düğme, mavi balon	
		2) Kırmızı toka, sarı kalem	
		3) Kırmızı kalem, yeşil gömlek	
Farklı tür farklı tip iki farklı renkte nesne resmi arasında kırmızı olanı gösterir.	3/4	Önüdekilere bak ve kırmızı olanı göster.	
		1) Kırmızı düğme resmi, mavi evresmi	
		2) Kırmızı balonresmi, sarı telefon resmi	
		3) Kırmızı kalemresmi, yeşil tarakresmi	
Farklı tür farklı tip iki farklı renkte nesne ve nesne resmi arasında kırmızı olanı gösterir.	3/4	Bu ne renk söyle (Kırmızı olan gösterilip sorulur)	
		1) Kırmızı toka, sarı ip	
		2) Kırmızı ataç resmi, mavi araba resmi	
		3) Kırmızı balon, yeşil silgi	
		4) Kırmızı silgi resmi, siyah top resmi	

1) Zihin engelli öğrencilerle çalışan bir öğretmen olarak öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili yeterliğiniz konusundaki görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden değil?

- a) Doğrudan Öğretim Yöntemi
- b) Basamaklandırılmış Öğretim Yöntemi
- c) Akran Destekli Öğretim Yöntemi
- d) İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemi
- f) Zincirleme Yöntemi
- g) Uygulamalı Davranış Analizi
- h) Yanlıssız Öğretim Yöntemleri
 - Sabit Bekleme Süreli Öğretim
 - Eşzamanlı İpucuyla Öğretim
 - Artan Bekleme Süreli Öğretim
 - Davranış Öncesi İpucu ve Sınamayla Öğretim
 - Davranış Öncesi İpucu ve Silikleştirmeyle Öğretim
 - Aşamalı Yardımla Öğretim
 - İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim
 - İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretim

2) Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikler konusunda yeterliğini artırmak için önerileriniz/görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden değil?

EK-4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu İle Yapılan Görüşme Örneği

1) Bu yöntemleri akademik eğitimimiz sırasında aldık. Şu anda da sınıfımızda uyguluyoruz birçoğunu. Doğrudan öğretim yönteminde doğal dille öğretim yöntemini uyguluyorum. Öğrencimin seviyesine göre yapılandırılmış dili de kullanıyoruz. Model olma yöntemini verdikten sonra beraber uyguluyoruz. En sonunda rehbersiz uygulamayı çocuktan bekliyorum. Basamaklandırılmış öğretim yöntemini sadece matematikte kullanıyorum. Yap göster söyle basamaklarından oluşan bunlarla ilgili, materyallerimi hazırladıktan sonra sayı öğretiminde çocuğa önüne koyuyorum yap göster yap söyle yap yap basamaklarını sırayla takip ediyorum. Akran destekli öğretimde şöyle bir avantajımız var. Uygulama okulunda olduğumuz için 16 yaşında 5 tane çocuktan oluşan bir sınıfı var. Hepsi zihin engelli olduğu için tam akran destekli olmuyor. Teneffüslerde ya da yemekhanede bir araya getirerek akran destekli öğretimi desteklemeye çalışıyoruz. Drama yöntemini uygulamıyorum kendi okulumda. Drama yöntemini faydalı bulduğum alanlar var hafif düzeyler için mesela. İşbirliğine dayalı öğretimi de uygulamıyorum açıkçası. Geriye zincirleme de şöyle bir avantajımız oluyor. Bunu çok kullanıyorum. Özellikle bir öğrencim çorap giymede zorlanırken beceri analizinin son basamağından başlayarak ilk basamağına doğru adım adım çocuğun tek başına yapmasını istiyorum. Örneğin topuk kısmına getiriyorum ben. Sonra bileğine doğru çekmesini çorabını giy yönergesini veriyorum. Yukarıya kadar çekmiş oluyor. Daha sonra topuğunu da giydirmiyorum. Çocuğa çorabını giy diyorum. Topuğunu geçiriyor ve bilek kısmını geçiriyor. En son sadece parmak uçlarına getiriyorum çorabı. Çocuğa çorabını giy yönergesi veriyorum. İleriye zincirleme bunun tam tersi. Tek fırsat ve çok fırsat yöntemlerini kullanıyorum. Çok fırsatı uyguladım tek fırsat verdiğimde yapamadı. Avantajı şu öğrencinin yapıp yapamayacağını tek fırsatta görüyorsun. Ona göre çok fırsatluya geçiyorsun. Yanlızsız öğretim yöntemleri daha çok otizmlili çocuklarda işe yarıyor. İpucunu giderek artırma yöntemini çok kullanıyorum. Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim ve davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeye öğretim hiç uygulamadım. Silikleştirmeyi konuşmada kullanıyoruz. Davranışta denemedim. Uygulamalı davranış analizi davranışta çalışacağımız bir yöntem. Öncelikle hedef bir uyaran belirliyoruz. Diyoruz ki eğer tükürme davranışı varsa bir öğrencinin davranış değiştirme programı hazırlayabiliyorum. Abc kaydı olay kaydı süre kaydı hepsini tutuyorum görebilmek için. Abc kaydının içinde tutuyorum genellikle zaman kaybı olmasın diye aniden öfke nöbetleri gelişebiliyor çocuklarda. Hedef davranışımı belirliyorum mesela tükürme davranışı onun yerine ne kazandırcam. Öpme veya sarılma

davranışı. Abc kaydı olay kaydı süre kaydı hepsini tutuyorum. Ardından pekiştireç sunmak lazım ya da ortamdaki bir uyaran çekerek olumsuz pekiştirmem gerekiyor. Bunların fırsatlarını oluşturuyorum öğrencinin durumuna göre. Ardından diyorum ki ödülleri kullandıktan sonra çocuğun seviyesine bakıyorum. Sönme mi yaşıyor. Molamı vermem gerekiyor. Tepkini bedeli mi. Azaltma yöntemlerinden birini kullanmam gerekiyor. En ılımlıdan en fazla ılımlıya doğru hepsini uyguluyorum. Bu sayede öfke nöbetlerimiz azaldı.

2. Dışardan bir öğretmen getirtilerek eğitim verilmeli uzmanlar olabilir. Uygulamalı bir eğitim verilsin. Bizim seviyemizde bir öğretmen verirse verimli olmayacaktır. Günlük 1-2 saat eğitim verilmelidir. En sağlıklı olanı bence bu.



EK-5: Öğretim Yöntem ve Teknikler Alan Bilgisi Başarı Testi

Değerli katılımcılar; bu başarı testi, **“Zihin Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerde Bulunması Gereken Öğretim Yöntem ve Teknikler Alan Bilgisinin Belirlenmesi”** amacıyla hazırlanmıştır. Başarı testi 39 sorudan oluşmakta ve sizlere soruların çözümü için 40 dakika süre verilecektir. Bu başarı testinden çıkan sonuçlar **“Zihin Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesinde Uygulanan Eğitim Programının Etkililiği”** adlı doktora tez çalışmamda kullanılacaktır. Bunun dışında herhangi bir şahıs, kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır. Katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Bekir BURAL

DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: **Kadın ()** **Erkek ()**
2. Yaşınız:
3. Branşınız:
4. Meslekteki Kıdeminiz:
1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21 Yıl ve Üzeri ()
5. Zihin Engelli Öğrencilerle Çalışma Süreniz:
6. Çalıştığınız Kurum:
7. Daha Önce Yöntem ve Teknikler Konusunda Eğitim Aldınız mı?
Evet () Hayır()
8. Özel Eğitim Alanında Kurslara Katıldınız mı? **Evet ()** **Hayır ()**
9. Eğitim Düzeyiniz: **Önlisans ()** **Lisans ()** **Yüksek Lisans ()** **Doktora ()**

SORULAR

1) Uygulamalı davranış analizinde ABC (Davranış öncesi-Davranış-Davranış sonrası) kaydı ile aşağıdakilerden hangisi belirlenmeye çalışılır?

- A) Hedef davranışlar B) Pekiştireçler C) Tepkiler D) Öğrencinin özellikleri
E) Davranışsal amaçlar

2) Davranış değiştirme planı hazırlanırken ilk yapılması gereken aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Hedef davranışa karar verme
B) Pekiştireç tablosu oluşturma
C) Hedef davranışı tanımlama
D) Hedef davranışla ilgili davranışsal amaç yazma
E) Davranışla ilgili kayıt tutma

3) 1- İpucunu geciktirme süresinin belirlenmesi

- 2- Öğrencinin ipucunu bekleme becerisinin belirlenmesi
3- Kontrol edici ipucunun belirlenmesi
4- Sıfır saniye bekleme süreli deneme oturum sayısının belirlenmesi
5- Öğrencinin davranışlarına nasıl tepkide bulunulacağını belirlenmesi

Yukarıda yanlışsız öğretim yöntemlerinden sabit bekleme süreli öğretimin adımları verilmiştir. Bu adımların uygulanışının doğru sırası aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 1-2-3-4-5 B) 3-2-1-4-5 C) 3-2-4-1-5 D) 2-3-5-1-4 E) 5-3-2-4-1

4) Aşağıdakilerden hangisi yanlışsız öğretim yöntemlerinde hedef uyarı ve ipucu sunulduktan sonra bireyin yanıt vermesi için tanınan süredir?

- A) İpucu B) Yanıt aralığı C) Denemeler arası süre D) Deneme E) Silikleştirme

5) Aşağıdakilerden hangisi sabit bekleme süreli öğretim yönteminin kullanılmasının gerekçelerinden biridir?

- A) Öğrencinin ipucuna gereksinim duyduğunda ipucunun tekrar sunulması
B) Öğrencinin en iyi sabit bekleme süreli öğretim yöntemiyle öğrenmesi
C) Yanlış yapma ihtimali yüksek olan öğrencilerin yanlış yapmadan doğru tepkiyi vermelerinin sağlanması
D) İpuçlarının tamamen kaldırılarak öğrencinin sınanması
E) Öğrencinin bekleme becerisine sahip olması

6) Doğrudan öğretim yönteminde kavram öğretirken ilk yapmamız gereken aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kavramın olumlu ve olumsuz örnekleri oluşturulur
- B) Çocuğa model olunur
- C) Kavram analizi yapılır
- D) Değerlendirme yapılır
- E) Çocuğa pekiştireç verilir

7) Doğrudan öğretim yönteminin hangi adımında zihin engelli öğrenciye verilen yardım aşamalı olarak geri çekilir?

- A) Model olma
- B) Hedef davranışı tanımlama
- C) Bağımsız uygulamalar
- D) Kontrol edici ipucunu belirleme
- E) Rehberli uygulamalar

8) Aşağıdakilerden hangisi zincirleme öğretim yönteminin kullanılmasının gerekçelerinden birisidir?

- A) Bir davranışın daha küçük basamaklara ayrılması
- B) Öğrencinin hata yapma olasılığını düşürmesi
- C) Öğrencinin daha çok pekiştirece sahip olması
- D) Öğrencinin bekleme becerisine sahip olması
- E) Bir davranışı öğretirken en yüksek düzeyde ipucu verilmesi

9) Model Olma

Rehberli Uygulamalar

Bağımsız Uygulamalar

Yukarıdaki basamaklar hangi yönteme aittir?

- A) Yanlırsız öğretim yöntemleri
- B) Akran destekli öğretim
- C) Zincirleme yöntemi
- D) Doğrudan öğretim yöntemi
- E) Uygulamalı davranış analizi

10) Aşağıdakilerden hangisi yanlışsız öğretim yöntemlerinden aşamalı yardımla öğretim yönteminin işlem adımlarından biri değildir?

- A) Uyarının belirlenmesi
- B) Kontrol edici ipucunun belirlenmesi
- C) İpucunun silikleştirme sürecinin belirlenmesi
- D) Yanıt aralığının belirlenmesi
- E) Öğrencinin davranışlarına ne şekilde yanıt verileceğinin belirlenmesi

11) Sınıfta sürekli kafasını yere vuran Ali'nin, kafasını yere vurmaya başladığında "fotoğraf çekme flaş patlama" uyarısı ortama dahil edilmiştir. Ali kafasını yere vurmaya başlaması ile aynı anda fotoğrafının çekilmesi flaş patlaması ile sağlanmıştır. Ali kafasını yere vurma davranışını fotoğraf çekilirken flaş patlatılmadığında kafasını yere vurma davranışının azaldığı ya da sönmeye başladığı gözlenmiştir.

Yukarıdaki örnek aşağıdakilerden hangisi ile ilgilidir?

- A) Ayrımlı pekiştirme
- B) Olumsuz pekiştirme
- C) Mola
- D) Sönme
- E) Tepkinin bedeli

12) Zincirleme öğretim yönteminde kullanılan üç temel uygulamadan biri olan tüm basamakların bir arada öğretimi yöntemi ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Beceri analizi ileri zincirleme yöntemine göre yapılır
- B) Beceri basamaklarındaki ipuçları yavaş yavaş geriye çekilerek becerinin tümü gerçekleştirilmeye çalışılır
- C) Becerinin bütün basamakları için öğretim yapılır
- D) Her denemede tek bir basamağın öğretimi yapılır
- E) İşlem basamağı kısa olan beceriler için daha uygundur

13) Aşağıdakilerden hangisi uygulamalı davranış analizinin kullanılmasının gerekçelerinden biri değildir?

- A) Öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırması
- B) Öğrencinin problemleri azaltması
- C) Öğrencinin olumlu davranışlarını artırması
- D) Öğrencinin varolan becerilerini kullanmasını sağlaması
- E) Öğrencinin hata yapma olasılığını tamamen ortadan kaldırması

14) Aşağıdakilerden hangisi dış fırçalama becerisi öğretiminin davranış öncesi yapılan uygulamalarından birisi değildir?

A) Güdüleme B) İpucu sunma C) Pekiştirme D) Hedef uyararı E) Beceri analizi

15) “Çorap giyme becerisinde çorabı topuktan geçirme basamağına kadar öğretmen beceriyi kendisi yerine getirir. Öğretmen öğrenciyeye “çorabı giy” beceri yönergesini sunar. Önceden belirlenmiş olan ipucunun da yardımıyla çorap giyme becerisinin son basmağı olan çorabı ayak bileğıne kadar çekme becerisinin öğretimi yapılır. Öğrenci belli düzeyde performans sergiledikten sonra bir önceki basamağın öğretimine geçilir. Tekrar “çorabı giy” beceri yönergesi verilir. Öğrenciyeye önceden belirlenen ipucu yardımıyla çorabı topuğına geçirme becerisi çalışılır. Bu basamağına öğrencinin daha önce öğrendiğı çorabı bileğıne kadar çekme basamağı da eklenir. Süreç bu şekilde devam eder”

Yeni davranışların kazandırılması ile ilgili yukarıda anlatılan teknik aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İşbirliğine dayalı öğrenme
- B) Tüm basamakların bir arada öğretimi
- C) İleriye zincirleme
- D) Geriye zincirleme
- E) Şekil verme

16) “Hedef davranışın çocuğına olumlu davranış kazandıracak nitelikte olması gerekir. Yani hem öğrenciyeye hem de çevresindekileri olumlu etkilemesi gerekir. Örneğın, ayakta gezinme davranışı birey ve çevresi açısından önemli bir davranıştır. Bireyin bu davranışı değıştirildiğinde arkadaşlarıyla daha iyi geçinecek onların öğrenmesini olumlu yönde etkileyecektir.”

Yukarıdaki açıklama hedef davranışın hangi özelliğini vurgulamaktadır?

- A) Önkoşul niteliğı taşıması
- B) Yaş grubuna uygun olması
- C) Pekiştireç sağlayıcı nitelikte olması
- D) Kişilerarası ilişkilerde kolaylık sağlıyor olması
- E) İşlevsel olması

17) Aşağıdaki yanlışsız öğretim yöntemlerinin hangisinde hedef uyararla ipucu arasında herhangi bir süre uygulanmaz?

- A) Sabit bekleme süreli öğretim
- B) Eşzamanlı ipucuyla öğretim
- C) İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim
- D) İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim
- E) Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim

18) Uygulamalı davranış analizinde hedef davranış belirlemek amacıyla veri toplamak için genel olarak tercih edilen yol ABC (Öncül, Davranış, Sonuç) kaydı tutmaktır. ABC kaydı ile ilgili olarak aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Gözlemin yeri, tarihi, saati ve süresi yazılmalıdır
- B) Gözlem kaydını tutan gözlemci gözlem boyunca nesnelliğini korumalıdır
- C) Gözlemci öğrencinin davranışı ile ilgili duygularını ABC kaydına yansıtmalıdır
- D) Gözlemci gözlem sırasında öğrenciyle etkileşimden kaçınmalıdır
- E) Gözlenen olaylar sırayla yazılmalıdır

19) 1- Davranış öncesi ipuçlu deneme sürecinin belirlenmesi

- 2- Bireye tepkide bulunması için verilecek uyarının belirlenmesi
- 3- Kontrol edici ipucunun belirlenmesi
- 4- Yanıt aralığı süresinin belirlenmesi
- 5- Öğrencinin davranışlarına nasıl tepkide bulunulacağını belirlenmesi

Yukarıda yanlışsız öğretim yöntemlerinden davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimin adımları verilmiştir. Bu adımların uygulamasının doğru sırası aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 1-2-3-4-5 B) 2-3-1-4-5 C) 3-2-4-1-5 D) 2-3-4-1-5 E) 5-3-2-4-1

20) Zincirleme öğretim yöntemi daha çok hangi tür davranışların öğretiminde kullanılır?

- A) Tek basamaklı davranışların B) Olumsuz davranışların C) Karmaşık ve çok basamaklı davranışların D) Gözlenemeyen davranışların E) Hepsi

- 21) 1- Uyarının belirlenmesi
2- Kontrol edici ipucunun belirlenmesi
3- Deneme oturumlarının planlanması
4- Yoklama oturumlarının planlanması
5- Yanıt aralığı süresinin belirlenmesi

Yukarıda yanlışsız öğretim yöntemlerinden eşzamanlı ipucuyla öğretimin adımları verilmiştir. Bu adımların uygulanışının doğru sırası aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 1-2-3-4-5 B) 3-2-1-4-5 C) 1-2-3-5-4 D) 2-3-5-1-4 E) 1-3-2-4-5

22) “Öğrencinin durumuna göre belli bir sayıda ipuçlu denemeler yapıldıktan sonra ipucu tamamen kaldırılarak yoklama oturumları düzenlenir. Öğretmen öğrenciye ellerini yıka yönergesini verir. Hemen ardından öğretmen becerinin birinci basamağı olan musluğu açmayı öğrenciye gösterir. Öğrencinin tepki vermesi için 5 sn bekler.”

Yukarıdaki uygulama yanlışsız öğretim yöntemlerinden hangisine aittir?

- A) Sabit bekleme süreli öğretim
B) Aşamalı yardımla öğretim
C) Eşzamanlı ipucuyla öğretim
D) İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim
E) Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim

23) “Ellerini yıkama becerisinin tüm basamaklarında 2 sn bekleme süreli belli bir sayıda denemeler yapıldıktan sonra 4 saniyeli denemelere geçilir. Aynı süreç 4 saniyeli, 6 saniyeli ve 8 saniyeli denemelerde de sürdürülür.”

Yukarıdaki uygulama yanlışsız öğretim yöntemlerinden hangisine aittir?

- A) Artan bekleme süreli öğretim
B) Sabit bekleme süreli öğretim
C) Eşzamanlı ipucuyla öğretim
D) İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim
E) İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim

24) Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim yöntemi hangi tür bilgi ya da bilgilerin öğretiminde kullanılır?

- A) Sadece kavram öğretiminde
B) Sadece beceri öğretiminde
C) Hem kavram hem beceri öğretiminde
D) Sadece tek basamaklı becerilerin öğretiminde
E) Sadece zincirleme becerilerin öğretiminde

25) Yanlışsız öğretim yöntemlerinden olan artan bekleme süreli öğretim yöntemiyle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) İleri derecede zihin engelli öğrencilerin eğitiminde etkilidir
- B) Sabit bekleme süreli öğretim yöntemiyle benzerlik gösterir
- C) Beş tür birey tepkisi vardır
- D) Öğretim boyunca hedef uyaran ile kontrol edici ipucu arasında sabit bir süre vardır
- E) İpucunu geciktirme aralığı yavaş yavaş ve birkaç defada artırılır

26) Yanlışsız öğretim yöntemlerinden olan ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim yönteminin diğer yanlışsız öğretim yöntemlerine göre kullanımının zor olmasının sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Daha fazla planlama gerektirmesi
- B) Zincirleme davranışların öğretiminde kullanılması
- C) İleri derecede zihin engelli öğrencilerin öğretiminde kullanılması
- D) Öğrencinin bekleme becerisine sahip olmaması
- E) Belli sayıda ipucu sunulması

27) Aşağıdakilerden hangisi davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyle öğretim yönteminin işlem adımlarından birisi değildir?

- A) Kontrol edici ipucunun belirlenmesi
- B) Yanıt aralığının belirlenmesi
- C) İpucunu silikleştirme yönteminin belirlenmesi
- D) Öğrencinin tepkilerine ne şekilde yanıt verileceğinin belirlenmesi
- E) Yoklama oturumlarının belirlenmesi

28) Aşağıdaki yanlışsız öğretim yöntemlerinden hangisinde ipucu zaman bağlamında silikleştirilir?

- A) Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim
- B) Artan bekleme süreli öğretim
- C) Eşzamanlı ipucuyla öğretim
- D) İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim
- E) Davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyle öğretim

- 29) 1. Nesne ismi söyleme
2. Düğmeye basma
3. Diş fırçalama
4. El yıkama
5. Çorap giyme

Davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyle öğretim yöntemi yukarıdaki davranışların hangisi ya da hangilerinin öğretiminde kullanılabilir?

- A) 1-2-3-4-5 B) 1-3-5 C) Yalnız 4 D) 3-4-5 E) Yalnız 5

30) Aşağıdakilerden hangisi davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyle öğretim yönteminin zihin engelli bireylere beceri öğretirken uygun bir yöntem olmasını en iyi şekilde açıklar?

- A) İpuçlarının tamamen kaldırılarak öğrencinin sınanması
B) Uzun süren bir hazırlık gerektirmesi
C) Öğrencinin az miktarda pekiştireç kazanmasını sağlaması
D) İpucunun türünde ve yoğunluğunda değişiklik yapılması
E) Sabit bekleme süreli denemelerin yapılması

31) 1. Diş fırçalama

2. Yüzme becerilerinin öğretimi
3. Makasla kağıt kesme
4. Çıt çıt açma
5. Düğme kapama

Yanlızsız öğretim yöntemlerinden ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim yöntemi yukarıdaki hangi beceri ya da becerilerin öğretiminde sıkça kullanılır?

- A) Yalnız 1 B) 4 ve 5 C) 1-2-3-4-5 D) 1-2-3 E) Yalnız 2

32) Yanlızsız öğretim yöntemlerinden aşamalı yardımla öğretim yöntemi aşağıdakilerin hangisinin öğretiminde daha çok etkilidir?

- A) Diş fırçalama B) Kırmızı kavramı C) Elektrik düğmesini açma D) Teşekkür etme
E) İnce kavramı

33) İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim yönteminin kullanılmasının gerekçesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Öğrencinin bekleme becerisine sahip olmaması
- B) Öğrencinin en iyi ipucunun giderek artırılması öğretim yöntemiyle öğrenmesi
- C) İpucunun giderek azaltılması
- D) Öğrenciden sergilemesi beklenen davranışın kontrol edici ipucu sunulmadan önce gerçekleşmesini sağlamaktır
- E) İpuçlarının tamamen kaldırılarak öğrencinin sınanmasıdır

34) Aşağıdaki yöntemlerin hangisinde silikleştirme, ipucunun türünde ve şiddetinde gerçekleşir?

- A) Sabit bekleme süreli öğretim
- B) Artan bekleme süreli öğretim
- C) Eşzamanlı ipucuyla öğretim
- D) Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim
- E) Aşamalı yardımla öğretim

35) Yanlırsız öğretim yöntemlerinden olan aşamalı yardımla öğretim yöntemini diğer yanlırsız öğretim yöntemlerinden ayıran en önemli özelliği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İpucunun silikleştirilmesi
- B) Hedef uyararla kontrol edici ipucunun birlikte sunulması
- C) Belli sayıda kontrol edici ipucu sunulduktan sonra kontrol edici ipucunun tamamen ortadan kaldırılması
- D) Kontrol edici ipucunun sunulup sunulmaması ile ilgili anlık kararlar alınması
- E) Öğretim esnasında tek bir ipucunun kullanılması

36) Aşağıdaki yanlırsız öğretim yöntemlerinden hangisinde, model ipucu sunulmasından fayda sağlanamayan öğrencilerle çalışırken etkili olduğu görülmüştür?

- A) Eşzamanlı ipucuyla öğretim
- B) Aşamalı yardımla öğretim
- C) Sabit bekleme süreli öğretim
- D) İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim
- E) İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim

37) 1- İpuçların en az kontrol gerektirenden en fazla kontrol gerektirene doğru sıralanması

2- İpuçlarının belirlenmesi

3- İpucu sayısının belirlenmesi

4- Yanıt aralığının belirlenmesi

5- Öğrencinin davranışlarına nasıl tepkide bulunulacağını belirlenmesi

Yukarıda yanlışsız öğretim yöntemlerinden ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin işlem adımları verilmiştir. Bu adımların uygulanışının doğru sırası aşağıdakilerden hangisidir?

A) 1-2-3-4-5 B) 3-2-1-4-5 C) 3-2-4-1-5 D) 2-3-5-1-4 E) 3-5-2-4-1

38) 1) Basamak basamak öğretilebilecek becerilerde

2) Sınırları belirlenmiş ve tanımlanmış bilgilerde,

3) Kavram öğretiminde,

Doğrudan öğretim yöntemi yukarıdaki belirtilen hangi bilgi ya da bilgilerin öğretiminde yaygın olarak kullanılır?

A) Yalnız 3 B) 1 ve 2 C) Yalnız 3 D) 1 ve 3 E) 1, 2 ve 3

39) - Hedef davranışın belirlenmesi ve tanımlanması

- Uyarının belirlenmesi

- İpucu hiyerarşisinde yer alacak olan ipucu düzey sayısının belirlenmesi

- İpucu hiyerarşisinde yer alacak ipucu türlerinin belirlenmesi

Yukarıda verilen işlem adımları hangi yanlışsız öğretim yöntemine aittir?

A) Eşzamanlı ipucuyla öğretim

B) Aşamalı yardımla öğretim

C) Sabit bekleme süreli öğretim

D) İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim

E) İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim

EK-6: Başarı Testinin Cevapları

- | | |
|-------|-------|
| 1) A | 21) A |
| 2) A | 22) C |
| 3) C | 23) A |
| 4) B | 24) C |
| 5) E | 25) D |
| 6) C | 26) A |
| 7) E | 27) E |
| 8) A | 28) E |
| 9) D | 29) A |
| 10) D | 30) D |
| 11) B | 31) C |
| 12) D | 32) A |
| 13) E | 33) D |
| 14) C | 34) E |
| 15) D | 35) D |
| 16) E | 36) B |
| 17) B | 37) B |
| 18) C | 38) E |
| 19) B | 39) E |
| 20) C | |

EK-7: Öğretmen Eğitimi Ders Programı

1. Hafta
1. Oturum: Doğrudan Öğretim Yöntemi ve Uygulama
2. Oturum: Zincirleme Öğretim Yöntemi ve Uygulama
2. Hafta
3. Oturum: Uygulamalı Davranış Analizi/Uygun Olmayan Davranışların Azaltılması ve Uygun Davranışların Artırılması
4. Oturum: Uygulamalı Davranış Analizi/Davranış Değiştirme Planı Hazırlama
3. Hafta
5. Oturum: Yanlızsız Öğretim Yöntemleri
6. Oturum: Sabit Bekleme Süreli Öğretim ve Uygulama/Eşzamanlı İpucuyla Öğretim ve Uygulama
4. Hafta
7. Oturum: Artan Bekleme Süreli Öğretim ve Uygulama
8. Oturum: Davranış öncesi İpucu ve Sınamayla Öğretim ve Uygulama/ Davranış öncesi İpucu ve Silikleştirmeyle Öğretim ve Uygulama
5. Hafta:
9. Oturum: İpucunun Giderek Artırılmasıyla Öğretim ve Uygulama/ İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretim ve Uygulama
10. Oturum: Tekrar

EK-8: Yöntem ve Teknikler Alanı Öğretmen Yeterliği Programı Örnek Oturum
(Not: Program ayrı bir kitapçık halinde sunulmaktadır)

1. BÖLÜM		
Oturum I Konu: Doğrudan öğretim yöntemi ve uygulama Süre: 40'+40' Hedef kitle: Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenler Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru-cevap, slayt sunum, beyin fırtınası, yaparak yaşayarak öğrenme, video izleme Araç-Gereçler: Projeksiyon, slaytlar, bilgisayar, uygulamada kullanılacak materyaller, örnek video.		
2. BÖLÜM (İŞLENİŞ)		
Dikkat Çekme ve Güdüleme	2 dk	Doğrudan öğretim yöntemi nedir? Nasıl uygulanır? gibi sorularla öğretmenlere beyin fırtınası yaptırılarak konuya dikkatleri çekilir. Bu derste zihin engelli öğrencilerin doğrudan öğretim yöntemi ile kavramları nasıl öğrendikleri ile ilgili olarak yeterli hale geleceksiniz ve öğrencilerinizle daha etkili bir ders işleyeceksiniz.
Önkoşul öğrenmelerin hatırlatılması:	5 dk.	Doğrudan öğretim yöntemine geçmeden önce öğretmenlerin doğrudan öğretim yöntemi ile ilgili önceki öğrendikleri hatırlatılır. Yeni öğrenecekleri konuyla öncekilerin ilişkisi kurulur. Öğretmenlerin eski öğrendiklerine yeni öğrendikleri eklenerek anlamlı bir öğrenme sağlanır. Örneğin, sınıfınızda öğrencilere kavram öğretirken doğrudan öğretim yöntemini nasıl kullanıyorduk? gibi sorular sorarak önkoşul öğrenmelerin hatırlatılması yapılabilir.
Derse Geçiş	33 dk	Derse geçiş: Doğrudan öğretim yöntemi ile ilgili ilgili slaytın projeksiyon cihazı ile yansıtılarak açıklanması. Öğretimi yapılacak içeriğin, küçük basamaklara bölünerek sunulmasını, öğretmen merkezli başlayıp öğrenci katılımına giden aşamalı olarak düzenlenen rehberli uygulamaları, rehberli uygulamalarda ipuçları ve dönütler vermeyi ve düzeltmeler yapmayı, bağımsız uygulamalarda ipuçlarını çekerek öğrenciyi bağımsız hale getirmeyi amaçlayan yöntemdir. Doğrudan Öğretim Yöntemi; 1) Basamak basamak öğretilebilecek becerilerde (akademik ve günlük yaşam becerileri gibi), 2) Sınırları belirlenmiş ve tanımlanmış bilgilerde, 3) Kavram öğretiminde, 4) Özel eğitimde yaygın olarak kullanılır. Doğrudan öğretim yönteminin diğer adı açık anlatım yöntemidir. Zihin engelli çocuklara kavram öğretmede yaygın olarak kullanılır. Doğrudan

		<p>öğretim yöntemiyle kavram öğretiminde, ilk olarak kavramın analizi yapılır. Kavram analizi yapıldıktan sonra kavramın çok sayıda olumlu ve olumsuz örnekleri (araç-gereçler) oluşturulur. Kavramın öncelikle olumlu ve olumsuz örnekleri sunulur, daha sonra öğrenciden kavramın olumlu ve olumsuz örneklerini göstermesi istenir. Doğru tepkiler ödüllendirilir, yanlış tepkileri ise görmezden gelinir. Değerlendirme aşamasında kavramın sunumunda kullanılan olumlu ve olumsuz örneklerden farklı olumlu ve olumsuz (araç-gereçler) örnekler kullanılır.</p> <p>Doğrudan Öğretim Yönteminin amacı, öğretimi yapılan içerikte ipuçlarının aşamalı olarak geri çekilmesiyle öğrenciyi bağımsız hale getirmektir.</p> <p>Doğrudan Öğretim Yönteminin Basamakları</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Model Olma 2. Rehberli Uygulamalar 3. Bağımsız Uygulamalar <p>1. Model olma</p> <p>Model olma, öğrenciye hedeflediğimiz becerinin nasıl yapılacağına gösterilmesi ya da öğreteceğimiz kavramla ilgili açıklamalar yapılmasıdır. Hedeflene davranış öğretmen tarafından doğru olarak yapılır ve öğrenci bu durumu izler.</p> <p>2. Rehberli Uygulamalar</p> <p>Özel bireye verilen yardım aşamalı olarak geri çekilir ve çocuğun bağımsız hale getirilmesi amaçlanır. Konuyla ilgili önceki içerikteki bilgiler tekrarlanır ve bilgiler örneklendirilir. Özel bireye sorular sorularak konuyu özetlemesi sağlanır. Konunun anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilir ve anlaşılmadıysa ek alıştırmalar yapılır. Rehberli uygulamalar sırasında sorulan sorulara, öğrencilerin verdiği cevap, onların neyi anlayıp anlamadıklarını hakkında öğretmene bilgi verir. Bu cevaplar, rehberli uygulamalara ne kadar devam edileceği, ne tür düzeltmeler yapılacağı hakkında fikir verir. Rehberli uygulamalar sırasında, ipuçlarıyla kendisinden bekleneni gerçekleştiremeyen öğrencilerde, model olma aşamasına geri dönülür.</p> <p>3. Bağımsız Uygulamalar</p> <p>Bu aşamada öğrencinin öğrettiğimiz davranışı gerçekleştirmesi istenir. Sorumluluk tamamen özel bireydedir. Özel bireyin ele alınan konuya ilişkin alıştırmaları yardım almadan bağımsız olarak yapması beklenir.</p>
Ara	5 dk	

Derse Geçiş	30 dk	<p>2. ders saatinde doğrudan öğretim yönteminin materyaller yardımıyla uygulaması yapılır. Öncelikle doğrudan öğretim yönteminin uygulamasına yönelik video izlettirilir. Daha sonra katılımcılardan bir öğretmenle karşılıklı oturularak doğrudan öğretim yöntemiyle kırmızı kavramının öğretimi yapılır. Öğretmen “Şimdi bana dikkatlice bak”. “Bugün seninle kırmızı kavramını öğreneceğiz” der. Öğretmen öğrencinin önüne ölçüt bağımlı ölçü aracına uygun 2 nesne koyarak “Bu kırmızı, bu kırmızı değil, hangisi kırmızı şimdi sen göster” der. Öğrenci doğru tepki verirse “Aferin çok güzel gösterdin” diyerek pekiştirilir. Öğrenci yanlış tepki verirse görmezden gelinir. Kavramın olumsuz örneği sunulur. “Hangisi kırmızı değil göster bakalım”. Doğru tepki pekiştirilir yanlış tepki görmezden gelinir. Çocuk yanlış tepki verirse aynı materyalle deneme tekrarı yapılır. Kavramın olumlu ve olumsuz örneği sunulur. “Bu kırmızı, bu kırmızı değil, hangisi kırmızı göster bakalım”. Doğru tepki pekiştirilir. Yanlış tepki görmezden gelinir ve olumsuz örnek sunulur. “Hangisi kırmızı değil”. Doğru gösterirse pekiştirilir. Yanlış tepki görmezden gelinir. Bir sonraki araç setiyle denemeye devam edilir. Belli sayıda araç setiyle denemeler gerçekleştirildikten sonra öğretime belli bir zaman ara verilir. Aradan sonra öğretim sonrası değerlendirmeye başlanır.</p> <p>Uygulamacı öğrenciye “Şimdi sıra sende önündekilere bak ve bana kırmızı olanı göster” diyerek öğrencinin kırmızı olanı göstermesini bekler. Öğrenci doğru tepkide bulunursa, öğretmen “Aferin çok güzel” diyerek pekiştirir. Öğrenci yanlış tepkide bulunursa öğretmen aynı materyalle deneme tekrarı yapar. Kavramın olumlu ve olumsuz örneği sunulur. “Bu kırmızı, bu kırmızı değil, hangisi kırmızı”. Doğru tepki pekiştirilir. Yanlış tepki görmezden gelinir. Kavramın olumsuz örneği sunulur. Doğru tepki pekiştirilir yanlış tepki görmezden gelinir. Bir sonraki araç setiyle öğretime devam edilir.</p>
Değerlendirme	10 dk	<p style="text-align: center;">4. BÖLÜM</p> <p>1) Model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar hangi öğretim yönteminde kullanılır?</p> <p>A) Akran destekli öğretim yöntemi B) Yanlızsız öğretim yöntemleri C) Basamaklandırılmış öğretim yöntemi D) Uygulamalı davranış analizi</p>

	<p>E) Doğrudan öğretim yöntemi</p> <p>2) Doğrudan öğretim yönteminde kavram öğretirken ilk yapmamız gereken aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A) Kavramın olumlu ve olumsuz örnekleri oluşturulur</p> <p>B) Çocuğa model olunur</p> <p>C) Kavram analizi yapılır</p> <p>D) Değerlendirme yapılır</p> <p>E) Çocuğa pekiştireç verilir</p> <p>3) Aşağıdakilerden hangisi doğrudan öğretim yönteminin zihin engelli öğrencilere kavram veya beceri öğretimde uygun olmasının nedenlerindedir?</p> <p>A) Sorumluluğun başta öğretimde olması</p> <p>B) Öğrencinin kavram öğrenmeye hazır olması</p> <p>C) Öğrencinin olumsuz davranışları</p> <p>D) Kavram öğretimde tek yöntem olması</p> <p>E) Başta öğrencinin aktif olması</p> <p>4)</p> <p>1. Basamak basamak öğretilebilecek becerilerde</p> <p>2. Sınırları belirlenmiş ve tanımlanmış bilgilerde</p> <p>3. Kavram öğretiminde,</p> <p>Doğrudan öğretim yöntemi yukarıdaki belirtilen hangi bilgi ya da bilgilerin öğretiminde yaygın olarak kullanılır?</p> <p>A) Yalnız 3</p> <p>B) 1 ve 2</p> <p>C) Yalnız 3</p> <p>D) 1 ve 3</p> <p>E) 1, 2 ve 3</p>
--	--

EK-9: Araştırma İzin Formu



T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39958266-605.01-E.8572726
Konu : Araştırma İzni (Bekir BURAL)

30.04.2019

KONYA NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 19/04/2019 tarihli ve 48178250-300.E.6599 sayılı yazınız,
b) 30/04/2019 tarihli ve 39958266-44-E.8542719 sayılı Valilik Oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Doktora Programı Öğrencisi Bekir BURAL'ın "Zihin Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesinde Uygulanan Eğitim Programının Etkililiği" tez çalışması kapsamında "Yöntem ve Tekniklerle İlgili Başarı Testi"ni ve "Zihinsel Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Öğretmeni Eğitim Programı"nı Bucak Şehit Akif Altay Özel Eğitim Uygulama Merkezi, Cumhuriyet İlkokulu, Ayşe Sak Ortaokulu, 75. Yıl İlkokulu, Barbaros Ortaokulu, Oğuzhan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çeltikçi Şehit Ali Yıldırım Çok Programlı Anadolu Lisesi ve Ağlasun İmam Hatip Ortaokulu öğretmenlerine uygulamak isteği ile ilgili ilgi (a) yazınıza istinaden alınan ilgi (b) Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Anket ve uygulamanın, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 sayılı Genelgesi doğrultusunda, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde Bucak Şehit Akif Altay Özel Eğitim Uygulama Merkezi, Cumhuriyet İlkokulu, Ayşe Sak Ortaokulu, 75. Yıl İlkokulu, Barbaros Ortaokulu, Oğuzhan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çeltikçi Şehit Ali Yıldırım Çok Programlı Anadolu Lisesi ve Ağlasun İmam Hatip Ortaokulu öğretmenlerine gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulama sonucunda elde edilen verilerin CD ortamında Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Mahmut BAYRAM
İl Millî Eğitim Müdürü

EK: Olur (1 Sayfa)

5070 sayılı Kanun gereğince
İMZA ile imzalandığı tasdik olunur.

30.04/2019
Kezban TURGUT

(Handwritten signature)

Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Şekerevler Mh.Topraklık Cad.No: 6
15100 BURDUR

Ayrıntılı bilgi: N.BOZDEMİR VHKİ
Telefon : (0248) 233 11 19-37 02
Faks : (0248) 233 13 43

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evmksorgu.meb.gov.tr> adresinden: 6cb4-ff46-3be7-9aab-e28e koda ile teyit edilebilir.



T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39958266-605.01-E.8542719
Konu : Araştırma İzni (Bekir BURAL)

30/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 19/04/2019 tarihli ve 48178250-300.E.6599 sayılı yazı.

Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Doktora Programı Öğrencisi Bekir BURAL'ın "Zihin Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesinde Uygulanan Eğitim Programının Etkililiği" tez çalışması kapsamında "Yöntem ve Tekniklerle İlgili Başarı Testi"ni ve "Zihinsel Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Öğretmeni Eğitim Programı"nı Bucak Şehit Akif Altay Özel Eğitim Uygulama Merkezi, Cumhuriyet İlkokulu, Ayşe Sak Ortaokulu, 75. Yıl İlkokulu, Barbaros Ortaokulu, Oğuzhan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çeltikçi Şehit Ali Yıldırım Çok Programlı Anadolu Lisesi ve Ağlasun İmam Hatip Ortaokulu öğretmenlerine uygulamak istediği Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının ilgi yazı ve eklerinden anlaşılmakta olup yazı ve ekleri ekte sunulmuştur.

Yukarıda belirtilen anket ve uygulamanın, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 sayılı Genelgesi doğrultusunda, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde Bucak Şehit Akif Altay Özel Eğitim Uygulama Merkezi, Cumhuriyet İlkokulu, Ayşe Sak Ortaokulu, 75. Yıl İlkokulu, Barbaros Ortaokulu, Oğuzhan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çeltikçi Şehit Ali Yıldırım Çok Programlı Anadolu Lisesi ve Ağlasun İmam Hatip Ortaokulu öğretmenlerine gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut BAYRAM
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
../04/2019

Mehmet YILDIZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK: Yazı ve ekleri (31 sayfa)

Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Şekerevler Mh.Topraklık Cad.No:6
15100 BURDUR

Ayrıntılı bilgi: N.BOZDEMİR VHKİ
Telefon : (0248) 233 11 19-37 02
Faks : (0248) 233 13 43

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 5cee-f515-346d-befc-e442 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Bekir BURAL
Doğum Yeri ve Tarihi : Bucak 01.12.1977
Medeni Durumu : Evli
e-posta : bekirbural@mehmetakif.edu.tr

Eğitim Bilgileri

İlkokul : Oğuzhan İ.O. Bucak/BURDUR 1988
Ortaokul : İmam-Hatip O.O. Bucak/BURDUR 1991
Lise : İmam-Hatip Lisesi Bucak/BURDUR 1994
Lisans : SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Sınıf Öğrt. BURDUR 1999
Yüksek Lisans : Selçuk Üniversitesi Özel Eğitim KONYA 2010
Doktora :

İş Deneyimi

1. MEB sınıf öğretmenliği 1999-2007/ Özel Eğitim Öğrt. 2007-2012
2. 2012-...Öğretim Görevlisi (BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ)

İlgi Alanları

Zihinsel engelli bireyler, öğretmen yetiştirme.

Ödülleri

Zihin Engelli Öğrencilere Yönelik Ders Kitabı Yerine Kullanılacak Eğitim Araçlarının Hazırlanmasında, MILLI EGITIM BAKANLIGI, 2009

Diğer Bilgiler

Yayımları

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler :

1. BURAL BEKİR,ÖZER TANER (2016). 10 13 yas aralğındaki otizimli bireylere ince kavramının öğretilmesinde eszamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkisi. ELMIS 2016, 423-427. (Tam Metin Bildiri)/(Yayın No:2995167)
2. BURAL BEKİR,NALBANTLAR ABIDE (2016). BUCAK DEVLET HASTANESINE BASVURAN ENGELLI BIREYLERİN KARSILASTIKLARI GÜÇLÜKLERİN DEGERLENDIRILMESI. ELMIS 2016, 481-484. (Tam Metin Bildiri)/(Yayın No:2995184)

Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

C2. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

1. ÇOCUK VE ERGENLERDE GELISIMSEL VE DAVRANISSAL BOZUKLUKLAR, Bölüm adı:(SÜREGEN HASTALIKLAR) (2015)., BURAL BEKİR, VIZE YAYINCILIK, Editör:SELAHATTIN AVSAROGLU, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 312, ISBN:978-605-4551-99-6, Türkçe(Ders Kitabı), (Yayın No:1768639)

Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler :

1. BURAL Bekir, AVSAROGLU Selahattin (2012). Zihin Engelliler Öğretmenliği Öğretim Uygulaması Dersinde Karşılansın Güçlüklerin Öğretmen Adayları Açısından Degerlendirilmesi. Turkish Journal of Education, 1(02), 54-66. (Kontrol No: 323658)
- E. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

1. KORKMAZ Ümit, OGUL Ömer Semih, KURNAZ Ahmet, BURAL Bekir (2014). ZIHİN ENGELLİLER SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI BEP HAZIRLAMAYA İLİSKİN KARSILASTIKLARI GÜÇLÜKLER. 24. ULUSAL ÖZEL EĞİTİM KONGRESİ (Özet Bildiri)/(Yayın No:1296016)
2. BURAL Bekir, AVSAROĞLU Selahattin, KURNAZ Ahmet (2013). Türkiye de Üniversitelerde Bulunan Özel Eğitim ve Engellilere Yönelik programların İncelenmesi. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi (Özet Bildiri)/(Yayın No:327596)
3. BURAL Bekir, AVSAROĞLU Selahattin (2011). Zihin Engelliler Öğretmenliği Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretim Uygulanması Dersinde Karsılaştıkları Güçlüklerin Değerlendirilmesi. Ereğli Tebliğ Günleri (Özet Bildiri)/(Yayın No:327255)
4. KOÇAK Fatih, TASKIRAN Sırrı, ÇALIKÇI Nilüfer Meral, BURAL Bekir, SARDOHAN Adile Emel (2008). Sosyal Etkinliklere Katılan Zihin Engelli Öğrencilerin Toplumsallık Duygularının Gelişimi İle İlgili Aile Görüşlerinin Değerlendirilmesi. 18. Ulusal Özel Eğitim Kongresi (Özet Bildiri)/(Yayın No:326866)
5. ÇALIKÇI Nilüfer Meral, KOÇAK Fatih, TASKIRAN Sırrı, ÖZDEMİR Zahide, BURAL Bekir (2008). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Aile Eğitimi Çalışmalarının Verimliliği İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi.18. Ulusal Özel Eğitim Kongresi (/)(Yayın No:327135)

