



Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere İngilizce Yer İsimlerinin Öğretilmesinde Davranış Öncesi İpucu ve Sınamayla Öğretimin Etkililiği *

Özge Ünlü ¹, Nevin Güner Yıldız ²

Öz

Bu araştırmada, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere İngilizce yer isimlerinin öğretilmesinde davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimin etkililiği araştırılmıştır. Araştırmaya hafif derecede zihinsel yetersizliği olan üç denek katılmıştır. Araştırmada, İngilizce yer isimlerinin öğretilmesinde davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimin etkililiğini belirlemek için tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimin üç deneğe de hedef davranışları öğretmede etkili olduğunu göstermiştir. Öğrenciler hedef davranışları öğretim bittikten 19 ve 29 gün sonra yüksek oranda sürdürmüşler ve kişiler, ortam ve araçlar arası iki denek %96, bir denek ise %87 düzeyinde genellemiştir. Araştırmanın sonunda çalışmanın sınırlılıkları tartışılarak ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim
Zihinsel yetersizlik
İngilizce kelime öğretimi
Yer isimleri
Yabancı dil

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.03.2019
Kabul Tarihi: 20.11.2019
Elektronik Yayın Tarihi: 06.04.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8530

Giriş

Zihinsel yetersizlik, kavramsal, sosyal ve uygulamalı alanlarda görülen zihinsel yetersizliklerle birlikte uyumsal sınırlılıkları da kapsayan ve hayatın her alanını etkileyen gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013; World Health Organization [WHO], 1992). Alan yazında daha önce toplumun yaklaşık %3'ünü oluşturduğu belirtilen zihinsel yetersizlik, tanılama uyumsal işlevlerin önem kazanmasıyla birlikte, artık tüm toplumlarda yaklaşık %1 olarak açıklanmaktadır (Maulik, Mascarenhas, Mathers, Dua ve Saxena, 2013; McKenzie, Milton, Smith ve Ouellette-Kuntz, 2016; Sucuoğlu, 2010). Zihinsel yetersizliği olan bireyler homojen bir grup değildir ve yetersizliğin derecesine göre hafif, orta, ağır ve çok ağır olmak üzere dört alt gruba ayrılmaktadır (APA, 2013, s. 205; WHO, 1992).

Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan bireyler pek çok bilgi, kavram ve beceriyi normal yaşlılarına benzer stratejilerle ancak zihinsel işlevlerdeki yetersizlikleri nedeniyle onlardan daha yavaş ve zor öğrenmektedirler. Bu bireyler bir durumda öğrendiklerini başka bir duruma transfer etme ve genelleylebilmede de güçlük yaşamaktadırlar. Ayrıca, dil ve iletişim becerilerindeki yetersizlikleri ve sınırlı sayıda sözcük kapasitesine sahip olmaları diğer bireylerle iletişim kurma ve sürdürmelerini

* Bu makale 6'ncı Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dünya Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹  Milli Eğitim Bakanlığı, Eskişehir Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu, Türkiye, ozgezybk@gmail.com

²  Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, antreh@gmail.com

sınırlayabilmektedir (Van der Schuit, Segers, van Balkom ve Verhoeven, 2011). Bu nedenlerden dolayı zihinsel yetersizliği olan bireylerin sınırlı öğrenme kapasitelerinin, günlük yaşamlarında kullanabilecekleri işlevsel bilgi, beceri ve kavramları öğretmek amaçlı kullanılması ve öğretim programlarında iletişim becerileri gibi topluma katılımlarını kolaylaştıracak işlevsel becerilere yer verilmesi büyük önem taşımaktadır (Matson, Hattier ve Belva, 2012; Morse ve Schuster, 2000). İşlevsellik öğretilecek bilgi ve becerilerin günlük yaşamda, evde, toplumda ve çevrede kullanılabilir, işe yarar olmasıdır. Alan yazında hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin iletişim becerilerini destekleyecek ve topluma katılımlarını kolaylaştıracak sözcük okuma ve öğrenme (Browder, Wakeman, Spooner, Ahlgrim-Delzell ve Algozzine, 2006; Joseph ve Seery, 2004) ve alıcı-ifade edici dil becerileri (Abbeduto, Warren ve Conners, 2007; Petursdottir ve Carr, 2011; Rowan ve Pear, 1985) gibi işlevsel becerilerin öğretimine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Okuyucu tarafından görür görmez hatırlanan kelimeler olarak adlandırılan görsel kelimeler (visual words) (Ehri, 2005) yetersizliği olan çocuklar açısından büyük önem taşımaktadır. İletişimi ve topluma katılımı destekleyici özellikteki bu sözcüklerin öğretiminin kelime hatırlama, fonolojik farkındalık, akıcılık ve okuduğunu anlama konusunda yarar sağladığını gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (Joshi, 2006; Parette, Blum, Boeckmann ve Watts, 2009; Riviera, Koorland ve Fueyo, 2002). Bu kelimelerin kazanılmasının; yetersizliği olan çocukların günlük hayatta bina isimleri, tren ve otobüs hareket saat ve güzergâhları, markette alacakları şeylerin isimleri gibi işlevsel becerileri edinmelerinde çok önemli olduğu belirtilmektedir (Browder ve Xin, 1998). Görsel kelimelerin öğretimi çalışmalarının tarandığı bir araştırmada (Browder vd., 2006), zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma ve okuduğunu anlama becerileri ve İngilizce kelime öğretiminde ipucu ve silikleştirme stratejilerini içeren sistematik öğretimlerin oldukça etkili olduğu; ayrıca önemli zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bile yanlışsız öğretim yöntemleri gibi sistematik uygulamalar ile görsel hatırlatıcı sözcük okumayı öğrenebildikleri ortaya çıkarılmıştır.

İkinci bir dili konuşma yeteneğinin olmamasının toplum tarafından bir çeşit okuma yazma bilmezlik gibi görüldüğü günümüzde kelime öğretimi sadece anadilde yapılmamakta ve ikinci dil öğretimi eğitimin her kademesinde yaygın olarak sürdürülmektedir. Bütünleştirme uygulamalarının yaygınlaşmasına paralel olarak giderek daha fazla sayıda özel gereksinimli öğrenci de yabancı dil derslerine girmektedir. Eğitim ortamlarındaki özel gereksinimli öğrenci sayısının giderek artmasına rağmen bu öğrencilere dil öğretimi sunan öğretmenlerin öğretim sunma konusunda yetersiz oldukları ve yabancı dil öğretimine karşı olumsuz baktıkları da bilinmektedir (Wire, 2005). Henüz ana dilinde belirli bir yeterliliğe gelmemiş olan çocuklara ikinci bir dili öğretmenin mümkün olmayacağı görüşüne karşın, özel gereksinimli çocukların yabancı bir dili öğrenmeleri konusunda desteklenmelerinin sosyal çevreye katılmalarını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir (Wire, 2005). İkinci bir dili öğrenmenin ana dilindeki yeterliliği ne olursa olsun tüm çocukların hakkı olduğu ve ikinci dilin birinci dilden bağımsız bir şekilde öğrenilebileceği de alanyazında vurgulanmaktadır (Oda, 2010). Dünya genelinde, İskoçya (McColl, 2005) ve Polonya (Domagała-Zyśk, 2013) gibi sınırlı sayıda ülkedeki okullarda özel gereksinimli çocuklara ikinci bir yabancı dil öğretimine yönelik sistematik eğitim verildiği görülmektedir. Krapez (2010) zihinsel yetersizliği olsa bile her öğrencinin yabancı dil öğrenme kabiliyetinin olduğunu ancak, bunun için profesyonel bir şekilde öğretim ve öğrenme süreçlerinin planlanması gerektiğini belirtmektedir. Alanyazında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ana dildeki yeterliklerinin ikinci bir dili öğrenme potansiyellerini olumlu yönde etkilediği belirtilmekle birlikte yabancı dil öğrenebildiklerine dair de olumlu çalışmalar olduğu görülmektedir (Mohammadian ve Mohammadian-Dolatabadi, 2016; Yahya, Yunus ve Toran, 2013).

Özel gereksinimli (ÖG) çocuklara yabancı dil öğretimine ilişkin alanyazın incelendiğinde iki konunun kilit bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi özel gereksinimli öğrencilerin yabancı bir dili öğrenmede karşılaştıkları kelime bilgisi, ana dil yeteneğinde sorun yaşama gibi güçlükler ikincisi ise onlara bu süreçte yarar sağlayacak olan uyarılma ve düzenlemelerdir (Wight,

2015). Özel gereksinimli çocuklara yabancı dil öğretiminde yapılabilecek olan uyarlama ve düzenlemeler arasında; hatırlatıcıların kullanılması, ekstra süre verilmesi, içeriğin azaltılması (örneğin, bir kerede 5-9 kelime öğretilmesi), sık tekrar yapılması, telaffuz ve kelime bilgisi gibi konuların çalışılmasının yer alabileceği ifade edilmektedir (Abrams, 2008; Arries, 1999; Duvall, 2006; Skinner ve Smith, 2011; Sparks ve Ganschow, 1993). Uluslararası alan yazında ikinci dil öğretimine ilişkin çalışmaların varlığına karşın (Sparks ve Ganschow, 1993; Yahya vd., 2013) henüz yeterli sayıda çalışmanın olmadığı da görülmektedir (Mohammadian ve Mohammadian-Dolatabadi, 2016).

Uluslararası alan yazındaki gereksinimlere paralel şekilde, ülkemiz alan yazınında İngilizce sözcük öğretimine ilişkin yalnızca iki çalışma bulunurken, yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretildiği bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan ilkinde (Çulha, 2010) Kaynaştırma ortamında bulunan zihinsel yetersizlik tanısı almış dördüncü sınıf öğrencilerine yabancı dil öğretiminde eş zamanlı ipucu ile öğretimin etkililiği incelenmiştir. Çalışmada ayrıca araçlar arası genelleme ve izleme bulgularına da bakılmıştır. Araştırma sonuçları eş zamanlı ipucu ile öğretimin kaynaştırma ortamında eğitim alan zihin yetersizliğine sahip öğrencilere yabancı dil eğitiminde etkili olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin öğrenmiş oldukları sözcüklerin İngilizce karşılıklarını söylemeyi farklı araç ve gereçlere genellediği görülmüştür. Yabancı dil öğretimine ilişkin ikinci çalışmada (Yalçın ve Akmanoğlu, 2013) eşzamanlı ipucuyla öğretimin otizmlı bir çocuğa İngilizce kelimelerin Türkçe anlamlarını öğretmedeki etkililiği, katılımcının öğretim bittikten bir, iki ve dört hafta sonra öğrendiği beceriyi sürdürme düzeyleri, farklı araç ve kişiye genelleyip genellemediği ve sunulan hedeflenmeyen bilgiyi öğrenip öğrenmediği incelenmiştir. Araştırmanın bulguları; eşzamanlı ipucuyla öğretimin otizmlı bir çocuğa İngilizce kelimelerin Türkçe anlamlarının öğretiminde etkili olduğunu, öğretim sonra erdikten bir, iki ve dört hafta sonra da bu davranışları sürdürdüğünü, farklı araç ve kişiye genellebildiğini ve katılımcının kendisine sunulan hedeflenmeyen bilgiyi %100 düzeyinde öğrendiğini göstermiştir. Yabancı dil öğretimini konu alan üçüncü çalışmada ise (Koçbeker ve Saban, 2005) otizmlı bir çocuğun yabancı bir dil olarak Türkçe öğrenme süreci ele alınmıştır. Bu bağlamda çocuğun özellikleri, gereksinimleri ve ilgileri esas alınarak geliştirilmiş bir yabancı dil eğitim programı altı ay süreyle uygulanmış ve çocuk üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, otizmlı çocuğun ikinci bir dil olarak Türkçe'yi öğrenebildiğini göstermiştir. Bununla birlikte gerçekleştirilmiş olan çalışma alınan erken ve yoğun davranış ve konuşma terapisinin, anadilde konuşabiliyor olmanın, zihinsel bir yetersizliğin bulunmamasının ve uygun bir öğrenme ortamında çocuğun bireysel ihtiyaçlarına yönelik sistemli bir eğitim sağlanmasının önemli olduğunu da göstermiştir.

Türkiye'de, 28261 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanmış olan 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun (2012) esas alınarak 2013 -2014 eğitim öğretim yılıyla birlikte İngilizce dersi ilkökul 2. sınıftan ve sonrası sınıflarda verilmeye başlanmıştır. Genel eğitim okullarında kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrenciler de tıpkı normal gelişim gösteren akranları gibi İngilizce dersindeki müfredata tabi tutulmaktadır. Ancak, hem İngilizce'deki kelimeler ve harflerin okunuş ve yazılışlarının Türkçe'den farklılaşması, hem de cümle dizilimindeki değişiklikler gibi nedenlerle kaynaştırma ortamında öğrenim gören öğrenciler İngilizce derslerinde güçlük yaşayabilmektedirler. Bununla birlikte, son yıllarda İngilizce kelime kullanımının da giderek artmakta olduğu görülmektedir. Günlük yaşantı içinde pek çok İngilizce kelimeyle karşılaşmakta ve kullanılmaktadır. Örneğin; marketlerdeki yiyecek ve içecek adlarında (örn., cola, cup cake, pizza, chips); radyo, televizyon ve bilgisayar gibi kitle iletişim ve teknolojik araçlarda (örn., harddisk, flash bellek, volume, mail, printer, wifi, play station), cadde ve sokaklardaki pek çok bina isimlerinde (örn., cafe, hotel, WC, restaurant, shop, center), günlük konuşma dilinde (örn., bye, okay, selfie, like, yes, no), kısacası yaşamın pek çok alanında İngilizce sözcüklerin kullanımı yaygınlaşmaktadır. Dolayısıyla, kaynaştırma ortamında eğitim alan zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ilkökul 2. sınıftan itibaren İngilizce dersini alarak bu dersin gereklerini yerine getirmeye çalışmakta ve yaşadıkları sosyal çevrede pek çok İngilizce kelimeyle karşılaşmaktadır. Ayrıca, sosyal çevrelerinde karşılaştıkları bu yer isimleri ilkökul 5. ve 6. sınıf İngilizce dersi müfredatında da yer almaktadır.

Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin İngilizce dersinde akademik yönden daha başarılı olabilmeleri ve günlük hayatta bağımsız olarak daha rahat bir biçimde yaşamlarını sürdürebilmeleri için günlük yaşamda sıkça karşılaşılan kelimelerle ilgili İngilizce bilgisinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Alan yazında zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yabancı dil öğretimine yönelik çalışmaların artması gerektiği ve okullarda sistematik bir şekilde öğretim sunulmasının zihinsel yetersizliği olan çocukların hakkı olduğu vurgusu yapılmaktadır (Mohammadian ve Mohammadian-Dolatabadi, 2016; Oda, 2010). Ancak, gerek ulusal gerekse uluslararası alan yazında zihinsel yetersizliği olan çocuklara İngilizce öğretimine yönelik sınırlı sayıda çalışma gerçekleştirildiği ve gerçekleştirilecek olan yeni çalışmalara gereksinim olduğu görülmektedir. Bu gereksinimlerden hareketle bu çalışmada zihinsel yetersizliği olan öğrencilere günlük hayatta sıkça kullanılan İngilizce kelimelerin öğretilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Katılımcılar

Çalışmaya yaşları 12 olan hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış özel alt sınıfa devam eden biri kız diğerleri erkek toplam dört öğrenciyle başlanmış ancak, çalışmanın başında kız öğrencinin katılımcılarda aranan ön koşullardan birini sağlayamadığı görülmüş ve bu nedenle çalışmadan çıkarılmıştır. Katılımcılarda şu ön koşullar aranmıştır: a) Kendisine verilen beş cümlelik bir metni üç dakika içerisinde hatasız okur, b) görsel ve işitsel uyaranlara en az on dakika süreyle dikkatlerini yöneltebilmeleri, c) çalışmaya düzenli katılabilmeleri ve d) çalışılacak olan İngilizce kelimeleri daha önceden bilmiyor olmaları. Belirtilen ön koşul davranışlardan çalışılacak İngilizce kelimeleri daha önceden bilmiyor olma koşulu, kız öğrencinin öğretilmesi hedeflenmiş olan dokuz İngilizce kelimenin yedisini yoklama oturumlarında bilmesi nedeniyle karşılanamamış ve bu nedenle araştırmadan çıkarılmıştır. Koşulları sağlayan ve çalışmaya devam edilen üç erkek öğrencinin bu çalışmaya katılmasına engel olacak herhangi bir sağlık ya da devamsızlık sorunu bulunmamaktadır. Deneklerin yukarıda belirtilen ön koşul davranışlara sahip olup olmadığının öğrenilmesi için ise sınıf öğretmenleriyle görüşülüp bu konuda bilgi alınmış; sonrasında öğrencilerin çalışmanın ön koşul becerilerine sahip olup olmadıkları birebir oturumlar ile değerlendirilmiş, aileleriyle görüşülmüş ve üç erkek denegün de bu ön koşul davranışları karşıladığı belirlenmiştir.

Birinci denek Ahmet'in (Deneklerin gerçek isimleri kullanılmamıştır) herhangi bir davranış problemi yoktur. Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'nce yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucuna göre hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunmakta ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulun özel alt sınıfına devam etmektedir. Ahmet; motor hareketlerde ve oyun zamanında sıra almakta, basit ifadeler kullanarak gereksinimlerini ve bir gününü anlatabilmekte, taklit edebilmekte, iki ve üç basamaklı sözel ve sözel olmayan yönergeler ile sözel olmayan yönergeleri yerine getirebilmekte, 1-9 arası doğal sayıları kavrayarak rakamları yazabilmekte, okuma yazma bilmekte, bağımsız bir şekilde okula gelebilmekte, temel çizgiler çizebilmekte, nesnelere az-çok, büyük-küçük, uzun-kısa, kalın-ince, boş-dolu, yüksekte-alçakta olma durumuna göre ayırt edebilmektedir. Ayrıca, Ahmet daha önce İngilizce ile ilgili herhangi bir eğitim almamıştır.

İkinci denek olan Salih, Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'nce yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış, davranış problemi olmayan bir öğrencidir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulun özel alt sınıfına devam eden Salih; üç ve daha fazla sözcük içeren cümleler kullanarak gereksinimlerini ifade edebilmekte, okuma yazma bilmekte, bağımsız bir şekilde okula gelebilmekte, iletişim sürdürebilmekte, grup içi oyunlarda rol almakta, eşyalarını başkalarıyla paylaşmakta, günlük yaşamda nezaket kurallarına uygun konuşabilmekte, iki basamaklı doğal sayıları kavrayarak rakamları yazabilmekte ve temel çizgiler çizerek seslerden heceler oluşturabilmektedir. Ayrıca, Salih daha önce İngilizce ile ilgili herhangi bir eğitim almamıştır.

Üçüncü denek Hakan'ın da herhangi bir davranış problemi yoktur. Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'nce yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış, ayrıca tekerlekli sandalye kullanan bedensel engelli bir öğrencidir. Hakan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulun özel alt sınıfına devam etmektedir. Hakan, üç ve daha fazla sözcük içeren cümleler kullanarak gereksinimlerini ifade edebilmektedir, ancak kimi zaman konuşurken kekelemektedir. Hakan, gördüğü ve yaşadığı olaylarla ilgili bilgi vermekte, günlük yaşamda nezaket kurallarına uygun konuşabilmekte, basit bir olayı başından sonuna kadar izleyebilmekte, temel çizgiler çizerek seslerden heceler oluşturabilmekte, kendi ve yakın çevresindeki kişilerin adlarını yazabilmekte, 1-9 arasındaki doğal sayıları kavrayarak rakamları yazabilmekte, okuma yazma bilmekte, bağımsız bir şekilde okula gelebilmekte, nesnelere büyük-küçük, az-çok, uzun-kısa, ağır-hafif, yüksekte-alçakta, boş-dolu, kalın-ince, içinde-dışında, üzerinde-altında, önünde-arkasında, sağında-solunda ve uzağında-yakınında olma durumuna göre ayırt edebilmektedir. Ayrıca, Hakan daha önce İngilizce ile ilgili herhangi bir eğitim almamıştır.

Uygulamacı

Araştırmayı yürüten uygulamacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda İngilizce Öğretmeni olarak görev yapmakta, aynı zamanda Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde Doktora eğitimine devam etmektedir.

Ortam ve Araç-Gereçler

Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulun destek eğitim odasında yürütülmüştür. Destek eğitim odasında üç masa, üç sandalye, içlerinde kitapların yer aldığı üç dolap ve kitaplık ile duvarlarda asılı olan panolar bulunmaktadır. Verilerin kaydedilmesi için bir kamera, veri kayıt formları ve kalem kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmada İngilizce kelimelerin öğretimi için 15x15 boyutlarında "Shop, Hospital, Cafe, Rent a car, WC, Pet shop, Restaurant, Cinema, Exit" kelimelerinin yazılı olduğu 9 adet kelime kartı ile yine 15x15 boyutunda bu kelimelerin görsellerinin bulunduğu 9 adet resimli kart kullanılmıştır. Genelleme verilerini toplamak için ise öğretim, günlük yoklama, toplu yoklama ve izleme verileri için kullanılan 15x15 boyutundaki kelime ve resimli kartların 10x10 boyutunda olan formları kullanılmıştır.

Çalışmada öğretimi yapılacak İngilizce kelimelere karar vermek için "Çevrenizde gördüğünüz ya da günlük yaşamınızda kullandığınız İngilizce kelimeler nelerdir?" sorusu 40 ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencisine, 32 ortaokul 6. sınıf öğrencisine, 26 ortaokul branş öğretmenine ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ile Anadolu Üniversitesi çalışanı olan 23 uzmana yöneltilerek görüşleri alınmıştır. İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencileri bu soruya 143 kelimeyle, 6. sınıf öğrencileri 121 kelimeyle, branş öğretmenleri 185 kelimeyle ve uzmanlar ise 139 kelimeyle cevap vermişlerdir. Dört farklı alandaki bireylerden alınan toplam 588 genel İngilizce kelime incelenmiş ve bu kelimelerin içinde ortak yazılan frekansı yüksek olan on tane yer ismi bildiren İngilizce kelime belirlenmiştir. Belirlenen bu kelimelerden Cafe 45, WC 29, Exit 20, Restaurant 19, Cinema 12, Center 11, Shop 8, Pet shop 7, Hospital 2 ve Rent a car 2 kişi tarafından yazılmıştır. Ancak, Shop ile Center kelimelerinin anlamları birbirine çok yakın olduğundan ve Center kelimesinin kendinden önce bir isim olarak çoğu zaman isim tamlaması şeklinde kullanılmasından dolayı (örn; city center, shopping center) center kelimesi hedef kelimelerin içinden çıkartılarak öğretilmesi hedeflenmiş toplam 9 kelimeye karar verilmiştir. Okuma yazmayı yeni öğrenmiş bir ilkokul 1. sınıf öğrencisi ile belirlenmiş olan 9 İngilizce kelime kullanılarak bir pilot çalışma yapılmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmada, İngilizce kelime öğretiminde davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimin etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, deneklerin dokuz farklı yer isminden oluşan İngilizce kelimelerin Türkçe karşılıklarının ne olduğunu ve bu yerlerde ne yapıldığını söylemeleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise, davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimdir.

Tek denekli araştırmalarda deneysel kontrol, öğretim yapılan deneğin öğretimden sonra başlama düzeyi oturumundaki performansına göre performansında artış görülmesi, öğretim yapılmayan deneklerin başlama düzeyi oturumlarındaki performanslarına yakın performans

sergilemeleri, aynı şekilde diğer deneklerde de uygulama gerçekleştirildikçe deneklerin performanslarında artış görülmesi ve benzer değişikliğin art zamanlı olarak tüm deneklerde gerçekleşmesi ile kurulmaktadır (Tekin-İftar, 2012). Bu çalışmada deneysel kontrol için yalnızca öğretim yapılan denegin öğretimine başlanmış İngilizce kelimelerin Türkçe karşılığını ve orada ne yapıldığını söyleme becerisinde başlama düzeyi verilerine göre artış olması, öğretime başlanmamış deneklerin İngilizce kelimenin Türkçe karşılığını ve orada ne yapıldığını söyleme düzeyinde farklılık olmaması ve bu durumun art zamanlilik ilkesiyle tüm deneklerde gözlenmesi yoluyla kurulmuştur.

Tek-denekli araştırma modellerinde iç geçerliği etkileyen bazı tehditler söz konusudur. İç geçerlik, çalışmada meydana gelen değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklanıyor olmasıdır. Bundan dolayı çalışmanın, bağımsız değişken dışındaki diğer etmenlerin kontrol edilebileceği şekilde desenlenmesi gerekmektedir (Tekin-İftar, 2012). Bu nedenle bu çalışmada bağımsız değişken dışında, çalışmanın sonucunu etkileyebilecek olası dış etmenleri kontrol altına almak için a) çocukların sınıf öğretmenleri ve aileleriyle yapılan görüşmelerde, çocuklara bu çalışma sonuçlanana kadar İngilizce öğretimi yapılmaması istenmiş, b) olgunlaşma etkisini azaltmak için araştırma mümkün olduğunca kısa sürede bitirilmeye çalışılmış, c) ölçmenin iç geçerliği etkilememesi için tüm oturumların %30'unda gözlemciler arası ve uygulama güvenilirliği verisi toplanmış, d) denek kaybı olasılığına karşı çalışmaya dört denekle başlanmış ve bir tane denek yitirilerek çalışmaya üç denekle devam edilmiş, e) uygulamacı ile öğretim etkinliklerine katılmamış öğrencilerin denek olarak seçilmesi yoluyla daha önceki deneyimlerin deney sürecine etkisi önlenmeye çalışılmıştır.

Deney Süreci

Araştırmanın deney süreci; pilot uygulama, toplu yoklama, öğretim, günlük yoklama, genelleme ve izleme oturumlarından oluşmaktadır. Tüm oturumlar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulun destek eğitim odasında; deneklerle, Pazartesi, Salı, Çarşamba ve Perşembe günleri saat 12.20-13.20 arasında gerçekleştirilmiştir. Oturumların tümü bire-bir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilmiştir. Deneklerin toplu yoklama, öğretim, günlük yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında göstermiş oldukları doğru tepkilerin pekiştirilmesi için tüm deneklerde sosyal pekiştirici (harikasin, süpersin, bravo, mükemmel) ile etkinlik pekiştiricileri (yapboz yapma, vücut maketiyle oynama, kitaba bakma) kullanılmış ve çalışma sona erdiğinde deneklere istedikleri oyuncaklar (kırmızı araba, mavi araba ve gri motosiklet) verilmiştir. Bu çalışma süresince kullanılan pekiştiricilere tüm deneklerin öğretmenlerinden, ailelerinden ve deneklerin kendinden alınan bilgilere göre karar verilmiştir.

Pilot Uygulama

Çalışmada ana uygulama evresine geçmeden önce oluşabilecek olası problemleri belirlemek ve gerekli değişiklikleri yapabilmek amacıyla okuma yazmayı yeni öğrenmiş ve okuma yazmada güçlük çeken bir ilkökul 1. sınıf öğrencisi ile belirlenmiş olan 9 İngilizce kelime kullanılarak bir pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışmada öğrenci ile 4 öğretim oturumu gerçekleştirilmiş ve öğrencinin ilgili kelimeleri başarılı bir şekilde öğrenmeye başladığı görülmüştür. Ana çalışmanın gerçekleştirileceği ortamda, çalışmada kullanılacak olan materyaller ve araç gereçler kullanılarak uygulanan pilot çalışmada "Centre" kelimesinin kendinden önce bir isim olarak isim tamlaması şeklinde kullanılmasından ve yalnız başına kullanıldığında Türkçe anlamını ifade etmede zorlanılmasından dolayı öğretilmesi hedeflenen İngilizce kelimelerin arasından çıkarılmasına karar verilmiş ve ardından ana uygulamaya başlanmıştır.

Toplu Yoklama Oturumları

İlk toplu yoklama oturumu çalışmada yer alan tüm davranışlarda ve deneklerde eşzamanlı olarak bire-bir oturum formatında çalışma için başlama düzeyi verisi toplamak için gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumları, bir denekte öğretim oturumlarına başlamadan hemen önce ve öğretimde ölçüt karşılandığında gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama evrelerinin tamamında, davranışlardaki hedef uyarıların her birine dair (9 İngilizce kelimededen oluşan bir araç seti) üçer defa olmak üzere "Bu nedir?" hedef uyarı için 27 ve "Burada ne yapılır?" hedef uyarı için 27 denemeden oluşan toplam 54 hedef uyarı sunulmuştur. Toplu yoklama oturumlarında davranış setlerindeki hedef uyarıların deneklerin kestiremeyecekleri sıra ile sunulabilmesi için araç setleri her deneme öncesi karıştırılmıştır.

Araştırmanın toplu yoklama oturumlarının gerçekleştirilmesi şu şekilde olmuştur: Uygulamacı yoklama oturumlarının her birine başlamadan önce davranış setinde bulunan 15x15 boyutundaki 9 İngilizce kelime kartını arkasını çevirerek masanın sol tarafına koymuştur. Öğrenci için dikkati sağlayacak olan ipucunu (Ahmet, şimdi seninle İngilizce kelimeler çalışacağız. Hazır mısın?) sunmuştur. Daha sonra beceri yönergelerini sunmuştur (İlk önce “Bu nedir?” yönergelerini sunmuş ve öğrencinin 4 saniye içinde tepki vermesini beklemiştir; ardından “Burada ne yapılır?” yönergelerini sunmuş ve 4 saniye içinde öğrencinin tepki vermesini beklemiştir). Öğrencinin sırasında oturma ve dikkatini uygulamacıya yöneltme gibi istendik çalışma davranışları “Benimle bu kadar güzel çalıştığın için çok teşekkür ederim!” denerek pekiştirilmiş ve 1 dakika içinde kelime kartları karıştırılarak sıradaki denemeye geçilmiştir. Uygulamacı; öğrencinin 4 saniye (yanıt aralığı) içinde İngilizce kelimenin Türkçe karşılığını ve orada ne yapıldığını doğru şekilde söylemesini doğru tepki, verilmiş olan aralık içinde adı sorulan yer için başka bir yer adını ve o yerde yapılmayan bir eylemi söylemesini ya da verilen aralık içerisinde herhangi bir tepkide bulunmamasını ise yanlış tepki olarak değerlendirmiştir. Örneğin; öğrenci İngilizce kelimenin Türkçe karşılığını doğru şekilde söylediğinde (+), ancak orada ne yapıldığını yanlış şekilde söylediğinde ya da yanıt aralığı içinde hiçbir tepkide bulunmadığında (-) almıştır.

Öğretim Oturumları

Çalışmanın öğretim oturumları sırasında uygulamacı hedef uyarının (çocuğun istenen tepkiye başlaması için sunulan hatırlatıcı uyarın; örneğin, “Bu nedir?”) sunulmasından hemen sonra kontrol edici ipucunu (çocuğun doğru tepki vermesini garanti altına alan ipucu, örneğin öğretmenin “Lokantadır” demesi) görsel ipucu ile birlikte sunmuştur. Bir gün içinde iki öğretim oturumu gerçekleştirilmiş ve her bir öğretim oturumunda 18 deneme (İngilizce kelimelerin bulunduğu her kartla iki deneme) yapılmıştır. Öğretim oturumlarında öğrenci tepkisi için yanıt aralığı 4 saniye, denemeler arasında verilecek zaman ise 5 saniye olarak belirlenmiştir. Öğretimde sözel ipucu ve görsel ipucu kontrol edici ipucu olarak birlikte kullanılmıştır. Öğretim oturumlarında doğru olarak kabul edilecek tepkiler, hedef uyarın ve kontrol edici ipucu verildikten sonra öğrencinin doğru yer ismini ve orada ne yapıldığını söylemesi olarak tanımlanmıştır. Öğretim oturumları, öğrencilerin günlük yoklama oturumlarında kendilerine yöneltilen 18 hedef uyarının hepsine %100 doğrulukta tepki vererek ölçütü karşılamalarına kadar sürmüştür.

Öğretim oturumları uygulamacı tarafından şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Öğretimi yapılacak davranışların araç setindeki İngilizce kelime kartları ile görsel kartlar arkaları çevrilerek, öğrencinin rahatlıkla görebileceği şekilde masanın üstüne koyulmuştur. Önce çalışmayla ilgili açıklama yapılmıştır (örn., “Şimdi sana İngilizce yer isimlerini ve bu yerlerde ne yapıldığını öğreteceğim. Önce kelime kartı ve görsel kartı göstererek yer ismini ve bu yerde ne yapıldığını ben söyleyeceğim, sen sadece çok dikkatli bir şekilde her iki karta da bakarak beni dinleyeceksin. Sonra sana “Bu nedir?” ve “Burada ne yapılır?” diye soracağım ve sen hemen bana o yerin adını ve orada ne yapıldığını söyleyeceksin”). Sonra dikkati sağlayıcı ipucu (örn., “Ahmet, İngilizce kelimeleri öğrenmeye hazır mısın?”) sunulmuştur. Daha sonra öğrenciye beceri yönergesi sunulmuştur (örn., “Ahmet, bu nedir?” ve “Peki, burada ne yapılır?”). Beceri yönergelerinin hemen ardından (0 saniye) kontrol edici ipucu ve görsel ipucu (sorulan yeri gösteren resimli kart yukarı kaldırılarak, “Lokantadır. Lokantada yemek yenir” ve “hadi şimdi sen söyle, bu nedir?” ve “burada ne yapılır?”) sunulmuştur. Öğrencinin 4 sn. içinde tepki vermesi beklenmiştir. Öğrenci 4 sn. içinde doğru tepki vermişse, sözel (harikasın, çok güzel, bravo, süpersin) olarak pekiştirilmiştir. Öğrencinin yanlış yer adını söylemesi veya 4 sn. içerisinde herhangi bir tepki göstermemesi yanlış tepki olarak tanımlanmış ve uygulamacı tarafından görmezden gelinmiştir. Belirtilmiş olan süreç denemelerin tamamında aynı şekilde tekrarlanmıştır. Öğrencilerin öğretim oturumları sırasında sergilemiş oldukları doğru tepkiler uygulamacı tarafından sürekli pekiştirme ile pekiştirilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin çalışmaya dikkatlerini vermeleri ve etkin katılımları, öğretmenle oyun oynama gibi etkinlik pekiştiricileriyle pekiştirilmiştir.

Günlük Yoklama Oturumları

Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim yönteminde iki çeşit deneme gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunlardan birincisi ipucunun sunulduğu ipuçlu denemeler, ikincisi ise ipucunun bütünüyle ortadan kaldırılarak bireyin sınındığı yoklama denemeleridir. Belli sayıda deneme ya da oturumda davranış öncesi kontrol edici ipucu sunulduktan sonra, uygulamacı ipucu sunmayı

sonlandırır ve yoklama denemelerini yaparak bireyin sadece hedef uyaran sunulduğu durumda doğru tepkide bulunup bulunmadığını değerlendirir. Uygulamacı, yoklama oturumlarını ipucunun sunulduğu denemelerden sonra ya da gün içerisinde herhangi bir zaman diliminde düzenleyebilmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Bu nedenle, bu araştırmada öğretim yapılan her gün iki öğretim oturumunun sonunda yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Günlük yoklama oturumları daha önce söz edilmiş olan toplu yoklama oturumları gibi uygulanmıştır. Uygulamacı, günlük yoklama oturumlarında deneklere araç setindeki 9 İngilizce yer isminin ne olduğunu ve orada ne yapıldığını içeren toplam 18 beceri yönergesi sunmuş ve öğrenci tepkilerini kayıt etmiştir. Günlük yoklama oturumlarında deneklerin göstermiş olduğu tepkiler pekiştirilmemiş, ancak çalışma sonunda deneklerin çalışmaya katılımı sembol pekiştirme kullanılarak (her çalışmanın sonunda gülen bir yüz etiketi kazanma) pekiştirilmiştir.

Genelleme ve İzleme Oturumları

Araştırmanın genelleme oturumları son toplu yoklama oturumlarından bir hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Genelleme çalışması; araç-gereçler, ortam ve kişiler arası genelleme biçiminde yapılmıştır. Genelleme oturumlarında; öğretim oturumlarında kullanılan 15x15 boyutundaki İngilizce yer isimlerinin ve görsellerin olduğu kartlardan daha küçük olan 10x10 boyutundaki İngilizce yer isimlerinin ve görsellerinin olduğu kartlar özel alt sınıf öğretmeni tarafından özel alt sınıfta kullanılarak beceri yönergeleri sunulmuştur. Genelleme oturumlarında da diğer oturumlarda olduğu gibi yanıt aralığı ve denemeler arası süre 4 sn. olarak kullanılmıştır. Her bir oturumda 18 beceri yönergesi sunulmak üzere toplam üç genelleme oturumu düzenlenmiştir. Genelleme oturumlarında öğrencilerin verdiği tepkiler pekiştirilmemiş, ancak oturumun sonunda çalışmaya katılım davranışları "Benimle çalıştığın için teşekkür ederim" denerek sözel olarak pekiştirilmiştir. Genelleme oturumları yoklama oturumları ile aynı şekilde gerçekleştirilmiştir.

İzleme oturumları okullar kapanmasına az kaldığı için sonuncu yoklama oturumu gerçekleştirildikten 19 ve 29 gün sonra, öğrencilerin edindikleri davranışları devam ettirip ettirmediklerini belirlemek için gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları daha önce söz edilmiş olan yoklama oturumlarına benzer şekilde düzenlenmiştir. İzleme oturumlarının sonunda öğrencinin katılımı sözel olarak pekiştirilmiştir (Benimle bu kadar güzel çalıştığın için çok teşekkür ederim!).

Veri Toplama Formları

Araştırmada; toplu yoklama, günlük yoklama, genelleme, izleme ve uygulama güvenilirliği verilerinin toplanabilmesi amacıyla veri formları oluşturulmuştur. Toplu yoklama oturumlarına ilişkin veriler, hazırlanmış olan Toplu Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu'na; günlük yoklama oturumlarına ilişkin veriler, hazırlanmış olan Günlük Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu'na; genelleme oturumlarına ilişkin veriler, hazırlanmış olan Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu'na; izleme oturumlarına ilişkin veriler, hazırlanmış olan İzleme Oturumları Veri Toplama Formu'na uygulamacı tarafından kayıt edilmiştir. Hazırlanmış olan formların giriş kısmında, denek ve uygulamacı kimlik bilgileri, çalışmanın başlama-bitiş zamanı, uygulama tarihi, oturum süresi ve oturumun kaçınıcı oturum olduğuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Giriş kısmındaki betimleyici bilgilerin altında ise deneğin doğru ve yanlış tepkilerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Güvenirlilik

Çalışmaya ilişkin güvenilirlik verileri günlük yoklama, toplu yoklama ve öğretim oturumlarının %30'unda; izleme ve genelleme oturumlarının ise %50'sinde yansız atama sonucu belirlenen oturumlar ikinci bir gözlemci tarafından da izlenerek toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirliğin hesaplanması, uygulamacının tutmuş olduğu kayıtlar ile ikinci gözlemcinin tutmuş olduğu kayıtların birbiriyle ne kadar örtüşmekte olduğu karşılaştırılarak yapılmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı hesaplanırken "Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülünden yararlanılmıştır (Erbaş, 2012, s. 117). Araştırmada uygulama güvenilirliği katsayısı ise, "Gözlenen Uygulamacı Davranışı/Planlanan Uygulamacı Davranışı x 100" formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır (Erbaş, 2012, s. 117).

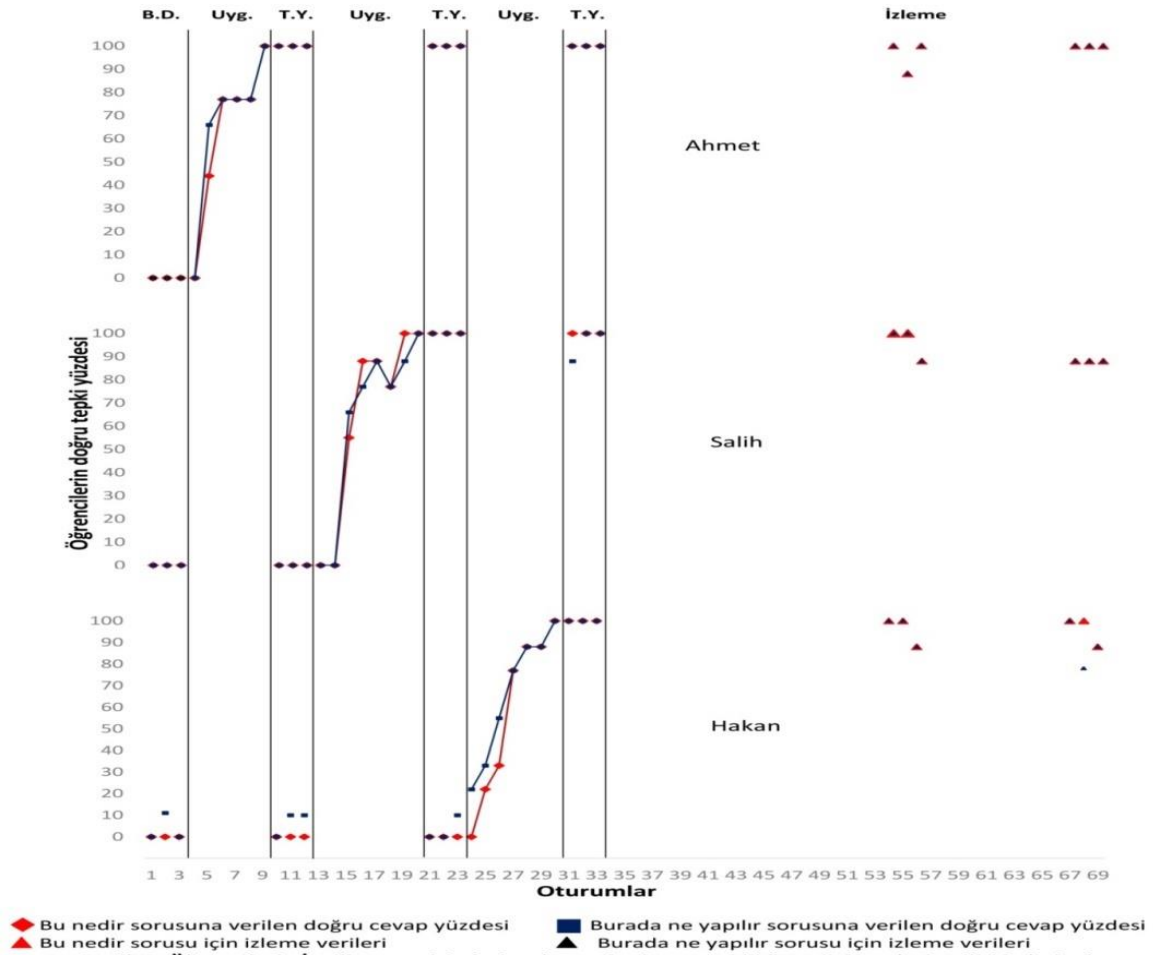
Uygulama güvenilirliğinin belirlenmesinde uygulamacının şu davranışları incelenmiştir: (a) çalışmada kullanılacak araç-gereçleri kontrol etme, (b) oturumlarda dikkati sağlayıcı ipucunu sunma, (c) hedef uyararı (beceri yönergesi) verme, d) kontrol edici ipucunu sunma, (e) yanıt aralığı süresini bekleme ve (f) davranış sonrası sonuca uygun tepkide bulunma. Bu uygulamacı davranışları çalışmanın, toplu yoklama, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumları için ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Gözlemciler arası güvenilirlik ile uygulama güvenilirliği çalışmadaki üç denekte de bütün oturumlar için %100 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Davranış Öncesi Sınama ve İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulguları

Davranış öncesi ipucu ve sınama yöntemiyle öğretilen “lokanta, kafeterya, hastane, araba kiralama, evcil hayvan dükkânı, mağaza, çıkış, sinema, tuvalet” yer isimlerini ve “yemek yenir, çay-kahve içilir, tedavi görülür, araba ya da motosiklet kiralanır, evcil hayvan satın alınır, alış-veriş yapılır, dışarıya çıkılır, film izlenir, çiş, kaka yapılır” gibi bu yerlerde ne yapıldığını söyleme davranışına ilişkin elde edilen veriler Ahmet, Salih ve Hakan için Grafik 1’de gösterilmiştir.



Grafik 1. Öğrencilerin İngilizce Yer İsimleri ve Bu Yerlerde Ne Yapıldığını Söylemelerine İlişkin Bulgular

Ahmet'in öğretime başlamadan önce her iki davranışı (bu nedir? burada ne yapılır?) da %0 düzeyinde sergilediği, yani hiçbir basamağı doğru olarak sergileyemediği görülmektedir. Ahmet'e davranış öncesi sınama ve ipucuyla İngilizce yer isimlerini ve bu yerlerde yapılan eylemleri söyleme davranışı öğretilmeye başlanır başlanmaz performansında artış olduğu görülmektedir. Ahmet, davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretilme İngilizce yer isimlerini ve bu yerlerde yapılan eylemleri söyleme davranışını %100 düzeyinde sergileyerek ölçütü karşılamıştır. Ahmet'in İngilizce yer isimleri ile bu yerlerde yapılan eylemleri söyleme davranışı ikinci, üçüncü ve dördüncü toplu yoklama oturumlarında da %100 düzeyinde gerçekleşmiştir.

Salih'e ilişkin veriler incelendiğinde, öğretime başlamadan önce her iki davranışı da %0 düzeyinde sergilediği görülmektedir. Salih'e davranış öncesi sınama ve ipucuyla İngilizce yer isimlerini ve bu yerlerde yapılan eylemleri söyleme davranışı öğretilmeye başlandıktan sonra performansında artış olduğu görülmektedir. Salih, davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretilme İngilizce yer isimlerini ve bu yerlerde yapılan eylemleri söyleme davranışını %100 düzeyinde sergileyerek ölçütü karşılamıştır. Salih'in İngilizce yer isimleri ile bu yerlerde yapılan eylemleri söyleme davranışı üçüncü toplu yoklama oturumlarında %100; dördüncü toplu yoklama oturumlarında ise İngilizce yer isimlerini söyleme davranışı %100, bu yerlerde yapılan eylemleri söyleme davranışı ise ortalama %96 düzeyinde gerçekleşmiştir.

Hakan'a ilişkin veriler incelendiğinde, öğretime başlamadan önce İngilizce yer isimlerini söyleme davranışını %0, bu yerlerde ne yapıldığını söyleme davranışını ise ortalama %5 düzeyinde sergilediği görülmektedir. Hakan'a İngilizce yer isimleri ve bu yerlerde yapılan eylemleri söyleme davranışı, davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretilmeye başlandıktan sonra performansında artış olduğu görülmektedir. Hakan, davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretilme İngilizce yer isimlerini ve bu yerlerde yapılan eylemleri söyleme davranışını %100 düzeyinde sergileyerek ölçütü karşılamıştır. Hakan'ın İngilizce yer isimleri ile bu yerlerde yapılan eylemleri söyleme davranışı dördüncü toplu yoklama oturumlarında da %100 düzeyinde gerçekleşmiştir.

Araştırmanın Oturum Sürelerine İlişkin Bulguları

Tablo 1. Öğretim oturumu süreleri

Öğrenci	Öğretim Oturumu Süreleri (dakika: saniye)																Toplam	
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.		
Ahmet	4:53	3:32	4:01	3:08	3:25	2:27	2:53	2:11	2:55	2:55	2:13	2:10						36:43
Hakan	5:56	3:30	3:38	3:24	3:12	2:49	3:06	2:48	3:33	2:55	3:36	2:42	3:02	3:01				47:03
Salih	3:51	2:45	3:07	2:49	3:11	3:10	3:24	2:48	3:53	2:08	2:58	2:35	3:05	2:34	2:58	2:40		47:53

Tablo 2. Günlük yoklama oturumu süreleri

Öğrenci	Günlük Yoklama Oturumları Süreleri (dakika: saniye)								Toplam
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
	Yoklama	Yoklama	Yoklama	Yoklama	Yoklama	Yoklama	Yoklama	Yoklama	
Ahmet	2:47	2:51	2:17	2:29	2:47	2:23			15:35
Hakan	5:13	4:19	4:21	3:45	3:13	3:35	2:51		27:16
Salih	1:59	2:16	3:12	2:42	2:46	2:46	2:23	2:25	20:25

Ahmet toplam 12, Hakan 14 ve Salih 16 öğretim oturumu sonrasında davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretilme her iki davranışta da ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemiştir. Her iki davranış Ahmet'e toplam 36 dakika 43 saniye, Hakan'a 47 dakika 3 saniye ve Salih'e 47 dakika 53 saniye öğretim süresi kullanılarak öğretilmiştir.

Tablo 3. Genelme oturumu süreleri

Öğrenci	Genelleme Oturumları Süreleri (dakika: saniye)			Toplam
	1.Yoklama	2. Yoklama	3. Yoklama	
Ahmet	1:46	1:25	1:23	4:31
Hakan	2:00	1:47	2:08	5:50
Salih	1:32	1:36	1:28	4:35

Tablo 4. İzleme oturumu süreleri

Öğrenci	1. İzleme Oturumları Süreleri (dakika: saniye)			Toplam
	1.Yoklama	2. Yoklama	3. Yoklama	
Ahmet	1:52	1:57	1:42	5:28
Hakan	2:49	2:39	2:25	7:51
Salih	1:50	1:52	1:51	5:31
2. İzleme Oturumları Süreleri (dakika: saniye)				
Ahmet	2:10	1:50	1:57	5:56
Hakan	2:53	2:16	2:56	8:04
Salih	2:23	1:51	2:08	6:22

Genelleme Bulguları

Ahmet ve Hakan öğretim bittikten bir hafta sonra kişiler, ortam ve araçlar arası genellemeyi farklı büyüklükteki kartlar, farklı bir ortam ve farklı öğretmen ile %96 doğruluk düzeyinde gerçekleştirirken, Salih ise %87 doğruluk düzeyinde gerçekleştirmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimle, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış üç öğrenciye 9 İngilizce yer isminin (Shop, Cafe, WC, Restaurant, Exit, Rent a car, Pet shop, Hospital, Cinema) Türkçe karşılıkları olan “Mağaza, Kafeterya, Tuvalet, Lokanta, Çıkış, Araba kiralama, Evcil hayvan dükkânı, Hastane, Sinema” kelimeleri ve bu yerlerde yapılan eylemleri söyleme becerisi öğretilmiştir. Ayrıca, bu becerilerin öğretim bittikten 19 ve 29 gün sonraki kalıcılığı ve farklı büyüklükteki kartlar, farklı bir ortam ve farklı öğretmen ile genellenebilirliği de incelenmiştir. Araştırma bulguları, davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimin, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere İngilizce yer isimlerini ve bu yerlerde neler yapıldığını söylemede etkili olduğunu göstermiştir. Elde edilen kalıcılık ve genelleme bulguları da, davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimin, kalıcılık ve genellemenin sağlanması açısından etkili olduğunu göstermektedir.

Gerçekleştirilmiş olan çalışmada resimli kartlardan yararlanılmış ve genelleme aşamasında farklı boyutta resimli kartların kullanılması sağlanmıştır. Özel gereksinimli bireylere yabancı dil becerisi kazandırmada resimli kartlar kullanmanın etkili olduğu Yahya ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmada da belirtilmiş ve çalışma bulgularının bu bulguyu doğruladığı görülmüştür. Okuma yazma becerisine sahip olan tüm katılımcıların ana dildeki okuma yazma performanslarındaki farklılıklarına rağmen çalışmanın sonucunda İngilizce kelimeleri öğrenebildikleri görülmüştür. Mohammadian and Mohammadian-Dolatabadi (2016) ve Oda (2010) zihinsel yetersizliği olan çocukların ana dildeki düzeyleri her ne olursa olsun ikinci bir dili öğrenebildiklerini ve bunu destekleyen çalışmaların olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışmanın sonuçları da bu bulgu ile tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmada öğretim süreçleri sistematik bir şekilde planlanmış ve hem İngilizce öğretimi hem de özel eğitim alanında uzman bir uygulamacı tarafından öğretim sunulmuştur. Öğretimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde sistemli bir planlama yapılması ve uygulamacının yeterliğinin önemli olduğu Krapez (2010) ve Wire (2005) tarafından da önemle vurgulanmıştır. Bu çalışmanın başarılı şekilde sonuçlanmış olması, İngilizce öğretmenlerine ve/veya özel eğitim

öğretmenlerine sağlanacak olan destek ve eğitimler ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yabancı dil öğretiminin sağlanabileceğini göstermektedir. Gerçekleştirilmiş olan çalışma zihinsel yetersizliği olan bireylere yabancı dil öğretimi konusunda alan yazında belirtilmiş olan çalışma sayısının yetersizliği (Mohammadian ve Mohammadian-Dolatabadi, 2016) göz önüne alındığında, alana önemli bir katkı getirecektir.

Bulgular incelendiğinde 9 İngilizce yer ismini ve bu yerlerde neler yapıldığını öğretmek için en fazla sayıda oturumun Salih'le yürütüldüğü ancak tüm öğrencilerde ölçütü karşılayınca kadar ortalama 14 oturum yapılmasının gerektiği görülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilişsel süreçlerindeki yetersizlikler (DSM-V, 2013; WHO, 1992) ve öğrendikleri bilgileri uzun süreli belleğe aktarmada yaşadıkları sınırlılıklar (Sucuoğlu, 2010) nedeniyle kalıcı öğrenmeler için sık tekrar yapılması gerektiği bilinmektedir. Yabancı dil becerisi kazandırmada da sık tekrar yapılması ve öğretimde ekstra süre verilmesinin önemli olduğu pek çok araştırma raporunda vurgulanmaktadır (Abrams, 2008; Arries, 1999; Duvall, 2006; Skinner ve Smith, 2011; Sparks ve Ganschow, 1993). Bu araştırmanın sonuçları da, alan yazına uygun olarak, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere İngilizce kelime öğretiminde tekrar yapmanın önemini ortaya koymaktadır.

Tek-denekli araştırmalarda bulguların genellenmesi için araştırmaya katılan denek sayısının fazla olması (üç ya da daha fazla) istendik bir durumdur. Buradan hareketle, araştırmanın yapıldığı okuldaki özel alt sınıfa devam eden dört denekten sadece biri öğretilmesi hedeflenmiş İngilizce kelimelerin 7'sini biliyor olmasından dolayı araştırmadan çıkarılmış ve araştırmaya üç denek ile devam edilmiştir. Bu durum, araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak gösterilebilir.

Bu araştırmanın iki konuda öne çıktığı söylenebilir. Birincisi, araştırmanın bulguları davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylere İngilizce kelime öğretiminde, öğretilen becerilerin kalıcılığının ve genellenmesinin sağlanmasında etkili olduğunu gösterir niteliktedir. İkincisi ise, bu çalışma, alan yazında davranış öncesi ipucu ve sınamanın kullanılarak İngilizce kelimelerin öğretildiği ilk çalışma olma özelliği göstermektedir.

Araştırma bulgularından hareketle ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir. Örneğin, benzer çalışma farklı ortamlarda, farklı kişilerle yürütülebilir ve genelleme verileri denekler gerçek ortamlara götürülerek toplanabilir. Zihin yetersizliği ya da diğer yetersizlik türlerine sahip olan öğrencilere yabancı dil öğretimine yönelik olarak bir öğretim programı ve müfredatı geliştirilerek ülke çapında yaygın bir şekilde uygulanması için çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bireysel olarak gerçekleştirilen bu uygulama zihin yetersizliği olan çocuklar ile 5-6 kişilik grup eğitimi şeklinde planlanarak gerçekleştirilebilir. Ayrıca, bu uygulama sınıf ortamında akran desteğinden yararlanılarak küçük grup çalışması şeklinde de yapılabilir. Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim diğer tek basamaklı becerilerin öğretiminde etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırılabilir. Bu araştırmada, davranış öncesi ipucu ve sınama yöntemi kullanılarak sadece 9 İngilizce yer adı ve bu yerlerde yapılan eylemleri söyleme becerileri öğretilmiştir. Davranış öncesi ipucu ve sınama yöntemi kullanılarak daha farklı İngilizce kelimelerin öğretimi yapılabilir ya da aynı yöntem Almanca ya da Fransızca gibi farklı dillerdeki kelimelerin öğretiminde kullanılabilir. Son olarak; öğretmenlere, anne-babalara ve akranlara davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim kullanılarak öğretim sunmalarının öğretilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Abbeduto, L., Warren, S. F. ve Conners, F. A. (2007). Language development in Down syndrome: From the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(3), 247-261.
- Abrams, Z. (2008). Alternative second language curricula for learners with disabilities: Two case studies. *Modern Language Journal*, 92(3), 414-430. doi:10.1111/j.1540-4781.2008.00755.x
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Arries, J. (1999). Learning disabilities and foreign languages: A curriculum approach to the design of inclusive courses. *Modern Language Journal*, 83(1), 98-110. doi:10.1111/0026-7902.00008
- Browder, D. ve Xin, P. Y. (1998). A meta analysis and review of sight word research and its implication for teaching functional reading to individuals with moderate and severe disabilities. *Journal of Special Education*, 32(3), 130-153.
- Browder, D., Wakeman, S., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L. ve Algozzine, R. F. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 72(4), 392-408.
- Çulha, S. (2010). *Zihinsel yetersizliği olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerine yabancı dil öğretiminde eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitimin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Domagała-Zyśk, E. (2013). *Teaching the deaf English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Duvall, E. (2006). Including students with disabilities in a foreign language classroom. *Teaching Exceptional Children*, 38(6), 42-48.
- Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. M. J. Snowling ve C. Hulme (Ed.), *The science of reading [Electronic resource]: A handbook* içinde (s. 135-154). Oxford: Blackwell Publishing.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (s. 109-128). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2012, 11 Nisan). Resmi Gazete (Sayı: 28261). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> adresinden erişildi.
- Joseph, L. M. ve Seery, M. E. (2004). Where is the phonics? A review of the literature on the use of phonetic analysis with students with mental retardation. *Remedial and Special Education*, 25(2), 88-94.
- Joshi, R. M. (2006). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 209-219.
- Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2005). Otistik bir çocuğun yabancı dil öğrenimine ilişkin örnek olay incelemesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 401-427.
- Krapez, S. (2010). Second language comprehension and acquisition in mentally disabled children-illusion or reality. *IBS Newsletter Porocevalec*, 1(3). <http://porocevalec.ibs.si/sl/component/content/article/42-letnik-1-t-3/136-staa-krape-ma-ed-applied-linguistics-second-language-comprehension-and-acquisition-in-mentally-disabled-children-illusion-or-reality> adresinden erişildi.

- Matson, J. L., Hattier, M. A. ve Belva, B. (2012). Treating adaptive living skills of persons with autism using applied behavior analysis: A review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 271-276.
- Maulik, P. K., Mascarenhas, M. N., Mathers, C. D., Dua, T. ve Saxena, S. (2013). Prevalence of intellectual disability: A meta-analysis of population-based studies. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 729.
- McColl, H. (2005) Foreign language learning and inclusion: Who? Why? What? - and how?. *Support for Learning*, 20(3), 1-10.
- McKenzie, K., Milton, M., Smith, G. ve Ouellette-Kuntz, H. (2016). Systematic review of the prevalence and incidence of intellectual disabilities: Current trends and issues. *Current Developmental Disorders Reports*, 3(2), 104-115.
- Mohammadian, A. ve Mohammadian-Dolatabadi, S. (2016). The effect of affection on English language learning of children with intellectual disability based on total physical response method of language teaching. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 5(2), 92-103.
- Morse, T. E. ve Schuster, J. W. (2000). Teaching elementary students with moderate intellectual disabilities how to shop for groceries. *Exceptional Children*, 66(2), 273-288.
- Oda, T. (2010). Tutoring an American autistic college student in Japanese and its challenges. *Support for Learning*, 25(4), 165-171.
- Parette, H. P., Blum, C., Boeckmann, N. M. ve Watts, E. (2009). Teaching word recognition to young children who are at risk using Microsoft Powerpoint coupled with direct instruction. *Early Childhood Education Journal*, 36, 393-401.
- Petursdottir, A. I. ve Carr, J. E. (2011). A review of recommendations for sequencing receptive and expressive language instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(4), 859-876.
- Riviera, M. O., Koorland, M. A. ve Fueyo, V. (2002). Pupil-made pictorial prompts and fading for teaching sight words to a student with learning disabilities. *Education & Treatment of Children*, 25(2), 197-207.
- Rowan, V. C. ve Pear, J. J. (1985). A comparison of the effects of interspersal and concurrent training sequences on acquisition, retention, and generalization of picture names. *Applied Research in Mental Retardation*, 6(2), 127-145.
- Skinner, M. E. ve Smith, A. T. (2011). Creating success for students with learning disabilities in postsecondary foreign language courses. *International Journal of Special Education*, 26(2), 42-57.
- Sparks, R. ve Ganschow, L. (1993). The impact of native language learning problems of foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *Modern Language Journal*, 77(1), 58-74. doi:10.2307/329559
- Sucuoğlu, B. (2010). Zihin engellilerin eğitimi. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri içinde*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. Y. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Van der Schuit, M., Segers, E., van Balkom, H. ve Verhoeven, L. (2011). How cognitive factors affect language development in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1884-1894.
- Wight, M. C. S. (2015). Students with learning disabilities in the foreign language learning environment and the practice of exemption. *Foreign Language Annals*, 48(1), 39-55.

- Wire, V. (2005). Autistic spectrum disorders and learning foreign languages. *Support for Learning*, 20(3), 123-128.
- World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: World Health Organization.
- Yahya, S., Yunus, M. M. ve Toran, H. (2013). Instructional practices in enhancing sight vocabulary acquisition of ESL students with autism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 266-270.
- Yalçın, I. ve Akmanoğlu, N. (2013). Eşzamanlı ipucuyla đretim ynteminin otistik bir ocuđa İngilizce kelime đretimi zerine etkileri: Hedeflenmeyen bilgi đretimi. *Journal of Academic Studies*, 15(58), 117-140.