

Sınıf Çaplı Kendini-İzleme Öğretiminin Sosyal Geçerliği: Çoklu Değerlendirme Örneği*

Social Validity of Class-Wide Self-Monitoring Intervention: An Example for Multiple Evaluations

Mine SÖNMEZ KARTAL**, Şerife YÜCESOY ÖZKAN***

Öz: Bu çalışmanın amacı, sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirme yoluyla sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin sosyal geçerliğini belirlemektir. Çalışmaya, okul öncesi eğitim sınıflarına devam eden ve yaşları 66-76 ay arasında değişen, gelişimsel yetersizlik gösteren dört çocuk, normal gelişim gösteren 104 çocuk ve dört okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmada, betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Sosyal karşılaştırma verileri Türkçe dil, okuma yazmaya hazırlık ve kurallı oyun etkinlikleri sırasında normal gelişim gösteren çocuklardan; öznel değerlendirme verileri sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflardaki normal gelişim gösteren çocuklardan ve bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Sosyal karşılaştırma yapmak üzere gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların performansları ile normal gelişim gösteren çocukların performansları karşılaştırılmıştır. Öznel değerlendirme verileri tümevarım analizi yoluyla analiz edilmiştir. Sosyal karşılaştırma yoluyla elde edilen bulgular, sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sonunda gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalamalarının normal gelişim gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalamalarına oldukça yaklaşmış olduğuna işaret etmektedir. Öznel değerlendirme sonuçları ise sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflardaki normal gelişim gösteren çocukların ve bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yapılan müdahale ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf çaplı kendini-izleme, sosyal geçerlik, öznel değerlendirme, sosyal karşılaştırma.

Abstract: The purpose of this study was to determine the social significance of class-wide self-monitoring by means of social comparison and subjective evaluation. Four children with developmental disabilities and 104 children with typical development who attend to preschool classes and whose ages range between 66-76 months and four preschool teachers participated in the study. Descriptive method was used in the study. Data on social comparison was collected from children with typical development during Turkish language art, early literacy and game activities. Data on subjective evaluation was obtained through semi-structured interviews from children with typical development in classes where class-wide self-monitoring was conducted and their teachers. In order to make social comparison, performances of children with developmental disability were compared to performances of children with typical development. Subjective evaluation data was analyzed by means of inductive analysis. Findings of social comparison indicate that average levels of on-task behaviors of children with developmental disability get quite close to those of children with typical development as a result of class-wide self-monitoring. Subjective evaluation outcomes show that children with typical development and their teachers in classes where class-wide self-monitoring was conducted have positive views on the intervention.

Keywords: Class-wide self-monitoring, social validity, subjective evaluation, social comparison.

* Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 1105E105 nolu proje kapsamında desteklenmiştir ve Mine Sönmez'in doktora tezinden üretilmiştir.

** Yard. Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir-Türkiye, e-posta: minesonmezmine@gmail.com

*** Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir-Türkiye, e-posta: syucesoy@anadolu.edu.tr

GİRİŞ

Uygulamalı davranış analizi, sosyal açıdan önemli olan davranışları değiştirmek amacıyla, davranışçı yaklaşıma dayalı kuramlarda öne sürülen temel ilkelerin sistematik biçimde uygulandığı bir disiplin alanıdır (Alberto ve Troutman, 2008; Cooper, Heron ve Heward, 2007). Uygulamalı davranış analizinin çalışma alanında büyük ölçüde sosyal bağlamda ortaya çıkan olay ya da durumlar yer alır (Kennedy, 2005). Sosyal bağlamda ortaya çıkan durumlar ise bireyin yalnızca kendisini değil, çevresindeki bireyleri de etkiler (Kurt, 2012). Bu yüzden herhangi bir uygulamanın davranış üzerindeki etkilerini ortaya koymak üzere yalnızca bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konulması yeterli değildir (Foster ve Mash, 1999; Kurt, 2012; Wolf, 1978). Aynı zamanda sosyal geçerliğin; başka bir deyişle uygulamanın amaçlarının, uygulamada kullanılan yöntemlerin ve uygulama sonunda elde edilen sonuçların sosyal olarak önemli ve anlamlı olduğunun da ortaya konulması gereklidir (Fawcett, 1991; Turan ve Erbaş, 2010; Wolf, 1978). Sosyal geçerlik, uygulamalı davranış analizi alanında geliştirilen bir müdahale programının ele aldığı amaçların toplumsal açıdan önemli olması, davranış değişikliği sağlamak üzere kullanılan yöntemlerin uygun/kabul edilebilir olması ve programın uygulanmasıyla elde edilen sonuçların toplumsal olarak anlamlı olması şeklinde tanımlanabilir (Kazdin, 1977; Sönmez, 2012; Wolf, 1978).

Sosyal geçerliğin değerlendirilmesinde; (a) uygulamanın amaçları, (b) uygulamanın kendisi ve (c) uygulama sonunda elde edilen sonuçlar olmak üzere üç temel unsurun dikkate alınması önerilmektedir. Uygulamanın amaçları önem ve kabul edilebilirlik açısından; uygulamanın kendisi kabul edilebilirlik açısından; elde edilen sonuçlar ise sosyal önemlilik açısından değerlendirilmektedir (Foster ve Mash, 1999). Bu üç önemli unsur hakkında bilgi edinebilmek için ise; (a) sosyal karşılaştırma yapmak, (b) öznel değerlendirme yapmak ve (c) sürdürülebilirliği belirlemek şeklinde üç farklı değerlendirme yaklaşımının kullanıldığı bilinmektedir (Fawcett, 1991; Foster ve Mash, 1999; Kazdin, 1982; Kennedy, 2005; Kurt, 2012; Van Houten, 1979; Vuran ve Sönmez, 2008; Wolf, 1978).

Sosyal karşılaştırma, bireyin performansını hedef davranışı istedik düzey ve biçimde sergilediği düşünülen ve müdahale gerektirmeyen akranlardan oluşan bir referans grubunun performansı ile karşılaştırma sürecidir (Kurt, 2012; Vuran ve Sönmez, 2008). Sosyal karşılaştırmanın en uygun biçimi, bireyin performansını toplumdan yansız atama yoluyla seçilecek akranların performanslarıyla kıyaslamadır; ancak bireyin hâlihazırda içinde bulunduğu küçük çevreden seçilerek oluşturulan yerel bir referans grubu da sosyal karşılaştırma yapmak üzere kullanılabilir (Foster ve Mash, 1999; Kendall ve Grove, 1988; Kurt, 2012). Sosyal karşılaştırma, müdahaleye konu olan davranışın normal olarak kabul edilen düzeyden sapma gösterdiği durumlarda oldukça kullanışlı olmakla birlikte, ne yazık ki amaçların sosyal açıdan önemine ve uygulamanın kabul edilebilirliğine ilişkin bilgiler sağlayamamaktadır (Foster ve Mash, 1999). Bu bilgileri sağlamak üzere öznel değerlendirme yaklaşımının kullanılması yerinde olabilir.

Öznel değerlendirme, bir uygulama ile herhangi bir şekilde ilişkisi olan kişilerin amaçlara, yonteme ve sonuçlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir (Carr, Austin, Brittin, Kellum ve Bailey, 1999; Kurt, 2012; Turan ve Erbaş, 2010; Wolf, 1978). Bu kişiler doğrudan çalışmaya katılanlar ya da bunların yaşamındaki önemli kişiler (örn. aile bireyleri, öğretmenler, benzer uygulamaları gerçekleştirecek kişiler, araştırmacılar) olabilir (Schwartz ve Baer, 1991; Fawcett, 1991; Vuran ve Sönmez, 2008). Öznel değerlendirme, çok çeşitli veri toplama ve analiz teknikleri ile gerçekleştirilebilir. Kullanılabilecek veri toplama yolları anketler, ölçekler, yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler olabilir (Kennedy, 2005; Kurt, 2012; Turan ve Erbaş, 2010).

Sürdürülebilirlik, öğrenilen bir davranışın, öğretim tamamlandıktan sonra da devam ediyor olmasıdır. Öğretim koşullarının sona ermesinin ardından davranışın sürdürülmesi; bir başka deyişle kalıcı hale gelmiş olması, bireyin davranışı yaşamının içinde kullandığının bir kanıtıdır (Kennedy, 2005). Uygulamanın sona ermesinin ardından belirli aralıklarla davranışa ilişkin veri toplanması, sürdürülebilirliğin ortaya konulmasını sağlayacaktır.

Sosyal geçerliğin değerlendirilmesi, uygulanan müdahalenin kavramsallaşmasına ve kullanıcı memnuniyetinin sağlanmasına etki edeceğinden (Odom vd., 2005) oldukça önemlidir.

Sosyal geçerliliğinin değerlendirilmesinin önemli olduğu uygulamalardan biri de kendini yönetmedir. Kendini yönetme, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara çeşitli davranışların kazandırılmasında etkili olduğu pek çok araştırma ile ortaya konulan bilimsel dayanaklı uygulamalardan biridir. Bireylerin kendi davranışlarını kontrol etmeleri kendini yönetme, bu süreçte kullandıkları stratejiler ise kendini yönetme stratejileri olarak tanımlanmaktadır (McDougal ve Brady, 1998; Reid, 1996; Yücesoy Özkan, 2009). Kendini yönetme stratejileri; kendine önuyaran verme, kendine yönerge verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeyi içermektedir ve bu stratejilerden en yaygın olarak kullanılanı kendini izlemedir. Kendini izleme, çocuğun kendisinin, hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemesi ve bu hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini kaydetmesidir (Agran, King-Sears, Wehmeyer ve Copeland, 2003). Örneğin çocuğun gün içindeki tüm öğünlerde tabağına konulan yiyeceğin tamamını yeme davranışı artırılmak istendiğinde, üzerinde sabah, öğle ve akşam yemeği resimleri bulunan bir kayıt formu çocuğa verilir ve her öğün için, yemeğini bitirmişse artı (+), bitirmemişse eksi (-) işareti koyması öğretilirse bu çocuk kendini izlemiş olur. Bu strateji çoğunlukla çocuğun nasıl yapılacağını bildiği ve/veya yapıp yapmadığının farkında olduğu davranışlar için kullanılır (Agran vd., 2003). Kendini izleme sürecinde çocuklar; ön uyaran olarak öğretmen yönergesi, zil sesi ve alarm gibi uyaranlar, davranışlarını kaydetmek üzere ise davranış kayıt formu, kontrol listesi ya da beceri analizi kaydı kullanırlar. Kullanılacak uyaran ve kayıt formu çocuğun yaşına, gelişim düzeyine ve öğretilen davranışın özelliklerine göre farklılık gösterebilir (Agran vd., 2003; Amato-Zech, Hoff ve Doepke, 2006; Yücesoy Özkan ve Sönmez, 2011). Kendini izleme, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarla; sınıf içi uygun olmayan davranışların azaltılmasında (Mancia, Tankersley, Kamps, Kravits ve Parret, 2000; Sutherland ve Snyder, 2007), sınıf içi uygun davranışların kazandırılmasında (Gilberts, Agran, Hughes ve Wehmeyer, 2001; Harris, Friedlander, Saddler, Frizzelle ve Graham, 2005; Stahr, Cushing, Lane ve Fox, 2006) ve akademik performansın geliştirilmesinde (Shimabukuro, Anne-Prater, Jenkins ve Edelen-Smith, 1999; Yücesoy Özkan, Gürsel ve Kırcaali-İftar, 2014) etkili biçimde kullanılan bir stratejidir.

Alanyazın incelendiğinde kendini izlemenin etkililiğine ilişkin çok zengin veri bulunmasına karşın, araştırmaların oldukça sınırlı bir bölümünde kendini izlemenin sosyal geçerliliğine ilişkin verilerin ortaya konulduğu görülmektedir (Yücesoy Özkan ve Sönmez, 2011). Oysa kendini yönetme uygulamalarının ve etkilerinin kabul edilebilirlik düzeyinin belirlenmesi için sosyal geçerliliğin değerlendirilmesi önemlidir (Mitchem ve Young, 2001). Kendini izlemenin sosyal geçerliliğinin değerlendirildiği araştırmaların bir bölümünde öznel değerlendirme yoluyla veri toplandığı (Agran vd. 2005; Copeland, Hughes, Agran, Wehmeyer ve Fowler, 2002; Harris vd. 2005; Gilberts vd. 2001; Stahr vd. 2006; Sutherland ve Snyder, 2007); ancak uygulamaya doğrudan katılım gösteren kullanıcılardan öznel değerlendirme verilerinin toplandığı çalışmalara gereksinim duyulduğu dikkati çekmektedir. Bununla birlikte kendini izlemenin, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukları normal gelişim gösteren akranlarına yakın düzeyde performans sergiler hale getirip getirmediğini belirlemek üzere sosyal karşılaştırma yapan araştırma sayısının da son derece sınırlı olduğu (Koegel, Harrower ve Koegel, 1999; Miller vd., 1993) ve kendini izleme öğretiminin sosyal geçerliliğini sosyal karşılaştırma yoluyla ortaya koyan araştırmalara gereksinim duyulduğu görülmektedir.

Yukarıda sıralanan gereksinimlere yanıt verebilmek amacıyla bu çalışmada, sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirme yoluyla sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin sosyal geçerliliği belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır: (a) Sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sonunda, okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyleri, normal gelişim gösteren akranlarından elde edilen ortalamaya yakın düzeye ulaşmakta mıdır? (b) Sınıf çaplı kendini izleme öğretimine yönelik kendini izlemenin kullanıldığı sınıflardaki normal gelişim gösteren çocukların görüşleri nelerdir? (c) Sınıf çaplı kendini izleme öğretimine yönelik olarak kendini izlemenin kullanıldığı sınıflardaki okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Katılımcılar

Çalışmaya; gelişimsel yetersizlik gösteren dört çocuk, normal gelişim gösteren 104 çocuk ve dört okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Tüm katılımcıların özellikleri aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar

Çalışmaya her biri farklı okul öncesi eğitim sınıflarında eğitim alan ve yaşları 66-76 ay arasında değişen dört kız çocuk katılmıştır. Çocukların dördü de zihinsel yetersizlik tanısı almıştır; ancak çocukların yaşları gereği herhangi bir zekâ testi ile elde edilmiş zekâ puanları bulunmamaktadır. Çocukların gelişimsel yetersizliklerine ilişkin standartlaştırılmış bir test sonucu elde etmek üzere bu çocuklara Denver II Gelişimsel Tarama Testi Türk çocukları standardizasyonu (Yalaz, Anlar, & Bayoğlu, 2009) uygulanmış ve test sonuçlarına dayalı olarak gelişim gecikme oranı hesaplanmıştır. Öğretmenleri tarafından çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin sınıflarındaki normal gelişim gösteren akranlarından geride olduğu ifade edilmektedir. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Normal Gelişim Gösteren Çocuklar

Çalışmada, sınıf çaplı kendini izleme öğretimine İrem’in sınıfından 27, Eda ve Müge’nin sınıflarından 25’er ve Aylin’in sınıfından 12 çocuk dâhil olmuştur. İrem ve Aylin’in sınıflarındaki çocuklar 68-72 aylık; Eda ve Müge’nin sınıflarındaki çocuklar ise 52-60 aylık çocuklardır. Çocuklar arasında, İrem, Eda, Aylin ve Müge dışında, resmi olarak yetersizlik tanısı almış başka bir çocuk bulunmamaktadır.

Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflarda sosyal karşılaştırma yapmak üzere etkinlikle ilgilenme düzeylerine ilişkin veri toplanan çocuk sayısı 22’dir. Her oturumda sınıflardaki üçer farklı çocuktan etkinlikle ilgilenme düzeylerine ilişkin veri toplanmıştır. Bu çocuklar, gerçekleştirilen etkinlikler sırasında gelişimsel yetersizlik gösteren çocukla birlikte video görüntüsünde yer alan çocuklar arasından yansız atama yoluyla seçilmiştir. Çocukların özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinden bir yıl önce beş farklı okul öncesi eğitim sınıfı seçilmiş ve herhangi bir uygulama yapılmaksızın bu sınıflardaki normal gelişim gösteren 15 çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyleri belirlenmiştir. Etkinlikle ilgilenme düzeylerine ilişkin verilerin nasıl toplandığı sosyal karşılaştırma verilerinin toplanması başlığı altında açıklanmaktadır. Çocukların özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır. Çocukların çalışmaya katılımlarında görüntülerinin kaydedilmesine yönelik izin alınıp; kişisel dosyalarını inceleme ile ilgili izin alınmadığından çocukların yaşları yaş aralıkları şeklinde ifade edilmiştir.

Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflarda öznel değerlendirme yapmak üzere görüşme yapılan çocuk sayısı 20’dir. Sınıflardan yansız atama yoluyla seçilmiş ve görüşmeyi kabul eden 20 çocukla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çocukların özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 1. *Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Özellikleri*

Kod İsim	Yaş	Cinsiyet	Tanı	Gelişim Gecikmesi Oranı
İrem	66 Aylık	Kız	Zihinsel Yetersizlik	%60,3
Eda	70 Aylık	Kız	Zihinsel Yetersizlik	%33,8
Aylin	76 Aylık	Kız	Zihinsel Yetersizlik	%13,2
Müge	69 Aylık	Kız	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Zihinsel Yetersizlik	%62,2

Tablo 2. Kendini İzleme Öğretiminin Gerçekleştirildiği Sınıflardaki Sosyal Karşılaştırma Verisi Toplanan Normal Gelişim Gösteren Çocukların Özellikleri

Sıra No	Kod İsim	Sınıf	Cinsiyet	Yaş
1	Aydın	Sınıf 1	Erkek	60 Aylık
2	Halime	Sınıf 1	Kız	70 Aylık
3	Derin	Sınıf 1	Kız	69 Aylık
4	Melike	Sınıf 1	Kız	69 Aylık
5	Berke	Sınıf 1	Erkek	72 Aylık
6	Bartu	Sınıf 1	Erkek	69 Aylık
7	Serkan	Sınıf 1	Erkek	68 Aylık
8	Engin	Sınıf 2	Erkek	60 Aylık
9	Berna	Sınıf 2	Kız	60 Aylık
10	Emine	Sınıf 2	Kız	54 Aylık
11	Rüzgar	Sınıf 3	Erkek	72 Aylık
12	Anıl	Sınıf 3	Erkek	71 Aylık
13	Sezer	Sınıf 3	Erkek	72 Aylık
14	Hüseyin	Sınıf 3	Erkek	70 Aylık
15	Hanife	Sınıf 4	Kız	53 Aylık
16	Esra	Sınıf 4	Kız	55 Aylık
17	Esmâ	Sınıf 4	Kız	58 Aylık
18	Arda	Sınıf 4	Erkek	54 Aylık
19	Ali	Sınıf 4	Erkek	53 Aylık
20	Sude	Sınıf 4	Kız	55 Aylık
21	Yiğit	Sınıf 4	Erkek	60 Aylık
22	Emir	Sınıf 4	Erkek	60 Aylık

Okul Öncesi Öğretmenleri

Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin öznel değerlendirme yoluyla sosyal geçerliğini belirlemek üzere uygulamanın gerçekleştirildiği sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin özellikleri Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Herhangi Bir Uygulama Gerçekleştirilmemiş Sınıflardaki Sosyal Karşılaştırma Verisi Toplanan Normal Gelişim Gösteren Çocukların Özellikleri

Sıra No	Kod İsim	Sınıf	Cinsiyet	Yaş
1	Utku	Sınıf A	Erkek	52-60 Aylık
2	Ela	Sınıf A	Kız	52-60 Aylık
3	Neşe	Sınıf A	Kız	52-60 Aylık
4	Erhan	Sınıf B	Erkek	60-72 Aylık
5	Sarp	Sınıf B	Erkek	60-72 Aylık
6	Nisa	Sınıf B	Kız	60-72 Aylık
7	Uğur	Sınıf C	Erkek	52-60 Aylık
8	Berfu	Sınıf C	Kız	52-60 Aylık
9	Beyza	Sınıf C	Kız	52-60 Aylık
10	Serdar	Sınıf D	Erkek	60-72 Aylık
11	Kübra	Sınıf D	Kız	60-72 Aylık
12	Yasin	Sınıf D	Erkek	60-72 Aylık
13	Sezen	Sınıf E	Kız	60-72 Aylık
14	Özlem	Sınıf E	Kız	60-72 Aylık
15	Gökhan	Sınıf E	Erkek	60-72 Aylık

Tablo 4. Kendini izleme Öğretiminin Gerçekleştirildiği Sınıflardaki Öznel Değerlendirme Verisi Toplanan Normal Gelişim Gösteren Çocukların Özellikleri

Sıra No	Kod İsim	Sınıf	Cinsiyet	Yaş
1	Yeliz	Sınıf 1	Kız	70 Aylık
2	Ufuk	Sınıf 1	Erkek	72 Aylık
3	Aytuğ	Sınıf 1	Erkek	69 Aylık
4	Nil	Sınıf 1	Kız	70 Aylık
5	Şebnem	Sınıf 1	Kız	70 Aylık
6	Aydın	Sınıf 1	Erkek	60 Aylık
7	Berna	Sınıf 2	Kız	60 Aylık
8	Ayşe	Sınıf 2	Kız	60 Aylık
9	Özgür	Sınıf 2	Erkek	56 Aylık
10	Efe	Sınıf 2	Erkek	57 Aylık
11	Yavuz	Sınıf 2	Erkek	72 Aylık
12	Cem	Sınıf 3	Erkek	72 Aylık
13	Nur	Sınıf 3	Kız	70 Aylık
14	Ozan	Sınıf 3	Erkek	71 Aylık
15	Ege	Sınıf 3	Erkek	70 Aylık
16	Demir	Sınıf 4	Erkek	60 Aylık
17	Emre	Sınıf 4	Erkek	60 Aylık
18	Gamze	Sınıf 4	Kız	58 Aylık
19	Deniz	Sınıf 4	Kız	52 Aylık
20	Oğuz	Sınıf 4	Erkek	54 Aylık

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sonunda, okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinliklerle ilgilenme düzeylerinin, normal gelişim gösteren akranlarından elde edilen ortalamaya yakın düzeye ulaşmış ve sınıf çaplı kendini izleme öğretimine yönelik araştırmanın gerçekleştirildiği sınıflardaki normal gelişim gösteren çocukların ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin neler olduğunu belirlemek üzere betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, belli bir konuda hâlihazırdaki mevcut durumu saptamayı hedefleyen araştırmalardır (Gay, Mills ve Airasian, 2012).

Araştırma Süreci

Çalışmaya başlamadan bir yıl önce bahar döneminin sonunda beş farklı okul öncesi eğitim sınıfında, öğretmenler tarafından gerçekleştirilen Türkçe dil etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ve kurallı oyun etkinlikleri video kaydı yoluyla kaydedilmiştir. Bu video görüntülerine giren, yansız atama yoluyla seçilmiş ve tüm davranışları açıkça görülen toplam 15 çocuğun etkinliklerle ilgilenme düzeyleri belirlenmiştir. Tüm çocukların etkinliklerle ilgilenme düzeyleri ayrı ayrı belirlendikten sonra, her bir etkinlik grubu için ortalama etkinliklerle ilgilenme düzeyi hesaplanmıştır.

Tablo 5. Kendini İzleme Öğretiminin Gerçekleştirildiği Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Özellikleri

Kod İsim	Sınıf	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Mesleki Deneyim
Aygün	Sınıf 1	Kadın	Lisans	14 yıl
Meral	Sınıf 2	Kadın	Lisans	2 yıl
Feride	Sınıf 3	Kadın	Lisans	5 yıl
Rana	Sınıf 4	Kadın	Lisans	5 yıl

Normal gelişim gösteren çocukların dönem sonundaki etkinlikle ilgilenme düzeyleri belirlendikten sonra yeni öğretim yılında, sınıf çaplı kendini izlemenin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyleri üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma yapılmıştır (Sönmez ve Yücesoy Özkan, basımda). Araştırmada, okul öncesi eğitim sınıfına devam eden ve etkinlikle ilgilenme düzeyleri düşük olan gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ve onların sınıflarındaki normal gelişim gösteren çocuklara etkinlikle ilgilenme davranışlarını artırmak üzere kendini izleme öğretimi verilmiştir. Kendini izleme öğretimi için King-Sears (1999) tarafından önerilen 10 basamaklı öğretim süreci kullanılmıştır. Buna göre; birinci basamakta, istenen davranışa örnek olan ve olmayan davranışlar gösterilmiş, ikinci basamakta çocuğun sergilemesi istenen davranışın olası yararları üzerinde durulmuştur. Üçüncü basamakta çocuğa istenen bu davranış sergilemesi için fırsatlar sunulmuş ve kabul edilecek ölçüt açıklanmıştır. Dördüncü basamakta kendini izleme süreci ile süreçte kullanılacak araç-gereçler tanıtılmış ve kendini izlemenin yararları açıklanmıştır. Beşinci basamakta istenilen davranış sergilerken kendini izleme konusunda model olunmuştur. Altıncı basamakta çocuk, rol oynama etkinliği yoluyla kendini izleme kullanımı üzerinde alıştırmaya yaparken, yedinci basamakta çocuğun bu süreçteki performansı değerlendirilmiştir. Sekizinci basamakta kendini izlemenin kullanılabilirliği doğal ortamların neler olabileceği tartışılmıştır. Dokuzuncu basamakta çocuğa doğal ortamlarda bağımsız olarak kendini izlemeyi kullanması için fırsatlar tanınırken, onuncu basamakta çocuğun doğal ortamlarda kendini izlemeyi kullanmasına ilişkin performansı değerlendirilmiştir.

Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmış ve üç farklı etkinlikle yinelenmiştir. Çoklu başlama modelinde bir bağımsız değişkenin birden fazla durumda etkililiği araştırılır (Kazdin, 1982; Kennedy, 2005; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Modelde, tüm durumlarda eşzamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır. Birinci durumda başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra bu durumda bağımsız değişkenin uygulanmasına başlanır. Birinci durumda bağımsız değişkenin uygulanmasına devam edilirken, diğer durumlarda başlama düzeyi verilerinin toplanmasına devam edilir. Birinci durumda ölçüt karşılandığında ikinci durumda da uygulamaya geçilir. Bu modelde, sonraki durumlarda uygulama sürerken önceki durumlarda izleme verisi toplanabilir (Alberto ve Troutman, 2008; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Araştırma sonucunda elde edilen bulgular sınıf çaplı kendini izlemenin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin artırılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Gerçekleştirilen araştırma sonrasında sosyal karşılaştırma yapmak üzere, kendini izleme öğretiminin yapıldığı gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalamaları hem gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kendi sınıflarındaki normal gelişim gösteren akranlarının performansları ile hem de herhangi bir uygulama yapılmayan ve araştırmadan bir yıl önce etkinlikle ilgilenme düzeylerine ilişkin veri toplanan çocukların performansları ile karşılaştırılmıştır. Ardından, sınıf çaplı kendini izleme öğretimine yönelik araştırmanın gerçekleştirildiği sınıflardaki normal gelişim gösteren çocukların ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin neler olduğunu belirlemek üzere görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada sosyal geçerliliği belirlemek üzere sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin sosyal geçerlik verileri sosyal karşılaştırma yaklaşımıyla toplanırken; amaçların önemine, yöntemin uygunluğuna ve elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin sosyal geçerlik verileri ise öznel değerlendirme yaklaşımı ile toplanmıştır.

Sosyal Karşılaştırma Verilerinin Toplanması

Sosyal karşılaştırma verileri Türkçe dil, okuma yazmaya hazırlık ve kurallı oyun etkinlikleri sırasında toplanmıştır. Herhangi bir uygulamanın yapılmadığı sınıflarda çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerini belirlemek için sınıf içinde video kamera ile görüntü kaydı alınmıştır. Video

görüntülerine giren, yansız atama yoluyla seçilmiş ve tüm davranışları açıkça görülen çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyleri belirlenmiştir. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflarda ise, araştırma süresince gerçekleştirilen tüm oturumlarda gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk ile birlikte video görüntüsünde yer alan çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyleri kaydedilmiştir.

Etkinlikle ilgilenme; çocuğun gerçekleştirilen etkinliklere, etkinlik boyunca dikkatini yöneltmesi ve bu etkinliklere uygun davranışlarsergilemesi olarak tanımlanmıştır. Etkinlikle ilgilenme düzeyinin belirlenmesinde (a) etkinlikle ilgilenme ve (b) etkinlik dışı davranışlar olmak üzere iki tür tepki tanımlanmış; verilerin toplanmasında bütüncül zaman aralığı kaydı tekniği kullanılmıştır. Çocuğun sekiz saniyelik gözlem süresinin tamamında etkinlikle ilgilenmeyi örnekleyen davranışları gerçekleştirilmesi durumunda kayıt formuna artı (+); aksi durumda eksi (-) işareti konulmuştur. Etkinlik süresinin 10 dakikadan kısa olması durumunda etkinlik süresi sona erer ermez gözlem de bitirilmiştir. Gözlem süresi sonunda elde edilen veriler yüzde (%) olarak ifade edilmiştir.

Öznel Değerlendirme Verilerinin Toplanması

Araştırmanın öznel değerlendirme verileri, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflardaki normal gelişim gösteren çocuklardan ve bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Öznel değerlendirme verilerini toplamak üzere hem çocuklarla hem de öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çocuklarla yapılan görüşmeler yoluyla, onların çalışmada kullanılan yöntemin uygunluğuna ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Normal gelişim gösteren çocuklarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, çocukların araştırmacıyı bir eğitim öğretim yılı boyunca tanımış olmaları sebebi ile araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler yoluyla, öğretmenlerin belirlenen amaçların önemi, kullanılan yöntemin uygunluğu ve elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin araştırmacıdan çekinmeksizin düşüncelerini ifade edebilmeleri için görüşmeler, araştırmacının kendisi tarafından değil, görüşme yapma konusunda deneyime sahip farklı iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Sosyal Karşılaştırma Verilerinin Analizi

Sosyal karşılaştırma yapmak üzere gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların performansları ile normal gelişim gösteren çocukların performansları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma, her bir çocuk için ayrı ayrı olacak biçimde çubuk grafikler üzerinden görsel analiz yoluyla gerçekleştirilmiştir. Kullanılan çubuk grafiğin yatay ekseninde etkinlikle ilgilenme düzeyi yer almıştır. Düşey ekseninde öncelikle gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun başlama düzeyindeki ortalama performansı ile kendi sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların başlama düzeyindeki ortalama performansı gösterilmiştir. Daha sonra gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun uygulama düzeyindeki ortalama performansı ile kendi sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların uygulama düzeyindeki ortalama performansı gösterilmiştir. Son olarak ise gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun uygulama düzeyindeki ortalama performansı ile herhangi bir öğretim yapılmamış olan sınıflardaki normal gelişim gösteren çocukların ortalama performansı gösterilmiştir.

Öznel Değerlendirme Verilerinin Analizi

Araştırmanın amaçlarının önemi, yönteminin uygunluğu ve bulgularının anlamlılığına ilişkin olarak, araştırmanın yürütüldüğü sınıflarda eğitim alan normal gelişim gösteren çocuklar ve bu sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden toplanan sosyal geçerlik verileri, tümevarım analizi yoluyla analiz edilmiştir. Buna göre; öncelikle görüşmelerin ses kayıtları, görüşmelerin hemen ardından dinlenilerek yazıya dökülmüş, daha sonra kayıtlar tekrar dinlenilerek dökümlerin doğruluğu kontrol edilmiştir. Kontrolün tamamlanmasının ardından veriler; (a) bağlam kayıtları, (b) betimsel indeks, (c) betimsel bilgiler, (d) görüşmeciyorumu ve (e) genel yorum olmak üzere

beş bölümden oluşan bir forma (Bogdan ve Biklen, 1998; Creswell, 2005; Gay, Mills ve Airasian, 2006) geçirilmiştir. Formun her sayfasına ve her satırına numara verilmiştir. Görüşme sorularına dayalı olarak oluşturulan kategori ve kodlar form üzerinde uygun bölümlere yerleştirilmiş, ilgili satır ya da paragraflar kesilerek kodlama dosyası oluşturulmuştur. Kodlama dosyalarında yer alan verilerden elde edilen tema ve alt temalar (Bogdan ve Biklen, 1998) kullanılarak sosyal geçerlik bulguları ortaya konmuştur.

BULGULAR

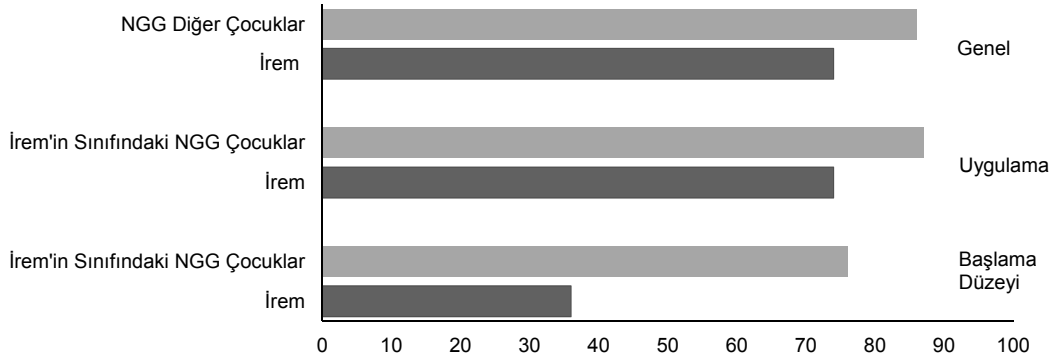
Araştırmanın bu bölümünde sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirme bulgularına ayrıntılı biçimde yer verilecektir.

Sosyal Karşılaştırma Bulguları

Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalamalarının, kendileriyle aynı sınıflardaki ve herhangi bir öğretim yapılmamış sınıflardaki normal gelişim gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalamaları ile karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular İrem, Eda, Aylin ve Müge için sırasıyla Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4'te gösterilmektedir.

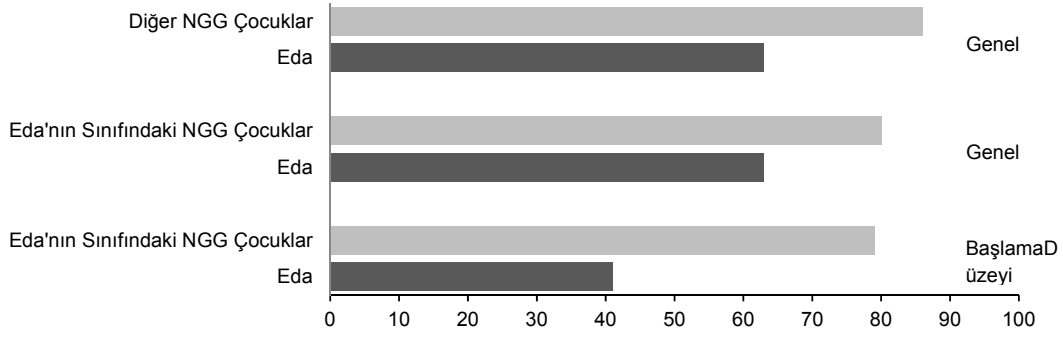
İrem'e İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları. İrem'in başlama düzeyi evresinde Türkçe dil etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ve kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalaması %36'dır. İrem'in sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların aynı etkinliklerde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalaması ise %76 olarak kaydedilmiştir. Uygulama evresinde İrem'in üç etkinlik türünde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalaması %74 iken, İrem'in sınıfındaki normal gelişim gösteren çocuklar için bu ortalama %87; herhangi bir öğretim gerçekleştirilmemiş sınıflardaki çocuklar için ise %86'dır.

Eda'ya İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları. Eda'nın başlama düzeyi evresinde Türkçe dil etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ve kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalaması %41'dir. Eda'nın sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların aynı etkinliklerde etkinlikle ilgilenme düzeyleri ortalaması %79 olarak kaydedilmiştir. Uygulama evresinde Eda'nın üç etkinlik türünde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalaması %63 iken, Eda'nın sınıfındaki normal gelişim gösteren çocuklar için %80; herhangi bir öğretim gerçekleştirilmemiş sınıflardaki çocuklar için %86'dır.



Şekil 1. *İrem'in Türkçe Dil, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Kurallı Oyun Etkinliklerinde Elde Ettiği Ortalama Etkinlikle İlgilenme Düzeyine İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları*

SINIF ÇAPLI KENDİNİ-İZLEME ÖĞRETİMİNİN SOSYAL GEÇERLİĞİ



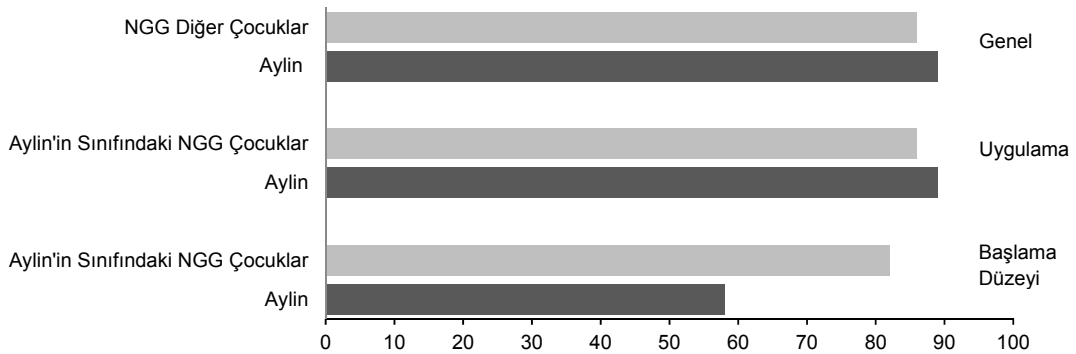
Şekil 2. Eda'nın Türkçe Dil, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Kurallı Oyun Etkinliklerinde Elde Ettiği Ortalama Etkinlikle İlgilenme Düzeyine İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları

Aylin'e İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları. Aylin'in başlama düzeyi evresinde Türkçe dil etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ve kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalaması %58, Aylin'in sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların aynı etkinliklerde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalaması %82'dir. Uygulama evresinde Aylin'in üç etkinlik türünde etkinlikle ilgilenme düzeyinin ortalaması %89 iken, Aylin'in sınıfındaki normal gelişim gösteren çocuklar için %86; herhangi bir öğretim gerçekleştirilmemiş sınıflardaki çocuklar için %86'dır.

Müge'ye İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları. Müge'nin başlama düzeyi evresinde Türkçe dil etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ve kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalaması %42'dir. Müge ile aynı sınıfta eğitim alan akranlarının aynı etkinliklerde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalaması %77 olarak kaydedilmiştir. Uygulama evresinde Müge'nin üç etkinlik türünde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalaması %77 iken, Müge'nin sınıfındaki normal gelişim gösteren çocuklar için %90; herhangi bir öğretim gerçekleştirilmemiş sınıflardaki çocuklar için %86'dır.

Kendini izlemenin kullanımı hakkında görüşler. Kendileriyle yapılan görüşmeler sırasında çocuklara etkinlikle ilgilenmeyi kendilerinin kaydetmesi hakkında neler düşündükleri sorulmuştur. Bu soruya çocuklardan 19'u cevap vermiştir. Verilen yanıtlar doğrultusunda sevilen, eğlenceli, öğretici ve sıkıcı olmak üzere dört alt tema elde edilmiştir.

Sevilen. Çocuklardan 15'i kendini izlemeyi sevdiklerini, bu işten hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Şebnem "Dosya yapmayı çok sevdim, hoşlandım çünkü çok güzeldi." (s. 1-2) diyerek görüşlerini dile getirmiştir.



Şekil 3. Aylin'in Türkçe Dil, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Kurallı Oyun Etkinliklerinde Elde Ettiği Ortalama Etkinlikle İlgilenme Düzeyine İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları

Eğlenceli. Çocuklardan ikisi, kendini izlemenin eğlenceli bir iş olduğunu ifade etmişlerdir. Bu düşünce Yeliz tarafından “Çok eğlenceliydi, dosyalardan bir süre sonra zevk almaya başladık. Biz dosyalara alıştığımız için hala istiyoruz işte.” (s.2) şeklinde dile getirilmiştir.

Öğretici. Görüşme yapılan çocuklardan ikisi kendini izlemenin öğretici bir iş olduğunu ve bu sebeple onu sevdiğini ifade etmişlerdir. Örneğin Nil “Bilgi aldım, annem çok sevindi çok gurur duydu benimle, çok hoşlanıyorum onlardan...” (s. 2-3) diyerek görüşünü dile getirmiştir.

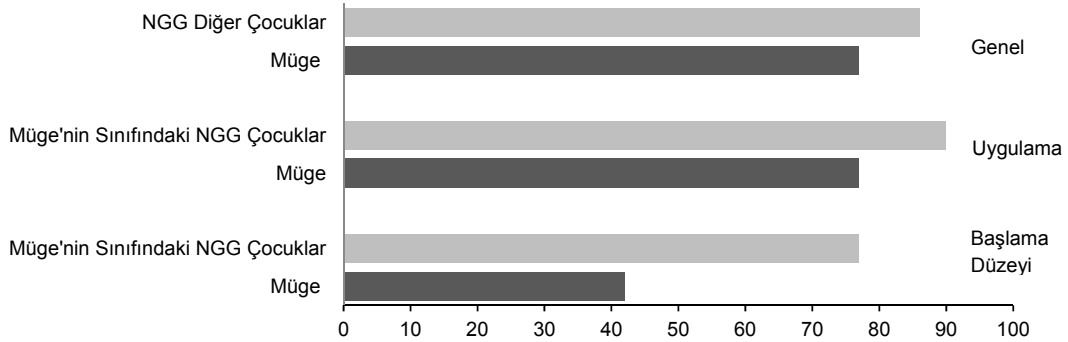
Sıkıcı. Görüşme yapılan çocuklardan sadece biri, kendini izlemenin çocuklar tarafından sıkıcı bulunduğunu ifade etmiştir. Ayşe bu görüşünü “Yani bazen dosya yapmak sıkıcı olabiliyor, yani... yine mi dosya diyor bazen arkadaşlarım, ama ben öyle demedim hiç.” (s. 2) diyerek dile getirmiştir.

Sınıf Çaplı Kendini İzleme Öğretiminin Gerçekleştirildiği Sınıflarda Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri. Gerçekleştirilen görüşmeler sonunda 30 sayfa ve 611 satır veri elde edilmiştir. Bu bölümde verilerin analizine dayalı olarak oluşturulan üç tema ve bu temaların alt temaları yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak öznel değerlendirme bulgularının rapor edilmesinde öğretmenlerin sözlerinden alıntılar yapılmış; bu alıntılar sayfa numaraları ile gösterilmiştir.

Araştırma amacına ilişkin görüşler. Verilen yanıtlar doğrultusunda etkinlikle ilgilenme düzeyinin düşük olması bir sorundur, etkinlikle ilgilenme önemlidir, sınıftaki normal gelişim gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyleri çoğunlukla yüksektir ve sınıftaki gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyi düşüktür olmak üzere dört alt tema elde edilmiştir.

Etkinlikle ilgilenme düzeyinin düşük olması bir sorundur. Görüşmeye katılan öğretmenlerden ikisi okul öncesi dönemde çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin düşük olmasının bir sorun olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Müge'nin öğretmeni Rana Öğretmen “Çocuğun etkinliklerle ilgilenmesi lazım çünkü çocuk yapılan etkinlikle ilgilenmezse başka şey olur, yani onu tutamayız başka şeyle ilgileniyο demektir. Ya gider, ya konuşur, ya bozar yapılan şeyi... Tabi o bakmıyosa, ilgilenmiyosa ötekiler de başlar yapmıcam, ben de orda durcam demeye, olmaz öyle.” (s. 1-2) diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

Etkinlikle ilgilenme önemlidir. Görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi okul öncesi dönemde etkinlikle ilgilenmenin önemli olduğunu ifade etmiştir. İrem'in öğretmeni Aygün Öğretmen bu görüşünü “... çocuklarda bazı hedeflerimiz var, ulaşmak için ve etkinliklerimiz bu hedeflere ulaşmak, amaçları, kazanımları sağlamak için planladığımız şeyler. Eğer ilgilenme düzeylerini üstte tutamazsak çocuklar bu kazanımları elde edemezler. Davranış değişiklikleri oluşturamayız çocuklarda, o yüzden önemli.” (s. 1) diyerek dile getirmiştir.



Şekil 4. Müge'nin Türkçe Dil, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Kurallı Oyun Etkinliklerinde Elde Ettiği Ortalama Etkinlikle İlgilenme Düzeyine İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları

Sınıftaki normal gelişim gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyleri çoğunlukla yüksektir. Öğretmenler sınıflarında eğitim alan normal gelişim gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Aygün Öğretmen “*Çocuklarım etkinliklere gayet ilgiyle katılıyorlar.*” (s.1)sözleri ile görüşünü dile getirmiştir.

Sınıftaki gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyi düşüktür. Öğretmenlerden üçü, sınıflarında eğitim alan gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyinin sınıf çaplı kendini izleme öğretiminden önce genellikle düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum Aygün Öğretmen tarafından “*...ilk başladığı zamanlarda hemen hemen hiçti... etkinliklere katılmak yerine daha çok kendisi oturmayı, elinde kitapla hikayelerin resimlerine bakmayı tercih ediyordu.*” (s. 2)sözleri ile dile getirilmiştir. Bir öğretmen ise sınıfındaki gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun genel olarak etkinliklerle ilgilendiğini; ancak bazen etkinliklerle ilgilenmediğini dile getirmiştir. Meral Öğretmen “*...genel anlamda etkinlikle ilgilenen bi çocuk ama nadiren böyle şeyleri tutuyo, inatlıgabindiriyö... Sadece şey var, hikâye etkinliğinde mesela kitap okuyacağımız zaman biraz problem çıkarıyo... onda biraz ilgi dağınıklığı gösteriyö.*” (s. 5) sözleri ile durumu ifade etmiştir.

Yönteme ilişkin görüşler. Kendileriyle yapılan görüşmeler sırasında öğretmenlere sınıf çaplı kendini izleme öğretimine ilişkin neler düşündükleri sorulmuştur. Bu soruya öğretmenlerden üçü cevap vermiş bir öğretmen ise cevap vermemiştir. Verilen yanıtlar doğrultusunda her zaman yapılandan farklı ve daha iyi, hoş gitmeyen özelliği yok ve yararlı olmak üzere üç alt tema elde edilmiştir.

Her zaman yapılandan farklı ve daha iyi. Soruya yanıt veren üç öğretmen de sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi eğitim sınıflarında her zaman yaptıkları uygulamalardan farklı ve daha iyi bir uygulama olduğunu ifade etmişlerdir. Rana Öğretmen “*Valla ne diyim tabi değişik oldu. Çocukların alışık olmadığı bişey. Biz de işte etkinlik yaparken otur, boya, çiz diyoruz ama sonra çizdin mi oturdun mu yok öyle hiç. Ama bu daha güzel oldu sanki. Çocuklar yani bildiler bu etkinlikte ne yapmam gerek benim diye. Tamam, boyama da, ben bunu yapmazsam nolur, yapınca kaydedicem gibi... Öğrendiler yani. Hemen de öğrendiler. O yokken de diyorlar bana ben hikâyede kitaba baktım diye. Güzel oldu yani.... Böyle resimle gösterince, bide yaptın mı yapmadın mı diye çocuğa sorunca daha bi ilgi çekici güzel oldu. Bide tabi Müge için iyi oldu, o da sınıfta oldu hep. Öteki türlü çocuklar soracaktı Müge nereye gitti, neden gitti, ben de isterim diye. Ama böyle hiç sorun olmadı yani.*” (s.3-4-5) diyerek bu düşüncelerini dile getirmiştir.

Hoşa gitmeyen özelliği yok. Soruya yanıt veren üç öğretmen de sınıf çaplı kendini izleme öğretimine ilişkin olarak hoşlarına gitmeyen herhangi bir durum olmadığını ifade etmişlerdir. Feride Öğretmen “*Hoşuma gitmeyen bişey söyleyemiycem.*” (s. 4) demiştir. Rana öğretmen ise “*Hoşuma gitmeyen bişey yok. Neden gitmesin ki.*” (s. 5) diyerek soruya yanıt vermiştir.

Yararlı. Aygün Öğretmen, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin yararlı bir uygulama olduğunu ifade etmiş ve görüşlerini “*Hoca Hanımın yaptığı etkinlikler çok faydalı oldu açıkçası. Diğer çocuklar açısından da ve hani kaynaştırma öğrencisinin açısından da iyi oldu ve ben kaynaştırma öğrencimin bu kadar hızlı bir yükseliş göstermesini Hoca Hanımın yaptığı uygulamaya bağlıyorum.*” (s. 2) sözleri ile dile getirmiştir.

Elde edilen sonuçlara ilişkin görüşler. Kendileriyle yapılan görüşmeler sırasında öğretmenlere sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin ardından elde edilen sonuçlara ilişkin neler düşündükleri sorulmuştur. Bu soruya öğretmenlerin tamamı cevap vermiştir. Verilen yanıtlar doğrultusunda gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin sonuçlar, normal gelişim gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerine ilişkin sonuçlar ve çocukların diğer davranışlarına ilişkin sonuçlar olmak üzere üç alt tema elde edilmiştir.

Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin sonuçlar. Öğretmenlerden üçü sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin ardından sınıflarındaki gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyinde artış olduğunu, sınıf içinde etkinliği kesintiye uğratan davranışlarının azaldığını ifade etmişlerdir. Aygün Öğretmen bu durumu “*Kendim uygulama yaparken u aynı esnada hem uygulamayı yapmak durumundayım, hem ve aynı zamanda kaynaştırma öğrencisini de orda oturtmak çok zor oluyodu açıkçası, kaçıp gidiyodu gruptan ya söylemeden tuvalete gidiyo, on dakika hiç gelmediği zamanlar oluyodu. Ama şimdi*

onları aştık. Hoca Hanımın uygulamalarının etkisi var bu konuda.” (s. 7) diyerek dile getirmiştir. Meral Öğretmen ise “Normalde Eda etkinlikle ilgilenen bi çocuk, normal davrandığı gibi doğal davranmadı, serbest zamanda izlese belki farklı olabilirdi.” (s. 2-3) diyerek sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sonunda gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun davranışlarında herhangi bir değişiklik gözlemediğini dile getirmiştir.

Normal gelişim gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerine ilişkin sonuçlar. Soruya yanıt veren öğretmenlerden ikisi sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sonunda sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme ve sınıf içi uygun davranışlarında artışlar meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Aygün Öğretmen “İu güzel bi uygulama oldu davranış değişikliği açısından... Bizim çok da fazla hani görmediğimiz çocuklarda sessiz durma, biz çok fazla açıkçası sınıfımızda bunu görmüyorduk. Genelde çocuklar kendi aralarında konuşurlardı. Sınıf mevcudumuzun da kalabalık olması nedeniyle. Çocuklar u daha sessiz dinlemeyi alışkanlık haline getirdiler Hoca Hanım’ın sayesinde.” (s. 4) diyerek görüşlerini dile getirmiştir.

Öğretmenlerden biri sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinde herhangi bir değişiklik olmadığını ifade ederek, asıl değişikliğin çocukların kendini izlemeyi kullanma davranışlarında meydana geldiğini ifade etmiştir. Meral Öğretmen bu görüşünü “Benim çocuklarımın etkinlikle ilgilenmeme gibi bi şeyi yoktuama mesela Hoca Hanım’ınkindede her çocuk kendisini değerlendirdiği için hani kendi kendilerini değerlendirme konusunda onlara bişey kattığını düşünüyorum... Aslında çocuğun içsel olarak hani bu etkinlik hakkında kendini yönetme şeyini geliştiriyor... Çocuklar ilk başta şey yapıyordu, sadece gülen yüzü alayım da nasıl olursa olsun ama daha sonra gerçekten kendilerini değerlendirdiklerini fark ettim. Hani ben parmak kaldırdım ya da kaldırmadım mesela onu gerçekçi bi şeyle koymaya başladılar... Şimdi daha iyi kendilerini değerlendirdiklerini gördüm.” (s. 9-10) sözleri ile dile getirmiştir.

Çocukların diğer davranışlarına ilişkin sonuçlar. Öğretmenlerden biri sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflarda eğitim alan normal gelişim gösteren çocukların bazı davranışlarında uygulama ile birlikte meydana gelen değişikliklerden söz etmiştir. Aygün Öğretmen “Hani ilk başlarda mesela kaynaştırma öğrencim için de şöyle bir izlenimleri vardı çocukların; o yapamaz, yapamaz gibi bir etiket yapıştırdılar ben bunu önlemeye çalıştım. Ama Hoca Hanımın uygulamaları sayesinde artık onun da her şeyi yapabileceğinin çocuklar farkındalar.” (s. 6) diyerek sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğa ilişkin tutumlarında meydana gelen değişikliği dile getirmiştir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada, sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sonunda, gelişimsel yetersizlik gösteren okul öncesi dönem çocuklarının etkinlikle ilgilenme düzeylerinin, normal gelişim gösteren akranlarından elde edilen ortalamaya yakın düzeye ulaşip ulaşmadığını ve sınıf çaplı kendini izleme öğretimine yönelik araştırmanın gerçekleştirildiği sınıflardaki normal gelişim gösteren çocukların ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular, sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sonunda gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalamalarının normal gelişim gösteren akranlarının etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalamalarına oldukça yaklaşmış olduğuna işaret etmekte; yapılan görüşmeler aracılığı ile elde edilen sonuçlar ise sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflardaki normal gelişim gösteren çocukların ve bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ilk bulgusu sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sonunda okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalamalarının, normal gelişim gösteren akranlarının etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalamalarına oldukça yaklaşmış olduğunu göstermektedir. Genel eğitim ortamlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin yetersiz olduğundan ve bu durumun sınıf içindeki etkinlikleri kesintiye uğratarak belirlenen amaçlara ulaşılmasını engellediğinden yakınmaktadır (Varlier ve Vuran, 2006). Bu durum dikkate alındığında, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin normal gelişim

gösteren akranlarıyla benzer düzeye ulaşmış olduğunu gösteren bu bulgu daha da önemli hale gelmektedir. Araştırmada sosyal karşılaştırma yoluyla elde edilen sosyal geçerlik verilerinin daha önce gerçekleştirilmiş olan araştırmaların (Koegele, vd., 1999) sosyal karşılaştırma bulguları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Kendini izlemenin etkinlikle ilgilenme düzeyi üzerindeki etkilerini incelemek üzere daha önce gerçekleştirilen araştırmalardan (Miller, vd., 1993) farklı olarak sosyal karşılaştırma yoluyla veri toplanmış olması, bu araştırmayı diğer araştırmalardan ayıran önemli bir özelliktir. Ayrıca Türkiye’de özel eğitim alanında gerçekleştirilen sınırlı sayıda araştırmada (Akalin, 2012; Olçay Gül, 2012) sosyal karşılaştırma yoluyla sosyal geçerlik verisinin toplandığı bilinmektedir. Bu araştırmanın, sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında sosyal karşılaştırmanın kullanılmasına ilişkin bir örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusu, araştırmanın gerçekleştirildiği okul öncesi eğitim sınıflarında eğitim alan normal gelişim gösteren çocukların çalışmaya ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Gerçekleştirilen görüşmelerde çocukların tamamı etkinlikle ilgilenip ilgilenmediklerini kaydetmekten hoşlandıklarını ve gerçekleştirilen uygulama sırasında hoşlarına gitmeyen hiçbir durum olmadığını dile getirmişlerdir. Bu araştırmada kendini izleme öğretiminin sınıf çaplı olarak sunulmuş olması sebebi ile uygulamanın gerçekleştirildiği sınıflarda eğitim alan normal gelişim gösteren çocuklar araştırmanın doğrudan kullanıcıları olarak kabul edilmektedir. Alanyazında öznel değerlendirme yoluyla sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında dolaylı kullanıcılardan çok doğrudan kullanıcıların görüşlerinin dikkate alınması önerilmektedir (Baer ve Schwartz, 1991; Fawcett, 1991; Vuran ve Sönmez, 2008). Normal gelişim gösteren çocukların görüşlerini yansıtan bu bulgu, kendini izlemenin çeşitli davranışlar üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalarda birincil kullanıcılardan elde edilen sosyal geçerlik bulgularıyla da benzerlik göstermektedir (Copeland, vd., 2002; Gilberts, vd., 2001; Harris, vd., 2005; Sutherland ve Snyder, 2007). Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren çocukların çalışmaya ilişkin görüşlerinin incelenmiş olması nedeniyle daha önceki çalışmalardan farklılaşmaktadır.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, uygulamanın gerçekleştirildiği sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, bu araştırmanın amaçlarını önemli, yöntemini kabul edilebilir ve sonuçlarını anlamlı bulduklarını göstermektedir. Kendileri ile gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenler, etkinlikle ilgilenmenin okul öncesi dönemdeki çocuklar için önemli olduğunu ve etkinlikle ilgilenme düzeyinin düşük olmasının okul öncesi dönemde ulaşılması beklenen gelişimsel amaçlara ulaşmada bir engel teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Kendilerine sınıf çaplı kendini izleme öğretimine ilişkin görüşleri sorulduğunda öğretmenler, uygulama sürecinde kendilerini rahatsız eden herhangi bir durum olmadığını; aksine çocukların kendi davranışlarını kaydetmelerinden hoşlandıklarını, Eda’nın öğretmeni Meral Öğretmen dışında diğer öğretmenlerin bu uygulamayı etkili bulduklarını ve sınıflarında eğitim alan tüm çocukların da bu uygulamadan memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Uygulama ile elde edilen sonuçlara ilişkin görüşleri sorulduğunda ise öğretmenler, sınıflarındaki gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyindeki değişikliği gözle görebildiklerini, benzer değişikliklerin sınıftaki normal gelişim gösteren çocuklarda da izlendiğini ve çocukların kendini izlemeyi kullanma konusunda da ilerleme gösterdiğini gördüklerini beyan etmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin kendini izlemeye ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları ile (Agran vd., 2005; Stahr, vd., 2006) tutarlılık göstermekle birlikte, kendini izlemenin bireysel kullanımına değil sınıf çaplı kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymasını ve yalnızca elde edilen sonuçlarla sınırlı kalmayıp öğretmenlerin araştırmanın amacının önemine ilişkin görüşlerini de içermesi yönüyle önceki araştırmalardan farklılaşmaktadır.

Bu araştırmanın ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülen bazı güçlü yönleri bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, araştırmada kendini izlemenin okul öncesi dönemde kullanımına ilişkin sosyal geçerlik verilerinin toplanmış olmasıdır. Kendini yönetme yaşamın erken dönemlerinde tüm bireylere kazandırılması gereken becerilerdendir (Wehmeyer, Agran ve Hughes, 2003; Yücesoy Özkan, 2009), dolayısıyla, bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların kendini izlemeyi kullanmalarına ilişkin sosyal geçerlik verilerinin toplanmış olmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İkincisi, araştırmada kendini

izleme öğretiminin sınıf çaplı olarak sunulmuş olmasına, yani; öğretimin sınıftaki tüm çocuklara aynı anda sunulmasına ilişkin sosyal geçerlik verilerinin toplanmış olmasıdır. Genel eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenler genellikle sınıftaki tüm çocuklar için kullanabilecekleri (Harlacher, Roberts ve Merrel, 2006) ve gelişimsel yetersizlik gösteren çocukları ayırtmayacak uygulamaları tercih etmektedirler (Harlacher, vd., 2006). Dolayısıyla bu çalışmada da, sınıf çaplı uygulanan ve gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğu ayırtmayan kendini izlemeye ilişkin okul öncesi öğretmenlerinden toplanan sosyal geçerlik verileri bu bilgileri doğrulayıcı niteliktedir.

Araştırmanın sayılan bu güçlü özelliklerinin yanı sıra bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Birincisi, araştırmaya katılan normal gelişim gösteren çocuklardan öznel değerlendirme verisi toplanmış olmasına karşın, uygulamanın birincil kullanıcılarından olan gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklardan öznel değerlendirme verisi toplanmamıştır. Dolayısıyla elde edilen bulgular, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kendini izlemeye ilişkin görüşleri konusunda yol gösterici olmamaktadır. İkincisi, kendisiyle görüşme yapılan normal gelişim gösteren çocuklardan biri ile okul öncesi öğretmenlerinden biri görüşme sırasında bazı soruları yanıtlamamışlardır. Bu durum, hem normal gelişim gösteren çocukların hem de okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin tam olarak ortaya konmasını engellemiş olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bir çalışmanın sosyal geçerliğinin değerlendirilmiş olması o çalışmanın başarısının önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Schwartz ve Baer, 1991; Vuran ve Sönmez, 2008). Bu çalışmada, gelişimsel yetersizlik gösteren okul öncesi dönem çocuklarının etkinlikle ilgilenme düzeylerinin artırılmasında sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin sosyal geçerliği, hem sosyal karşılaştırma hem de öznel değerlendirme yolu ile veriler toplanarak incelenmiştir. Elde edilen sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirme bulgularına dayalı olarak okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin artırılmasında sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin sosyal geçerliği yüksek bir uygulama olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada elde edilen bulgular ile araştırmanın güçlü ve sınırlı yönleri göz önünde bulundurularak ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunmak mümkündür. Birincisi, etkinlikle ilgilenme düzeyinin artırılmasında kendini izlemenin bireysel olarak kullanımı ile sınıf çaplı olarak kullanımına ilişkin sosyal geçerliğin karşılaştırıldığı araştırmalar gerçekleştirilebilir. İkincisi, gerçekleştirilecek araştırmalarda uzun izleme verileri toplanması yani sürdürülebilirliğin belirlenmesi yoluyla, sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirme ile elde edilen sosyal geçerlik verilerinin güçlendirileceği araştırmalar tasarlanabilir. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin, okul öncesi ya da sınıf öğretmenleri tarafından kullanımına ilişkin sosyal geçerliğin incelendiği araştırmalar düzenlenebilir.

KATKISI OLANLAR

Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından kabul edilen 1105E105no'lu proje kapsamında desteklenmiştir. Yazar(lar) Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu'na, okul öncesi öğretmenleri ile görüşmelerin yapılmasında yardımcı olan Dr. Sibel Güven'e ve Dr. Berfu Kızılaslan-Tuncer'e sağladıkları katkılardan dolayı teşekkür ederler.

KAYNAKLAR

- Agran, M., King-Sears, M. E., Wehmeyer, M. L., & Copeland, S. R. (2003). *Teacher Guides to Inclusive Practices: Student Directed Learning*. Baltimore: Paul, H. Brookes Publishing Co.
- Agran, M., Sinclair, T., Alper, S., Cavin, M., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2005). Using self-monitoring to increase following direction skills of students with moderate to severe disabilities in general education. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 3-13.

- Akalin, S. (2012). *Bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı sınıf yönetimi müdahale programının kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen-öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2008). *Applied behavior analysis for teachers*. (3rd edition) New York: Macmillian Publishing Company.
- Amato-Zech, N. A., Hoff, K. E., & Doepke, K. J. (2006). Increasing on-task behavior in the classroom: Extension of self-monitoring strategies. *Psychology in the Schools, 43*, 211-221.
- Baer, D. M., & Schwartz, I. S. (1991). If reliance on epidemiology were to become epidemic, we would need to assess its social validity. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*, 231-234.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. (1998). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods*. (3rd edition). USA: Allyn and Bacon.
- Carr, J. E., Austin, J. L., Britton, L. N., Kellum, K. K., & Bailey, J. S. (1999). An assessment of social validity trends in applied behavior analysis. *Behavioral Interventions, 14*, 223-231.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Copeland, S. R., Hughes, C., Agran, M., Wehmeyer, M. L., & Fowler, S. E. (2002). An intervention package to support high school students with mental retardation in general education classrooms. *American Journal on Mental Retardation, 107*, 32-45.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (2nd edition). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Fawcett, S. B. (1991). Social validity: A note on methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*, 235-239.
- Foster, S. L., & Mash, E. J. (1999). Assessing social validity in clinical treatment research issues and procedures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 308-319.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. (8th edition). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Gilberts, G. H., Agran, M., Hughes, C., & Wehmeyer, M. (2001). The effects of peer delivered self-monitoring strategies on the participation of students with severe disabilities in general education classrooms. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps, 26*, 25-36.
- Harlacher, J. E., Roberts, N. E., & Merrel, K. W. (2006). Class wide interventions for students with ADHD: A summary of teacher opinions beneficial for the whole class. *Teaching Exceptional Children, 39*, 6-12.
- Harris, K. R., Friedlander, B. D., Saddler, B., Frizzelle, R., & Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance: effects among students with ADHD in the general education classroom. *The Journal of Special Education, 39*, 145-156.
- Kazdin, A. E. (1977). Assessing the clinical or applied importance of behavior change through social validation. *Behavior Modification, 1*, 427-452.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research design methods for clinical and applied setting*. New York: Oxford University Press.
- Kendall, P. C., & Grove, W. M. (1988). Normative comparisons in therapy outcome. *Behavioral Assessment, 10*, 147-158.
- Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. USA: Pearson.
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- King-Sears, M. E. (1999). Teacher and researcher co-design self-management content for an inclusive setting: Research training, intervention, and generalization effects on student performance. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 34*, 134-156.

- Koegel, L. K., Harrower, J. K., & Koegel, R. L. (1999). Support for children with developmental disabilities in full inclusion classrooms through self-management. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1*, 26-34.
- Kurt, O. (2012). Sosyal Geçerlik. E. Tekin-İftar. (Ed.), *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Mancia, C., Tankersley, M., Kamps, D., Kravits, T., & Parrett, J. (2000). Brief report: Reduction of inappropriate vocalizations for a child with autism using a self-management treatment program. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 599-606.
- McDougal, D., & Brady, M. P. (1998). Initiating and fading self-management interventions to increase math fluency in general education classes. *Exceptional Children, 64*, 151-166.
- Miller, L. J., Strain, P. S., Boyd, K., Jarzynka, J., & McFetridge, M. (1993). The effects of class wide self-assessment on preschool children's engagement in transition, free play, and small group instruction. *Early Education and Development, 4*, 162-181.
- Mitchem, K. J., & Young, K. R. (2001). Adapting self-management programs for classwide use: Acceptability, feasibility and effectiveness. *Remedial and Special Education, 22*, 75-88.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidenced-based practices. *Exceptional Children, 71*, 137-148.
- Olçay Gül, S. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Reid, R. (1996). Research in self-monitoring with students with learning disabilities: The present, the prospects, the pitfalls. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 317-331.
- Schwartz, I., & Baer, D. (1991). Social validity assessment: Is current practice state of the art? *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*, 189-204.
- Shimabukuro, S. M., Anne-Prater, M., Jenkins, A., & Edelen-Smith, P. (1999). The effects of self-monitoring of academic performance on students with learning disabilities and ADD/ADHD. *Education and Treatment of Children, 22*, 397-414.
- Sönmez, M. (2012). Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi ve sosyal beceri öğretimi için hazırlanan programların sosyal geçerliğinin sorgulanması. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sonmez, M., & Yucesoy Ozkan, S. (basımda). Effects of class-wide self-monitoring on on-task behaviors of preschoolers with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*.
- Stahr, B., Cushing, D., Lane, K., & Fox, J. (2006). Efficacy of a function-based intervention in decreasing off-task behavior exhibited by a student with ADHD. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*, 201-211.
- Sutherland, K. S., & Snyder, A. (2007). Effects of reciprocal peer tutoring and self-graphing on reading fluency and classroom behavior of middle school students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 15*, 103-118.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turan, Y., & Erbaş, D. (2010). Social validation in special education. *The Journal of International Social Research, 3*, 605-612.
- Van Houten, R. (1979). Social validation: The evolution of standards of competency for target behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*, 581-591.
- Varlıer, G., ve Vuran, S. (2006). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaşturmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6*, 553-587.
- Vuran, S., ve Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye'de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9*, 55-65.

- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (2003). *Teaching self-determination to students with disabilities: basic skills for successful transition*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*, 203-214.
- Yalaz, K., Anlar, B., ve Bayoğlu, B. (2009). *Denver II gelişimsel tarama testi-türk çocukları standardizasyonu*. Ankara: Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği Yayınları.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2009). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 1984.
- Yücesoy Özkan, Ş., Gürsel, O., ve Kırcaali-İftar, G. (2014). Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendi yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği. *İlköğretim Online, 13*, 94-108.
- Yücesoy Özkan, Ş., ve Sönmez, M. (2011). Yetersizliği olan bireylerle yapılmış ve kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı tek denekli araştırmaların incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*, 795-821.

EXTENDED ABSTRACT

Social validity can be defined as the social importance of goals of intervention developed in the field of applied behavior analysis, as the acceptability of methods used to make behavior changes, and as the social significance of outcomes obtained by applying the intervention (Kazdin, 1977; Sönmez, 2012; Wolf, 1978). It's known that three different assessment approaches are used which include (a) social comparison, (b) subjective evaluation, and (c) maintenance (Fawcett, 1991; Foster & Mash, 1999; Kazdin, 1982; Kennedy, 2005; Kurt, 2012; Van Houten, 1979; Vuran & Sönmez, 2008; Wolf, 1978). Social comparison is a process of comparison of an individual's performance with the performance of a reference group which consists of peers who are considered to display target behavior at intended level and way, and do not require any intervention (Kurt, 2012; Vuran & Sönmez, 2008). Subjective evaluation is to determine views of persons, who have any relationship with an intervention, regarding goals, methods and outcomes (Carr, Austin, Brittin, Kellum, & Bailey, 1999; Kurt, 2012; Turan & Erbaş, 2010; Wolf, 1978). Maintenance is the continuation of a learned behavior after training is completed.

Self-monitoring is one of the evidence-based interventions which have been proved by many studies to be effective in acquiring behavior for children with developmental disability. While rich data are found regarding the effectiveness of self-monitoring when literature is reviewed, it is seen that data regarding the social significance of self-monitoring are put forward in quite limited parts of the studies. Considering this requirement, we try to determine the social significance of class-wide self-monitoring by means of social comparison and subjective evaluation in this study.

Four girls with developmental disability who attend to preschool classes and whose ages range between 66-76 months participated in the study. In addition, in order to collect social comparison data on their on-task behaviors, 15 children from classes in which the intervention was not used and 22 children from classes where class-wide self-monitoring was used participated. Moreover, 20 children from classes in which class-wide self-monitoring was used and four preschool teachers participated in the study in order to collect data on subjective evaluation. Descriptive research method was used in the study. Before the study, a research was done to examine the effects of class-wide self-monitoring on levels of on-task behaviors of preschool children with developmental disability. During the research, children with developmental disability who attend preschool and whose levels of on-task behaviors are low and children with typical development who attend the same class were taught self-monitoring in order to increase their on-task behaviors, and it was found that class-wide self-monitoring was effective in increasing levels of on-task behaviors of children with developmental disability. Following the research, social comparison was made in order to determine whether average levels of on-task

behavior of children with developmental disability get close to those of their peers with typical development. After that, children with typical development and preschool teachers in classes, where class-wide self-monitoring research was carried out, were interviewed in order to determine their views.

Data on social comparison was collected from children with typical development during Turkish language art, early literacy and game activities. Data on subjective evaluation was obtained through semi-structured interviews with from children with typical development in classes where class-wide self-monitoring was conducted and with their teachers. In order to make social comparison, findings obtained through graphical analysis of performances of children with developmental disability were compared to findings obtained from performances of children with typical development. The comparison was made through visual analysis of bar charts for each child separately. Subjective evaluation data was analyzed by means of inductive analysis.

Findings of social comparison indicate that average levels of on-task behaviors of children with developmental disability get quite close to those of children with typical development as a result of class-wide self-monitoring. While all of children display 36-58% of on-task behavior level before, they have 63-89% of on-task behavior level after class-wide self-monitoring. It suggests that all of children display higher performance level of 50-85%. Subjective evaluation outcomes show that children with typical development and their teachers in classes where class-wide self-monitoring was conducted have positive views on the intervention. During the interviews, children with typical development have said that the activities in the classes are pleasurable and likeable and that self-monitoring is likeable, entertaining and instructive. Teachers have stated that on-task behavior is an important conduct, class-wide self-monitoring is a different and better intervention than the usual one and is helpful, and levels of on-task behaviors of children with developmental disability and of children with typical development in their classes have increased and behaviors interrupting the activity have decreased.

Assessing the social validity of a study is deemed as one of the key criteria for the success of that study (Baer, 1991; Vuran & Sönmez, 2008). In this study, social validity of class-wide self-monitoring in increasing the levels of on-task behaviors of children with developmental disability has been examined by collecting data through social comparison and subjective evaluation. Based on social comparison and subjective evaluation findings, it is possible to say that social validity of class-wide self-monitoring is high in increasing the levels of on-task behaviors of children with developmental disability.

The research has some strengths. Firstly, data on social validity of using self-monitoring in preschool have been collected. Secondly, data on social validity of class-wide self-monitoring has been applied to all of children in the class at the same time have been collected. Besides its strengths, the study has some limitations. Firstly, although data on subjective evaluation have been collected from children with typical development, there are no data on subjective evaluation of children with developmental disability who are the primary users of self-monitoring. Secondly, one of the children with typical development and one of the teachers have not replied some questions during the interview.

Given the findings, strengths and limitations of the research, it is possible to make some suggestions for future studies. Firstly, some studies might be conducted where social validity data on individual use of self-monitoring and class-wide use of self-monitoring are compared. Secondly, some researches might be designed where social validity data collected through social comparison and subjective evaluation will be reinforced by collecting long term monitoring data, in other words, by determining its maintenance. Some researches might be conducted where social validity regarding the use of class-wide self-monitoring by preschool or classroom teachers is studied.