

## The Effectiveness of a Self-Management Strategy Instruction Package Prepared for Students with Intellectual Disabilities\*

Şerife YÜCESOY-ÖZKAN\*\*, Oğuz GÜRSEL\*\*\*, Gönül KIRCAALİ-İFTAR\*\*\*\*

**ABSTRACT:** In this study, the effectiveness of a self-management strategy instruction package for students with intellectual disabilities on (a) acquisition and maintenance of self-management skills, and (b) completion of assignments by using these strategies was investigated. Furthermore, the extent to which the strategy usage was generalized to other behaviors as well as social validity features of self-management strategies were also examined. Three students with mild intellectual disabilities participated and multiple probe design with probe conditions across subjects was used in the study. The findings of the study revealed that the self-management instruction package was effective on acquisition and maintenance of self-management skills by students with intellectual disabilities. The usage of self-management strategies facilitated assignment completion of the students as well. Moreover, students maintained the self-management strategies and generalized these strategies across different assignments.

**Keywords:** Self-management, self-management strategies, intellectual disabilities, assignment completion

### SUMMARY

**Purpose and Significance:** One of the main aims of education is to facilitate self-management. Self-management is any response made by an individual to maintain or change his/her own behaviors. Self-management strategies are used to teach students to manage their own behaviors. Antecedent cue regulation, self-instruction, self-monitoring, self-evaluation, and self-reinforcement are the most widely utilized self-management strategies. Such self-management strategies are used effectively for teaching a wide range of skills to students with various disabilities and characteristics. In this study, the effectiveness of a self-management strategy instruction package consisting of antecedent cue regulation, self-recording, self-evaluation, and self-reinforcement for students with intellectual disabilities on (a) acquisition and maintenance of self-management skills, and (b) completion of assignments by using these strategies were investigated. Furthermore, the extent to which the strategy usage was generalized to other behaviors as well as social validity features of self-management strategies were also examined.

**Method:** Three 10-to-11 year old students with mild intellectual disabilities participated in the study. One of the students was male and two of the students were female. All of the experimental sessions were conducted in the rehabilitation center where students were receiving supportive special education services. Target behavior which was completing assignments was different for all students: separation of sentences to its elements for Sedat, subtraction with single-digit numbers for Ada, and addition with two-digit numbers for Derya. The usage of self-management strategies consisting of antecedent cue regulation, self-monitoring, self-evaluation, and self-reinforcement was taught to the participants. To assess the effectiveness, multiple probe design with probe conditions across subjects was used. Experimental procedure consisted of full probe sessions, training sessions, daily probe sessions, maintenance and generalization sessions. Both dependent reliability and independent reliability data were collected and high reliability rates were obtained. In order to determine the social validity of the findings, a semi-structured interview was conducted with the parents of the participants.

**Results:** The findings of the study revealed that the self-management instruction package was effective on acquisition and maintenance of self-management skills by the participants. The usage of self-management strategies facilitated assignment completion of the students as well. In addition, students maintained the target self-management strategies and generalized these strategies across different assignments. Moreover, social validity results obtained from the parents of the participants were very positive.

**Discussion and Conclusion:** Self-management strategies can be used effectively to teach various behaviors to students with disabilities whereas teaching self-management strategies may contribute to self-determination.

\* This article is based on the doctoral dissertation of Şerife Yücesoy-Özkan (2007).

\*\* Assist. Prof., Anadolu University, Faculty of Education, Department of Special Education, e-mail: syucesoy@anadolu.edu.tr

\*\*\* Assist. Prof., Anadolu University, Faculty of Education, Department of Special Education, e-mail: gurselogz@gmail.com

\*\*\*\* Prof. Emeritus, Anadolu University, e-mail: giftar@anadolu.edu.tr

# Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Paketinin Etkililiği\*

Şerife YÜCESOY-ÖZKAN\*\*, Oğuz GÜRSEL\*\*\*, Gönül KIRCAALİ-İFTAR\*\*\*\*

**ÖZ:** Bu çalışmada; kendine ön uyarı verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin, (a) kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini kazanmaları ve sürdürmeleri, (b) kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinliği yerine getirmeleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Ayrıca, strateji kullanımının farklı davranışlara ne düzeyde genellendiği ve kendini yönetme stratejilerinin kullanımına yönelik sosyal geçerlik özellikleri belirlenmiştir. Araştırmaya hafif düzeyde zihin yetersizliği olan, 10–11 yaşları arasında üç öğrenci katılmıştır. Araştırmada, tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bulgular; kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini kazanmalarında ve sürdürmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Kendini yönetme stratejilerinin kullanımı sırasında etkinliği yerine getirme davranışlarında olumlu yönde bir farklılık olduğu ve farklılığın uygulamadan sonra da korunduğu ve stratejilerin farklı davranışlara genellendiği belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Kendini yönetme, kendini yönetme stratejileri, zihin yetersizliği, etkinliği yerine getirme

## GİRİŞ

Bireyin kendi davranışlarını yönetmesi, eğitimin en temel amaçlarından biri olarak görülmektedir (Dewey, 1939; Glynn, Thomas ve Shee, 1973). Kendini yönetme, bireylerin kendi davranışlarını devam ettirmek ya da değiştirmek için verdikleri tepkiler (Dickerson ve Creedon, 1981) ya da bireylerin kendi davranışlarını kontrol üzere kullandıkları süreçtir (Browder ve Shapiro, 1985). Yaşanan günlük olayların hemen hemen tümü kendi davranışlarımızı kontrol ettiğimizi (Schloss ve Smith, 1994) ve kendini yönetme stratejilerini yaşamımızın farklı alanlarında kullandığımızı göstermektedir (Alberto ve Troutman, 1995; Peterson, 2004). Örneğin, sabah erken saatte kalkabilmek için saati kurmak, alışveriş listesi yapmak, gün boyunca yapacağımız işleri planlamak ya da yemek yaparken yemek tarifi kullanmak; kendini yönetme stratejilerinin günlük yaşamda kullanımına örnek teşkil etmektedir.

Evde, okulda ya da işyerinde başkalarına olan bağımlılığı azaltmak üzere kendini yönetmeye ilişkin gerçekleştirilen bu tür etkinliklerden öğrenciler de yararlanabilmektedirler. Öğrencilerin yeni bir beceriye yönelik öğretim yapıldıktan sonra bu beceriyi kullanmakta zorlandıkları bilinmektedir; ancak, öğretmenlerin öğrencilere çok sık ipucu sunmaları ya da öğrencileri çok sık pekiştirmeleri de mümkün değildir. Bu nedenle, kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeleri için öğrencilere kendini yönetme stratejileri öğretilmelidir (Schloss ve Smith, 1994). Kendini yönetme stratejileri; kendine ön uyarı verme, kendine yönerge verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeyi içeren stratejilerdir (Agran, King-Sears, Wehmeyer ve Copeland, 2003; Alberto ve Troutman, 1995; Boyle ve Hughes, 1994; Brooks, Todd, Tofflemoyer ve Horner, 2003; Carr ve Punzo, 1993; Carr, Taylor ve Austin, 1995; Koegel ve Koegel, 1990; Schloss ve Smith, 1994; Todd, Horner ve Sugai, 1999). Kendine ön uyarı verme, bireyin beklenen davranışı başlatmak üzere işitsel ya da dokunsal bir uyarıyı kendisine sunması; kendini izleme, bireyin kendisinin hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemesi ve kaydetmesi; kendine yönerge verme, bireyin bir işi yapmak için kendi kendine konuşması ve daha sonra o işi yapması; kendini değerlendirme, bireyin hedef davranışı ölçütü karşılar düzeyde gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemesi; kendini pekiştirme ise, bireyin ölçütü karşılayıp karşılamadığına bağlı olarak hoşuna giden bir ödülü seçmesidir (Agran ve diğ., 2003).

\* Bu makale, Şerife Yücesoy-Özkan'ın (2007) doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Yard. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, e-posta: syucesoy@anadolu.edu.tr

\*\*\* Yard. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, e-posta: gurseloz@gmail.com

\*\*\*\* Prof. Dr., Emekli, Anadolu Üniversitesi, e-posta: giftar@anadolu.edu.tr

Kendini yönetme stratejileri; akademik performansın geliştirilmesi, uygun davranışların artırılması ve uygun olmayan davranışların azaltılması, öğrenilen davranışların kalıcılığının ve genellemesinin sağlanması için etkili biçimde kullanılan stratejilerdir (Boyle ve Hughes, 1994; Brigham, 1978; Colvin ve Sugai, 1988; Todd, Horner ve Sugai, 1999). Pek çok araştırmada kendini yönetme stratejilerinin etkili ve verimli stratejiler olduğu ve zihin yetersizliği olan bireyler için olumlu sonuçlar sağladığı ifade edilmektedir (Lee, Simpson ve Shogren, 2007; Liernerman ve Reid, 2006; Sutherland ve Synder, 2007). Ayrıca, kendini yönetme stratejilerinin pek çok güçlü yanı vardır. Bunlar arasında; bireylerin başkalarına olan bağımlılıklarını azaltma, aldıkları sorumlulukları artırma ve kendine güvenmelerini sağlama (Lee, Simpson ve Shogren, 2007), yaşam kalitesini yükseltme (Wehmeyer, Agran ve Hughes, 2003), öğrenilenlerin doğal koşullara genellemesine katkıda bulunma (Koegel, Koegel, Harrower ve Carter, 1999) ve öğretime ayrılan süreyi artırma (McDougall ve Brady, 1998) sayılabilir.

Kendini yönetme stratejileriyle ilgili gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, kendini yönetme stratejilerinin; gelişimsel yetersizliği (Connel, Carta ve Baer, 1993), otizm spektrum bozukluğu (Koegel, Koegel, Hurley ve Frea, 1992; Pierce ve Schreibman, 1994; Todd ve Reid, 2006), zihin yetersizliği (Alberto, Taber ve Fredrick, 1999; Davies, Stock ve Wehmeyer, 2002; Taber, Alberto ve Fredrick, 1998), dil ve konuşma bozukluğu (Koegel, Harrower ve Koegel, 1999), duygu ve davranış bozukluğu (Bornstein ve Quevillon, 1976; Prater, Plank ve Miller, 1991; Sutherland ve Snyder, 2007), öğrenme güçlüğü (Amato-Zech, Hoff ve Doepke, 2006; Cavalier, Ferretti ve Hodges, 1997; Jitendra, Hoppes ve Xin, 2000; Trammel, Schloss ve Alper, 1994; Wood, Rosenberg ve Carron, 1993) olan öğrenciler gibi farklı özellikteki öğrencilere kazandırılabilirdiği (Lee, Simpson, Shrogen, 2007; Yücesoy Özkan ve Sönmez, 2011) ve strateji kullanımının etkili bulunduğu görülmektedir. Türkiye’de kendini yönetme stratejilerinin özel eğitim ya da kaynaştırma ortamlarında kullanımına ilişkin ise sınırlı sayıda araştırma bulunduğu (Çelik, 2010; Sönmez, 2012; Sönmez ve Yücesoy Özkan, 2012) dikkati çekmektedir.

Kendini yönetme stratejilerinin kullanımına ilişkin yapılan araştırmaların büyük bir kısmında tek bir stratejinin kullanıldığı; birden fazla stratejinin bir arada kullanıldığı araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu (Embregst, 2000; Cancio, West, & Young, 2004; Copeland, Hughes, Agran, Wehmeyer, ve Fowler, 2002; Lienemann, & Reid, 2006; Reid, & Lienemann, 2006; Wehmeyer, Yeager, Bolding, Agran, & Hughes, 2003) görülmektedir. Dolayısıyla, birden fazla stratejinin bir arada kullanıldığı araştırmalara gereksinim olduğu düşünülerek bu araştırma planlanmıştır.

Alanyazında kendini yönetme stratejilerinin etkilerini inceleyen araştırmaların büyük bir kısmında yalnızca hedef davranışlarda gerçekleşen değişiklikler üzerinde durulmuş (örn., Axelrod, Zhe, Haugen ve Klein, 2009; Crabtree ve diğ., 2010; Maki ve diğ., 2008; Rafferty ve Raimondi, 2009; Soares, Vannest ve Harrison, 2009), deneklerin kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeyleriyle ilgili veriler toplanmamıştır (Yücesoy-Özkan ve Sönmez, 2009). Heward (1987) tarafından yapılan kendini yönetme tanımı dikkate alındığında, kendini yönetmenin gerçekleşmesi için hem kendini yönetme davranışlarının yerine getirilmesi, hem de hedef davranışta değişiklik olması gerekmektedir. Kendini yönetme stratejilerinin kullanımıyla ilgili yapılan araştırmalarda genellikle hedef davranıştaki değişiklikler incelenmiş; hedef davranışta değişiklik olurken kendini yönetme davranışlarının ne düzeyde gerçekleştiği ise çoğunlukla göz ardı edilmiştir (Hughes, Copeland, Agran, Wehmeyer, Rodi ve Presley, 2002). Yücesoy-Özkan ve Sönmez (2009) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, yetersizliği olan bireylerle yapılmış ve kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı araştırmalar incelenmiştir. Bu çalışmaya göre incelenen 40 çalışmanın sadece %17’sinde (n=7) deneklerin hedef davranışlarına yönelik verilerin yanı sıra kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeylerine yönelik verilerin de sunulduğu, %82,5’inde (n=33) ise deneklerin kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeyleri ile ilgili hiçbir bilgi sunulmadığı görülmüştür. Bu nedenle, hem kendini yönetme stratejilerinin ne düzeyde kullanıldığını, hem de hedef davranıştaki olası değişiklikleri belirlemeye çalışan bir araştırmaya gerek duyulmuştur.

Türkiye’de kendini yönetme stratejilerinin özel eğitim ya da kaynaştırma ortamlarında kullanımına ilişkin sınırlı sayıda araştırma bulunması; dünyada kendini yönetme stratejilerinin kullanımına ilişkin yapılan araştırmaların büyük bir kısmında tek bir stratejinin kullanılması;

araştırmaların büyük bir kısmında yalnızca hedef davranışlarda gerçekleşen değişiklikler üzerinde durulması ve kendini yönetme davranışlarının incelenmemesi gibi nedenlerle bu araştırmaya gereksinim olduğu düşünölmüştür. Bu çalışmada; kendine ön uyararı verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin; (a) kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini kazanmaları ve sürdürmeleri (b) kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinliği yerine getirmeleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada ayrıca, kendini yönetme stratejilerinin kullanımının farklı davranışlara ne düzeyde genellendiği ve kendini yönetme stratejilerinin kullanımına yönelik sosyal geçerlik özellikleri belirlenmiştir.

## YÖNTEM

### Denekler

Araştırmaya, ilköğretim sınıflarına kaynaştırma öğrencisi olarak devam eden hafif düzeyde zihin yetersizliği olan üç öğrenci katılmıştır. Deneklerden kendini yönetme stratejilerini kullanabilmeleri için gerekli olan řu önkoşul davranışları sergilemeleri beklenmiştir: (a) verilen yönergeleri takip etme, (b) basit düzeyde okuma ve yazma, (c) rakam, renk ve işaretleri eşleyebilme, (d) devinsel ve sözel taklit, (e) 1'den 20'ye kadar olan sayıları okuma ve yazma, (f) kuruma düzenli olarak devam etme, (g) pekiştireç belirleme ve seçmedir.

Ada (10 yaş, 3 ay), zihin yetersizliği olan (Down Sendromu) bir erkek öğrencidir. Ada bir ilköğretim okulunun 3. sınıfına devam etmekte ve beş yıldır çalışmanın yapıldığı merkezden destek özel eğitim hizmeti almaktadır. Ada'da görme sorunu bulunmakta ve gözlük takmaktadır. Okuma yaparken bir karıştan daha az, yazma yaparken 20–25 cm mesafeden kitaba ya da deftere bakmakta ve göz teması kurmaktan kaçınmaktadır. Kendisine verilen metni okuyup heceler halinde okunan metni yazmaktadır. 1'den 150'ye kadar ileri doğru saymakta ve sayıları okuyup yazmaktadır. İki basamaklı sayılarla eldesiz toplama işlemi yapmakta ve toplama işlemi yapmayı gerektiren basit problemleri çözmektedir. ıkarma işlemleri yaparken ve çıkarma işlemi gerektiren problemleri çözerken geriye saymada sözel ipucu almaktadır.

Sedat (11 yaş, 10 ay), zihin yetersizliği olan bir erkek öğrencidir. Bir ilköğretim okulunun 5. sınıfına devam etmekte ve beş yıldır çalışmanın yapıldığı merkezden destek özel eğitim hizmeti almaktadır. Sedat'ın epilepsi hastalığı vardır. Her gün düzenli ilaç kullanmakta ve altı aylık zaman aralıklarıyla doktor kontrolünden geçmektedir. Sedat, 150 sözcüklük metni olayların oluş sırasına göre anlatmakta, sık karışlaştığı atasözleri ve deyimlerin anlamını açıklamakta, verilen konuya ilişkin düşüncelerini yazılı olarak anlatmakta, dört işlem kullanmayı gerektiren üç aşamalı problemleri çözmekte, akranlarıyla ve yetişkinlerle kendiliğinden plan yapmaktadır.

Derya (10 yaş, 8 ay), zihin yetersizliği olan bir kız öğrencidir. Bir ilköğretim okulunun 4. sınıfına devam etmekte ve beş yıldır çalışmanın yapıldığı merkezden destek özel eğitim hizmeti almaktadır. Derya, kendisine verilen metni okumakta ve kendisine okunan metni heceleyerek yazmaktadır. 1'den 100'e kadar ileri doğru saymakta ve sayıları okuyup yazmaktadır. Sayılardan altı ve dokuzu kimi zaman birbirinin yerine kullanmaktadır. İki basamaklı sayılarla eldesiz toplama işlemi yapmakta ve toplama işlemi yapmayı gerektiren basit problemleri çözmektedir. Bazı zamanlarda toplama işlemi yaparken küçük sayının üzerine büyük sayıyı eklerken güçlük çekmektedir. Derya serbest zaman etkinliği olarak drama ve dans dersleri almaktadır.

### Uygulamacı ve Gözlemci

Araştırmanın tüm oturumları, birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamacı araştırma öncesinde kendini yönetme stratejilerinin öğretimi ve kullanımına yönelik normal gelişim gösteren ve zihin yetersizliği olan iki öğrenci ile pilot çalışma yapmıştır. Araştırmada, etkinliği yerine getirme ve kendini yönetme stratejilerini kullanmaya ilişkin toplanan verilerin gözlemciler arası güvenilirlik verileri ve öğretime ilişkin uygulama güvenilirliği verileri farklı disiplin alanından lisans derecesine

sahip bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce gözlemciye araştırmının bağımsız ve bağımlı değişkeni ile veri toplama formlarının nasıl kullanılacağı konusunda bilgi verilmiş ve gözlenecek davranışlar tanımlanmıştır. Daha sonra gözlemci gerçek veriler kullanarak gözlem yapmış ve en az %80 düzeyinde görüş birliği sağlandığında güvenilirlik verilerini toplamıştır.

## **Ortam**

Araştırma, öğrencilerin destek özel eğitim hizmeti almakta oldukları merkezde gerçekleştirilmiştir. Tüm oturumlar 3m x 3m boyutlarında, merkeze ait bazı araç gereçlerin bulunduğu bir derslikte yürütülmüştür. Denek bir masada oturmuş, araştırmacı da deneğin hemen soluna oturmuştur. Deneklerden Ada'nın devamsızlığını ve denek yitimini önlemek amacıyla üç öğretim oturumu deneğin evinde gerçekleştirilmiştir. Oturumlar her denek için haftada en az üç gün ve deneklerin merkeze geldiği saatlerde, kendi çalışmalarından hemen önce gerçekleştirilmiştir.

## **Araç-Gereçler**

Çalışmada her öğrenci için şeffaf renkli etkinlik dosyası oluşturulmuştur. Etkinlik dosyasının üzerine etkinlikle ilgili takılıp çıkarılabilen bir resimli kart yapıştırılmıştır. Her öğrencinin etkinliğine uygun etkinlik kâğıdı, etkinliğe yönelik cevap kâğıdı, performans grafiği ve pekiştirici kâğıdından oluşan bir paket hazırlanmış ve bu paket dosya içine yerleştirilmiştir. Ayrıca çalışmada, pekiştiriciler, verileri toplamak üzere mini DVD, video kamera ve süreölçer kullanılmıştır.

## **Bağımsız Değişken**

Bu araştırmının bağımsız değişkeni; kendine ön uyaran verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretim paketidir. Bu öğretim paketi kapsamında bağımsız değişken uygulaması öğretim oturumu başlığı altında açıklanmıştır.

## **Bağımlı Değişken**

Bu araştırmının iki bağımlı değişkeni vardır. Bağımlı değişkenlerden biri; kendine ön uyaran verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerinden oluşan kendini yönetme davranışlarını yerine getirmedir. Kendini yönetme stratejilerinin kullanımı birden fazla becerinin gerçekleştirilmesini gerektirdiği için stratejilerin beceri analizi yapılmıştır. Kendini yönetme stratejilerinin kullanımına ilişkin beceri analizi Tablo 1'de gösterilmiştir. Bağımlı değişkenlerden diğeri ise; verilen çalışmayı tamamlama davranışdır. Verilen çalışmayı tamamlama tüm öğrenciler için farklılık göstermekte olup Sedat için cümleyi öğelerine ayırma, Ada için tek basamaklı sayılarla çıkarma işlemi yapma ve Derya için iki basamaklı sayılarla toplama işlemi yapmadır. Her öğrenciye ilişkin hedef davranışlar; (a) merkezin eğitim koordinatörü, öğrencinin öğretmeni ve öğrencinin ailesiyle görüşerek, (b) öğrencileri sınıf ortamında gözleyerek ve (c) öğrencilerin BEP amaçlarını göz önünde bulundurarak belirlenmiştir.

## **Araştırma Modeli ve Süreci**

Kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini kazanmalarına ve verilen çalışmayı tamamlamalarına etkisinin incelendiği bu araştırmada, denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır (Kazdin, 1982, Kırcalı-İftar ve Tekin, 1997). Araştırma; (a) toplu yoklama oturumları, (b) kendini yönetme öğretimi, (c) günlük yoklama oturumları, (d) izleme ve genelleme evrelerinden oluşmuştur.

**Tablo 1.** Kendini yönetme stratejilerini kullanma beceri analizi

| Beceri Basamağı |  |
|-----------------|--|
| 1.              | Etkinlik dosyasının kapağındaki resimli kartı alır.              |
| 2.              | Resimli karta bakarak ne yapacağını söyler.                      |
| 3.              | Resimli kartı masaya bırakır.                                    |
| 4.              | Etkinlik dosyasından etkinlik kâğıdını çıkarır.                  |
| 5.              | Etkinlik yönergesini okur (Sedat için).                          |
| 6.              | Etkinliği yerine getirir.  |
| 7.              | Etkinlik dosyasından kontrol kâğıdını (cevap anahtarı) çıkarır.  |
| 8.              | Kontrol kâğıdını yaptığı etkinliğin yanına koyar.                |
| 9.              | Yaptığı etkinliği kontrol kâğıdıyla eşleyerek kayıt tutar (+/-). |
| 10.             | Doğru yaptığı işlemleri/çözümlediği cümleleri sayar.             |
| 11.             | Toplam doğru sayısını etkinlik kâğıdında ayrılan boş yere yazar. |
| 12.             | Etkinlik dosyasından performans grafiğini çıkarır.               |
| 13.             | O güne ait dersi işaretler/daire içine alır.                     |
| 14.             | Grafikten doğru performansına ilişkin noktayı işaretler.         |
| 15.             | Performansına uygun düşen sayı kadar kutucuğu boyar.             |
| 16.             | Etkinlik dosyasından ödül formunu çıkarır.                       |
| 17.             | O güne ait doğru sayısını yazar.                                 |
| 18.             | Performansına uygun dereceyi daire içine alır.                   |
| 19.             | Araştırmacıdan ödülü talep eder.                                 |

### **Toplu yoklama oturumları**

Toplu yoklama oturumları kendini yönetme stratejileri öğretimine başlamadan önce ve her denekte ölçüt karşılandıktan sonra tüm deneklerde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin hem kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini kazanma ve sürdürme düzeylerini belirlemek amaçlandığından kendini yönetme stratejilerini kullanmaya, hem de kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinliği yerine getirme düzeylerini belirlemek amaçlandığından verilen çalışmayı tamamlamaya yönelik toplu yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Derya'da ilk toplu yoklama oturumları eşzamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi/çoklu yoklama modelinde olduğu gibi (Harwey, May ve Kennedy, 2004) diğer deneklerden 10 gün sonra yapılmıştır.

Her toplu yoklama evresinde üç oturum ve her oturumda bir deneme gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumlarında kendini yönetme stratejilerinin kullanımına ilişkin veri toplamak amacıyla beceri analizi kaydı kullanılmış ve tek fırsat tekniği benimsenmiştir. Araç-gereçler sunulmuş ve öğrenciden verilen çalışmayı tamamlaması istenmiştir. Öğrenci, beceri analizinin ilk basamağını 5 saniye içinde doğru olarak yerine getirdiğinde doğru tepki kabul edilmiş ve denegin 5 saniye içinde bir sonraki basamağa başlayıp başlamadığı gözlenmiştir. Denek beceri analizinin ilk basamağını 5 saniye içinde doğru olarak yerine getirmediğinde ya da tepkide bulunmadığında, yanlış tepki kabul edilmiş ve yoklama oturumu sonlandırılmıştır.

Toplu yoklama oturumlarında verilen çalışmayı tamamlamaya ilişkin veri toplamak amacıyla tüm deneklerde kalıcı ürün kaydı kullanılmıştır. Araç-gereçler sunulmuş ve öğrenciden verilen çalışmayı tamamlaması istenmiştir. Çalışma tamamlandıktan sonra doğru sayısı belirlenmiştir. Doğru tepkiler sürekli pekiştirme tarifesiyle pekiştirilmiş, yanlış tepkilerde hiçbir tepkide bulunulmamıştır. Ayrıca, deneklerin işbirliği ve katılım davranışları, çalışma sonunda pekiştirilmiştir.

### **Öğretim oturumları**

Tüm deneklerde ilk toplu yoklama oturumlarında veri toplandıktan sonra Sedat ile öğretime başlanmıştır. Sedat ile öğretim yapılırken diğer deneklerle herhangi bir şey yapılmamış, Sedat ile ölçüt karşılandıktan sonra ikinci toplu yoklama oturumu düzenlenmiş ve bu toplu yoklama oturumunun

ardından ikinci denek olan Ada ile öğretime başlanmıştır. Bu süreç tüm deneklerde ölçüt karşılanıncaya değin devam etmiştir. Öğretim oturumlarında Agran, King-Sears, Wehmeyer ve Copeland (2003) tarafından önerilen kendini yönetme stratejileri öğretim basamakları dikkate alınmıştır. Öğretim oturumlarında aşağıdaki süreç izlenmiştir.

- Çalışmaya başlamadan önce deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmek için dikkati sağlayıcı ipucu sunulmuştur (Ada, çalışmaya hazır mısın? Eğer hazırsan başlayalım.).
- Denekten hazır olduğunu belirten herhangi bir jest, mimik ya da ses alındığında, deneğin dikkatini yöneltme davranışı pekiştirilmiştir (Çok güzel Adacım, çalışmaya hazırsın. Öyleyse başlayabiliriz.).
- Daha sonra etkinliği yerine getirme davranışı tanımlanmıştır (Şimdi tek basamaklı sayılarla çıkarma işlemi yapacaksın.).
- Etkinliği yerine getirme davranışını örnekleyen ve örneklemeyen davranışlar sıralanmıştır (9'dan 5'i çıkarırken 9 aklında deyip 8-7-6-5-4 diye geriye sayıyoruz, 5'den başlayıp 6-7-8-9 diye ileri saymıyoruz.).
- Etkinliği yerine getirme davranışının yararları sayılmıştır (Adacım sen bu çıkarma işlemlerini kendi başına doğru biçimde yaparsan, öğretmenin verdiği ödevleri de yapabilirsin ve Matematik dersinde daha başarılı olursun.).
- Etkinliği yerine getirme davranışının ölçütü açıklanmıştır (Buradaki beş çıkarma işleminden beşini de doğru yapman gerekiyor tamam mı?).
- Daha sonra kendini yönetme sürecinin basamakları sıralanmıştır (Şimdi ödev dosyanı alacaksın, ödevini yapacaksın, yaptıklarını kontrol edip doğrularını sayacaksın. Daha sonra doğrularını grafikte işaretleyip, buna göre ödülünü seçeceksin.).
- Kendini yönetme sürecinin yararları açıklanmıştır (Eğer ödevini kendi başına yapmayı öğrenirsen evde annen ve baban, okulda öğretmenin buna çok sevinir, üstelik sen onların ödev yaparken senin yanında olmalarına gerek kalmadan kendi başına ödevini yapabilirsin.).
- Sonra, kendini yönetme sürecinde kullanılacak araç gereçler gösterilmiş ve isimleri söylenmiştir (Bak bu ödev dosyan, bunun içinde ödev kâğıdın, kontrol kâğıdın, grafığın ve ödül kâğıdın var.).
- Etkinliği yerine getirme davranışı sergilenirken kendini yönetme stratejilerini kullanma beceri analizindeki sıraya göre model olunmuştur (Şimdi ben dosyadan ödev kâğıdını çıkarıyorum.).
- Öğrenciden gerçekleştirilen basamağı yerine getirmesi istenmiştir
- Kendini yönetme stratejilerini kullanma beceri analizi tamamlanıncaya kadar bu süreç devam ettirilmiştir.
- Bir denekte günlük yoklama oturumlarında iki oturum art arda %100 ölçüt karşılandığında öğretim oturumlarına son verilmiştir.

### **Günlük yoklama oturumları**

Deneklerin kendini yönetme stratejilerini kullanmayı öğrenip öğrenmediklerini belirlemek amacıyla her öğretim oturumundan önce günlük yoklama oturumu düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumları, birinci öğretim oturumu hariç, her öğretim oturumundan önce gerçekleştirilmiş ve bu oturumlarda toplanan veriler kendini yönetme stratejilerini kullanmaya ilişkin verileri oluşturmuştur. Günlük yoklama oturumları aynı toplu yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiş; ancak, günlük yoklama oturumları sadece öğretim yapılan denek için düzenlenmiştir.

### **İzleme ve genelleme oturumları**

Tüm deneklerde öğretim sona erdikten sonra izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme oturumları toplu yoklama oturumları gibi düzenlenmiş ve öğretim sona erdikten iki ve dört hafta sonra gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında deneğin hem kendini yönetme stratejilerini kullanmasına hem de etkinliği yerine getirme davranışına yönelik veri toplanmıştır.

Araştırmada genelleme oturumları, öntest-sontest modeliyle birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Genelleme öntest verileri uygulamaya başlamadan önce, sontest verileri ise uygulama sona erdikten sonra toplanmıştır. Genelleme oturumlarında kendini yönetme stratejilerinin farklı davranışlara genellenmesine yönelik veri toplanmıştır ve genelleme oturumları toplu yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiştir.

### **Güvenirlik Verilerinin Toplanması**

Araştırmanın tüm oturumlarının %33-100'ünde deneklerin etkinliği yerine getirme davranışlarına ve kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verisi ve öğretim oturumlarında uygulamacı davranışlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri; "görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Kazdin, 1982). Hem deneklerin etkinliği yerine getirme davranışına ilişkin tuttukları kayıtların gözlemciler arası güvenilirlik bulguları, hem de araştırmacının etkinliği yerine getirme davranışına ilişkin tuttuğu kayıtların gözlemciler arası güvenilirlik bulguları tüm oturumlar ve tüm denekler için %100'dür. Araştırmacının kendini yönetme stratejilerinin kullanımına ilişkin tuttuğu kayıtların gözlemciler arası güvenilirlik bulguları, toplu yoklama ve izleme oturumlarında %100; günlük yoklama oturumlarında %82-100; genelleme oturumlarında ise %90-100 olarak bulunmuştur.

Uygulama güvenilirliği verileri öğretim oturumlarında uygulamacının; (a) dikkati sağlayıcı ipucu sunma, (b) dikkati pekiştirme, (c) etkinliği yerine getirmeyi tanımlama, (d) hedef davranış örnekleyen ve örneklemeyenlerini sayma, (e) etkinliği yerine getirmenin yararlarını sayma, (f) etkinliği yerine getirme ölçütünü açıklama, (g) kendini yönetmenin basamaklarını sıralama, (h) kendini yönetmenin yararlarını sayma, (i) kullanılacak araç gereçleri tanıtmaya, (j) sürece model olma davranışlarına yönelik olarak toplanmıştır. Veriler, "gözlenen öğretmen davranışı / planlanan öğretmen davranışı x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980). Uygulama güvenilirliği bulguları, Ada için kullanılacak araç gereçleri tanıtmaya davranışında %72, tüm denekler için diğer tüm davranışlarda %100 olarak bulunmuştur.

### **Sosyal Geçerlik**

Bu araştırmada sosyal geçerliği belirlemek amacıyla, araştırmada elde edilen bulguların uygunluğu değerlendirilmiştir. Sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla deneklerin anne-babalarıyla görüşme yapılmıştır. Görüşmelere Sedat'ın babası, Ada ve Derya'nın ise annesi katılmıştır. Görüşmelerde, araştırma sona erdikten sonra araştırmanın başlama düzeyindeki ve son günlük yoklama oturumundaki görüntüler anne-babalara izletilmiş; daha sonra ise, elde edilen bulguların uygunluğunu değerlendirmek üzere anne-babaların görüşleri alınmıştır. Sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla yedi sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, yapılan görüşmelerin ses kayıtları alınmıştır. Görüşmelerde elde edilen veriler tümevarım analiziyle nitel olarak analiz edilmiştir.

## **BULGULAR**

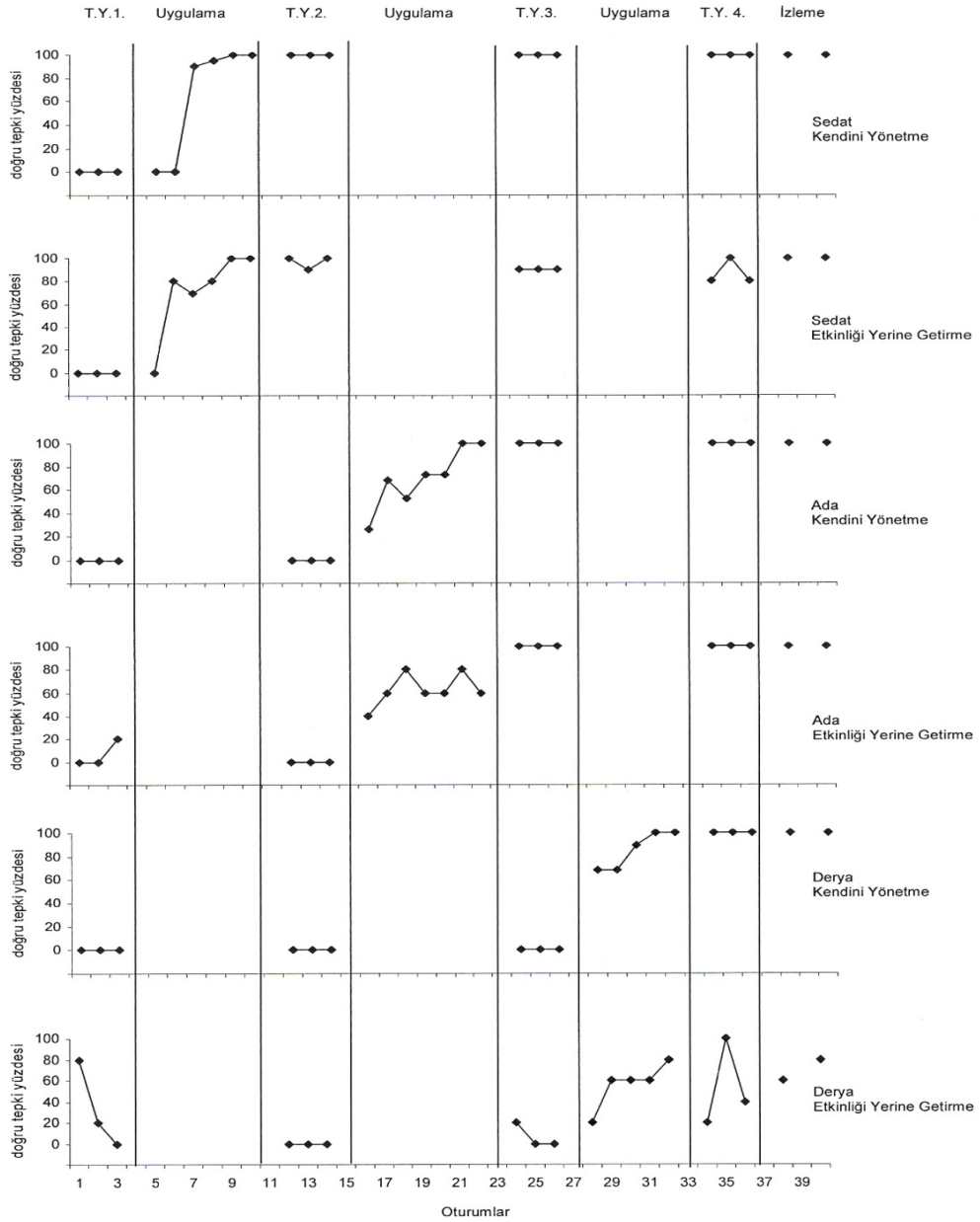
### **Etkililik Bulguları**

Araştırmaya katılan deneklerden her birinin hem kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini kazanma ve sürdürme düzeylerine, hem de etkinliği yerine getirme düzeylerine ilişkin bulgular Şekil 1'de gösterilmiştir. Şekilde her denek için iki farklı grafik olmak üzere toplam altı grafik yer almaktadır. Bu grafiklerden 1., 3., ve 5. grafik her denneğin kendini yönetme stratejilerini kazanma ve sürdürme düzeylerini; 2., 4., ve 6. grafik ise her denneğin etkinliği yerine getirme davranışını kazanma ve sürdürme düzeylerini göstermektedir. Deney sürecinde evre değiştirme kararları, yani toplu yoklama evresinden uygulama evresine ya da uygulama evresinden toplu yoklama



evresine geçmek üzere verilecek kararlar birinci bağımlı değişkene göre alınmıştır. İkinci bağımlı değişkene ilişkin veri toplanmış; ancak, evre değiştirme kararlarında ikinci bağımlı değişken göz önünde bulundurulmamıştır.

Şekil 1, tüm deneklerin başlama düzeyi evresinde hem etkinliği yerine getirme davranışını hem de kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini düşük düzeyde gerçekleştirirken, kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin uygulanmaya başlamasıyla etkinliği yerine getirme ve kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeylerinde artış olduğunu göstermektedir. Bu bulgular kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerinin kazanılmasında etkili olduğunu ve kendini yönetme stratejilerini kullanmanın da etkinliği yerine getirme davranışının artmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 1. Sedat, Ada ve Derya'nın kendini yönetme stratejilerini kullanma ve etkinliği yerine getirme düzeylerine ilişkin yıklama, uygulama ve izleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri

## **İzleme ve Genelleme Bulguları**

Araştırma bulguları, öğretim sona erdikten iki ve dört hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında tüm deneklerin kendini yönetme stratejilerini ve etkinliği yerine getirme davranışlarını koruduklarını göstermektedir. Kendini yönetme stratejilerinin kullanımına ilişkin toplanan verilerde deneklerin tamamının izleme oturumlarında %100 performans sergiledikleri, etkinliği yerine getirme davranışlarında ise Derya (%60-80) dışındaki iki deneğin izleme oturumlarında %100 performans sergiledikleri gözlenmektedir.

Deneklerin tamamı genelleme öntest oturumlarında kendini yönetme stratejilerini farklı davranışlara genellemede %0 düzeyinde tepkide bulunurken, sontest oturumunda %100 tepkide bulunmuşlardır. Genelleme öntest ve sontest oturumlarında elde edilen veriler tüm deneklerin kendini yönetme stratejilerini farklı davranışlara yüksek düzeyde genellediklerini göstermektedir.

## **Sosyal Geçerlik Bulguları**

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek üzere anne-babalarla yapılan görüşmelerde genel olarak anne-babaların araştırmayla ilgili olumlu görüşler bildirdikleri söylenebilir. Sedat'ın babası ve Ada'nın annesi çalışmanın çocuklarının etkinliği yerine getirme davranışlarında olumlu yönde farklılık yarattığını ve çalışmada yer verilen konular açısından çocuklarının performanslarında gelişme olduğunu dile getirmişlerdir. Tüm deneklerin anne-babaları kendini yönetme stratejilerinin oto-kontrol sağladığını, öğretici ve performansına uygun olduğunu; Ada ve Derya'nın annesi kendini yönetme stratejilerinin çocuklarına yeni öğrenmeler, kendine güven ve dürüstlük kazandırdığını söylemişlerdir. Görüşme yapılan anne-babaların hepsi çocuklarının kendini yönetme stratejilerini ileride kullanacaklarını düşündüklerini; ayrıca, çocuklarının çalışmadan keyif aldıklarını ve memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Anne-babalar bağımsızlık kazandırması, özen gerektirmesi, kendi kendine çalışmayı sağlaması ve ödüllerin çok uygun belirlenmiş olması nedenleriyle bu çalışmanın kendilerinin hoşuna gittiğini; çalışmada hoşlarına gitmeyen bir yanın ise olmadığını ifade etmişlerdir.

## **TARTIŞMA VE SONUÇ**

Araştırma bulguları (a) kendine ön uyarı verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini kazanmalarında etkili olduğunu ve bu stratejileri kazanan öğrencilerin uygulama sona erdikten sonra da bu stratejileri kullanmaya devam ettiklerini, (b) kendini yönetme stratejilerini kullanan öğrencilerin etkinliği yerine getirme davranışlarında gelişme olduğunu, bu gelişmenin uygulama sona erdikten sonra da korunduğunu ve (c) kazanılan stratejilerin farklı davranışlara genellendiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bulgular, kendini yönetme stratejilerinin kullanımına yönelik sosyal geçerlik bulgularını olumlu olduğunu gösterir niteliktedir. Bu bulguların tümü alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Agran, Sinclair, Alper, Cavin, Wehmeyer, ve Hughes,2005; Bambara ve Gomez, 2001; Brooks ve diğ., 2003; Case Harris, ve Graham, 1992; Copeland ve diğ., 2002; Embregts, 2000; Garff ve Storey, 1998; Grossi ve Heward, 1998; Hughes ve diğ., 2002; Trammel, Schloss ve Smith, 1994; Wehmeyer ve diğ., 2003; Wolfe, Heron ve Goddard, 2000).

Araştırmada kendini yönetme stratejilerini kullanan öğrencilerin etkinliği yerine getirme davranışlarında bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır; ancak, araştırma sonunda elde edilen bulgular göstermiştir ki, kendini yönetme stratejileri etkinliği yerine getirme davranışlarında bir artış sağlamanın ötesine geçerek öğrencilerin akademik performanslarında da bir artışa neden olmuştur. Deneklerden Ada ve Derya'nın, başlama düzeyi oturumlarında kendilerinden beklenen akademik becerileri %6-30 düzeyinde yerine getirirken, öğretim sonunda aynı akademik becerileri %60-100 düzeyinde yerine getirdikleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular; Ada'nın çıkarma işlemi yapma, Derya'nın ise toplama işlemi yapma davranışlarında kalıcılık kazandıklarını ortaya koymuştur. Deneklerden Sedat'ın ise, kendisinden beklenen akademik beceriyi başlama düzeyi oturumlarında %0

düzeyinde yerine getirirken, öğretim sonunda %100 düzeyinde yerine getirdiği belirlenmiştir. Bulgular, araştırma sonunda Sedat'ın cümleyi öğelerine ayırma davranışında edinim sağladığını göstermektedir. Tüm bu bulgulardan yola çıkarak kendini yönetme stratejilerinin, akademik becerilerin ediniminin ve kalıcılığının sağlanmasına katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu bulgular, Hughes ve diğerleri (2002) tarafından yürütülen araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

McCurdy ve Shapiro (1992), yaptıkları çalışmada, hem normal gelişim gösteren öğrencilerin hem de zihin yetersizliği olan öğrencilerin kabul edilebilir düzeyde güvenilir kayıt tuttuklarını (veri topladıklarını) belirlemişlerdir. Bu çalışmada da öğrenciler etkinliği yerine getirme davranışına ilişkin %100 düzeyinde güvenilir kayıt tutmuşlardır. Bu araştırma McCurdy ve Shapiro (1992) tarafından elde edilen bulguyu desteklemekte ve aynı zamanda kendini yönetme stratejilerinde öğrencilerin kendi davranışlarına ilişkin güvenilir kayıt tutup tutmadıklarına yönelik tedirginliğin ortadan kalkmasına katkı sağlamaktadır.

Kendini yönetme stratejilerinin etkilerini inceleyen araştırmaların çoğunda hedef davranışlarda gerçekleşen değişiklikler üzerinde durulurken, kendini yönetme davranışlarıyla ilgili veri toplanmamıştır (Frea ve Hughes, 1997). Hughes ve diğerleri (2002) tarafından yapılan çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da, kendini yönetme davranışlarının yanı sıra etkinliği yerine getirme davranışına ilişkin de veri toplanmış ve kendini yönetme davranışlarının kullanımının etkinliği yerine getirme davranışlarında olumlu yönde bir değişiklik sağladığı görülmüştür. Kendini yönetme davranışları olmaksızın hedef davranışta meydana gelen değişikliğin kendini yönetme anlamına gelmediği (Heward, 1987) düşünülürse, aynı anda her iki değişkene ilişkin veri toplamak önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda, çalışmadan elde edilen bulguların alanyazına önemli katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kendini yönetme stratejileri öğrenci üzerinde önemli bir kısıtlayıcılık gerektirmeyen ve hızlı öğrenilen stratejilerdir (Hughes ve diğ., 2002). Kendini yönetme stratejileri kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaların çoğunda çalışmaya katılan öğrenciler stratejilerin kullanımını bir ya da birkaç oturum sonunda öğrenmişlerdir (Gumpel ve Golan, 2000; Wolfe, Heron ve Goddard, 2000; Hughes ve diğ., 2002 vb.). Bu çalışmada da; kendine ön uyarı verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerini kullanmayı, tamamının bir arada öğretilmesine rağmen öğrenciler beş ile yedi oturumda ve toplam 60-90 dakika süresinde öğrenmişlerdir. Bu veriler, kendini yönetme stratejileri öğretiminin görece olarak kısa sürede gerçekleştiği bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca, kendini yönetme stratejileri, öğretimi kolay stratejilerdir (Wolfe Heron ve Goddard, 2000; Hughes ve diğ., 2002). Araştırma öncesinde uygulamacının kendini yönetme stratejileri öğretimiyle ilgili deneyimi olmamasına rağmen, uygulama güvenilirliği verilerinin tamamına yakınının %100 düzeyinde olması ve alanyazında kendini yönetme stratejilerinin öğretiminin akranlar aracılığıyla gerçekleştirildiği araştırmaların bulunması (Hughes ve diğ., 2000; Gilberts, Agran, Hughes, ve Wehmeyer, 2001), bu yorumu desteklemektedir. Bu bulgular, kendini yönetme stratejilerinin öğretmenler, anne-babalar ve akranlar tarafından da kolayca öğretilbileceğini göstermektedir. Kendini yönetme stratejileri, öğretiminin kolay olmasının yanı sıra; tasarlanmasının kolay olması, zaman ve araç gereç açısından yüksek maliyet gerektirmemesi gibi nedenlerle de öğretmen dostu stratejilerdir (Copeland ve diğ., 2002; Todd ve Reid, 2006).

Kendini yönetme stratejilerinin sınıf içinde öğretmenler tarafından kullanımı oldukça önemli olmasına rağmen; Agran, Snow ve Swaner (1999) tarafından yapılan bir çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin yalnızca %35'inin; Agran ve Alper (2000) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada da çalışmaya katılan öğretmenlerin yalnızca %28'inin kendini yönetme stratejilerini öğrencilerine öğrettikleri belirlenmiştir. Kendini yönetme stratejileri kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaların pek çoğunda olduğu gibi bu çalışmada da, stratejilerin öğretimi öğretmenler tarafından değil çalışmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, hem genel eğitim hem de özel eğitim sınıflarında yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere, kendini yönetme stratejilerinin kullanımı için öğretim yapılması ve destek sağlanması önemli görünmektedir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları da vardır. Birincisi; bu çalışma, kendini yönetme stratejilerinin bir davranış üzerindeki etkililiğini belirlemek üzere değil, hazırlanan bir öğretim paketinin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerinin kazanımı üzerindeki etkililiğini belirlemek üzere

planlanmıştır. Dolayısıyla, araştırmada ölçütün karşılanması için yani evre değiştirme kararı vermek için sadece kendini yönetme davranışları dikkate alınmış ve etkinliği yerine getirme davranışları göz önünde bulundurulmamıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkinliği yerine getirme davranışlarında bir artış sağladığını göstermektedir. Bu durumda, ölçütün karşılanması için yani evre değiştirme kararı vermek için sadece kendini yönetme davranışlarının dikkate alınmış olması ve etkinliği yerine getirme davranışlarının ölçütün karşılanmasında göz önünde bulundurulmamış olması, araştırma sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda bir sınırlılık oluşturmuştur. Bu sınırlılık, kendini yönetme stratejilerinin etkinliği yerine getirme davranışları üzerindeki etkililiğini değerlendirmeyi zorlaştırmaktadır.

Araştırmada deneklerin çalışmaya istekli biçimde katılmalarını sağlamak ve denek yitimini engellemek amacıyla deneklerin doğru tepkilerini pekiştirmek üzere dışsal pekiştireçler kullanılmıştır. Dışsal pekiştireçler kullanıldığında etkinliği yerine getirme davranışlarında meydana gelen değişikliğin kendini yönetme stratejilerinden mi, yoksa dışsal pekiştireçlerden mi kaynaklandığını ayırt etmek zordur (Hughes ve diğ., 2002). Dolayısıyla, bu durum kendini yönetme stratejilerinin etkinliği yerine getirme davranışları üzerindeki etkililiğini değerlendirmeyi zorlaştırdığından bir sınırlılık olarak düşünülebilir.

Araştırmaya katılan deneklerin özelliklerine ilişkin bilgiler, deneklerin devam ettikleri kurum yetkilileri tarafından araştırmacıya beyan edilmiş, araştırmacının deneklerin dosyalarını incelemesine kurum tarafından izin verilmemiştir. Dolayısıyla, makalede deneklerin özellikleriyle ilgili sunulan veriler, kurum tarafından beyan edilen bilgilerle sınırlıdır.

Araştırmada denek yitimini ve Ada'nın devamsızlığını önlemek amacıyla üç öğretim oturumu öğrencinin evinde, öğretim oturumlarının gerçekleştirildiği ortama benzer olarak hazırlanan bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Ada'nın öğretim oturumlarında yapılan bu ortam değişikliği araştırma bulgularını etkilemiş olabilir. Ayrıca, toplu yoklama oturumlarında deneklere ilişkin veri toplanırken, Derya'da ilk toplu yoklama oturumları diğer deneklerden 10 gün sonra gerçekleştirilmiştir. Alanyazında Watson ve Workman (1981) ile Harvey, May ve Kennedy (2004) tarafından eşzamanlı olmayan denekler arası çoklu başlama modellerinin özellikle eğitim ortamlarında eşzamanlı denekler arası çoklu başlama modellerine alternatif olabileceği ifade edilmektedir. Ancak, yine de Derya'nın ilk yoklama oturumlarının 10 gün sonra toplanmış olması, araştırmanın bir başka sınırlılığı olarak değerlendirilebilir.

Kendini yönetme stratejilerinin etkilerine yönelik olarak, yukarıda belirtilen sınırlılıkların giderilmesine hizmet edecek özellikte araştırmaların yürütülmesine gereksinim olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, bu araştırmadan elde edilen bulguların farklı deneklerle, çeşitli davranışlarla ve başka ortamlarda yinelenmesi; öğretmenler, akranlar ya da aileler tarafından kendini yönetme stratejilerinin öğretiminin yapıldığı yeni araştırmalar tasarlanması; kendini yönetme stratejilerinin etkililik ve verimlilik açısından farklı stratejilerle karşılaştırıldığı araştırmalar yapılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Agran, M., Snow, K., & Swaner, J. (1999). Teacher perceptions of self-determination: benefits, characteristics, strategies. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 34*, 293-301.
- Agran, M., King-Sears, M. E., Wehmeyer, M. L., & Copeland, S. R. (2003). *Teachers' guide to inclusive practices: Student-directed learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Agran, M., & Alper, S. (2000). Curriculum and instruction in general education: implications for service delivery and teacher education. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 25*, 167-174.
- 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.
- Alberto, P. A., Taber, T. A., & Fredrick, L.D. (1999). Use of self-operated auditory prompts to decrease aberrant behaviors in students with moderate mental retardation. *Research in Developmental Disabilities, 20*, 429-439.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers*. (3rd edition) New York: MacMillan 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*(2), 211-221.
- Axelrod, M. I., Zhe, E. J., Haugen, K. A., & Klein, J. A. (2009). Self-management of on-task homework behavior: A promising strategy for adolescents with attention and behavior problems. *School Psychology Review, 38*, 325-333.
- Bambara, L. M., & Gomez, O. N. (2001). Using a self-instructional training package to teach complex problem-solving skills to adults with moderate and severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36*, 386-400.
- Billingsley, F. O., White, R., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment, 2*, 229-241.
- Bornstein, P. H., & Quevillon, R. P. (1976). The effects of a self-instructional package on overactive preschool boys. *Journal of Applied Behavior Analysis, 9*(2), 179-188.
- Boyle, J. R., & Hughes, C. A. (1994). Effects of self-monitoring and subsequent fading of external prompts on the on-task behavior and task productivity of elementary students with moderate mental retardation. *Journal of Behavioral Education, 4*, 439-457.
- Brigham, T. A. (1978). Self-control. In A. C. Catania, & T. A. Brigham (Eds.), *Handbook of Applied Behavior Analysis: Social and Instructional Processes*. New York: Irvington.
- Brooks, A., Tood, A. W., Tofflemoyer, S., & Horner, R. H. (2003). Use of functional assessment and a self-management system to increase academic engagement and work completion. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*, 144-152.
- Browder, D. M., & Shapiro, E. S. (1985). Applications of self-management to individuals with severe handicaps: A review. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 10*, 200-208.
- Cancio, E. J., West, R. P., & Young, K. R. (2004). Improving mathematics homework completion and accuracy of students with EDB through self-management and parent participation. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12*, 9-22.
- Carr, R. E., Taylor, S. L., & Austin, J. (1995). A classroom demonstration of self-monitoring, reactivity, and inter observer agreement. *The Behavior Analysis, 18*, 141-146.
- Carr, S. C. Punzo, R. P. (1993). The effects of self-monitoring of academic accuracy and productivity on the performance of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 18*, 251-250.
- Case, L. P., Harris, K. R., & Graham, S. (1992). Improving the mathematical problem-solving skills of students with learning disabilities: Self-regulated strategy development. *The Journal of Special Education, 26*, 1-19.
- Cavalier, A. R., Ferretti, R. P., & Hodges, A. E. (1997). Self-management within a classroom token economy for students with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 18*, 167-178.
- Colvin, G., & Sugai, G. (1988). Proactive strategies for managing social behavior problems: an instructional approach. *Education and Treatment of Children, 11*, 341-348.
- Connel, M. C., Carta, J. J., & Baer, D. M. (1993). Programming generalization of in-class transition skills: Teaching preschoolers with developmental delays to self-assess and recruit contingent teacher praise. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*(3), 345-352.
- 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.
- Crabtree, T., Alber-Morgan, S. R., & Konrad, M. (2010). The effects of self-monitoring of story elements on the reading comprehension of high school seniors with learning disabilities. *Education and Treatment of Children, 33*, 187-203.
- Çelik, H. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretiminde kendi kendini yönetme tekniği ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Davies, D. K., Stock, S. E., & Wehmeyer, M. L. (2002). Enhancing independent task performance for individuals with mental retardation through use of a handheld self-directed visual and audio prompting system. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37*, 209-218.
- Dewey, J. (1939). *Experience and education*. New York: Macmillan (Aktaran: Schloss, & Smith, 1994).
- Dickerson, E. A., & Creedon, C. F. (1981). Self-selection of standards by children: The relative effectiveness of pupil-selected and teacher-selected standards of performance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 14*, 425-433.
- Embregts, P. J. C. M. (2000). Effectiveness of video feedback and self-management on inappropriate social behavior of youth with mild mental retardation. *Research in Developmental Disabilities, 21*, 409-423.

- Frea, W. D., & Hughes, C. (1997). Functional analysis and treatment of social communicative behavior of adolescents with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 30*, 701-704.
- Garff, J. T., & Storey, K. (1998). The use of self-management strategies for increasing the appropriate hygiene of persons with disabilities in supported employment settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33*, 179-188.
- 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.
- Glynn, E. L., Thomas, J. D., & Shee, S. M. (1993). Behavioral self-control of on task behavior in an elementary classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6*, 105-113.
- Grossi, T. A., & Heward, W. L. (1998). Using self-evaluation to improve the work productivity of trainees in a community-based restaurant training program. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33*, 48-63.
- Gumpel, T. P., & Golan, H. Teaching game-playing social skills using a self-monitoring treatment package. *Psychology in the Schools, 37*, 253-261.
- Harvey, M. T., May, M. E., & Kennedy, C. H. (2004). Nonconcurrent multiple baseline designs and the evaluation of educational systems. *Journal of Behavioral Education, 13*, 267-276.
- Heward, W. L. (1987). Self-management. In J. O. Cooper, T. E. Heron, & W. L. Heward (Eds.). *Applied behavior analysis*. New Jersey: Prentice Hall/Merrill.
- Hughes, C., Copeland, S. R., Agran, M., Wehmeyer, M. L., Rodi, M. S., & Presley, J. A. (2002). Using self-monitoring to improve performance in general education high school classes. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37*, 262-272.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K., & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems. *The Journal of Special Education, 34*, 127-139.
- Kazdin, A. E. (1982). Behavior modification in applied settings. Homewood, IL: Dosey Press (Aktaran: Wolery, Bailey, & Sugai, 1988).
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin, E. (1997). Tek denekli araştırma yöntemleri. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- 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.
- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (1990). Extended reductions in stereotypic behavior of students with autism through a self-management treatment package. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23*, 119-127.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Harrower, J. K., & Carter, C.M. (1999). Pivotal response intervention 1: Overview of approach. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24*, 175-185.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C., & Fria, W. D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*(2), 341-353.
- Lee, S. H., Simpson, R. L., & Shogren, K. A. (2007). Effects and implications of self-management for students with autism: A meta-analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*, 2-13.
- Liernermann, T. O., & Reid, R. (2006). Using self-regulated strategy development to improve expository writing with students with attention deficit hyperactivity disorder. *Exceptional Children, 76*, 471-486.
- Maki, A. L., Rudrud, E. H., Schulze, K. A., & Rapp, J. T. (2008). Increasing therapeutic exercise participation by individuals with acquired brain injury using self-recording and reinforcement. *Behavioral Interventions, 23*, 75-86.
- McCurdy, B. L., & Shapiro, E. S. (1992). A comparison of teacher, peer, and self-monitoring with curriculum-based measurement in reading among students with learning disabilities. *The Journal of Special Education, 26*, 162-180.
- McDougall, D., & Brady, M. P. (1998). Initiating and fading self-management interventions to increase math fluency in general education classes. *Exceptional Children, 64*, 151-166.
- Peterson, S. (2004). *Teaching behavioral self-control*. Mart 2004 tarihinde <http://www.med.ufl.edu/mdtp/resources/TeachingBSC.htm> adresinden alınmıştır.
- Pierce, K. L., & Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*(3), 471-481.
- Prater, M. A., Plank, S., & Miller, S. R. (1991). The effects of self-monitoring on decreasing talking out behavior and increasing time-on-task. *Perceptions, 26*, 12-17.
- Rafferty, L. A. & Raimondi, S. L. (2009). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of performance: Examining the differential effects among students with emotional disturbance engaged in independent math practice. *Journal of Behavioral Education, 18*, 279-299.

- Reid, R., & Liernemann, T. O. (2006). Self-regulated strategy development for written expression with students with attention deficit hyperactivity disorder. *Exceptional Children, 73*, 53-68.
- Schloss, P. J., & Smith, M. A. (1994). Applied behavior analysis in the classroom. Boston: Allyn and Bacon.
- Soares, D. A., Vannest, K. J., & Harrison, J. (2009). Computer aided self-monitoring to increase academic production and reduce self-injurious behavior in a child with autism. *Behavioral Intervention, 24*, 171-183.
- Sönmez, M. (2012). *Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okulöncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerine etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sönmez, M. & Yücesoy Özkan, Ş. (2012). Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere dışarı çıkmak üzere uygun şekilde hazırlanma becerisinin öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkileri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*, 151-166.
- 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.
- Taber, T. A., Alberto, P. A., & Fredrick, L. D. (1998). Use of self-operated auditory prompts by workers with moderate mental retardation to transition independently through vocational tasks. *Research in Developmental Disabilities, 19*, 327-345.
- Todd, A. W., Horner, R. H., & Sugai, G. (1999). Self-monitoring and self-recruited praise: effects on problem behavior, academic engagement, and work completion in a typical classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1*, 66-76.
- Todd, T., & Reid, G. (2006). Increasing physical activity in individuals with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21*, 167-176.
- Trammel, D. L., Schloss, P. J., Alper, S. (1994). Using self-recording, evaluation, and graphing to increase completion of homework assignments. *Journal of Learning Disabilities, 27*, 75-81.
- Watson, P. J., & Workman, E. A. (1981). The non-concurrent multiple baseline across-individuals design. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 12*, 257-259.
- 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.
- Wehmeyer, M. L., Yeager, D., Bolding, N., Agran, M., & Hughes, C. (2003). The effects of self-regulation strategies on goal attainment for students with developmental disabilities in general education classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 15*, 79-91.
- Wolfe, L. H., Heron, T. E., & Goddard, Y. L. (2000). Effects of self-monitoring on the on-task behavior and written language performance of elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education, 10*, 49-73.
- Wood, D. A., Rosenberg, M. S., & Carron, D. T. (1993). The effects of tape-recorded self-instruction cues on the mathematics performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 250-258, 269.
- Yücesoy Özkan, Ş. & 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.