

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN
ÖĞRENCİLERE YÖNELİK HAZIRLANAN
KENDİNİ YÖNETME STRATEJİLERİ
ÖĞRETİM PAKETİNİN
ETKİLİLİĞİ

Şerife YÜCESOY ÖZKAN
(Doktora Tezi)
Eskişehir, 2007

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK HAZIRLANAN
KENDİNİ YÖNETME STRATEJİLERİ ÖĞRETİM PAKETİNİN
ETKİLİLİĞİ

Şerife YÜCESOY ÖZKAN

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRSEL

Danışman: Prof. Dr. Gönül KIRCAALI İFTAR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz, 2007

DOKTORA TEZ ÖZÜ

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK HAZIRLANAN KENDİNİ YÖNETME STRATEJİLERİ ÖĞRETİM PAKETİNİN ETKİLİLİĞİ

Şerife YÜCESOY ÖZKAN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2007

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRSEL

Danışman: Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ İFTAR

Bu çalışmada; kendine ön uyarın 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, strateji kullanımının farklı davranışlara ne düzeyde genellendiği ve kendini yönetme stratejilerinin kullanımına yönelik anne-baba görüşleri belirlenmiştir.

Araştırmaya Ankara ilinde bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan, 10–11 yaşları arasındaki biri kız, ikisi erkek üç öğrenci katılmıştır. Araştırmada, etkililiği değerlendirmek üzere tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada hem gözlemciler arası güvenilirlik hem de uygulama güvenilirliği verisi toplanmış ve yüksek güvenilirlik bulguları elde edilmiştir.

Araştırma bulguları; kendine ön uyarın 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 stratejileri kazanan öğrencilerin uygulama sona erdikten sonra da bu stratejileri kullanmaya devam ettiklerini

göstermiştir. Ayrıca, kendini yönetme stratejilerinin kullanımı sırasında etkinliği yerine getirme davranışlarında olumlu yönde bir farklılık olduğu, bu farklılığın uygulama sona erdikten sonra da korunduğu ve kazanılan stratejilerin farklı davranışlara genellendiği de belirlenmiştir. Aile üyeleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar ise, kendini yönetme stratejilerinin kullanımına yönelik anne-baba görüşlerinin olumlu yönde olduğunu gösterir niteliktedir.

DOCTORAL THESIS

THE EFFECTIVENESS OF SELF MANAGEMENT STRATEGY INSTRUCTION
PACKAGE PREPARED FOR STUDENTS WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES

Serife YUCESoy OZKAN

Special Education Major

Anadolu University, Institute of Educational Science, July, 2007

Advisor: Assis. Prof. Oguz GURSEL

Advisor: Prof. Gonul KIRCAALI IFTAR

In this study, the effectiveness of self management strategy instruction package consisting of antecedent cue regulation, self recording, self evaluation, and self reinforcement on (a) acquiring and maintaining self management skills by students with intellectual disabilities and (b) completing assignments by using these strategies were investigated. Furthermore, generalization and social validity effects of self management strategies were examined as well.

Three students 10-11 years old (one female, two male) with mild intellectual disabilities participated in the study. To assess the effectiveness, multiple probe design with probe conditions across subjects was used. Both dependent reliability and independent reliability data were collected and high reliability rates were obtained.

The findings of this study showed that self management instruction package was effective on acquiring and maintaining self management skills by students with intellectual disabilities. The usage of self management strategies facilitated assignment completion of the students as well. In addition, students maintained the self management strategies and generalized these strategies across different assignments. Moreover, social validity results obtained from the parents of the participants were very positive as well.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Şerife YÜCESOY ÖZKAN'ın "Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Paketinin Etkililiği" başlıklı tezi 17.07.2007 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Yard.Doç.Dr.Oğuz GÜRSEL	
Üye	: Prof.Dr.Gönül KIRCAALİ İFTAR	
Üye	: Prof.Dr.Süleyman ERİPEK	
Üye	: Prof.Dr.Bülbin SUCUOĞLU	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Adnan BOYACI	

Prof.Dr. İlknur KEÇİK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırma, zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiğini belirlemek üzere planlanmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde çok sayıda insan destek vermiş ve çok sayıda insanın emeği geçmiştir. Bundan dolayı;

Araştırmanın tasarlanmasından sunulmasına kadar her aşamada bana destek veren ve bana yol gösteren, büyük bir anlayışla ve sabırla yanımda olan, yüksek lisans tezimden sonra doktora tezimin tamamlanmasında da kendisiyle çalışmaktan keyif aldığım tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Oğuz Gürsel'e içtenlikle teşekkür ederim.

Araştırma boyunca beni yönlendiren ve destekleyen, bilgi ve görüşlerini benimle paylaşan, araştırmama önemli katkılar sağlayan ve yardımını hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Gönül Kırcaali İftar'a içtenlikle teşekkür ederim.

Araştırmaya istekli ve düzenli olarak katılan öğrencilerim Sedat, Ada ve Derya'ya, ayrıca onların çalışmaya katılması için izin veren ve çalışmayı destekleyen ailelerine teşekkür ederim.

Araştırmanın kurumlarında yapılması için izin veren, uygun çalışma ortamı hazırlayan ve araştırma süresince yardımlarını esirgemeyen Özel Barış Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nin personeline ve özellikle kurum yöneticisi Nilgün Pekçağlayan'a teşekkür ederim.

Araştırmanın başından bu yana, gerek araştırmanın uygulanması gerekse araştırmanın raporlaştırılması hususlarında yaptıkları değerli katkılar ve bana ayırdıkları zaman için Prof. Dr. Süleyman Eripek ve Yard. Doç Dr. Adnan Boyacı'ya ve önemli katkılarından dolayı Prof Dr. Bülbin Sucuoğlu'na teşekkür ederim.

Hayatımın her anında varlığını hissettiğim dostum ve kardeşim Öğr. Gör. Nuray Öncül'e sonsuz teşekkür ederim.

Hayatım boyunca bana destek olan ve beni çalışmaya teşvik eden, varlıklarını her zaman yanımda hissettiğim anneme, babama, kardeşlerim Ramazan ve Semra'ya verdikleri destekten dolayı içtenlikle ve sonsuz teşekkür ederim.

Varlığıyla yaşamımı değerli kılan, her anımda özveriyle yanımda ve benimle olan, bana rahat ve huzurlu bir çalışma ortamı sunan, desteğini ve en önemlisi sevgisini hiçbir zaman esirgemeyen, sevgili eşim, hayat arkadaşım Ömer Faruk Özkan'a göstermiş olduğu anlayış ve sabırdan dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Şerife YÜCESOY ÖZKAN

17 Temmuz, 2007

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
DEĞERLENDİRME KURULU VE ENSTİTÜ ONAYI	vi
ÖNSÖZ	vii
ÖZGEÇMİŞ	ix
TABLO LİSTESİ	xx
ŞEKİL LİSTESİ	xxi

BÖLÜM I

1. Giriş	1
1.1. Yaşam Sorumluluğunu Alma.....	2
1.2. Kendini Düzenleme.....	5
1.2.1. Kendini Yönetme Stratejileri.....	8
1.2.1.1. Kendine ön uyarın verme	9
1.2.1.2. Kendini kaydetme/kendini izleme.....	11
1.2.1.3. Kendine yönerge verme	15
1.2.1.4. Kendini değerlendirme.....	18
1.2.1.5. Kendini pekiştirme	21
1.3. Araştırma Gereksinimi.....	24
1.4. Araştırmanın Amacı.....	25
1.5. Araştırmanın Önemi.....	26

BÖLÜM II

2. Kaynak Taraması.....	27
2.1. Kendine Ön Uyarın Verme.....	27
2.2. Kendini Kaydetme.....	31
2.3. Kendine Yönerge Verme.....	40
2.4. Kendini Değerlendirme	46
2.5. Kendini Pekiştirme	50

BÖLÜM III

3. Yöntem	54
3.1. Ortam ve Katılımcılar.....	54
3.1.1. Ortam.....	54
3.1.2. Denekler.....	55
3.1.3. Araştırmacı.....	59
3.1.4. Gözlemci.....	60
3.2. Bağımsız Değişken.....	61
3.3. Bağımlı Değişken.....	61
3.4. Araç-Gereçler.....	62
3.5. Araştırma Modeli.....	64
3.6. Deney Süreci.....	66
3.6.1. Toplu Yoklama Oturumları.....	67
3.6.2. Günlük Yoklama Oturumları.....	68
3.6.3. Öğretim Oturumları.....	68
3.6.4. İzleme ve Genelleme Oturumları.....	69
3.7. Verilerin Toplanması.....	70
3.7.1. Etkililik Verilerinin Toplanması.....	70
3.7.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması.....	70
3.7.2.1. Gözlemciler arası güvenilirlik.....	71
3.7.2.2. Uygulama güvenirliliği.....	71
3.7.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması.....	72
3.8. Verilerin Analizi.....	73
3.8.1. Etkililik Verilerinin Analizi.....	73
3.8.2. Genelleme Verilerinin Analizi.....	73
3.8.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi.....	74

BÖLÜM IV

4. Bulgular	75
4.1. Deneklerin Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanma Becerilerini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	75
4.1.1. Birinci Denek Sedat'ın Kendini Yönetme Stratejilerini	

Kullanma Becerilerini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	75
4.1.2. İkinci Denek Ada'nın Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanma Becerilerini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	76
4.1.3. Üçüncü Denek Derya'nın Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanma Becerilerini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	78
4.2. Deneklerin Etkinliği Yerine Getirme Davranışlarını Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	79
4.2.1. Birinci Denek Sedat'ın Etkinliği Yerine Getirme Davranışlarını Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular	79
4.2.2. İkinci Denek Ada'nın Etkinliği Yerine Getirme Davranışlarını Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular	80
4.2.3. Üçüncü Denek Derya'nın Etkinliği Yerine Getirme Davranışlarını Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular	81
4.3. Kendini Yönetme Stratejilerinin Farklı davranışlara Genellenmesine İlişkin Bulgular.....	81
4.4. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	82
4.4.1. Etkinliği Yerine Getirme Davranışındaki Farklılıklar.....	82
4.4.2. Kendini Yönetme Stratejileriyle İlgili Görüşler.....	83
4.4.3. Kendini Yönetme Stratejilerinin Katkıları	84
4.4.4. Kendini Yönetme Stratejilerinin İleride Kullanımı.....	85
4.4.5. Çocuğun Tepkileri.....	85
4.4.6. Hoşa Giden Yönler.....	86
4.4.7. Hoşa Gitmeyen Yönler.....	87

BÖLÜM V

5. Tartışma ve Öneriler	88
-------------------------------	----

5.1. Tartışma.....	88
5.2. Öneriler.....	96
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	96
5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	96
EKLER.....	98
KAYNAKÇA.....	126

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1.1. Kendine Ön Uyarı Vermeye İlişkin Araştırmalar.....	12
Tablo 1.2. Kendin Kaydetmeye İlişkin Araştırmalar.....	16
Tablo 1.3. Kendine Yönerge Vermeye İlişkin Araştırmalar.....	19
Tablo 1.4. Kendini Değerlendirme ve Pekiştirmeye İlişkin Araştırmalar.....	23
Tablo 3.1. Deneklerin Demografik Özellikleri.....	60
Tablo 3.2. Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanma Beceri Analizi.....	63
Tablo 3.3. Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları.....	72
Tablo 4.1. Ölçüt Karşılanıncaya Değın Gerçekleşen Toplu Yoklama, Günlük Yoklama, Öğretim, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Süreler.....	79

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.1. Yaşam sorumluluğu almanın temel özellikleri ve bileşenleri.....	4
Şekil 4.1. Sedat, Ada ve Derya'nın kendini yönetme stratejilerini kullanma ve etkinliği yerine getirme düzeylerine ilişkin yoklama, uygulama ve izleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri	77
Şekil 4.12. Sedat, Ada ve Derya'nın kendini yönetme stratejilerini farklı davranışlara genelleme yüzdeleri	82

BÖLÜM I

GİRİŞ

Genel eğitim ve özel eğitim sınıflarında zihin yetersizliği olan öğrenciler için eğitsel planlama yapılırken iki nedenden dolayı öğretim programına odaklanılır. Birincisi, öğretim programlarının zihin yetersizliği olan öğrencilerin tümünün gereksinimlerini karşılamada yetersiz olması (Knowlton, 1998); diğeri ise, bireyin yaşam niteliğini artırmaya hizmet edecek öğretimi sunabilme kaygısıdır (Browder, 2001).

Yaşam niteliği, bireyin normal diye betimlenen koşullara ne kadar yakın yaşadığı ve bu yaşamdan ne kadar doyum sağladığıdır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Alanyazında yaşam niteliğinin göstergeleri olarak; (a) sosyal ilişkiler (selam vermek, iletişim başlatmak vb.), (b) kişisel hoşnutluk (seçim yapmak, yaptığı etkinlikten zevk almak vb.), (c) istihdam (yaşam standardına uygun ücret ya da sosyal hakları sağlayan bir işte çalışmak vb.), (d) yaşam sorumluluğunu alma (karar vermek, davranışlarını kontrol etmek vb.), (e) eğlence ve serbest zaman (sinemaya gitmek, koleksiyon yapmak vb.), (f) kişisel yeterlik (toplumsal mekânları kullanmak, şehir içi ulaşımı yerine getirmek vb.), (g) barınma (bakım evinde veya evde yaşamak vb.), (h) kişisel gelişim (kitap okumak, kurslara katılmak vb.), (i) sosyal kabul ve statü (bir kuruluşa başkanlık yapmak, oturduğu binada yöneticilik görevi üstlenmek vb.), (j) vatandaşlık sorumluluğu (alışveriş makbuzu almak, vergi ödemek vb.), (k) fiziksel ve duygusal sağlık (bedenen hasta olmamak, dengeli duygusal tepkiler göstermek vb.) sıralanmaktadır (Hughes, Hwang, Kim, Eisenman ve Killian, 1995; Snell ve Brown, 2000).

1.1. Yaşam Sorumluluğunu Alma

Browder (2001), yukarıda sıralanan bu yaşam niteliği göstergelerinden en önemlisinin bireylerin kendi yaşam sorumluluklarını almaları (self-determination) olduğunu ifade etmiştir. Kendi yaşam sorumluluğunu alan bireyler, kendisi için iyi bir yaşamı oluşturan davranışları betimleyebilirler ve bunları yerine getirmek üzere çaba harcarlar (Browder, 2001). Kendi yaşam sorumluluğunu alan bireyler, yaşamlarıyla ilgili risk alan, kendi güvenliklerini sağlayan, yaşamlarında tercihler ve seçimler yapan, kararlar veren, karşılaştıkları sorunları çözen, haklarını savunan, kendileri için amaçlar belirleyip bu amaçları gerçekleştiren, kendi yeterliklerinin ve yetersizliklerinin farkında olan bireylerdir. Örneğin; yaşam sorumluluğunu alan bireyler güvenliklerini sağlamak için tehlike işaretlerinin bulunduğu yerlerden uzak dururlar, hasta olduklarında işyerinden sevk alıp hastaneye giderler ve arkadaşlarına hediye seçerler.

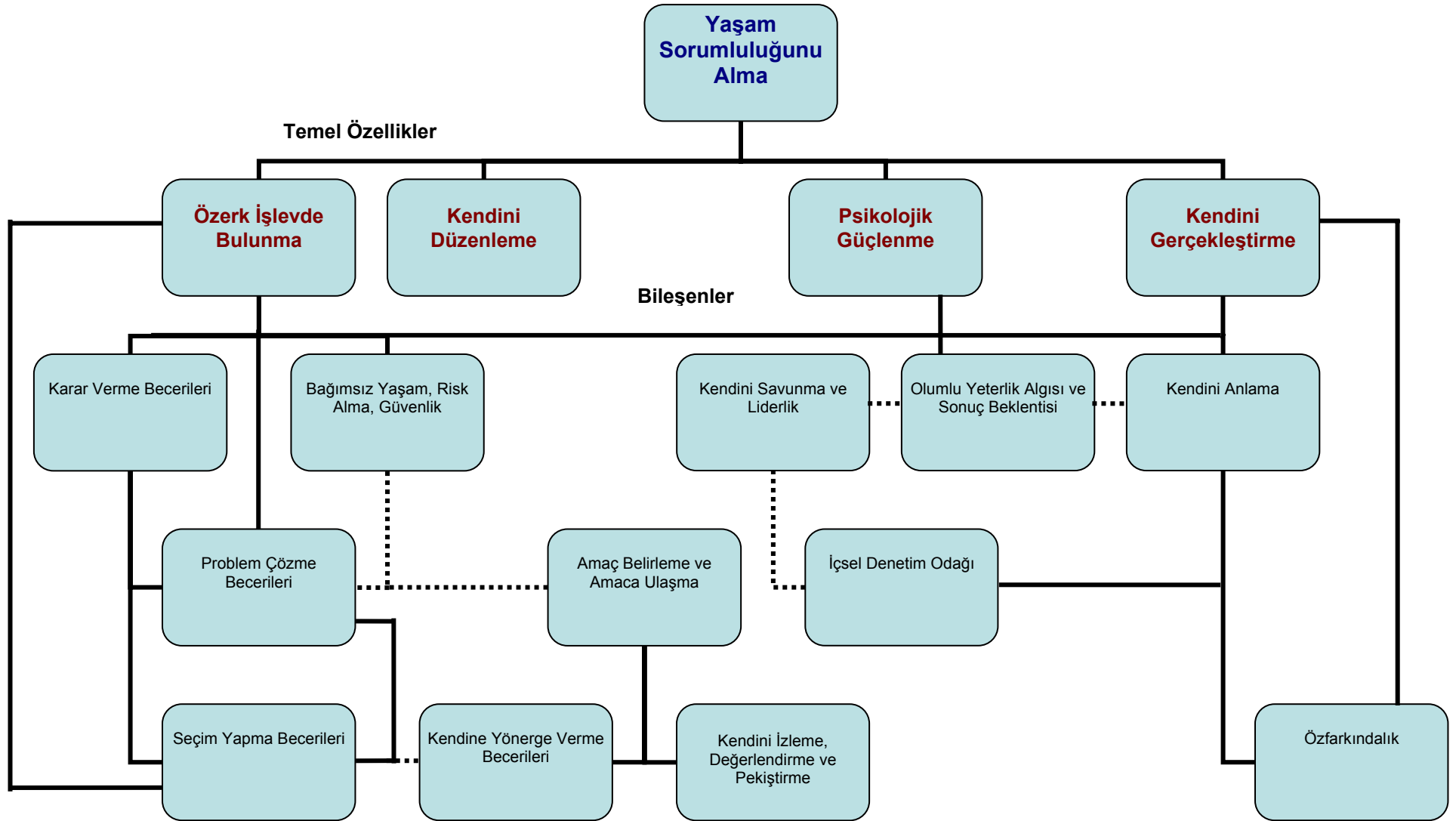
Son yıllarda bireylerin kendi yaşam sorumluluklarını almaları eğitimin önemli konularından biri haline gelmiştir (Wehmeyer, Agran ve Hughes, 2003). Dolayısıyla, bireylerin kendi yaşam sorumluluklarını almaları, eğitimin önemli ve nihai amacı olarak ifade edilmektedir (Halloran, 1993). Yaşam sorumluluğunu alma, genel olarak bireylerin kendi yaşamları üzerinde kontrol sahibi olmak için harcadıkları çabanın derecesini tanımlayan geniş bir kavramdır (Brown ve Cohen, 1996). Yaşam sorumluluğunu alma, tanımlaması oldukça güç, karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir ve bu kavram, zihin yetersizliği olan bireylere yönelik hizmet sağlama ilkeleri olarak ortaya çıkmıştır (Browder, 2001).

Özel eğitim alanyazınında yaşam sorumluluğunu alma, bireyin nasıl seçim yapacağını, ne istediğini ve bunları nasıl elde edeceğini bilmesi olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Marshall, 1995). Wehmeyer (1996) ise yaşam sorumluluğunu almayı, “bireyin kendi yaşam sorumluluğunu alması ve kendi yaşam niteliğiyle ilgili seçimleri ve kararları uygunsuz dışsal etkenlerden ve müdahalelerden bağımsız olarak yürütmesi” biçiminde tanımlamıştır. Tanımda birey, kendi yaşamında bir şeyler yapan veya bir şeyler olmasını sağlayan birey olarak ifade edilmiştir. Örneğin, bir çocuğun soğuk ve yağmurlu bir havada dışarıya çıkarken annesinin söylemesine gerek kalmadan kalın giysilerini

giymesi ve şemsiyesini yanına alması ya da okulda aşçının servis yaptığı tabldot yemeği yemek yerine açık büfeden kendi tercih ettiği üç çeşit yemeği alması, çocuğun kendi yaşam sorumluluğunu almasıdır. Bu örneklerde çocuk annesinin ve aşçının etkisi olmadan kendi yaşam niteliğiyle ilgili karar vermekte ve seçim yapmaktadır. Yaşam sorumluluğunu alma genellikle, bireyin yaşamındaki seçim ve kararların tümünü kontrolü altına alması olarak düşünülmektedir. Oysa yaşam sorumluluğunu alma bireyin yaşamını tamamen kontrol altına alması değil, yaşamını etkileyen seçim ve kararlarda birincil kişi olmasıdır (Deci ve Ryan, 1985).

Yaşam sorumluluğunu alma zihin yetersizliği olan bireyleri diğer bireylerden ayıran en önemli farktır çünkü bu bireyler kendi seçim ve tercihlerinin farkında olamayabilmektedirler. Zihin yetersizliği olan bireylere yetişkinlik döneminde yaşam sorumluluğunu alma beceri ve stratejilerinin kazandırılması daha güç olacağından okullarda erken yaşlardan başlayarak yaşam sorumluluğunu almanın öğretilmesi oldukça önemlidir (Wehmeyer, Agran ve Hughes, 2003). Yaşam sorumluluğunu alma, (a) özerk işlevde bulunma (autonomous functioning), (b) psikolojik güçlenme (psychological empowerment), (c) kendini gerçekleştirme (self realization) ve (d) kendini düzenleme (self regulation) olmak üzere dört temel özelliğe sahiptir (Şekil 1.1.).

Özerk işlevde bulunma, bireyin kendi tercih, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda dışsal etkilerden bağımsız bir şekilde davranmasıdır (Wehmeyer ve diğ., 2003). Sigafos, Feinstein, Damond ve Reiss (1988), insan gelişiminin özbakımdan kendini yönlendirmeye kadar devam eden bir ilerlemeyi kapsadığını, bu ilerlemenin sonucunun ise özerk işlevde bulunma olduğunu ifade etmişlerdir. Özerk işlevde bulunma, bağımsız yaşam, risk alma ve güvenlik becerileri, tercih ve seçim yapma becerileri ile karar verme ve problem çözme becerilerini kapsamaktadır. Örneğin, evin günlük işlerini gerçekleştirme, postane ve kütüphane gibi toplumsal merkezleri kullanma, serbest zamanları değerlendirme, eğitimle ilgili karar verme gibi davranışlar özerk işlevde bulunma davranışlarıdır.



Şekil 1.1: Yaşam sorumluluğu almanın temel özellikleri ve bileşenleri (___: doğrudan ilişki ----: dolaylı ilişki) gösterilmektedir.

Bu şekil Wehmeyer, Agran ve Hughes'dan (2003) alınmıştır.

Psikolojik güçlenme, kişilik alanları (içsel denetim odağı), kavrama (olumlu yeterlik algısı) ve güdülenmeden (sonuç beklentisi) oluşan kontrolün boyutlarına işaret eder (Zimmerman, 1990). Psikolojik olarak güçlenmiş bireyler, (a) kendileri için önemli durumlar üzerinde kontrol sahibidirler, (b) istedikleri sonuçlara ulaşmak için gerekli becerilere sahiptirler ve (c) bu becerileri kullanırlarsa istedikleri sonuçları elde ederler (Wehmeyer, Agran ve Hughes, 2003). Örneğin, psikolojik olarak güçlenmiş bireyler bir tartışma sırasında diğer bireylerle uzlaşabilirler, yasalara ya da kurallara dayanarak haklarını savunabilirler.

Kendini gerçekleştirme, bireylerin sahip olduğu yeterliklerinin ve yetersizliklerinin farkındalıklarından yararlanacak biçimde davranmaları için kapsamlı ve makul biçimde doğru olan bilgilerini, güçlü yanlarını ve sınırlılıklarını kullanmalarınıdır. Bireylerin bu farkındalık bilgisi ve kendini anlaması deneyimlerle ve çevreyi yorumlamayla şekillenir; ayrıca, önemli kişilerin değerlendirmelerinden, pekiştirmeden ve bireyin davranışının niteliğinden etkilenir (Wehmeyer, Agran ve Hughes, 2003). İş başvurusunda bulunmak isteyen bir kişinin başvuru formu doldurma gereksinimi olduğunu fark edip formu doldurmayı öğrenmek üzere görevliden yardım istemesi ve görevlinin yaptığı açıklamalar doğrultusunda kişinin formu doldurup iş başvurusunda bulunması, kendini gerçekleştirmeye örnek teşkil edecek bir davranıştır.

Kendini düzenleme, bireylerin nasıl davranacaklarıyla ilgili karar vermek, bu davranışların sonuçlarının istedik olup olmadığını değerlendirmek ve gerekli olduğunda planlarını gözden geçirmek için kendi çevrelerini ve bu çevreyle başa çıkmak için gerekli tepki repertuarlarını incelemelerine olanak tanıyan karmaşık bir tepki sistemi olarak tanımlanmaktadır (Whitman, 1990). İzleyen bölümde, kendini düzenleme ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilecektir.

1.2. Kendini Düzenleme

Kendini düzenleme (self-regulation), bireyin davranışlarını düzenleme yeteneğini gösteren kapsamlı bir kavramdır (Eripek, 2003). Bireyin yapılan değişikliklere uyum

göstermesine ve kendi belirlediği amaçlara ulaşmasına olanak sağlar. Kendini düzenleme davranışları öğrencileri güçlendirir ve öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili tam olarak sorumluluk almalarına yardımcı olur (Wehmeyer ve diğ., 2003). Kendini düzenleme, yaşam sorumluluğunu almada anahtar bir unsur olduğu kadar (Martin ve Marshall, 1995), kendini yönetmede de merkez kavram olarak ele alınır. Kişinin kendini düzenleme becerisine sahip olmaksızın başarıya ulaşma olasılığı oldukça düşüktür (Wehmeyer, Agran ve Hughes, 2003).

Tüm canlı organizmalar farklı düzeylerde kendini düzenleme davranışları sergilerler. Çevresel koşullar değiştiğinde ve mevcut durumlar ile yeni durumlar arasında değişiklikler olduğunda (hava sıcaklığı, tüketilen besin miktarı vb.), bu değişikliklere uyum sağlamak üzere bazı fizyolojik işlemler gerçekleşir (vücut yağları depolama ya da terleme vb.) (Wehmeyer ve diğ., 2003).

Kendini düzenleme süreci de benzer biçimde, uyum sağlayıcı tepkileri arttırmak üzere işlevde bulunur. Küçük çocuklar kendini değerlendirme konusunda yetersizlik gösterirler ve kendini değerlendirme yerine başkalarının sözel onaylama ve pekiştirmelerini dikkate alırlar. Çocuklar büyüyüp olgunlaştıklarında, ilk olarak kendi davranışlarını pekiştirmeyi, daha sonra ölçütlerle karşılaştırmayı ve son olarak tepkilerini izlemeyi öğrenirler. Bu etkinlikler ise, kendini düzenleme performansını oluşturur. Bireylerin kendileriyle ilgili yargıda bulunmaları, bir ölçüt olmadığında anlamsızdır. Bireyin performansının bir ölçütle karşılaştırılması ise, var olan durum ile istendik durum arasındaki farkın boyutunu ortaya koyar (Wehmeyer ve diğ., 2003). Bu boyutu azaltmak için ise, kendini düzenleme becerisi gerekir.

Kendini düzenleme, bireylerin nasıl davranacaklarıyla ilgili karar vermek, eylemlerinin uygunluğunu değerlendirmek ve gerekli olduğunda planlarını gözden geçirmek üzere çevrelerini ve bu çevreyle başa çıkmak için gerekli tepki repertuarlarını incelemelerini sağlar (Whitman, 1990). Kendini düzenleme sürecinin üç ögesi vardır (Wehmeyer ve diğ., 2003):

- a) *Var olan sorunun kabul edilmesi:* İlk öge var olan sorunun kabul edilmesidir. Var olan sorun ya da farklılığın kabul edilmesiyle birlikte bireyler hangi değişikliklerin üstesinden gelinip hangilerinin üstesinden gelinemeyeceğini belirlerler. Ne yazık ki zihin yetersizliği olan bireyler meydana gelen bu değişikliklere çok az uyum sağlarlar ya da hiç uyum sağlayamazlar. Hata yapma korkusu, güçsüzlük ya da çaresizlik duygusu nedeniyle zorluk yaşarlar.
- b) *Edinim fırsatlarını arttırmak üzere stratejilerin geliştirilmesi ve kullanılması:* Kendini düzenlemenin ikinci ögesi, edinim fırsatlarını arttırmak üzere stratejilerin geliştirilmesi ve kullanılmasıdır. Bu stratejiler bireylerin kendi davranışlarını kaydetmelerini, değerlendirmelerini ve pekiştirmelerini sağlayan kendini yönetme stratejileridir.
- c) *Stratejinin etkililiğinin değerlendirilmesi ve gerekli uyarlamaların yapılması:* Kendini düzenlemenin üçüncü ögesi, kullanılan stratejinin etkililiğinin değerlendirilmesi ve gerekli uyarlamaların yapılmasıdır. Bu uyarlamalar stratejinin tekrarlanması, stratejinin değiştirilmesi veya ölçütün değiştirilmesi biçiminde olabilir.

Kendini düzenleme davranışları, kendini yönetme stratejilerini (self-management strategies), amaç belirleme ve amaca ulaşma davranışlarını, problem çözme davranışlarını ve gözleyerek öğrenme stratejilerini içermektedir (Agran, 1997). Bireylerin kendi yaşam sorumluluklarını almayı öğrenmeleri için gerekli olan kendine ön uyaran verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme, kendine yönerge verme ve kendini pekiştirme stratejileri; alanyazında kendini düzenleme stratejileri (self regulation strategies) (Wehmeyer ve diğ., 2003) ya da kendini yönetme stratejileri (self management strategies) (Agran, King-Sears, Wehmeyer ve Copeland, 2003) adıyla kullanılmaktadır. Bu çalışmada kendini yönetme stratejileri ifadesi kullanılacaktır.

1.2.1. Kendini Yönetme Stratejileri

Kendini yönetme, bireylerin kendi davranışlarını devam ettirmek ya da değiştirmek için verdikleri tepkiler (Dickerson ve Creedon, 1981) ya da bireylerin kendi davranışlarını kontrol etme üzere kullandıkları süreçtir (Browder ve Shapiro, 1985). Heward (1987) tarafından yapılan ve yaygın olarak kullanılan kendini yönetme tanımı, “bireyin davranışlarının istendik değişikliklerle sonuçlanmasını sağlayan davranış değiştirme tekniklerinin bireysel ve sistematik olarak uygulanması” biçimindedir. Bu tanıma göre; hedef davranışta istendik değişiklikler olmadığında ya da hedef davranıştaki değişiklik kendini yönetme davranışlarından bağımsız olduğunda kendini yönetmenin gerçekleşmediği kabul edilir. Dolayısıyla, bu tanım oldukça işlevsel bir tanım olarak kabul görmektedir.

Bireyin kendi davranışlarını yönetmesi, eğitimin en temel amaçlarından biri olarak görülmektedir (Dewey, 1939; Glynn, Thomas ve Shee, 1973). Yaşanan günlük olayların hemen hemen tümü kendi davranışlarımızı kontrol ettiğimizi (Schloos 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 veya yemek yaparken yemek tarifi kullanmak; kendini yönetme stratejilerinin günlük yaşamda kullanımına örnek teşkil etmektedir.

Evde, okulda veya 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 sürekli ipucu sunmaları ya da öğrencileri sürekli pekiştirmeleri de mümkün değildir. Bu nedenle, kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeleri için öğrencilere kendini yönetme stratejileri öğretilmelidir (Schloos ve Smith, 1994). Öğrencilerin davranışlarını değiştirmek üzere öğretmenler tarafından kullanılan stratejiler öğrenciler tarafından da kendi davranışlarını değiştirmek üzere kullanılabilir. Bu amaçla öğrencilere kendi davranışlarını kaydetmeleri, kaydettikleri davranışları

değerlendirmeleri, davranış sonrasında kendilerini pekiştirmeleri öğretilbilir (Alberto ve Troutman, 1995). Kendini yöneten öğrenciler yetişkin kontrolü olmadığında da öğrenebilirler ve uygun biçimde davranabilirler; böylece, öğretmenin öğretime harcadığı zaman artar.

Kendini yönetme stratejileri, akademik performansın geliştirilmesi, okullarda problem davranış sergileyen öğrencilerin uygun olmayan davranışlarının azaltılması, uygun davranışlarının artırılması ve öğrenilen davranışların genellenmesinin sağlanması için kullanılan alternatif stratejilerdendir (Boyle ve Hughes, 1994; Brigham, 1978; Colvin ve Sugai, 1988; Todd, Horner ve Sugai, 1999). Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin bilincinde olup öğrenmelerini kontrol etmelerinin, öğrenilen davranışların genellenmesinde katkı sağlayacağı; dolayısıyla, kendini yönetme stratejilerinin öğrenilmesinin bir gereklilik olduğu ifade edilmektedir (Brown, Campione ve Day, 1981). Öğrenilen becerilerin genellenmesinde de katkı sağlayan kendini yönetme; kendine ön uyarı verme, kendini kaydetme, kendine yönerge verme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerini içermektedir (Agran, ve diğ., 2003; Alberto ve Troutman, 1995; Boyle ve Hughes, 1994; Browder ve Shapiro, 1985; Carr ve Punzo, 1993; Carr, Taylor ve Austin, 1995; Inge, Johnston ve Sutphin, 2004; Jolivette, Barton-Arwood ve Wesley, 2002; Koegel ve Koegel, 1990; Koegel, Koegel ve Parks, 1995; Peterson, 2004; Prater, 1994;. Schloos ve Smith, 1994; Todd, Horner ve Sugai, 1999).

1.2.1.1. Kendine ön uyarı verme

Kendine ön uyarı verme (antecedent cue regulation), öğrencinin istendik davranışı başlatmasıyla sonuçlanacak görsel, işitsel ya da dokunsal bir uyarıyı kendisine sunması eylemidir (Agran ve diğ., 2003). Ev ödevini yapma davranışı öğretilen bir öğrencinin sırasına “Ev Ödevi” yazılı küçük bir kart yapıştırılır ve öğrenciye hem gün sonunda okuldan ayrılmadan önce, hem de sabahları dersliğe girer girmez karta bakması öğretilir. Öğrencinin karta bakması ön uyarı olarak görev yapar ve öğrencinin ödevini yapıp okula getirme davranışını artırır.

Davranışları başlatmak için öğrencinin kendisine sunacağı ön uyarılar öğrencinin öğrenme gereksinimlerine ve güçlüklerine dayalı olarak değişir. Bazı öğrenciler için görsel ön uyarılar, bazıları için dokunsal ön uyarılar, bazıları için ise işitsel ön uyarılar daha uygundur. Örneğin, otistik bir öğrencinin sandviç hazırlamasını sağlamak için beceri basamaklarıyla ilgili resimli sıralama kartları ön uyarı olabilirken, çok özürülü başka bir öğrencinin iletişim başlatması için masasındaki bilgisayar klavyesi bir ön uyarı olabilir. Yönergelerin kayıtlı olduğu kaseti dinlemek ise, etkinliklerin sırasını hatırlamak için zihin yetersizliği olan bir öğrenciye ön uyarı olabilir (Agran ve diğ., 2003).

Kendine ön uyarı verme stratejisinin çeşitli yararları vardır. Bu yararlarından biri, öğrencilerin başkalarına bağımlılığını azaltmasıdır. Öğrenci başka birinin kendisine beceriyi yapmasını söylemesini beklemeksizin bir ön uyarı anlamayı ve bu ön uyarıya tepki vermeyi öğrenir. Kendine ön uyarı verme stratejisinin bir diğer yararı, öğrencilere karmaşık bir beceri veya rutini tamamlamak için gerekli basamakların tümünü hatırlamasıdır. Bazı öğrenciler davranışların sırasını hatırlamakta güçlük yaşarlar. Örneğin, görsel ön uyarılar öğrencilere karmaşık etkinlikleri gerçekleştirmek üzere gerek duydukları hatırlatıcıları sunar ve öğrencilerin gereksinim duydukları yardım miktarını azaltır. Bu yarar özellikle çok basamaklı ve karmaşık etkinliklerin gerçekleştirildiği kaynaştırma ortamlarında önemlidir (Agran ve diğ., 2003). Zihin yetersizliği olan öğrenciler bir ortamda öğrendikleri beceri ya da etkinlikleri başka bir ortama transfer etmede sıklıkla güçlük yaşarlar. Kendine ön uyarı verme stratejisi bu öğrencilere de yararlı olabilir. Öğrenciler bir kez bu sistemi nasıl kullanacaklarını öğrendiklerinde, sistemi farklı ortamlar ve farklı becerilerde kullanabilirler.

Davranışların sırasını hatırlamada güçlük çeken veya ipucuna bağımlı olan öğrenciler için davranış sonrası uyarı stratejilerinin her zaman etkili olmadığı görülmektedir. Bu öğrencilerin beceriye ne zaman başlayacaklarını ve gerçekleştirecekleri basamakların sırasını hatırlamaya yardım edecek stratejilere gereksinimleri olduğu, bu durumlarda da kendine ön uyarı verme stratejisinin kullanımının oldukça uygun olduğu ifade edilmektedir (Agran ve diğ., 2003).

Wood, Rosenberg ve Carron (1993) öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilere matematik problemi çözme becerisinin öğretiminde; Alberto, Taber ve Fredrick (1999) ile Taber, Seltzer, Heflin ve Alberto (1999) uygun olmayan davranışların azaltılmasında; Taber, Alberto ve Fredrick (1998) ile Davies, Stock ve Wehmeyer (2002) zihin yetersizliği olan öğrencilere mesleki beceri kazandırılmasında; Hughes, Rung, Wehmeyer, Agran, Copeland ve Hwang (2002) sosyal etkileşim davranışlarının artırılmasında; Amato-Zech, Hoff ve Doepke (2006) etkinliğe katılma davranışlarının artırılmasında kendine işitsel ön uyarın vermenin etkililiğini incelemiştirlerdir. Araştırma bulguları tüm durumlarda kendine ön uyarın vermenin etkili biçimde kullanıldığını göstermektedir (Tablo 1.1.).

1.2.1.2. Kendini kaydetme/kendini izleme

Kendini yönetme stratejilerinden biri olan kendini izleme (self monitoring), kendini gözleme (self-observation) ve kendini kaydetme (self-recording) olmak üzere iki öğeden oluşmaktadır (Alberto ve Troutman, 1995; McLaughlin, 1984; Prater, 1994; Rosenbaum ve Drabman, 1979; Schloss ve Smith, 1994; Wolfe, Heron ve Goddard, 2000). Kendini gözleme, öğrencinin hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini kendisinin belirlemesi; kendini kaydetme ise, öğrencinin hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini kendisinin kaydetmesidir (Harris, 1982; Jitendra, Hoppes ve Xin, 2000; Wolfe, Heron ve Goddard, 2000). Alanyazında kendini izleme sıklıkla kendini kaydetme biçiminde kullanılmaktadır. Bu çalışmada da kendini izleme, kendini kaydetme olarak kullanılacaktır.

Kendini kaydetme, öğrencilerin kendi davranışlarını incelemeleri ve bu davranışları önceden belirlenen ölçütlere uygun biçimde gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini kaydetmeleri sürecinden oluşur (Alberto ve Troutman, 1995). Öğrencinin kendi davranışlarını gözlemesi ve bu davranışlara ilişkin kayıt tutması, hedef davranış üzerinde olumlu etkilere yol açmaktadır. Araştırmalar, öğrencinin kendini kaydetme sürecinde kaydettiği davranışın olumlu bir davranış olması durumunda davranışta kendiliğinden bir artış, öğrencinin kendini kaydetme sürecinde kaydettiği davranışın

Tablo 1.1. Kendine Ön Uyarın Vermeye İlişkin Araştırmalar

Kaynak	Denek Sayısı	Denek Yaşı	Denek Özelliği	Hedef Davranış	Araştırma Modeli	Kullanılan Strateji	Güvenirlik
Wood, Rosenberg & Carron, 1993	9	8–11	Öğrenme güçlüğü	Problem çözme	TÇM	Kendine ön uyarın verme	GAG
Taber, Alberto & Fredrick, 1998	5	16–18	Zihin yetersizliği	Mesleki beceri	DUM	Kendine ön uyarın verme	GAG
Alberto, Taber & Fredrick, 1999	2	19	Zihin yetersizliği	Uygun olmayan davranış	ÇYM	Kendine ön uyarın verme	GAG
Taber & diğ., 1999	1	12	Zihin yetersizliği Otizm	Problem davranış	ÇYM	Kendine ön uyarın verme	GAG
Hughes ve diğ., 2000	5	16–18	Zihin yetersizliği	Sosyal etkileşim davranışları	ÇBM	Kendine ön uyarın verme	GAG
Davies, Stock & Wehmeyer, 2002	10	18–21	Zihinsel yetersizliği	Mesleki beceri	—	Kendine ön uyarın verme	GAG
Amato-Zech, Hoff & Doepke, 2006	3	11	Öğrenme güçlüğü	Etkinliğe katılma	TÇM	Kendine ön uyarın verme	GAG UG

TÇM : Tersine Çevirme Modeli
DUM : Dönüşümlü Uygulamalar Modeli
ÇYM : Çoklu Yoklama Modeli
ÇBM : Çoklu Başlama Modeli
GAG : Gözlemciler Arası Güvenirlik
UG : Uygulama Güvenirliği

olumsuz bir davranış olması durumunda davranışta kendiliğinden bir azalma olduğunu göstermektedir (Peterson ve Tenenbaum, 1986; Workman, 1982).

Kendini kaydetme sırasında öğrenciler kendi davranışlarıyla ilgili veri toplarlar. Veri toplamanın amacı, davranışın oluşum düzeyini belirlemektir. Kendini kaydetme stratejileri öğretilip öğrenciden veri toplaması istendiğinde, öğrenci davranış değiştirme programının içinde aktif olarak yer alır; aynı zamanda, öğretmenin üzerine düşen yükün azalmasını sağlar. Bu süreç ve veri toplama sistemi öğrencinin kolaylıkla başa çıkabileceği biçimde uyarlanabilir (Alberto ve Troutman, 1995).

Kendini kaydetmeyle toplanan veriler hem öğrenciye hem de öğretmene davranışla ilgili geribildirim sağlar. Toplanan veriler, davranış değişikliği için hangi pekiştiricilerin uygun olabileceğini ya da davranış üzerinde nelerin etkili olduğunu belirlemek üzere kullanılabilir (Alberto ve Troutman, 1995). Kendini kaydetme tek başına hedef davranış üzerinde bir etki de sağlayabilir. Bu durumda kendini kaydetmenin işlevi davranış değiştirme olur (Kerr ve Nelson, 1998; Rosenbaum ve Drabman, 1979). Bu işlev, kendini kaydetmenin bazı öğrencilerde pekiştirici özellik taşımasıyla açıklanmaktadır (Baer, Fowler, Carden-Smith, 1984; Rachlin, 1974).

Kendini kaydetme çoğunlukla pekiştirici etkiye sahip olmasına karşın, kimi zaman da itici uyarıcı olabilmektedir. Lovitt (1973), okulda arkadaşlarına sürekli vurmakta olan bir öğrencinin kendini kaydetme stratejisini kullanmasını sağlamıştır. Başlama düzeyinde öğrencinin beş dakika içinde 10–15 kez arkadaşlarına vurduğu belirlenmiştir. Öğrenciye, kendini gözlemesi ve arkadaşlarına her vurduğunda eline verilen kayıt formuna işaretleme yapması söylenmiştir. Birkaç gün içinde öğrencinin vurma davranışı beş dakika içinde beşe düşmüş, 13. günün sonunda öğrenci davranışı kaydetmek istemediğini ifade etmiştir. İzleyen beş gün boyunca öğretmen davranışı izlemiş ve öğrencinin vurma davranışının hiç gerçekleştirmediğini belirlemiştir. Lovitt'e (1973) göre, çoğu durumda pekiştirici özellik gösteren kendini kaydetmenin bu örnekte ceza etkisi gösterdiği düşünülmüştür. Öğrencinin kendini kaydetmek istemediği için vurma davranışından vazgeçtiği yorumu yapılmıştır.

Kendini kaydetmenin istendik davranış değişikliği sağladığı durumlarda bile, kendini pekiştirme gibi diğer kendini yönetme stratejileriyle desteklenmediğinde kalıcılığının sağlanmadığı öne sürülmektedir (O’Leary ve Dubey, 1979). Bu nedenle mutlaka diğer kendini yönetme stratejileriyle birlikte kullanılması önerilmektedir. Ayrıca, öğretmen yönlendirmeli stratejilerle yapılan davranış değişikliklerinin kalıcılığının sağlanmasında da etkili bir yol olarak görülmektedir (O’Leary ve Dubey, 1979).

Kendini kaydetme farklı yaşlardaki ve özelliklerdeki öğrencilerle (Blick ve Test, 1987), farklı ortamlarda ve farklı davranışların kazandırılmasında (Wolfe, Heron ve Goddard, 2000) etkili biçimde kullanılabilir. Prater, Plank ve Miller (1991) duygusal bozukluk gösteren öğrencilerin etkinliği yerine getirme davranışlarının artırılmasında; McCurdy ve Shapiro (1992) özel gereksinimli öğrencilerin sesli okuma becerilerinin geliştirilmesinde; Trammel, Schloss ve Alper (1994) öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin ev ödevi yapma davranışlarının artırılmasında; Cavalier, Feretti ve Hodges (1997) öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin istenmeyen konuşma davranışlarının azaltılmasında; Koegel, Harrower ve Koegel (1999) gelişimsel yetersizlik gösteren öğrencilere akademik becerilerin öğretiminde; Gumpel ve Golan (2000) uygun sosyal davranışların artırılmasında; Hutchinson, Murdock, Williamson ve Cronin (2000) duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin etkinliğe katılma davranışlarının artırılmasında; Jitendra, Hopes ve Xin (2000) öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilere ana fikir çıkarma becerisinin kazandırılmasında; Wolfe, Heron ve Goddard (2000) öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin yazılı dil performansının geliştirilmesinde; Gilberts, Agran, Hughes ve Wehmeyer (2002) zihin yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi akademik davranışlarının artırılmasında; Hughes, Copeland, Agran, Wehmeyer, Rodi, ve Presley (2002) zihin yetersizliği olan öğrencilerin akademik ve sosyal davranışlarının artırılmasında; Agran, Sinclair, Alper, Cavin, Wehmeyer ve Hughes (2005) yetersizliği olan öğrencilerin yönergeleri izleme davranışının artırılmasında; Ganz ve Sigafos (2005) işyeri becerilerinin kazandırılmasında; Harris, Friedlander, Saddler, Frizzelle ve Graham (2005) etkinliğe katılma ve heceleme davranışlarının geliştirilmesinde; Rock (2005) yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin etkinliği yerine getirme davranışlarının artırılmasında; Stahr, Cushing, Lane ve Fox (2006) etkinliği yerine getirmeme davranışının azaltılmasında; Todd ve Reid (2006) otistik öğrencilerin

fiziksel etkinliklerinin artırılmasında; Sutherland ve Synder (2007) uygun tepkide bulunma ve akıcı okuma davranışlarının geliştirilmesinde kendini kaydetmenin etkililiğini araştırmışlar ve tüm durumlarda kendini kaydetmenin etkili olduğunu ya da öğrencilere olumlu katkılar sağladığını ortaya koymuşlardır (Tablo 1.2.).

1.2.1.3. Kendine yönerge verme

Kendine yönerge verme (self-instruction), öğrenciye kendi sözel davranışlarını kullanmak ya da kendi performansına rehberlik etmek için kendi kendine konuşma öğretimini içeren bir stratejidir (O’Leary ve Dubey, 1979). Basit bir ifadeyle kendine yönerge verme, öğrencinin bir işi yapmak için kendi kendine konuşması ve daha sonra o işi yapmasıdır (Alberto ve Troutman, 1995; Kerr ve Nelson, 1998; Schloss ve Smith, 1994). Çoğu birey zor ya da alışık olmadığı bir işle uğraşırken kendine yönerge verir. Örneğin, yeni bir makineyi kullanmaya başlarken ya da karmaşık bir beceriyi gerçekleştirirken etkinlik boyunca kendi kendimize konuşuruz. Çoğumuz rehberde bir isim ararken içimizden “A, B, C, D, E...” diye alfabeyi sayarız. Matematik dersinde toplama yaparken, “Dokuz artı dokuz on sekiz eder. Sekizi yaz, elde var bir...” biçiminde konuşuruz. Benzer şekilde eğitim ortamlarında da öğrencilere kendi davranışları için yönerge verme öğretilbilir (Jolivette, Barton-Arwood ve Wesley, 2002; Schloss ve Smith, 1994). Öğretim sırasında genellikle öğretmen, akran ya da anne-baba gibi bireyler tarafından verilen yönergelerin, bireyin kendisi tarafından verilmesi, kendine yönerge verme olarak adlandırılır. Kendine yönerge verme programında öğrenciye beceriyi gerçekleştirmesine yardım edecek ifadeleri fısıldaması öğretilir (Kerr ve Nelson, 1998).

Kendine yönerge verme, kendini yönetme stratejilerinden biridir ve düşünmek için fazla zaman harcamayıp hemen hareket eden ve bu nedenle “atılgan” olarak nitelendirilen öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmelerine yardımcı olmada kullanılacak etkili bir stratejidir (Prater, 1994). Kendine yönerge vermenin öğretilmesindeki amaç, öğrencilerin başkalarına bağımlı kalmak yerine kendi kendilerine sözel yönerge vermelerini sağlamaktır (Alberto ve Troutman, 1995).

Tablo 1.2. Kendini Kaydetmeye İlişkin Araştırmalar

Kaynak	Denek Sayısı	Denek Yaşı	Denek Özelliği	Hedef Davranış	Araştırma Modeli	Kullanılan Strateji	Güvenirlik
Prater, Plank & Miller, 1991	1	13	Duygusal bozukluk	Etkinliği yerine getirme	_____	Kendini kaydetme	_____
McCurdy & Shapiro, 1992	48	10. sınıf	Özel gereksinimli	Sesli okuma	TÇM	Kendini kaydetme	GAG
Trammel, Schloss & Alper, 1994	8	13–16	Öğrenme güçlüğü	Ev ödevi yapma	ÇBM	Kendini kaydetme	GAG
Cavalier, Ferretti & Hodges, 1997	2	13	Öğrenme güçlüğü	İstenmeyen konuşma	ÇBM	Kendini kaydetme	GAG
Koegel, Harrower & Koegel, 1999	2	5–6	Gelişim geriliği	Akademik etkinlik	TÇM	Kendini kaydetme	GAG
Gumpel & Golan, 2000	5	8–10	Özel gereksinimli	Sosyal davranışlar	ÇUM	Kendini kaydetme	GAG
Hutchinson & diğ., 2000	1	6	Duygu ve davranış bozukluğu	Etkinliğe katılma	ÇBM	Kendini kaydetme	GAG
Jitendra, Hopes & Xin, 2000	33	6–8. sınıf	Öğrenme güçlüğü Davranış sorunu	Anafikir çıkarma	TÇM	Kendini kaydetme	GAG
Wolfe, Heron & Goddard, 2000	4	9	Öğrenme güçlüğü	Yazılı dil performansı	TÇM	Kendini kaydetme	GAG U.G.
Gilberts & diğ., 2001	5	12–15	İleri düzeyde zihin yetersizliği	Akademik davranışlar	ÇBM	Kendini kaydetme	GAG UG

Tablo 1.2. devam

Kaynak	Denek Sayısı	Denek Yaşı	Denek Özelliği	Hedef Davranış	Araştırma Modeli	Kullanılan Strateji	Güvenirlilik
Hughes & diğ., 2002	4	16–19	Zihin yetersizliği	Akademik ve sosyal performans	Yinelenen ölçümler	Kendini kaydetme	GAG
Agran & diğ., 2005	6	13–15	Zihin yetersizliği	Yönerge izleme	ÇBM	Kendini kaydetme	GAG UG
Ganz & Sigafoos, 2005	2	19–20	Zihin yetersizliği	Mesleki beceri Yardım isteme	Değişen ölçütler	Kendini kaydetme	GAG
Harris & diğ., 2005	6	4.–5. sınıf	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite	Etkinliğe katılma Heceleme	ÇBM	Kendini kaydetme	GAG
Rock, 2005	9	19–20	Zihin yetersizliği Normal gelişim	Etkinliği yerine getirme	TÇM	Kendini kaydetme	GAG
Stahr & diğ., 2006	1	9	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite	Etkiliği yerine getirmeme	ÇUM	Kendini kaydetme İşlevsel iletişim	GAG UG
Todd & Reid, 2006	3	15–20	Otizm	Fiziksel etkinlikler	Değişen ölçütler	Kendini kaydetme Pekiştirme	GAG
Sutherland & Synder, 2007	4	11–13	Duygu ve davranış bozukluğu	Uygun tepki verme Akıcı okuma	ÇBM	Grafikle kendini kaydetme	GAG UG

TÇM : Tersine Çevirme Modeli
ÇBM : Çoklu Başlama Modeli
ÇUM : Çoklu Uygulamalar Modeli
GAG : Gözlemciler Arası Güvenirlilik
UG : Uygulama Güvenirliliği

Alanyazında, kendine yönerge vermeyi bir kez öğrendiklerinde öğrencilerin bu beceriyi kolaylıkla genelledebildikleri (Bornstein ve Quevillan, 1976; Schloss ve Smith, 1994) ve günlük yaşamda daha bağımsız olabildikleri, bu davranış değişikliklerinin kalıcı olduğu (Alberto ve Troutman, 1995), uygun davranışlar artarken uygun olmayan davranışlarda da azalma gözleendiği (Burgio, Whitman ve Johnson, 1980); dolayısıyla, kendine yönerge vermenin eğitim ortamlarında kullanımının oldukça yararlı olduğu ifade edilmektedir.

Johnston, Whitman ve Johnson (1980) zihin yetersizliği olan öğrencilere matematik işlemlerinin öğretiminde; Chan (1991) öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilere okuduğunu anlamının kazandırılmasında; Case, Harris ve Graham (1992) öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilere matematik işlemlerinin öğretiminde; Hogan ve Prater (1993) davranış bozukluğu olan öğrencilerin problem davranışlarının azaltılmasında; Taylor ve O'Reilly (1997) zihin yetersizliği olan yetişkinlere alışveriş yapma becerilerinin kazandırılmasında; Browder ve Miranovic (2000) zihin yetersizliği olan yetişkinlere işyeri becerilerinin öğretiminde; Bambara ve Gomez (2001) orta ve ileri düzeyde zihin yetersizliği olan yetişkinlere karmaşık sorun çözme becerilerinin kazandırılmasında, Firman, Beare ve Lyod (2002) zihin yetersizliği olan öğrencilerin etkinliğe katılma davranışlarının artırılmasında; O'Reilly, Lancioni, Gardiner, Tiernan ve Lacy (2002) yönergeleri yerine getirme ve yardım istemem davranışlarının öğretilmesinde kendine yönerge verme stratejisini kullanmışlar ve stratejinin tüm çalışmalarda etkili olduğunu rapor etmişlerdir (Tablo 1.3.).

1.2.1.4. Kendini değerlendirme

Kendini yönetme stratejilerinin bir diğer ögesi kendini değerlendirmedir. Kendini değerlendirme, öğrencinin öğretim öncesinde var olan düzeyini belirlemek üzere hedef davranışı sergileyip sergilemediğini belirlemesi (self-assessment) ya da öğretim sonunda öğretimi yapılan davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemesidir (self-evaluation) (McLaughlin, 1984). Bu öğelerin her ikisini de kapsayan kendini değerlendirme süreci ise, öğrencinin sistematik olarak kendini kaydetme sırasında

Tablo 1.3. Kendine Yönerge Vermeye İlişkin Araştırmalar

Kaynak	Denek Sayısı	Denek Yaşı	Denek Özelliği	Hedef Davranış	Araştırma Modeli	Kullanılan Strateji	Güvenirlik
Johnston, Whitman & Johnson, 1980	3	9–10	Hafif düzeyde zihin yetersizliği	Matematik işlemi	ÇBM	Kendine yönerge verme	DAG UG
Chan, 1991	60	5–6. sınıf	Öğrenme güçlüğü Normal gelişim	Okuduğunu anlama	3x2x3 Yinelenen ölçümler	Kendine yönerge verme	_____
Case, Harris & Graham, 1992	4	11	Öğrenme güçlüğü	Matematik işlemi	ÇBM	Kendine yönerge verme	GAG
Hogan, & Prater, 1993	1	15	Davranış bozukluğu	Problem davranışlar	_____	Kendine yönerge verme Kendini kaydetme	_____
Taylor & O'Reilly, 1997	4	25–33	Hafif düzeyde zihin yetersizliği	Alışveriş yapma	ÇBM	Kendine yönerge verme	GAG
Vanleuvan & Wang, 1997	56	1–2. sınıf	Özel gereksinim Normal gelişim	Okuma ve matematik etkinlikleri	Betimsel	Kendine yönerge verme	_____
Browder & Miranovic, 2000	3	27–31	Zihin yetersizliği	İşyeri becerileri	ÇBM	Kendine yönerge verme	GAG UG
Bambara, & Gomez, 2001	3	48–64	Orta ve ileri düzeyde zihin yetersizliği	Karmaşık sorun çözme	ÇBM	Kendine yönerge verme	GAG
Firman, Beare & Loyd, 2002	3	6–7. sınıf	Zihin yetersizliği	Etkinliğe katılma	ÇUM	Kendine yönerge verme Kendini kaydetme	GAG
O'Reilly ve diğ., 2002	1	13	Orta düzeyde zihin yetersizliği	Yönergeleri izleme	ÇBM	Kendini kaydetme	GAG

ÇBM : Çoklu Başlama Modeli
 GDM : Geri Dönüşüm Modeli
 ÇUM : Çoklu Uygulamalar Modeli

DAG : Değerlendiriciler Arası Güvenirlik
 GAG : Gözlemciler Arası Güvenirlik
 UG : Uygulama Güvenirliği

tuttuğu kayıtları incelemesi, bu kayıtları grafiğe aktarması ve grafikte görünen performansını davranış için belirlenen ölçütü dikkate alarak yorumlaması sürecidir. Öğrencinin belli bir davranışı değerlendirmeyi öğrenmeye başlamadan önce, davranışın nerede ve ne zaman yapıldığında, hangi sıklıkta yapıldığında ve nasıl yapıldığında doğru ya da yanlış kabul edildiğini bilmeye; yani, davranışın uygun biçimini öğrenmeye gereksinimi vardır (Jolivette, Barton-Arwood ve Wesley, 2002;) çünkü kendini değerlendirme süreci öğrencinin gerçekleştirdiği davranışın sıklığını değerlendirmesinin yanı sıra davranışın niteliğini de değerlendirmesini gerektirir (Kerr ve Nelson, 1998).

Kendini değerlendirme sürecinde öğrencinin öğretim öncesinde genel performansını değerlendirmesi için dereceleme ölçekleri ya da kontrol listeleri kullanılabilir. Dereceleme ölçekleri birden beşe veya birden üçe doğru sıralanır ve öğrenciden kendi performansına uygun olan sayıyı daire içine alması ya da sayının altını çizmesi istenir. Dereceleme ölçekleri, kullanım kolaylığı nedeniyle, çeşitli uyarlamalar yapılarak rahatlıkla kullanılabilir. Örneğin, karar verirken hassas olmayı gerektirmeyen, 1-2-3 gibi küçük dereceli ölçekler küçük yaştaki çocuklar tarafından kolaylıkla kullanılabilir (Peterson, 2004).

Kendini değerlendirme amacıyla kullanılacak bir diğer araç kontrol listeleridir. Kontrol listeleri, hedef davranışların gelişimsel bir sıraya göre dizildiği geleneksel kontrol listeleri şeklinde olabileceği gibi, öğrenci düzeylerine göre farklı biçimlerde de hazırlanabilir. Ayrıca, davranışlar yerine öğrencinin değerlendirme yapmasını kolaylaştıracak biçimde sorular da kullanılabilir. Örneğin, iletişim becerileri değerlendiriliyorsa, kontrol listesine “Birisi konuşurken onu dinliyor muyum?” ya da “Biriyle konuşurken sıramı bekliyor muyum?” gibi sorular koyulabilir. Bunun yanı sıra kontrol listeleri resimler veya fotoğraflardan da oluşabilir. Özellikle küçük yaştaki çocuklardan kendilerini değerlendirmeleri bekleniyorsa, her davranışın resimlendirildiği kontrol listelerini kullanmak önerilmektedir (Peterson, 2004).

Öğretim sırasında ve öğretim sonrasında kendini değerlendirmek amacıyla, öğrenci düzeyine ve davranış özelliklerine göre uyarlanmış beceri ve kavram analizleri kullanılıp değerlendirme sonuçları grafiğe aktarılabilir. Değerlendirme sonuçları grafiğe

aktarıldıktan sonra öğrencinin kendisi için uygulanabilir özellikte bir amaç belirlemesini sağlamak da kendini yönetme davranışlarından biri olarak ifade edilmektedir (Peterson, 2004).

Alanyazın incelendiğinde, kendini değerlendirmenin zihin yetersizliği olan yetişkinlerin özbakım becerilerinin geliştirilmesinde (Garff ve Storey, 1998), zihin yetersizliği olan yetişkinlere toplumsal temelli mesleki becerilerin öğretilmesinde (Grossi ve Heward, 1998), öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin problem davranışlarının azaltılması ve ev ödevi yapma davranışlarının artırılmasında (Todd, Horner ve Sugai, 1999) kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin uygun olmayan sosyal davranışlarının azaltılmasında (Embregst, 2000), zihin yetersizliği olan öğrencilerin ödev tamamlama performanslarının artırılmasında (Copeland, Hughes, Agran, Wehmeyer ve Fowler, 2002), zihin yetersizliği olan öğrencilerin uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında (Embregst, 2003), zihin yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi uygun davranışlarının artırılmasında (Wehmeyer, Yeager, Bolding, Agran ve Hughes, 2003) kendini değerlendirmenin etkili olduğu belirlenmiştir (Tablo 1.4.).

1.2.1.5. Kendini pekiştirme

Kendini pekiştirme (self-reinforcement), kendini yönetme stratejilerinden bir diğeridir (Wolery, Bailey ve Sugai, 1988). Kendini pekiştirme, öğrencinin belirlenen ölçütü karşılayıp karşılamadığına bağlı olarak hoşuna giden bir ödülü seçmesi ya da bir uyarı kendisine (örneğin, “Bravo bana” demesi) sunmasıdır (Bandura, 1976; Kanfer, 1980). Öğrencilerin uygun olmayan davranışlar yerine yeni öğrendikleri uygun davranışları kullanmaları için, öğrencilerin kendilerine pekiştireç vermelerini içeren bir stratejidir (J Jolivette, Barton-Arwood ve Wesley, 2002; Peterson, 2004).

Eğitim ortamlarında öğretmenler öğrencilerden hangi davranışları beklediklerini ve bu davranışların sonucunda öğrencilerin hangi davranış sonrası uyarınları elde edeceklerini koşul ifadeleri kullanarak açıklarlar. Bu koşul ifadeleri genellikle “Eğer, sonra” kalıbı kullanılarak “Eğer boyama etkinliğini tamamlarsan, o bittikten sonra beş

dakika öykü kitaplarına bakabilirsin.” biçiminde olur. Eğitim ortamlarında öğretmenler tarafından belirlenen bu koşul durumlarına öğrenciler de dahil edilmelidirler. Öğrencilerin pekiştireç seçmelerine, davranışlarla ilgili pekiştireçleri belirlemelerine ve hangi düzeyde davranışın hangi pekiştireçleri kazandıracığına karar vermelerine, hatta pekiştireç elde edilecek davranışları belirlemelerine izin verilmelidir. Öğrencilerin bu koşul durumlarına katılımlarını sağlamanın en önemli amacı, kendini yönetme stratejilerini kullanmalarını desteklemek, öğrencileri bu stratejileri kullanmaya teşvik etmektir. Çünkü araştırmalar davranış değişikliklerinde öğrencinin kendi belirlediği koşullarla öğretmenin belirlediği koşulların eşit biçimde etkili olduğunu; hatta kimi zaman öğrencinin kendi belirlediği koşulların öğretmenlerin belirlediği koşullardan daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Hayes ve diğ., 1985).

Skinner (1953), belirli bir davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini dikkate almaksızın öğrenciler kendilerini pekiştirme fırsatına sahip olduklarında, kendini pekiştirmenin gerçekleştiğini ifade etmiştir. Kazdin (1975) ise, kendini pekiştirmenin iki temel öğeden oluştuğunu ifade etmiştir. Bunlardan birincisi, öğrencinin pekiştireç alabilmek için gerekli ölçütü kendisinin belirlediği; ikincisi ise, öğrencinin ölçütü karşılayıp karşılamadığını dikkate almaksızın pekiştireci aldığı durumdur.

Kendini pekiştirmenin olumlu davranışların kazandırılmasında etkili olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmasına rağmen (Baer, Fowler ve Carden-Smith, 1984) bazı çalışmalarda gerçekleşen davranış değişikliğinin öğrencinin daha önceki pekiştireç alma ve gözleyerek öğrenme deneyimlerinden kaynaklandığı da ifade edilmektedir (Karoly ve Kanfer, 1974; Rimm ve Masters, 1979). Mancina, Tankersley, Kamps, Kravits ve Parrett (2000) zihin yetersizliği olan bir öğrencinin sınıf içi uygun olmayan konuşma davranışlarının azaltılmasında; Brooks, Todd, Tofflemoyer ve Horner (2003) hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin ödev tamamlama ve etkinliğe katılma davranışlarının artırılmasında; McDougall ve Brady (2005) matematik etkinliklerinde akıcılık kazandırmada kendini pekiştirmenin etkilerini incelemişler ve kendini pekiştirmenin etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Tablo 1.4.).

Tablo 1.4. Kendini Değerlendirme ve Kendini Pekiştirmeye İlişkin Araştırmalar

Kaynak	Denek Sayısı	Denek Yaşı	Denek Özelliği	Hedef Davranış	Araştırma Modeli	Kullanılan Strateji	Güvenirlik
Garff & Storey, 1998	3	26–56	Zihin yetersizliği	Özbakım becerileri	ÇBM	Kendini değerlendirme	GAG
Grossi & Heward, 1998	4	20–37	Zihin yetersizliği	Mesleki beceriler	ÇBM	Kendini değerlendirme	GAG UG
Todd, Horner & Sugai, 1999	9	4. sınıf	Öğrenme güçlüğü Normal gelişim	Problem davranış Ev ödevi yapma	ÇBM	Kendini değerlendirme	GAG
Embregts, 2000	6	15–18	Hafif düzeyde zihin yetersizliği	Uygun olmayan sosyal davranış	ÇBM	Kendini kaydetme Kendini değerlendirme Kendini pekiştirme	GAG UG
Copeland & diğ., 2002	4	14–17	Hafif düzeyde zihin yetersizliği	Ödev tamamlama	ÇBM	Kendini değerlendirme Amaç belirleme	GAG UG
Embregts, 2003	6	13–15	Zihinsel yetersizlik	Uygun olmayan davranış	ÇBM	Kendini değerlendirme Grafik dönütü	GAG UG
Wehmeyer ve diğ., 2003	3	13–14	Zihin yetersizliği	Uygun davranışlar	ÇBM	Kendini kaydetme Kendini değerlendirme Kendini pekiştirme	_____
Mancina ve diğ., 2002	1	12	Zihin yetersizliği Otizm	Uygun olmayan konuşma	ÇBM	Kendini pekiştirme	GAG
Brooks ve diğ., 2003	1	10	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik	Ödev tamamlama Etkinliğe katılma	TÇM	Kendini pekiştirme	GAG
McDougall ve Brady, 2005	5	9–10	Özel gereksinimli	Matematik etkinlikleri	ÇBM	Kendini pekiştirme	GAG

ÇBM : Çoklu Başlama Modeli
TÇM : Tersine Çevirme Modeli

GAG : Gözlemciler Arası Güvenirlik
UG : Uygulama Güvenirliği

1.3. Araştırma Gereksinimi

Kendini yönetme stratejileriyle ilgili gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, kendini yönetme stratejilerinin farklı özellikteki öğrencilere kazandırılabilirdiği ve strateji kullanımının etkili bulunduğu grlmektedir. Yapılan alanyazın taramasında, Türkiye’de kendini yönetme stratejilerinin özel eğitim ya da kaynaştırma ortamlarında kullanımına ilişkin araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle, zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanmaları konusunda araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmüştür.

Kendini yönetme stratejilerinin kullanımına ilişkin yapılan araştırmaların büyük bir kısmında tek bir stratejinin kullanıldığı görülmüştür. Buna karşılık, birden fazla stratejinin bir arada kullanıldığı araştırmaların ise sınırlı sayıda olduğu (rn., Embregst, 2000; Copeland ve diğ., 2002; Wehmeyer ve diğ., 2003) belirlenmiştir. Dolayısıyla, kendine n uyarın verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerinin bir arada kullanıldığı araştırmalara gereksinim olduğu düşünülerek bu araştırma planlanmıştır. Adı sayılan stratejilerde genellikle davranışların akıcılığı ve kalıcılığı hedeflenirken; kendine yönerge vermede davranışların kazanımı üzerinde odaklaşılmaktadır. Bu araştırmada da belli bir davranışın kazandırılması değil, öğrencilerin repertuarlarında yer alan davranışların akıcılığının ve kalıcılığının sağlanması hedeflenmiştir. Ayrıca; kendine n uyarın verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme biçiminde kullanılan kendini yönetme stratejileri, ğretim ortamlarında öğretmenler tarafından kullanılan yönerge verme, hedef davranışları kaydetme, kaydedilen performansı değerlendirme ve bu performansı pekiştirme sürecine uygun bir süreçtir. Bu nedenle araştırmada, kendine n uyarın verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerine yer verilerek kendine yönerge verme stratejisi kapsam içine alınmamıştır.

Alanyazında kendini yönetme stratejilerinin etkilerini inceleyen araştırmaların büyük bir kısmında yalnızca hedef davranışlarda gerçekleşen değişiklikler üzerinde durulmuş, deneklerin kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeyleriyle ilgili veriler toplanmamıştır. Heward (1987) tarafından yapılan tanım dikkate alındığında, kendini

yönetme davranışları olmaksızın hedef davranışta meydana gelen değişikliğin kendini yönetmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini göstermede yetersiz olduğu görülmektedir. 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 değişikliklerin incelendiği görülmüş; hedef davranışta değişiklik olurken kendini yönetme davranışlarının ne düzeyde gerçekleştiğini de inceleyen yalnızca bir araştırmaya ulaşılmıştır (Hughes ve diğ., 2002). Bu nedenle, hem kendini yönetme davranışlarının ne düzeyde kullanıldığını hem de hedef davranıştaki olası değişiklikleri belirlemeye çalışan bu araştırmaya gerek duyulmuştur.

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; 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 kazanmaları ve kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinliği yerine getirmeleri üzerindeki etkilerinin araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

- a) Kendini yönetme stratejileri öğretim paketi, zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini kazanmalarında ve sürdürmelerinde etkili midir?
- b) Kendini yönetme stratejilerini kullanan zihin yetersizliği olan öğrencilerin etkinliği yerine getirme davranışlarını kazanmalarında ve sürdürmelerinde bir farklılık olmakta mıdır?
- c) Kendini yönetme stratejileri öğretim paketi, zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini farklı davranışlara genellemelerinde etkili midir?

- d) Kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinliği yerine getirme davranışına yönelik anne-baba görüşleri nelerdir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de 2006–2007 yılı resmi verilerine göre (MEB, 2007) yüz yirmi bin öğrenci özel eğitim ortamlarında; elli beş bin öğrenci kaynaştırma ortamlarında eğitim almaktadır. Gerek özel eğitim ortamlarında gerekse kaynaştırma ortamlarında eğitim alan bu öğrencilerin özellikle sınıf içinde bağımsızlık kazanmaları önemlidir. Kendini yönetme stratejileri yetersizliğe sahip tüm öğrenciler gibi zihin yetersizliği olan öğrencilerin de sınıf içinde kendi davranışlarını kontrol etmelerine ve bağımsızlık kazanmalarına hizmet etmektedir. Kendini yönetme stratejilerinin sınıf içinde kullanımının zihin yetersizliği olan öğrencilerin eğitim aldıkları ortamlardan daha fazla yarar sağlamalarına ve programdan en iyi biçimde yararlanmalarına katkı getirebileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenleri başta olmak üzere, sınıflarındaki yetersizliğe sahip öğrencilere kendi yaşam sorumluluklarını alma konusunda eğitim sunan tüm özel eğitim öğretmenlerine, yetersizliğe sahip öğrencilerle uygulama yapan ya da çalışan lisans ve/veya lisansüstü öğrencilerine ve yetersizliğe sahip öğrencilerin anne-babalarına, bu stratejilerin kullanılmasına ilişkin yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Yapılan bu araştırmanın, zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanmaları konusunda uygulamalı araştırmaların yapılması açısından önem taşıdığı ve araştırmanın ileri araştırmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM II

KAYNAK TARAMASI

Alanyazında kendini yönetme stratejilerinin kullanımına ilişkin çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmada; zihin yetersizliği, öğrenme güçlüğü, duyu ve davranış bozukluğu ve gelişim yetersizliği olan öğrencilerle yapılmış ve kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı 45 araştırma ele alınmıştır. Araştırmalar, kendine ön uyarın verme, kendini kaydetme, kendine yönerge verme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme başlıkları altında sınıflandırılmış ve bu bölümde kronolojik sıraya göre kısaca özetlenmiştir. Birden fazla stratejinin bir arada kullanıldığı araştırmalar ise, araştırma makalesinin adı dikkate alınarak ya da ağırlıklı olarak kullanılan stratejiye göre bir sınıfa yerleştirilmiştir.

2.1. Kendine Ön Uyarın Verme

Kendine ön uyarın verme, bireyin istendik davranışı başlatmasıyla sonuçlanacak görse, işitsel ya da dokunsal bir uyarını kendisine vermesi, davranışı gerçekleştirmek üzere davranışla ilgili ön uyarın kullanmasıdır (Agran ve diğ., 2003). Örneğin, bir öğrenci banyo temizleme becerisini gerçekleştirmek üzere ayna silme, lavabo ovma, klozet yıkama, yerleri silme ve kurulama becerilerine ilişkin resimlerden oluşan resimli sıralama kartlarında yaptığı her işi işaretleyerek banyo temizleme becerisini yerine getirebilir.

Beceriye gerçekleştirmek üzere kullanılacak ön uyarınlar öğrencinin öğrenme gereksinimlerine dayalı olarak (a) görsel ön uyarınlar, (b) işitsel ön uyarınlar, (c) dokunsal ön uyarınlar ya da bunların bir arada kullanımını biçiminde olabilir. Öğrencilere kendine ön uyarın vermeyi öğretmek için şu süreç izlenir: (a) öğrencinin ön uyarınları

anlama yeterliği değerlendirilir, (b) hedef davranış başlatılır ve davranışı tamamlamak üzere sistemin nasıl kullanılacağı öğrenciye öğretilir, (c) etkinliğe model olunur, (d) öğrenciye uygulama yaptırılır, (e) öğrenci pekiştirilir ve (f) geri bildirimler aşamalı olarak azaltılır. Aşağıda, kendine ön uyarın verme stratejisi kullanılarak geręekleřtirilen araştırmalara ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Wood, Rosenberg ve Carron (1993) tarafından yapılan bir araştırmada, işitsel ön uyarın sağlayan kaset kullanarak kendine yönerge vermenin matematik problemlerini çözmeye performansı üzerindeki etkililiği ve kendine yönerge verme sürecini izleyen başka bir öğrencinin bu süreci gözleyerek öğrenip öğrenmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya öğrenme güçlüğü gösteren ve yaşları 8–11 arasında değişen, yedisi kız ikisi erkek dokuz öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyinde problem çözmeye ilişkin veri toplandıktan sonra öğrenciler akademik performanslarına göre üç gruba ayrılmış ve her bir grupta her performans düzeyinden birer öğrenci olacak şekilde üç grup oluşturulmuştur. Birinci gruptaki öğrencilere kendine yönerge verme öğretimi yapılırken, ikinci gruptaki öğrenciler öğretim yapılan öğrencileri izlemiş, üçüncü gruptaki öğrencilere ise hiçbir öğretim yapılmamıştır. Araştırma bulgularına göre, işitsel ön uyarın sağlayan kaseti kullanarak kendine yönerge verme öğretiminden sonra hem kendilerine öğretim yapılan hem de öğretimi gözleyen öğrencilerin matematik problemlerini çözmeye performanslarında artış olduğu; ancak, işitsel ön uyarın olmadığında her iki gruptaki öğrencilerin de bağımsız olarak kendine yönerge vermeyi geręekleřtiremedięi görölmektedir.

Taber, Alberto ve Fredrick (1998), mesleki becerilerin yerine getirilmesinde işitsel ön uyarın vermenin etkili olup olmadığını, kullanılan işitsel ön uyarınların tek sözcüklü olduğunda mı yoksa çok sözcüklü olduğunda mı daha etkili olduğunu ve kendine ön uyarın vermenin farklı ortamlara genellenip genellenmediğini araştırmışlardır. Araştırmaya zihin yetersizliği olan ve yaşları 16–18 arasında değişen, biri kız dördü erkek beş öğrenci katılmıştır. Araştırmada ortamlar arası çoklu yoklama modeli içinde dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce başlama düzeyi verisi toplanmış ve daha sonra öğrencilere kaset kullanarak kendine ön uyarın

verme öğretimi yapılmıştır. Tek sözcüklü ve çok sözcüklü ön uyarılar dönüşümlü olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, kendine ön uyarı vermenin mesleki becerileri yerine getirmede etkili olduğunu, ek bir uygulama olmaksızın kendine ön uyarı vermenin başka ortamlara genellenebildiğini ve tek ve çok sözcüklü ön uyarıların etkilerinin farklılaşmadığı göstermektedir.

Alberto, Taber ve Fredrick (1999) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada zihin yetersizliği olan öğrencilerin uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında kendine işitsel ön uyarı vermenin etkililiği araştırılmıştır. Araştırmaya orta düzeyde zihin yetersizliği olan ve 19 yaşında biri kız biri erkek iki öğrenci katılmıştır. Araştırmada etkililiği değerlendirmek üzere ortamlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce başlama düzeyi verisi toplanmış ve öğrencilere kasetçalar kullanarak kendine ön uyarı verme öğretimi yapılmıştır. Öğretimde öğrenci kasetteki ön uyarıyı dinlemiş, duyduğu ön uyarıyı tekrarlamış ve ön uyarı doğruğultusunda yapması gereken eylemi gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları, zihin yetersizliği olan öğrencilerin uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında kendine işitsel ön uyarı vermenin etkili olduğunu göstermiştir.

Taber ve diğerleri (1999), tarafından yürütölen başka bir araştırmada da uygun olmayan davranışların azaltılmasında kendine işitsel ön uyarı vermenin etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya orta düzeyde zihin yetersizliği olan ve otistik özellikler gösteren 12 yaşında bir erkek öğrenci katılmıştır. Etkililiği değerlendirmek üzere araştırmada ortamlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında öğretmen tarafından sunulan ön uyarıların sayısı kaydedilmiştir. Öğretimde öğrenciye kendine ön uyarı verme kullanarak etkinliği yerine getirme davranışı öğretilmiş ve etkinlik sırasında öğrencinin uygun olmayan davranışlarının azalması hedeflenmiştir. Araştırma bulguları, kendine işitsel ön uyarı vermenin öğrencinin uygun olmayan davranışlarını ve ile öğrencinin etkinliği yerine getirmek üzere öğretmenden beklediği ön uyarıların önemli ölçüde azaltıldığını; ayrıca, öğrencinin kendine ön uyarı vermeyi farklı ortamlara genellediğini göstermiştir.

Hughes ve diğerkleri (2000), zihin yetersizliği olan gençlerin sosyal etkileşim davranışlarının artırılmasında iletişime yönelik ön uyarın kitabı kullanarak kendine ön uyarın vermenin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmaya yaşları 16–18 arasında değişen, orta öğretime devam eden ve zihin yetersizliği olan, biri kız dördü erkek beş öğrenci katılmıştır. Araştırmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin günlük rutinlerinde bir değişiklik yapmadan başlama düzeyi verileri toplanmış; daha sonra ise her öğrenciye sırasıyla normal gelişim gösteren akranlar tarafından ön uyarın kitabı kullanarak kendine ön uyarın verme becerisi, beş basamaklı bir süreç izlenerek öğretilmiştir. Araştırma bulguları, zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal etkileşim davranışlarının artırılmasında akranlar aracılığıyla öğretilen ön uyarın kitabını kullanarak kendine ön uyarın vermenin etkili olduğunu ve sosyal geçerlik verilerinin olumluluk gösterdiğini ortaya koymuştur.

Davies, Stock ve Wehmeyer (2002) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada toplum temelli mesleki becerilerin geliştirilmesinde kendine görsel ve işitsel ön uyarın vermenin etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya yaşları 18–21 arasında değişen ve zihin yetersizliği olan ikisi kız sekizi erkek 10 öğrenci katılmıştır. Araştırmada etkililiği belirlemek üzere grup deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Ön uyarın olarak resimli ve sesli uyarınların yer aldığı avuç içi bilgisayar seçilmiştir. Uygulama öncesi veriler toplandıktan sonra öğrencilere bilgisayarın nasıl kullanılacağı öğretilmiş ve öğretime başlanmıştır. Öğretim oturumlarında kendine ön uyarın verme kullanılarak becerinin nasıl gerçekleştirileceği öğretilmiştir. Araştırma bulguları, kendine görsel ve işitsel ön uyarın vermenin zihin yetersizliği olan öğrencilerin mesleki becerilerinin geliştirilmesinde katkısı olduğunu göstermiştir.

Amato-Zech, Hoff ve Doepke'nin (2006) yürüttükleri bir araştırmada, titreşim sağlayan dokunsal ön uyarın kullanarak kendini kaydetme stratejisinin özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin etkinliğe katılma davranışlarının artırılmasında etkililiği incelenmiştir. Çalışmaya, öğrenme yetersizliği olan, 11 yaşında, biri kız ikisi erkek üç öğrenci katılmıştır. Araştırmada etkililiği belirlemek üzere ABAB modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra kendini kaydetme stratejisinin öğretime başlanmıştır. Öğretim oturumlarında etkinliğe katılma davranışı tanımlanmış ve

öğrencilere davranışı nasıl gözleyip kayıt tutacakları öğretilmiştir. Öğrencilerin sesli ön uyarı kullanarak doğru ve güvenilir kayıt tuttuklarından emin olunduktan sonra titreşim sağlayan ön uyarı kullanarak etkinliğe katılma davranışını kaydetmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler her iki dakikada bir bu ön uyarıyı kullanarak etkinliğe katılma davranışını yerine getirip getirmediğini belirlemişlerdir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin titreşim sağlayan dokunsal ön uyarıyı kolaylıkla kullanabildiklerini ve kendini kaydetme öğretiminin öğrencilerin etkinliğe katılma davranışındaki performanslarının artmasında etkili olduğunu gösterir niteliktedir.

2.2. Kendini Kaydetme

Kendini kaydetme, öğrencinin hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemesi ve bunu kaydetmesini kapsar. Kendini kaydetme genellikle öğrencinin nasıl yapılacağını bildiği beceri ve davranışlara yönelik kullanılır (Agran ve diğ., 2003; Harris, 1982; Jitendra, Hoppes ve Xin, 2000; Wolfe, Heron ve Goddar, 2000). Örneğin, bir öğrenci her gereksinim duyduğunda öğretmeninden yardım isteme davranışı için kayıt formuna işaretleme yaparak yardım isteme davranışını artırabilir.

Öğrencilere kendini kaydetmeyi öğretmek için şu süreç izlenir, (a) istendik davranış seçilir, istendik davranış örnekleyen ve örneklemeyen davranışlar açıklanır, (b) istendik davranışın yararları tartışılır, (c) istendik davranış uygulamak için fırsatlar sağlanır ve ölçüt açıklanır, (d) kendini kaydetme süreci ve kullanılacak araç gereçler açıklanır, (e) kendini kaydetmenin yararları sayılır, (f) istendik davranış sergilenirken kendini kaydetmeye model olunur, (g) rol oyunuyla öğrenciye uygulama yaptırılır, (h) rol oyunu sırasında öğrencinin kendini kaydetmesi değerlendirilir, (i) kendini kaydetmenin kullanılabilmesi için gerçek durumlar tartışılır, (j) gerçek durumlarda bağımsız uygulama fırsatları sağlanır, (k) gerçek durumlarda öğrencinin kendini kaydetmesi değerlendirilir. Olumsuz davranışlar için ise, karşıt ya da uyuşmayan davranışlar belirlenerek bu süreç uygulanır.

Kendi kaydetme öğretimi yapılırken istendik davranışa ilişkin kullanılacak kayıt formu dikkate alınır ve öğretim bu kayıt formunun kullanımına yönelik gerçekleştirilir. Eğitim ortamlarında kendini kaydetme öğretimi yapılırken genellikle (a) olay kaydı, (b) anlık zaman örnekleme kaydı, (c) kalıcı ürün kaydı ve (d) beceri analizi kaydı kullanılır. Aşağıda, kendini kaydetme stratejisi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalara ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Prater, Plank ve Miller (1991) tarafından gerçekleştirilen araştırmada etkinliği yerine getirme davranışının artırılmasında kendini kaydetme ve kendini pekiştirmenin etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya duygu ve davranış bozukluğu olan 13 yaşında bir erkek öğrenci katılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra öğrenciye sırasına yapıştırılmış kayıt formunu kullanarak kasetten ses duyulduğunda etkinliği yerine getirip getirmediğini kaydetmesi öğretilmiştir. Araştırmanın bulguları, kendini kaydetme ve kendini pekiştirmenin etkinliği yerine getirme davranışının artırılmasında olumlu bir etki yarattığını, davranışta elde edilen artışın kasetten duyulan sesler tamamen ortadan kaldırıldığında da devam ettiğini göstermiştir.

Başka bir çalışmada (McCurdy and Shapiro, 1992), öğrencilerin sesli okuma düzeyinin izlenmesinde öğretmen kaydetmesi, akran kaydetmesi, kendini kaydetme ve kaydetme yapılmaması durumlarından oluşan dört farklı kaydetme durumu karşılaştırılmış; aynı zamanda, öğretmen ve öğrencilerin farklı kaydetme süreçlerini kabulü belirlenmiştir. Araştırmaya kaynak odadan hizmet alan 35’i erkek sekizi kız toplam 43 özel gereksinimli öğrenci katılmıştır. Öğrenciler yansız atamayla farklı kaydetme gruplarına ayrılmıştır. On öğrenci öğretmen kaydetmesi grubunda, 10 öğrenci akran kaydetmesi grubunda, 12 öğrenci kendini kaydetme grubunda ve 11 öğrenci kaydetmenin yapılmadığı grupta yer almıştır. Araştırmada grup deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Uygulama öncesi veriler toplandıktan sonra 10 öğretmen, dört akran ve 12 öğrenciye kaydetme süreciyle ilgili bireysel ve grup düzenlemesi biçiminde eğitim verilmiş ve okuma düzeyine ilişkin kayıt tutmaları istenmiştir. Uygulamanın kabul edilebilirliğini belirlemek üzere derecelmeli bir ölçek kullanılarak öğretmen, akran ve öğrencilerin yapılan uygulamaları derecelmeleri sağlanmıştır. Araştırma bulguları, hangi tür kaydetme yapıldığı dikkate alınmaksızın tüm öğrencilerin okuma düzeylerinde

ilerleme olduğunu göstermiştir. Araştırmada kaydetme ve dönüt verme sürecinin öğrencilerin okuma düzeylerinin artmasında tek başına etkili olmadığı, kaydetme yapılmayan grupta da aynı ilerlemenin sağlandığı gözlenmiştir. Gruplar arasında karşılaştırma yapıldığında, en tutarlı edininim öğretmen kaydetmesi, en fazla edininim ise kendini kaydetme sırasında gerçekleştiği gözlenmiştir. Ayrıca, hem akran kaydetmesi, hem de kendini kaydetme sürecinde öğrencilerin güvenilir veri topladıkları belirlenmiştir.

Trammel, Schloss ve Alper (1994) tarafından yürütülen bir araştırmada kendini kaydetmenin öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin ev ödevlerini yapma davranışlarının artırılmasındaki etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya öğrenme güçlüğü gösteren ve yaşları 13–16 arasında değişen, ikisi kız altısı erkek toplam sekiz öğrenci katılmıştır. Araştırmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra kendini kaydetme öğretimi yapılmıştır. Öğrencilere her gün dört ödev verilmiş, öğrencilerin ödevlerini yapıp yapmadıklarını kaydetmelerine yönelik bir form geliştirilmiş ve bu formu kullanarak veri toplamaları istenmiştir. Bulgular, öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin ev ödevlerini yapma davranışlarının artırılmasında kendini kaydetmenin etkili olduğunu; kendini değerlendirme, performansa yönelik grafik çizme ve amaç belirlemenin öğrenmeyi artırdığını; öğrencilerin ev ödevlerine ilişkin tutumlarının olumlu yönde değiştiğini ve öğrencilerin derslerden daha yüksek not aldıklarını göstermiştir. Sonuçlar anne babaların da araştırma bulgularından hoşnut olduğunu gösterir niteliktedir.

Cavalier, Ferretti ve Hodges (1997) tarafından yürütülen araştırmada öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin istenmeyen konuşma davranışlarının azaltılmasında kendini kaydetme, uygun olmayan davranışların sonuçlarını tartışma ve uygun davranışları pekiştirmenin yer aldığı öğretim paketinin etkililiği belirlenmiştir. Araştırmaya, öğrenme güçlüğü gösteren ve özel eğitim sınıfına devam eden 13 yaşında iki erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra öğrencilere kendini kaydetme öğretimi yapılmıştır. Öğretim oturumlarında öğrencilerin kendilerini kaydetmeleri sağlanmış, uygun olmayan davranışların sonuçları tartışılarak uygun davranışlar pekiştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, kullanılan öğretim paketinin hem istenmeyen konuşma davranışlarının azaltılmasında, hem de uygun davranışların artırılmasında etkili olduğunu gösterir niteliktedir.

Koegel, Harrower ve Koegel'in (1999) yaptıkları bir araştırmada, kendini kaydetmenin gelişim geriliği olan öğrencilerin akademik etkinliklere katılım düzeyinin artırılması ve olumsuz davranış düzeyinin azaltılmasında etkili olup olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmaya denek olarak okulöncesi eğitim kurumunda tam zamanlı kaynaştırmaya devam eden, beş ve altı yaşlarında iki erkek öğrenci katılmıştır. Etkililiği değerlendirmek üzere denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi oturumlarından sonra düzenlenen öğretim oturumlarında davranışlar tanımlanmış ve öğrencilere davranışların kaydının nasıl tutulacağı öğretilmiştir. Öğrenciler davranışları sergilerken aynı zamanda kendilerini kaydetmişlerdir. Araştırma sonuçları, kendini kaydetmenin okulöncesi düzeyde kaynaştırma ortamlarına devam eden öğrencilerin uygun davranışlarının artırılması ve uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu, uygulama sona erdikten sonra da bu değişikliğin korunduğu yönündedir.

Gumpel ve Golan (2000), oyun oynarken uygun sosyal davranışların sergilenmesinde bireysel ölçüte dayalı ve grup ölçütüne dayalı kendini kaydetme stratejisinin etkilerini değerlendirmişlerdir. Araştırmaya özel eğitim sınıfına devam eden ve yaşları 8–10 arasında olan ikisi kız üçü erkek beş öğrenci katılmıştır. Araştırmada iki farklı izleme biçimini karşılaştırmak amacıyla çoklu uygulamalar modeli (ABAC) kullanılmıştır. Günlük rutini aksatmadan başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra, öğrencilere oyun oynarken sergilemeleri beklenen uygun sosyal davranışlar söylenmiş ve kendilerini nasıl kaydedecekleri öğretilmiştir. Birinci uygulama evresinde bireysel ölçüte göre öğrencilerin kendilerini kaydetmeleri sağlanmış, daha sonra ikinci başlama düzeyi evresi gerçekleştirilmiştir. İkinci başlama düzeyi evresinden sonra düzenlenen ikinci uygulama evresinde ise öğrencilerin grup ölçütüne dayalı olarak kendilerini kaydetmeleri sağlanmıştır. Araştırma bulguları, her iki kaydetme biçiminin de oyun oynarken sergilenen uygun sosyal davranışlarda önemli düzeyde artış sağladığını;

ancak, bireysel ölçüte dayalı kendini kaydetmenin daha fazla artışa neden olduğunu göstermiştir.

Hutchinson ve diğerleri (2000) tarafından yapılan araştırmanın amacı, etkinliğe katılma davranışının artırılıp uygun olmayan davranışların azaltılmasında kendini kaydetme, öğretmen desteği ve pekiştirmeden oluşan öğretim paketinin etkililiğinin incelenmesidir. Araştırmaya duygu ve davranış bozukluğu tanısı konmuş, altı yaşında bir erkek öğrenci katılmıştır. Etkililiği değerlendirmek üzere araştırmada ABAB modeli kullanılmıştır. Birinci başlama düzeyi evresinde veriler toplandıktan sonra, kendini kaydetme, pekiştirme ve sözel öğretmen desteğinden oluşan öğretim paketi kullanılarak öğretim yapılmıştır. Kendini kaydetmeyi öğrenen öğrencinin etkinliğe katılma davranışını yerine getirirken aynı zamanda kayıt tutması sağlanmıştır. Araştırmada, pekiştirme ve öğretmen desteği ile birlikte kullanılan kendini kaydetmenin etkinliğe katılma davranışının artmasını, yönerge verildikten sonra geçen bekleme süresinin ve uygun olmayan davranışların ise azalmasını sağladığı yönünde bulgular elde edilmiştir.

Jitendra, Hoppes ve Xin (2000) yaptıkları araştırmada öğrenme güçlüğü gösteren ve davranış sorunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek üzere ana fikir bulma ve kendini kaydetmeyi içeren bir öğretim paketinin etkililiğini belirlemişlerdir. Araştırmaya öğrenme güçlüğü gösteren 22'si kız, 11'i erkek 33 öğrenci katılmıştır. Araştırmada grup deneysel araştırma modeli kullanılmış ve deney grubunda 18, kontrol grubunda 15 öğrenci yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilere ana fikir bulma ve kendini kaydetme kullanarak okuduğunu anlamaya yönelik küçük grup düzenlemesi biçiminde öğretim yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretim paketinin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği gözlenmiştir. Ayrıca, deney grubundaki öğrenciler, öğretim yapılan beceriyi öğretim sona erdikten altı hafta sonra da korumuşlardır.

Wolfe, Heron ve Goddard (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin etkinliğe katılım davranışını ve yazılı dil performansını artırmada kendini kaydetmenin etkililiğinin belirlenmesidir. Araştırmaya öğrenme güçlüğü gösteren ve kaynak odadan yararlanan, dokuz yaşında dört erkek

öğrenci katılmıştır. Araştırmada çoklu uygulamalar modeli (ABABABC) kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra kendini kaydetme öğretimi yapılmıştır. İki uygulama evresinde kendini kaydetme, son uygulama evresinde ise giderek artan ölçütle kendini kaydetme kullanılmıştır. Araştırma bulguları, kendini kaydetmenin etkinliğe katılım davranışının artırılmasında etkili olduğunu; ancak, yazılı dil performansının geliştirilmesinde işlevsel ilişki kurmayı sağlayacak kadar ilerleme sağlamadığını göstermiştir. Öğrenciler kendini kaydetmenin performanslarını artırmada yararlı olduğunu, öğretmenler ise kendini kaydetmenin sınıfta kullanımının zor olmadığını ve bu stratejiyi ileride kullanabileceklerini ifade etmişlerdir.

Gilberts ve diğerleri (2001) tarafından yürütülen araştırmada, genel eğitim sınıflarına devam eden ileri düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi akademik davranışlarının artırılmasında akranlar tarafından öğretilen kendini kaydetmenin etkililiği ve çalışmanın sosyal geçerliği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya genel eğitim sınıfına devam eden ileri düzeyde zihin yetersizliği olan ve yaşları 12–15 arasında değişen beş öğrenci ile normal gelişim gösteren beş akran katılmıştır. Araştırmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra her öğrenciye sırayla sınıf içinde yapılması gereken 11 davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini kaydetmeleri, akranlar tarafından öğretilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, akranlar tarafından öğretilen kendini kaydetmenin sınıf içi akademik davranışların artırılmasında etkili olduğunu, öğretmenlerin araştırmaya katılan öğrencilerle ilgili olumlu değişiklikler rapor ettiklerini ve araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerini sınıfın bir parçası olarak kabul etmeye başladıklarını ve sınıf içi etkililere katılımlarında artış olduğunu göstermiştir.

Hughes ve diğerleri (2002), zihin yetersizliği olan öğrencilerin akademik ve sosyal performansları üzerinde kendini kaydetmenin etkilerini ve bu öğrencilerin kendini kaydetme davranışlarını kullanma düzeylerini; ayrıca, çalışmaya ilişkin öğretmen ve akran görüşleri alarak çalışmanın sosyal geçerliğini incelemişlerdir. Araştırmaya yaşları 16–19 arasında değişen ve orta öğretim düzeyinde genel eğitim sınıfına devam eden, zihin yetersizliği olan, biri kız üçü erkek dört öğrenci katılmıştır. Araştırmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra

sırayla öğrencilere kendini kaydetme öğretimi yapılmıştır. Kendini kaydetme öğretiminde araştırmacı öğrenciye kendini kaydetme kullanımının gerekçesini ve önemini ifade etmiş, daha sonra kendini kaydetme için model olmuştur. Doğrudan öğretim sunma, yönlendirmeli uygulama ve düzeltici dönüt sunma yoluyla kendini kaydetme öğretimi tamamlanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin kendini kaydetme davranışlarını yüksek düzeyde kullandığını, kendini kaydetmenin öğrencilerin hedef davranışlarında ilerlemeye neden olduğunu, edinilen davranışların ve kendini kaydetme davranışlarının farklı ortamlara genellenebildiğini ve sosyal geçerlik verilerinin olumlu yönde olduğunu ortaya koymuştur.

Agran ve diğerleri (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, genel eğitim sınıfına devam eden orta ve ileri düzeyde yetersizliği olan öğrencilere yönelik sunulan kendini kaydetme öğretiminin, yönergeleri izleme davranışı üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Çalışmaya 7. ve 8. sınıflara devam eden, yaşları 13–15 arasında altı erkek öğrenci katılmıştır. Kendini kaydetme stratejisinin etkililiğini değerlendirmek üzere araştırmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi verisi toplandıktan sonra öğrenciden ders boyunca verilen yönergeleri yerine getirmesi istenmiştir. Öğrenciye, yönergeyi yerine getirdiğinde kayıt formuna “+” işareti, yönergeyi yerine getirmediğinde kayıt formuna “-“ işareti koyması söylenmiştir. Ayrıca, kayıt formu üzerine de yazılı bir kayıt anahtarı eklenmiştir. Bulgular, öğrencilerin kendini kaydetme stratejisini doğru biçimde kullandıklarını, kendini kaydetmenin öğrencilerin yönergeleri yerine getirme performanslarında artışa neden olduğunu; ayrıca, çalışmaya katılan öğretmenlerden toplanan sosyal geçerlik verilerinin olumlu olduğunu göstermiştir.

Ganz ve Sigafos (2005) tarafından yürütülen araştırmada, bir işyeri becerisini yerine getirme ve yardım isteme becerilerinin geliştirilmesinde kendini kaydetmenin etkililiği araştırılmıştır. Araştırmaya mesleki özel eğitim okuluna devam eden, zihin yetersizliği ve otistik özellikleri olan, yaşları 19–20 arasında iki erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmada değişen ölçütler modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra kendini kaydetme stratejisinin öğretime geçilmiştir. Öncelikle öğrencilere kendini kaydetme için gerekli sembollerin nasıl kullanılacağı öğretilmiş ve öğretimde hedef davranışların ölçütü giderek artırılarak iki aşama düzenlenmiştir. Bu

aşamalarda öğrenciler kendini kaydetmeyi bağımsız olarak gerçekleştirememişlerdir. Daha sonra destekleyici kendini kaydetme oturumları düzenlenmiş ve bu oturumlarda öğrencilerin kendini kaydetmeyi bağımsız olarak gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Daha sonra ise hedef davranışların ölçütü giderek artırılmış ve öğrencilerin kendini kaydetme stratejisini kullanarak bu davranışları yerine getirmeleri beklenmiştir. Araştırma sonunda uygulamanın etkili olduğu ve uygulamanın öğrencilerin hedef davranışlarında sistematik bir artış sağladığı, çok yüksek düzeyde olmasa da yapılan destekleyici öğretim oturumları sonunda öğrencilerin kendilerini izlemeyi öğrendikleri belirlenmiştir.

Harris ve diğerleri (2005), kendini kaydetme stratejisi kullanılarak gerçekleştirilen dikkatin kaydedilmesi ile performansın kaydedilmesinin etkinliğe katılma ve harfleme davranışları üzerinde bir farklılık oluşturup oluşturmadığını karşılaştırmışlardır. Araştırmaya genel eğitim sınıflarına devam eden, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan biri kız beşi erkek altı öğrenci katılmıştır. Araştırmada iki farklı uygulamayı karşılaştırmak üzere dengeli dağılımlı çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Hem etkinliğe katılma hem de harfleme davranışına ilişkin başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra, kendini kaydetme stratejisi kullanılarak dikkatin kaydedilmesi ve kendini kaydetme stratejisi kullanılarak performansın kaydedilmesine ilişkin öğretim yapılmıştır. Öğretimde öğrencilerin her iki davranış için de hem dikkati hem de performansı kaydetmeleri sağlanmıştır. Araştırma sonuçları, hem dikkatin kaydedilmesinin, hem de performansın kaydedilmesinin etkinliğe katılma ve harfleme davranışları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermiştir; ancak, dikkatin kaydedilmesi harfleme davranışında daha fazla artış sağlamıştır.

Rock (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, kendini kaydetmenin yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin etkinliği yerine getirme davranışlarının artırılması ve problem davranışlarının azaltılmasına etkileri karşılaştırılmıştır. Araştırmaya, genel eğitim sınıfına devam eden ikisi kız yedisi erkek dokuz öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden biri üstün yetenekli, ikisi normal gelişim gösteren, altısı ise yetersizliği olan öğrencilerdir. Öğrenciler üçer kişilik üç gruba ayrılmış, her grup için tersine çevirme modeli (ABAB) ve denekler arası çoklu başlama modeli bir arada kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri

toplandıktan sonra kendini kaydetme öğretimi yapılmış ve uygulama evresinde öğrencilerin etkinliği yerine getirirken kendilerini kaydetmeleri sağlanmıştır. İkinci başlama düzeyi evresinden sonra uygulama yeniden gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, kendini kaydetmenin hem yetersizliği olan hem de yetersizliği olmayan öğrencilerin etkinliği yerine getirme davranışlarının artırılmasında ve problem davranışlarının azaltılmasına etkili olduğunu gösterir niteliktedir.

Stahr ve diğerleri (2006) etkinliği yerine getirmeme davranışının azaltılmasında işlevsel iletişim, kendini kaydetme ve sönmeden oluşan öğretim paketinin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Çalışmaya özel eğitim okulunda dördüncü sınıfa devam eden, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan 9 yaşında bir erkek öğrenci katılmıştır. Öğrencinin dil ve matematik derslerinde etkinliği yerine getirmeme davranışı için işlevsel değerlendirme gerçekleştirilmiş ve problem davranışın işlevinin olumlu pekiştirme yoluyla ilgi elde etme ve olumsuz pekiştirme yoluyla kaçma olduğu belirlenmiştir. Davranışın işlevi belirlendikten sonra başlama düzeyi verileri toplanmış ve işlevsel iletişim, kendini kaydetme ve sönmeden oluşan öğretim paketi uygulanmıştır. Bulgular, öğrencinin hem dil hem de matematik derslerinde etkinliği yerine getirme davranışlarında önemli bir artış olduğunu; ayrıca, öğrencinin ve sınıf öğretmeninin öğretim paketiyle ilgili olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymuştur.

Todd ve Reid (2006) sözel ipucu, kendini kaydetme ve pekiştirmeden oluşan bir öğretim paketinin otistik öğrencilerin fiziksel etkinliklerinin artırılmasındaki etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmaya özel eğitim okuluna devam eden ve yaşları 15–20 arasında değişen üç erkek otistik öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğretim paketinin etkililiğini belirlemek üzere değişen ölçütler modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra öğrencilere kendini kaydetme panosu tanıtılmış ve gülen yüzlerin nasıl kullanılacağı öğretilmiştir. Her öğrenci için farklı renkte gülen yüz kullanılmıştır. Öğrenciler altı ay boyunca haftada iki kez 30’ar dakika yürüme, koşma ve karda yürüme etkinliklerini yerine getirmişler ve tamamladıkları etkinlikleri kendini kaydetme panosuna kaydetmişlerdir. Araştırma bulguları, sözel ipucu, kendini kaydetme ve pekiştirmeden oluşan öğretim paketinin otistik öğrencilerin fiziksel etkinliklere katılımını artırdığını göstermiştir.

Sutherland ve Snyder (2007) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, akran öğretimi ve grafiklerle kendini kaydetmenin okumayı kesintiye uğratma, uygun tepkide bulunma ve akıcı okuma davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya yaşları 11–13 arasında değişen, duygu ve davranış bozukluğu olan dört öğrenci ve normal gelişim gösteren dört öğrenci katılmıştır. Araştırmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra sınıf öğretmenine uygulama öğretilmiş ve yetersizlik gösteren öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilerle eşlenmiştir. Öğretim oturumlarında öğrencilere bir dakika içinde doğru okudukları sözcük sayısını grafiğe aktarmaları öğretilmiştir. Akran öğretimi oturumlarında öğrenci çiftleri okuma ile ilgili etkinlikleri gerçekleştirmişler ve performanslarını grafiğe aktarmışlardır. Bu oturumlar sırasında öğrencilerin okumayı kesintiye uğratma ve uygun tepkide bulunma davranışları da kaydedilmiştir. Bulgular, akran öğretimi ve grafiklerle kendini kaydetmenin etkili olduğunu, uygulama sırasında öğrencilerin okumayı kesintiye uğratma davranışlarının azalıp uygun tepkide bulunma davranışlarının arttığını; ayrıca, öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru sözcük sayısında da artış görüldüğünü ortaya koymuştur.

2.3. Kendine Yönerge Verme

Kendine yönerge verme, öğrencilere hedef davranışı gerçekleştirmeden önce kendilerine sözel ipuçları sunmayı öğretmeyi içerir. Kendine yönerge verme, öğrencinin kendi dilini ve sözel yönergelerini kullanarak kendi davranışlarını kontrol etmelerini sağlayıp yaşam sorumluluğunu alma ve bağımsızlığı artırmaya yeni bir boyut kazandırır (Agran ve diğ., 2003).

En geleneksel ve en yaygın kendine yönerge verme biçimi Meichenbaum ve Goodman (1971) tarafından geliştirilen problem çözme stratejisidir. Bu strateji, öğrencinin problemi belirlemesine izin verecek sözel ifadeleri söyleme, problem için çözüm ifade etme, eylemi değerlendirme ve uygun tepkiyi pekiştirmeyi içerir. Beceri sıralama, “yaptım-sonra-şimdi” biçiminde tepkilerin sıralanmasına yardım eder. Bu stratejide öğrenci sıradaki ilk tepkiyi gerçekleştirmeyi, daha sonra yapacağı basamağı sözel olarak

ifade etmeyi öğrenir. Daha sonra ise öğrenci, neye gereksinimi olduğunu ifade eder ve bu tepkiyi gerçekleştirmek için kendini sözel olarak yönlendirir. Ne-nerede stratejisi öğrenciden yapması beklenenlerin belirlenmesi, ipuçları sunularak öğrencilerin yönergeleri izlemesini sağlamak üzere gerçekleştirilen bir stratejidir. Çoğu birey tarafından kullanılan etkileşimli tepki (yaptım-şimdi-sor) ise, özellikle öğrencinin öğretmen veya diğer öğrencilerle etkileşimde bulunduğu durumlar için uygundur. Yaptım-sonra-şimdi stratejisinden farkı, yapılacak adımla ilgili bireyin ne yapacağını kendi kendine sormasıdır.

Öğrencilere kendine yönerge vermeyi öğretmek için şu süreç izlenir: (a) öğretmen öğrenciye kendine yönerge verme gerekçesini açıklar, (b) öğretmen kendine yönerge verip davranışı gerçekleştirerek sürece model olur, (c) öğretmen yönerge verir ve öğrenci bu yönergeleri gerçekleştirir, (d) öğrenci kendine yönerge verir ve bu yönergelerin gereklerini yerine getirir ve (e) öğrenci yönergeleri içinden verir ve yönergelerin gereklerini yerine getirir. Aşağıda, kendine yönerge verme stratejisi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalara ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Johnston, Whitman ve Johnson'un (1980) araştırmalarında, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilere toplama ve çıkarma işlemlerinin öğretiminde kendine yönerge vermenin etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya matematik dersinde akranlarına göre gerilik gösteren, 9–10 yaşlarında ve hafif düzeyde zihin yetersizliği olan, biri kız ikisi erkek üç öğrenci katılmıştır. Araştırmada etkililiği belirlemek üzere denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi verilerini toplamak için öğrencilere toplama ve çıkarma işlemlerinden oluşan çalışma kağıtları, sayı doğrusu ve kayıt formu verilmiş, öğrencilerden bu işlemleri 10 dakika içinde yapmaları istenmiştir. Daha sonra, kendine yönerge verme öğretimi yapılarak, öğretimden sonra öğrencinin 10 dakika içinde yaptığı işlemlerin sayısı belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, toplama ve çıkarma işlemlerinin öğretiminde kendine yönerge vermenin etkili olduğunu ve kendine yönerge verme öğretiminden sonra öğrencilerin matematik dersindeki performanslarında artış olduğunu gösterir niteliktedir.

Chan (1991), kendine yönerge vermenin okuduğunu anlama performansı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 5.-6. sınıflara devam eden ve öğrenme güçlüğü gösteren 20 öğrenci, 3. sınıfa devam eden ve bu öğrencilerle aynı okuma düzeyine sahip 20 öğrenci, ayrıca 5.-6. sınıflara devam eden 20 öğrenci olmak üzere üç grup öğrenci (24 kız, 36 erkek) katılmıştır. Araştırmada 3x2x3 yinelenen ölçümler modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında geleneksel öğretim ve kendine yönerge verme öğretimi olmak üzere iki tür öğretim biçimi; ön-test, ipuçlu ve ipuçsuz olmak üzere üç tür değerlendirme durumu yer almıştır. Öğrenciler okullarda kullanılan değerlendirme araçlarıyla ön teste tabi tutulduktan sonra yansız atamayla geleneksel öğretim alma ya da kendine yönerge verme öğretimi alma gruplarına ayrılmışlardır. Geleneksel öğretim durumunda öğrencilere parçayı okurken hangi soruları soracakları, bu sorulara nasıl yanıt arayacakları öğretilmiş ve uygulamaları istenmiş; kendine yönerge verme durumunda Meichenbaum ve Goodman (1971) tarafından geliştirilen beş basamaklı öğretim süreci kullanılarak kendine yönerge vermenin nasıl kullanılacağı öğretilmiştir. Öğretim sona erdikten sonra tüm öğrenciler ana fikri bulma, parçadaki cümleleri önemlerine göre sıralama ve parçayı anlama açısından son teste tabi tutulmuşlardır. Sonuçlar, her üç öğrenci grubunda da kendine yönerge vermenin geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu ve kendine yönerge verme öğretimi yapılan öğrencilerin kendilerinden beklenen okuduğunu anlama davranışlarını yeni durumlara genelledebildiklerini göstermiştir.

Case, Harris ve Graham (1992), kendine yönerge vermenin toplama ve çıkarma problemleri çözme performansı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya öğrenme güçlüğü gösteren ve özel eğitim sınıfına devam eden 11 yaşında dört öğrenci katılmıştır. Araştırmada etkililiği değerlendirmek üzere denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Ayrıca sosyal geçerliği belirlemek üzere öğrencilerle ve öğrencilerin öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra kendine yönerge verme öğretimi yapılmıştır. Öğretimden sonra öğrencilerin kendine yönerge vermeyi kullanarak toplama ve çıkarma problemlerini çözmeleri ve performanslarını grafiğe aktarmaları istenmiştir. Araştırma bulguları, kendine yönerge vermenin toplama ve çıkarma problemlerinin çözümünde etkili olduğunu, öğrenilen kendine yönerge verme davranışlarının farklı ortamlara

genellenebildiğini; ancak, kalıcılığının yüksek düzeyde olmadığını, sosyal geçerlik verilerinin ise hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından olumlu olduğunu gösterir niteliktedir.

Hogan ve Prater (1993) tarafından yürütülen bir araştırmada çevreye zarar verme davranışlarının azaltılmasında kendine yönerge verme ve kendini kaydetmenin etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya, çevreye zarar verme davranışları (defter-kitap yırtmak, kalem kırmak, sırayı tekmelemek, vb.) olan ve davranış bozukluğu tanısı almış, 15 yaşında bir erkek öğrenci katılmıştır. Çevreye zarar verme davranışlarını ortadan kaldırmak üzere öğrenciye kendini kaydetme öğretimi yapılmış; ancak, kendini kaydetme bu davranışları tamamen ortadan kaldırmamıştır. Bu nedenle öğrenciye kendini kaydetme ile birlikte kendine yönerge verme öğretimi yapılmıştır. Öğrenci sinirlendiğinde tepki vermeden önce ne yapacağını öğrenmiş ve ayrıca çevreye zarar verme davranışlarını kaydetmeye başlamıştır. Araştırma bulgularında, kendini kaydetme ve kendine yönerge vermenin birlikte kullanıldığında çevreye zarar verme davranışlarının ortadan kalktığı ifade edilmiştir.

Taylor ve O'Reilly'nin (1997) yaptıkları bir araştırmanın amacı hafif düzeyde zihin yetersizliği olan yetişkinlere kendine yönerge verme stratejisi kullanarak alışveriş yapma becerisinin öğretilmesidir. Araştırmaya hafif düzeyde zihin yetersizliği olan, yaşları 25–33 arasında değişen ikisi erkek ikisi kadın dört yetişkin katılmıştır. Araştırmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi oturumlarına ilişkin veri toplandıktan sonra öğretimin birinci aşamasına geçilmiştir. Öğretimin birinci aşamasında doğrudan öğretim yapılmıştır. Öncelikle sınıf ortamında kendine yönerge verme stratejisi kullanılarak alışveriş yapma becerisi öğretilmiş, daha sonra ise markette kendine yönerge verme stratejisi kullanılarak alışveriş yapma becerisi öğretilmiştir. Öğretimin birinci aşamasından sonra katılımcıların bağımsız performans sergilemeleri için bağımsız tepki oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlar da sonlandırıldıktan sonra öğretimin ikinci aşaması olan gömülü öğretim aşamasına geçilmiştir. Gömülü öğretim aşamasında öğretim günlük rutinler arasında zamanı geldiğinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen araştırma bulguları, zihin yetersizliği olan

yetişkinlere alışveriş yapma becerisinin öğretiminde kendine yönerge verme stratejisinin etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Vanleuvan ve Wang'ın (1997) yürüttükleri bir araştırmada genel eğitim 1. ve 2. sınıflarına devam eden öğrencilerin okuma ve matematik derslerinde kullandıkları kendine yönerge verme ve kendini kaydetme ifadelerinin düzeyi belirlenmiştir. Araştırmaya yedi farklı sınıftan 56 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden 12'si kaynaştırma öğrencisi olarak, 13'ü yüksek, 17'si orta ve 14'ü düşük düzeyde başarılı olarak sınıflandırılmışlardır. Her öğrenciye ilişkin 45 dakika okuma dersinde, 45 dakika matematik dersinde olmak üzere 90'ar dakikalık kayıtlar yapılarak veriler toplanmıştır. Toplanan veriler 16115 konuşma ifadesinin %53'ünün kendine yönerge verme ifadesi olduğunu, %28'inin ise kendini kaydetme ifadesi olduğunu göstermiştir. Bulgulara göre, kendini kaydetme ifadeleri açısından kızlarla erkekler arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve erkeklerin kızlara göre bu ifadeleri daha fazla kullandıkları gözlenmiştir. Kendini kaydetme ifadelerinin yetersizliği olan öğrenciler tarafından kullanımı diğer tüm öğrencilere göre anlamlı oranda az bulunurken; başarı düzeylerine göre öğrenciler arasında hem kendine yönerge verme hem de kendini kaydetme ifadelerinin kullanımı açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Browder ve Minarovic (2000) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, zihin yetersizliği olan yetişkinlere işyeri becerilerinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretim, kendine yönerge verme ve kendini kaydetmeden oluşan öğretim paketinin etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya yaşları 27–31 arasında değişen, orta düzeyde zihin yetersizliği olan ikisi kadın biri erkek üç yetişkin katılmıştır. Araştırmada öğretim paketini değerlendirmek üzere denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra öncelikle katılımcılara artan bekleme süreli öğretim kullanılarak kendine yönerge verme ve kendini kaydetmeyi kullanmak üzere gerekli sözcüklerin öğretimi yapılmıştır. Sözcük öğretimi tamamlandıktan sonra kendine yönerge verme ve kendini kaydetme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonuçları, tüm katılımcıların artan bekleme süreli öğretimle öğretimi yapılan sözcükleri öğrendiklerini ve bunları kendini yönetme sürecinde kullandıklarını, kendine

yönerge verme ve kendini kaydetmenin işyeri becerilerini yerine getirmede etkili olduğunu ve çalışma sonunda işverenlerin hoşnutluğunun arttığını göstermiştir.

Bambara ve Gomez (2001) araştırmalarında, orta ve ileri düzeyde zihin yetersizliği olan yetişkinlere karmaşık sorun çözme becerilerinin öğretiminde çoklu örnekler ve kendine yönerge vermeden oluşan öğretim paketinin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmaya bakımevinde yaşayan, 46–68 yaşları arasında, orta ve ileri düzeyde zihin yetersizliği olan üç erkek yetişkin katılmıştır. Araştırmada öğretim paketini değerlendirmek üzere denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Katılımcılarla öğretim rutini ve alışılmamış rutin biçiminde iki farklı rutin gerçekleştirilmiştir. Öğretim rutini katılımcıların kendine yönerge verme ve bir sorun durumunda sorun çözme davranışlarına ilişkin performans değerlendirmesini, alışılmamış rutin ise genellemeyi değerlendirmek üzere düzenlenmiştir. Kendine yönerge verme öğretimi yapıldıktan sonra alışılmamış rutinler içerisinde sorun durumları sunulmuş, katılımcıların sorun çözme ve kendine yönerge verme tepkilerini genelleyip genellemedikleri değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, çoklu örneklerle kendine yönerge vermenin zihin yetersizliği olan yetişkinlerin doğal ortamlarda karşılaştıkları karmaşık sorunları çözmelerinde etkili biçimde kullanılabildiğini ve alışılmamış rutinlerde karşılaşılan sorunların çözümüne genellenebildiğini göstermiştir.

Firman, Beare ve Loyd'un (2002) gerçekleştirdikleri çalışmanın amacı, (a) sesli ipucu, kendine yönerge verme ve kendini kaydetmenin, (b) kendini kaydetmeksizin sesli ipucu ve kendine yönerge vermenin, (c) sesli ipucu olmaksızın kendine yönerge verme ve kendini kaydetmenin etkinliğe katılma davranışının artırılmasındaki etkililiğini belirlemektir. Araştırmaya 6. ve 7. sınıflara devam eden ve kaynak odadan yararlanan zihin yetersizliği olan üç erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmada çoklu uygulamalar modeli (ABCD) kullanılmıştır. A başlama düzeyi, B sesli ipucuyla kendini kaydetme, C kendini kaydetmeksizin sesli ipucu ve D sesli ipucu olmaksızın kendini kaydetme olarak gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra sırayla tüm öğrencilerde uygulama evrelerine geçilmiş ve tüm öğrenciler için uygulamaların sırası farklılaştırılmıştır. Araştırma bulguları, tüm uygulamaların öğrencilerin etkinliğe katılma davranışında ilerleme sağladığını göstermiştir. Bulgulara göre, sesli ipucuyla

kaydetmede diğer uygulamalara göre en fazla edinim olmasına rağmen, aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı, kendini yönetme stratejilerinden kısıtlayıcı olanların daha az kısıtlayıcılara oranla daha etkili olduğu; ancak, en az kısıtlayıcı olan stratejiyle de hedef davranışta ilerleme kaydedildiği gözlenmiştir.

O'Reilly ve diğerleri (2002) tarafından yapılan araştırmanın amacı, yönergeleri yerine getirme ve yardım isteme davranışlarının öğretilmesinde kendine yönerge vermenin etkililiğinin ve çalışmanın sosyal geçerliğinin incelenmesidir. Araştırmaya genel eğitim sınıfına devam eden ve orta düzeyde zihin yetersizliği olan, 13 yaşında bir kız ğrenci katılmıştır. Araştırmada durumlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra öğrenciye uygun davranışları öğrenme gerekçesi ve önemi ifade edilip davranış için model olarak kendine yönerge verme ğretimi yapılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, yönergeleri yerine getirme ve yardım isteme davranışlarının öğretilmesinde kendine yönerge vermenin kullanımını destekleyici özellik taşımaktadır. Ayrıca, alışma sonunda sosyal geçerliği belirlemek üzere yapılan görüşmelerde öğretmenler, kendine yönerge vermenin sınıfta kolaylıkla kullanılabileceğini ve öğrencide olumlu bir gelişme sağladığını ifade etmişlerdir.

2. 4. Kendini Değerlendirme

Öğretmenler, ğrencilerin kendini kaydetme sürecinde gerekli olan evet/hayır tepki biçiminin ötesine geçmeye hazır olduklarını dşdndüklerinde kendini değerlendirmeyi ğretebilirler. Kendini değerlendirme, öğrencinin dereceleme ölçeklerini, sözel ya da sayısal ifadeleri kullanarak kendi davranışının niteliğiyle ilgili yargıda bulunmasıdır (Agran ve diğer., 2003). Örneğin, l bir dereceleme ölçeğinde (1-çok iyi, 2-kabul edilebilir, 3-ilerleme gereksinimi var) ğrenci kendi performansı için dereceler vererek performansını değerlendirebilir.

Öğrencilere kendini değerlendirmeyi öğretmek için şu süreç izlenir: (a) istendik davranış seçilir, istendik davranışı rnekleleyen ve örneklemeyen davranışlar açıklanır, (b) istendik davranışın yararları tartışılır, (c) istendik davranışı uygulamak için fırsatlar

sağlanır ve ölçüt açıklanır, (d) kendini değerlendirme süreci açıklanır, (e) istendik davranış sergilenirken kendini değerlendirmeye model olunur, (f) rol oyunuyla öğrenciye uygulama yaptırılır, (g) rol oyunu sırasında öğrencinin kendini değerlendirmesi değerlendirilir, (h) kendini değerlendirmenin kullanılabileceği gerçek durumlar tartışılır, (i) gerçek durumlarda bağımsız uygulama fırsatları saplanır, (j) gerçek durumlarda öğrencinin kendini değerlendirmesi değerlendirilir. Aşağıda, kendini değerlendirme stratejisi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalara ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Garff ve Storey (1998), zihin yetersizliği olan yetişkinlerin özbakım becerilerinin geliştirilmesinde ve bu yetişkinlere kendini pekiştirmenin öğretilmesinde kendini yönetme kontrol listesinin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya korumalı işyerlerinde çalışan ve 26–56 yaşları arasında biri kadın ikisi erkek üç yetişkin katılmıştır. Araştırmada uygulama sürecinin etkililiğini değerlendirmek üzere denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Yetişkinlerin günlük rutinlerinde hiçbir değişiklik yapılmadan başlama düzeyi verileri toplanmış, veriler toplandıktan sonra katılımcılar için olası pekiştireçler kendileri tarafından belirlenmiştir. Daha sonra sırasıyla her katılımcıya temizlikle ilgili kendini yönetme kontrol listesi tanıtılmış ve model olunarak bu listenin kullanımı öğretilmiştir. Araştırma sonuçları, tüm katılımcıların özbakım becerilerini yerine getirme davranışlarında olumlu değişiklikler olduğunu, işyeri şefleri tarafından gerçekleştirilen sosyal geçerlik derecelemelerinde de artış gözlendiğini ortaya koymuştur.

Grossi ve Heward (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, zihin yetersizliği olan yetişkinlere toplum temelli mesleki becerilerin öğretiminde amaç belirleme, kendini kaydetme ve kendini değerlendirmeden oluşan kendini değerlendirme öğretim paketinin etkililiği araştırılmıştır. Araştırmaya yaşları 20–37 arasında değişen, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan dört erkek yetişkin katılmıştır. Araştırmada öğretim paketini değerlendirmek üzere davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Katılımcıların çalıştıkları ortamlarda hiçbir düzenleme yapmadan, yaptıkları işe yönelik başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Öğretim oturumlarında katılımcılara sırasıyla gerekçe ifade etme, amaç belirleme, süreölçer kullanma, kendini kaydetme ve kendini

değerlendirme becerilerini kazandırmak üzere öğretim yapılmıştır. Öğretim tamamlandıktan sonra başlama düzeyi oturumları tekrar düzenlenerek katılımcıların ölçütü karşılayıncaya değin becerileri yerine getirmeleri sağlanmış, bir beceri tamamlandıktan sonra başka bir beceriye geçilmiştir. Bulgular, kendini değerlendirme öğretim paketinin mesleki becerilerin öğretilmesinde ve iş verimliliğinin artırılmasında etkili olduğunu gösterir niteliktedir.

Todd, Horner ve Sugai (1999) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, olumlu davranış desteği programı kapsamında kendini değerlendirmenin öğrencilerin problem davranışlarının azaltılması ile etkinliğe katılma, verilen ödevi yapma, öğrenci performansına yönelik öğretmen beklentileri ve öğretmen pekiştirmesi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya dördüncü sınıfa devam eden ve öğrenme güçlüğü gösteren bir erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmanın işlevsel analiz bölümü için tersine çevirme modeli, olumlu davranış desteği ve kendini değerlendirme bölümü için ise zamanlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Öğrenme güçlü gösteren öğrencinin davranışlarına yönelik yapılan işlevsel değerlendirme sonucunda davranışın işlevinin olumlu pekiştirme yoluyla ilgi elde etme olduğu belirlenmiş ve öğrenciye ilgi talep etme öğretilmiştir. Öğretim evresinde öğrenci işitsel ön uyaran kullanarak davranışlarını kaydetmiş, kayıtlara göre performansını derecelendirerek kendini değerlendirmiş ve ölçütü karşıladığında parmağını kaldırarak öğretmenden ilgi talep etmiştir. Bulgular, kendini değerlendirmenin, problem davranışların azaltılmasında, etkinliğe katılma süresi ve düzeyi ile ödev tamamlama sıklığı ve sürekliliğinin artırılmasında, öğrenci performansına yönelik öğretmen beklentisinin ve öğretmen pekiştirmelerinin artırılmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Embregts'in (2000) çalışmasının amacı, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan gençlerin uygun olmayan sosyal davranışlarının azaltılmasında video dönütü, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşan öğretim paketinin etkililiğini değerlendirmektir. Araştırmaya dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ve hafif düzeyde zihin yetersizliği olan, yaşları 14–18 arasında değişen ve bakımevinde yaşayan beşi erkek biri kız altı öğrenci katılmıştır. Araştırmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra gerçekleştirilen video

dönütü ve kendini yönetme oturumlarında öğrenciler öğle ve akşam yemeği ile grup toplantılarına ilişkin video görüntüleri izlemişlerdir. Her 30 saniyede bir görüntü durdurulmuş, öğrenciye davranışının uygun olup olmadığı sorulmuş ve tepkisini kayıt formuna kaydetmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin doğru kayıtları oturumlar sonunda pekiştirilmiştir. Bulgular video dönütü ve kendini yönetme stratejilerinin zihin yetersizliği olan gençlerin uygun olmayan sosyal etkileşim davranışlarının azaltılmasında etkili olduğunu, öğrencilerin uygun olmayan davranışlarını kendi kendilerine azaltmayı öğrenebildiklerini, kendini yönetme stratejilerinin farklı ortamlara genellenebildiğini ve öğretim sona erdikten sonra da kazanımların devam ettiğini göstermiştir.

Yapılan başka bir araştırmada (Copeland ve diğ., 2002), ödev tamamlama performansının artırılmasında çalışma kağıtlarında uyarılma, kendini kaydetme, amaç belirleme ve kendini değerlendirmeden oluşan öğretim paketinin etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmaya, orta öğretim düzeyinde genel eğitim sınıfına devam eden ve yaşları 14–17 arasında değişen, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan biri kız üçü erkek dört öğrenci katılmıştır. Öğretim paketinin etkililiğini belirlemek üzere denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra sırayla tüm deneklere ödev tamamlama, kendini kaydetme, amaç belirleme ve kendini değerlendirme öğretimi yapılmıştır. Öğretim paketindeki tüm uygulamaların öğretimi aynı anda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, uygulanan öğretim paketinin ödev tamamlama davranışının artırılmasında etkili olduğunu, araştırmaya katılan öğrencilerin tüm uygulamaları kolaylıkla yerine getirdiklerini ve araştırmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir.

Embregts (2003) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, video dönütü ve grafik dönütünden oluşan kendini değerlendirmenin uygun olmayan davranışlar ve bu davranışlara ilişkin personel tepkileri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmaya zihin yetersizliği olan ve yaşları 13–15 arasında değişen, bakımevinde yaşayan üçü kız, üçü erkek altı öğrenci katılmıştır. Araştırmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra gerçekleştirilen öğretim oturumlarında öğrencilere video görüntülerinden 30 saniyelik bölümler izletilmiş, video

durdurularak öğrencilere davranışlarının uygun olup olmadığı sorulmuş ve bu davranışları forma kaydetmeleri sağlanmıştır. Daha sonra öğrencilerin kaydettikleri tepkilerini grafiğe aktarmaları istenmiş ve grafikteki artışlar pekiştirilmiştir. Aynı süreç kurumda çalışan personelin uygun tepkilerini artırmak üzere de kurum personeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, zihin yetersizliği olan öğrencilerin uygun olmayan sosyal davranışlarının azaltılmasında video dönütü ve grafik dönütünden oluşan kendini değerlendirmenin etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, personelin öğrencilerin uygun olmayan sosyal davranışlarına ilişkin uygun tepki vermelerinde de video dönütü ve grafik dönütünün etkili olduğu, öğrenci ve personel eğitimi birlikte gerçekleştirildiğinde öğrencilerin uygun olmayan davranışlarında önemli azalmalar olduğu ve bu davranış değişikliklerinin uygulama sona erdikten sonra da devam ettiği belirlenmiştir.

Wehmeyer ve diğerleri (2003) tarafından yürütülen araştırmada kendine ön uyarın verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi uygun davranışlarının artırılması ve uygun olmayan davranışlarının azaltılmasındaki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya zihin yetersizliği olan ve otistik özellikler gösteren, 13–14 yaşlarında üç erkek öğrenci katılmıştır. Stratejilerin etkililiğini belirlemek üzere araştırmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Sınıf içinde başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra sırayla tüm öğrencilere hedef davranışlar sergilenirken kendini yönetme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Öğretim sonunda elde edilen bulgular, kendini yönetme stratejilerinin sınıf içi olumsuz davranışların azaltılması ve olumlu davranışların artırılmasında etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerle çalışan öğretmenler öğrencilerin hedef davranışlarıyla ilgili amaç edinimlerine yönelik beklentilerinin arttığını ifade etmişlerdir.

2.5. Kendini Pekiştirme

Kendini pekiştirme, öğrencinin belirlenen ölçütü karşılayıp karşılamadığına bağlı olarak hoşuna giden bir ödülü seçmesi ya da bir uyarını kendisine (örneğin, “Bravo bana”

demesi) sunmasıdır (Bandura, 1976; Kanfer, 1980). Öğrencilere belli bir süre içinde önceden belirlenen ölçüte ulaştıklarında nasıl ödül kazanacakları öğretilir ve ölçüt karşılandığında öğrenciler kendi ödülleri alırlar.

Kendini pekiştirme öğretimi yapılmadan önce öğretmenler tarafından yapılacak en önemli şey, hem öğrenci için etkili pekiştireçlerin belirlenmesidir. Öğretmenler öğrenciler için etkili olabilecek pekiştireçleri belirlemek için (a) öğrencinin kendisine sorabilirler, (b) öğrenciyi gözleyebilirler, (c) öğrencinin ailesinden bilgi alabilirler, (d) pekiştireç belirleme envanteri kullanabilirler, (e) pekiştireç belirleme oturumu düzenleyerek olası pekiştireçlere ilişkin resim ya da nesnelere arasından öğrencilere seçim yaptırabilirler (Agran ve diğ., 2003)

Öğrencilere kendini pekiştirmeyi öğretmek için şu süreç izlenir: (a) istendik davranış seçilir, istendik davranışı örnekleyen ve örneklemeyen davranışlar açıklanır, (b) istendik davranışın yararları tartışılır, (c) istendik davranışı uygulamak için fırsatlar sağlanır ve ölçüt açıklanır, (d) kendini pekiştirme süreci ve araç gereçler açıklanır, (e) istendik davranış sergilenirken kendini pekiştirmeye model olunur, (f) rol oyunuyla öğrenciye uygulama yaptırılır, (g) rol oyunu sırasında öğrencinin kendini pekiştirmesi değerlendirilir, (h) kendini pekiştirmenin kullanılacağı gerçek durumlar tartışılır, (i) gerçek durumlarda bağımsız uygulama fırsatları sağlanır, (j) gerçek durumlarda öğrencinin kendini pekiştirmesi değerlendirilir.

Kendini pekiştirme, sıklıkla kendini kaydetme veya kendini değerlendirmeyi genişletmek üzere kullanılan bir stratejidir ve tek başına kullanımı ender olarak görülmektedir (Agran ve diğ., 2003). Bu nedenle sadece kendini pekiştirme kullanılarak yürütülmüş araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Aşağıda, kendini pekiştirme stratejisi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

Mancina ve diğerleri (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf içi uygun olmayan konuşma davranışının azaltılmasında kendini kaydetme ve kendini pekiştirmenin etkiliği değerlendirilmiştir. Araştırmaya özel eğitim sınıfına devam eden, orta düzeyde zihin yetersizliği olan ve otistik özellikler gösteren 12 yaşında bir kız

öğrenci katılmıştır. Araştırmada etkililiği değerlendirmek üzere ortamlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra belirlenen hedef davranışı dikkate alarak öğrencinin kendini kaydetmesi ve kendini pekiştirmesi öğretilmiş, daha sonra sırasıyla farklı ortamlarda bu becerileri yerine getirmesi sağlanmıştır. Araştırma bulguları, kendini kaydetme ve kendini pekiştirmenin sınıf içi uygun olmayan konuşma davranışlarının azalmasında etkili olduğunu göstermiştir. Araştırma sona erdikten sonra aynı öğrencinin sınıf öğretmenine kendini yönetme stratejilerinin kullanımının öğretimi yapılmış ve öğretmenin de bu stratejileri kullanmaya devam etmesi sağlanmıştır. Bu dönemde toplanan veriler, kendini yönetme stratejileri kullanımına devam edilmesiyle sınıf içi uygun olmayan konuşma davranışlarının da azalmaya devam ettiğini göstermiştir.

Brooks ve diğerleri (2003) tarafından yürütülen bir araştırmada, etkinliğe katılma ve ödevini tamamlama davranışlarında kendini kaydetme ile kendini pekiştirmenin ve genellemeyi sağlamak üzere kullanılan yaygın örnekler öğretiminin etkileri incelenmiştir. Araştırmaya genel eğitim sınıfına devam eden, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan 10 yaşında bir kız öğrenci katılmıştır. Araştırmada kendini kaydetme ve kendini pekiştirmenin etkililiğini belirlemek üzere tersine çevirme modeli (ABCAC), genellemeyi değerlendirmek üzere ise ortamlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Öğrenciye farklı ortamlarda kendini kaydetme ve kendini pekiştirme kullanılarak davranışları yerine getirmesi öğretilmiştir. Bulgular, etkinliğe katılma ve ödevi tamamlama davranışlarının artırılmasında kendini kaydetme ve kendini pekiştirmenin etkili olduğunu; ayrıca, hem stratejilerin hem de davranışların farklı ortamlara genellendiğini gösterir niteliktedir.

McDougall ve Brady (2005), kendine ön uyaran verme, kendini kaydetme, kendi pekiştirecini seçme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejilerinin matematik etkinliklerinde akıcılık kazanma üzerindeki etkilerini; ayrıca, dikkatin kaydedilmesi ile performansın kaydedilmesi arasında bir farklılık olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmaya 9–10 yaşlarında, genel eğitim sınıflarına devam eden üçü kız ikisi erkek beş öğrenci katılmıştır. Araştırmada dönüşümlü uygulamalar modeli ve denekler arası çoklu başlama modeli birlikte kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri

toplandıktan sonra ise kendini yönetme stratejileri öğretimi yapılmış ve öğrencilerin matematik etkinliklerinde kendini yönetme stratejilerini kullanmaları sağlanmıştır. Daha sonra kendini yönetme stratejileri silikleştirilerek öğrencilerin matematik etkinliklerini yerine getirmeleri sağlanmıştır. Araştırma bulguları, kendine ön uyarı verme, kendini kaydetme, kendi pekiştirecini seçme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejilerinin matematik etkinliklerinde akıcılık kazandırdığını ve stratejiler silikleştirildiğinde de bu akıcılığın aynı şekilde devam ettiğini, performansı kaydetmenin dikkati kaydetmeyle eşit düzeyde etkili olduğunu göstermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, ortam ve katılımcılar, araç gereçler, araştırma modeli, araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkeni, deney süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi konularında bilgi verilecektir.

3.1. Ortam ve Katılımcılar

3.1.1. Ortam

Çalışmayı gerçekleştirmek üzere Ankara İli Çankaya Belediyesi sınırları içinde bulunan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi belirlenmiştir. Çalışma yapılacak kurum belirlendikten sonra kurum yetkilisi ile görüşülmüş ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan görüşme sonunda kurum yetkilisi tarafından istenen gerekli belgeler tamamlanarak kuruma teslim edilmiştir.

Araştırma oturumları 3 m x 3 m boyutlarında, merkeze ait bazı araç gereçlerin bulunduğu ve çok fazla kullanılmayan bir derslikte yürütülmüştür. Denekler at nalı biçiminde bir masada oturmuşlar, araştırmacı da deneklerin hemen soluna oturmuştur. Deneklerden Ada'nın devamsızlığını ve denek yitimini önlemek amacıyla üç öğretim oturumu denegin evinde gerçekleştirilmek zorunda kalmıştır. Oturumlar her denek için haftada en az üç gün ve deneklerin merkeze geldiği saatlerde, kendi çalışmalarından hemen önce gerçekleştirilmiştir.

3.1.2. Denekler

Araştırmanın belirlenen kurumda yürütülebileceğine ilişkin onay alındıktan sonra kurumun eğitim koordinatörü, değerlendirme personeli ve kurum yetkilisine çalışmaya katılabilecek öğrencilerin karşılaması gereken önkoşul beceriler hakkında bilgi verilmiştir. Kurumun eğitim koordinatörü, değerlendirme personeli ve kurum yetkilisi tarafından araştırmaya katılmak için önkoşul özellikleri karşıladığı düşünülen yedi öğrenci belirlenmiştir. Çalışmaya katılabilecek öğrenciler belirlendikten sonra, tüm öğrenciler çalışma saatleri içinde 2–3 ders saati araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Gözlemler sona erdikten sonra kurumun eğitim koordinatörü ve değerlendirme personeli tarafından öğrencilere ilişkin demografik özelliklerin, performans düzeylerinin ve BEP'deki amaçların yer aldığı bir rapor hazırlanmıştır. Kurum personeli tarafından hazırlanan rapor ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemlerden sonra her öğrenciye yönelik birer oturum düzenlenmiştir. Bu oturumlarda, araştırmaya katılacak deneklerin hem bağımlı hem de bağımsız değişken gereklerini yerine getirebilmeleri için aşağıdaki önkoşul davranışlara sahip olup olmadıkları belirlenmiştir;

a) Verilen yönergeleri takip edebilme:

Deneklerin yoklama ve öğretim oturumlarında, “çıkart, aç, al, çiz, say, boya ...” gibi yönergelere uygun biçimde tepki vermeleridir. Deneklerin bu önkoşul davranışa sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla düzenlenen oturumda deneklere yönergeler verilmiş (kartı çıkart, dosyayı aç, kağıdı al, işlemleri say, direklerin içini boya vb.) ve deneklerin yönergeleri yerine getirip getirmediikleri gözlenmiştir. Yapılan oturum sonunda deneklerden beşinin araştırma için gerekli yönergeleri yerine getirdikleri tespit edilmiştir.

b) Basit düzeyde okuyabilme:

Deneklerin yoklama ve öğretim oturumlarında “Toplama işlemlerini yap”, “Çıkarma işlemlerini yap”, “Cümleleri öğelerine ayır” gibi yazılı yönergeleri doğru ve sesli olarak okumalarıdır. Deneklerin bu önkoşul davranışa sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla düzenlenen oturumda deneklere üç-dört sözcükten oluşan yazılı yönergeler verilmiş (toplama işlemlerini yap, çıkarma

işlemleri yap, cümleleri öğelerine ayır, problemleri çöz vb) ve deneklerin bu yönergeleri doğru olarak okuyup okumadıkları gözlenmiştir. Yapılan oturum sonunda deneklerden dördünün yazılı yönergeleri okudukları belirlenmiştir.

c) Basit düzeyde yazabilme:

Deneklerin yoklama ve öğretim oturumlarında “özne, yüklem, tümleç, doğru, yanlış, evet, hayır...” gibi basit sözcükleri doğru olarak yazmalarını. Deneklerin bu önkoşul davranışa sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla düzenlenen oturumda deneklere çeşitli sözcükler (özne, yüklem, tümleç, doğru, yanlış, evet, hayır vb) söylenmiş ve deneklerin bu sözcükleri doğru olarak yazıp yazmadıkları gözlenmiştir. Yapılan oturum sonunda deneklerden dördünün söylenen sözcükleri yazdıkları belirlenmiştir.

d) Basit işaretleri (+, -, x, ☺, ☹, vb.) okuyabilme:

Deneklerin yoklama ve öğretim oturumlarında “+, -, x, ☺, ☹...” gibi basit işaretleri doğru olarak adlandırmalarıdır. Deneklerin bu önkoşul davranışa sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla düzenlenen oturumda deneklere çeşitli işaretler (+, -, x, ☺, ☹, vb.) gösterilmiş ve deneklerin bu işaretleri “artı, eksi, çarpı, gülen yüz, ağlayan yüz” biçiminde doğru adlandırıp adlandırmadıkları değerlendirilmiştir. Yapılan oturum sonunda deneklerin tümünün işaretleri doğru olarak adlandırdıkları tespit edilmiştir.

e) Rakam, renk ve işaretleri eşleyebilme:

Deneklerin yoklama ve öğretim oturumlarında “1, 2, 3, 4...” gibi rakamları, “kırmızı, sarı, mavi, yeşil, mor...” gibi renkleri ve “☺, ☹” gibi işaretleri bire bir eşlemeleridir. Deneklerin bu önkoşul davranışa sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla düzenlenen oturumda deneklere, iki farklı sütunda rakamlar (1, 5, 8, 4, 2, vb.), renkler (mor, mavi, kırmızı, vb.) ve semboller (☺, ☹, vb.) bulunan bir çalışma kağıdı verilmiştir. Deneklerin çalışma kağıdındaki bu rakamları, renkleri ve işaretleri kalemle bire bir eşleyip eşlemedikleri gözlenmiştir. Yapılan oturum sonunda deneklerin altısının doğru eşleme yaptıkları belirlenmiştir.

f) Taklit edebilme:

Araştırmacı model olduğunda, deneklerin araştırmacıyı izleyip model olunan motor beceriyi ve sözel ifadeyi taklit ederek yerine getirmesidir. Deneklerin bu önkoşul davranışa sahip olup olmadıklarını belirlemek için düzenlenen oturumda taklit gerektiren beceriler (dosyadan kağıt çıkarma, bir sütun içini boyama, şarkı ve tekerleme söyleme vb.) gerçekleştirilmiş ve deneklerin bu becerileri tekrarlayıp tekrarlamadıkları değerlendirilmiştir. Tüm deneklerin bu ön koşul davranışları yerine getirdikleri belirlenmiştir.

g) 1'den 20'ye kadar olan sayıları okuyabilme:

Deneklerin, kendilerine gösterilen sayıları sesli olarak okumalarıdır. Deneklerin bu önkoşul davranışa sahip olup olmadıklarını belirlemek için, deneklerden kendilerine birden 20'ye kadar olan ve karışık sırayla gösterilen sayıları okumaları istenmiştir. Kendilerinden beklenen tepkileri yerine getiren tüm deneklerin, bu önkoşul davranışa sahip oldukları kabul edilmiştir.

h) Kuruma düzenli olarak devam etme

Deneklerin, bir öğretim dönemi boyunca en az %90 düzeyinde kuruma devam etmeleridir. Deneklerin bu önkoşul davranışa sahip olup olmadıkları öğrencilerin öğretmenleriyle ve kurum yöneticileriyle görüşülerek belirlenmiş ve düzenli olarak okula devam eden öğrenciler araştırma kapsamına alınmıştır.

i) Pekiştireç belirleyebilme ve seçebilme

Deneklerin, hoşlarına gidebilecek olası pekiştireçleri saymaları ve hazırlanan pekiştireç listesinden en fazla hoşlarına giden pekiştireçleri sıralamaları ve/veya seçmeleridir. Deneklerin bu önkoşul davranışa sahip olup olmadıklarını belirlemek için, kendilerine en çok hoşlarına giden ödüllerin neler olduğu sorulmuş; ayrıca, kendilerinin ve ailelerinin görüşü alınarak hazırlanan (yazılı ve resimli) pekiştireç listesinden en çok hoşlarına giden beş pekiştireci sıralamaları istenmiştir. Deneklerden dördü bu ön koşul davranışı yerine getirmiştir.

Bu oturumlar sonunda dört öğrencinin tüm ön koşul davranışları yerine getirdiği belirlenmiş ve çalışmaya katılabileceklerine karar verilmiştir. Daha sonra, çalışmaya katılabilecek öğrencilerin aileleri ile 30–45 dakika arasında süren bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde her bir aileye çalışma hakkında bilgi verilmiş, öğrencinin çalışma için seçilme gerekçesi açıklanmış ve ailenin çalışma sırasında sahip oldukları haklar anlatılarak öğrencinin çalışmaya katılabilmesi için gerekli olan izin formu sunulmuştur (Ek 1). Ailelerden formu okuyup incelemeleri ve uygun gördükleri takdirde formu imzalamaları istenmiştir. Çalışma öncesinde tüm ailelerden imzalı izin formu alınmıştır. Yapılan tüm çalışmalara rağmen araştırmada denek yitimine uğranmış, deneklerden birisi araştırmadan çekilmiş ve üç denekle araştırmaya devam edilmiştir. Ailenin isteği doğrultusunda diğer denek hakkında herhangi bir bilgiye burada yer verilmemiştir.

Araştırma, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitim hizmeti alan ve ilköğretim okulunun 3–5. sınıflarında kaynaştırmaya devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Deneklerin özellikleri ve demografik bilgileri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Ada 10 yaşında (10 yaş, 3 ay), zihin yetersizliği olan (Down Sendrom) bir erkek öğrencidir. Ada bir ilköğretim okulunun 3. sınıfına devam etmekte ve beş yıldır çalışmanın yapıldığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitim hizmeti almaktadır. Ada'da göz kayması nedeniyle 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. birden 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. Çıkarma işlemleri yaparken ve çıkarma işlemi gerektiren problemleri çözerken geriye saymada sözel ipucu almaktadır. Verilen metni akıcı biçimde okuma, sözcükler halinde okunan metni yazma, çıkarma işlemlerini bağımsız yapma ve çıkarma işlemi yapmayı gerektiren problemleri bağımsız çözmeye, kendisine verilen sorumlulukları yerine getirme BEP'nin amaçları arasında yer almaktadır.

Sedat 11 yaşında (11 yaş, 10 ay), zihin yetersizliği olan bir erkek öğrencidir. Bir ilköğretim okulunun 5. sınıfına devam etmekte ve beş yıldır çalışmanın yapıldığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek 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 karşılaştığı 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. Okuduğu açıklayıcı metinlerin ana fikrini söyleme, ölçü birimleriyle ilgili problemleri çözme ve cümleyi öğelerine ayırma BEP'nin amaçları arasında yer almaktadır.

Derya 10 yaşında (10 yaş, 8 ay), zihin yetersizliği olan bir kız öğrencidir. Bir ilköğretim okulunun 4. sınıfına devam etmekte ve beş yıldır çalışmanın yapıldığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitim hizmeti almaktadır. Derya kendisine verilen metni okumakta ve kendisine okunan metni heceleyerek yazmaktadır. birden 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. Verilen metni akıcı biçimde okuma, hızlı okunan metni yazma, çıkarma işlemlerini bağımsız yapma, eldeli toplama yapma, kendisine verilen sorumlulukları yerine getirme BEP'nin amaçları arasında yer almaktadır. Deneklerin demografik özellikleri Tablo 3.1.'de gösterilmektedir.

3.1.3. Araştırmacı

Araştırmacı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı'ndan

Tablo 3.1. Deneklerin Demografik Özellikleri

Denek	Cinsiyet	Yaş	Tam	Sınıf
Ada	Erkek	10 yaş 3 ay	Zihin yetersizliği	3. Sınıf
Derya	Kız	10 yaş 8 ay	Zihin yetersizliği	4. Sınıf
Sedat	Erkek	11 yaş 10 ay	Zihin yetersizliği	5. Sınıf

mezundur ve Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde sekiz yıldır araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır. Araştırmacının daha önce kendini yönetme stratejilerini kullanarak öğretim sunma deneyimi yoktur. Ancak, araştırmacı geniş bir alanyazın taraması yapmış ve stratejilerin kullanımına yönelik çok sayıda makale okumuştur. Ayrıca, araştırmacı kendini yönetme stratejilerinin öğretimi ve kullanımına yönelik bir normal gelişim gösteren ve bir zihin yetersizliği olan öğrenci ile pilot çalışma yapmıştır. Araştırmacı halen Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı'na devam etmektedir.

Araştırmacı deneysel uygulama sürecini kendisi yürütmüş; aynı zamanda, araştırmada kendini yönetme stratejilerini kullanan deneklere ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerini toplamıştır.

3.1.4. Gözlemci

Araştırmada, etkinliği yerine getirme ve kendini yönetme stratejilerini kullanmaya ilişkin toplanan verilerin gözlemciler arası güvenilirlik verileri ve öğretime ilişkin uygulama güvenilirliği verileri, araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkeni ile veri toplama formlarının nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirilmiş, farklı disiplin alanından lisans derecesine sahip bir gözlemci tarafından toplanmıştır.

3.2. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni; kendine ön uyarın verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretim paketidir (Ek 2). Bu öğretim paketi kapsamında bağımsız değişken uygulaması şu basamaklar izlenerek gerçekleştirilmiştir.

- a) Deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmek için dikkati sağlayıcı ipucu sunmak.
- b) Denekten hazır olduğunu belirten herhangi bir jest, mimik ya da ses alındığında, deneğin dikkatini yöneltme davranışını pekiştirmek.
- c) Etkinliği yerine getirme davranışını tanımlamak.
- d) Etkinliği yerine getirme davranışını örnekleyen ve örneklemeyen davranışları sıralamak.
- e) Etkinliği yerine getirme davranışının yararlarını saymak.
- f) Etkinliği yerine getirme davranışının ölçütünü açıklamak.
- g) Kendini yönetme sürecinin basamaklarını saymak.
- h) Kendini yönetme sürecinin yararlarını saymak.
- i) Kendini yönetme sürecinde kullanılacak araç gereçleri göstermek ve isimlerini söylemek.
- j) Hedef davranış sergilenirken kendini yönetme stratejilerinin (kendine ön uyarın verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme) kullanımına yönelik model olarak öğretim yapmak.
- k) Kendini yönetme süreci tamamlanıncaya kadar bu işlemi devam ettirmek.
- l) Bir denekte günlük yoklama oturumlarında iki oturum art arda %100 ölçüt karşılandığında öğretim oturumlarına son vermek.

3.3. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın iki bağımlı değişkeni vardır. Bağımlı değişkenlerden biri; kendine ön uyarın 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 beceri analizi Araştırmacının beceriyi bizzat kendisinin yapması ve gerçekleştirdiği basamakları sırayla yazması şeklinde oluşturulmuştur. Kendini yönetme stratejilerinin kullanımına ilişkin beceri analizi Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

Bağımlı değişkenlerden diğeri ise; verilen çalışmayı tamamlama davranışıdır. Verilen çalışmayı tamamlama davranışı tüm denekler için farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda bağımlı değişken Sedat için cümleyi öğelerine ayırma, Ada için tek basamaklı sayılarla çıkarma işlemi yapma, Derya için iki basamaklı sayılarla toplama işlemi yapma davranışı olarak belirlenmiştir. Bağımlı değişkenler deneklerin BEP'lerinde yer alan amaçlar arasından öğretmenlerin isteği ve yönlendirmesi doğrultusunda seçilmiştir. Deneklerin hedef davranışlarına ilişkin tanımlar şöyledir:

- a) Cümleyi öğelerine ayırma: Sedat; özne, yüklem ve tümleçten oluşan üç sözcüklü cümlelerde hangi sözcüklerin özne, yüklem ve tümleç olduklarını, altlarına yazarak gösterir.
- b) Çıkarma işlemi yapma: Ada, tek basamaklı sayılardan tek basamaklı sayıları çıkarır.
- c) Toplama işlemi yapma: Derya, elde gerektirmeyen iki basamaklı sayılarla iki basamaklı sayıları toplar.

3.4. Araç-Gereçler

Çalışmada her deneğe ilişkin iki ucu açık, şeffaf renkli birer etkinlik dosyası oluşturulmuştur. Bu etkinlik dosyasının üzerine kendine ön uyarı verme için kullanılacak görsel ön uyarı (resimli kart) yerleştirmek üzere Amerikan bandı (cırt bant) yapıştırılmıştır. Her deneğin etkinliği yerine getirme davranışına ilişkin görsel ön uyarılar hazırlanmış ve bu görsel ön uyarılar dosya üzerindeki Amerikan bandına yapıştırılmıştır. Daha sonra yine her deneğin etkinliği yerine getirme davranışına dayalı

Tablo 3.2. Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanma Beceri Analizi

1. Etkinlik dosyasının kapağındaki resimli kartı alır.
2. Resimli karta bakarak ne yapacağını söyler.
3. Resimli kartı masaya bırakır.
4. Etkinlik dosyasından etkinlik kağıdını çıkarır.
5. Etkinlik yönergesini okur (Sedat için).
6. Etkinliği (toplama işlemi yapma, çıkarma işlemi yapma ve cümleyi öğelerine ayırma) uygun biçimde yerine getirir.
7. Etkinlik dosyasından kontrol kağıdını (cevap anahtarı) çıkarır.
8. Kontrol kağıdını yaptığı etkinliğin yanına koyar.
9. Yaptığı işlemleri/çözümlediği cümleleri tek tek kontrol kağıdıyla eşleyerek doğru yaptığı işlemlerin/çözümlediği cümlelerin yanına artı (+), yanlış yaptığı işlemlerin/çözümlediği cümlelerin yanına eksi (-) işareti yapar.
10. Doğru yaptığı işlemleri/çözümlediği cümleleri sayar.
11. Toplam doğru sayısını etkinlik kağıdında 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.

olarak etkinlik kağıdı, etkinlik sonuçlarının yer aldığı kontrol kağıdı, grafik ve ödül kağıdından oluşan bir paket hazırlanmış ve bu paket dosya içine yerleştirilmiştir. Tüm deneklere ilişkin yoklama ve öğretim oturumlarında kullanılan örnek etkinlik dosyaları Ek 3, Ek 4 ve Ek 5'te; genelleme oturumlarında kullanılan etkinlik dosyaları Ek 6, Ek 7 ve Ek 8'de verilmiştir. Ayrıca, araştırma verilerini toplamak üzere mini DVD, video kamera ve süreölçer kullanılmıştır.

Araştırmanın deney sürecinde her denek için çeşitli pekiştireçler kullanılmıştır. Pekiştireç belirlemek amacıyla araştırmaya başlamadan önce, tüm deneklerin anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle görüşülerek her denek için olası pekiştireçlerin birer listesi yapılmıştır. Bu listeler hazırlandıktan sonra deneklerin eğitim ortamlarında tercih ettikleri pekiştireçleri belirleyebilmek için her denek en az iki farklı zamanda gözlenmiştir. Gözlem sonuçları sonunda belirlenen olası pekiştireçler de listeye eklenmiştir. Gözlemler tamamlandıktan sonra deneklerin kendileriyle görüşülerek hoşlandıkları etkinlikler ve nesnelere sorularak listeye son şekli verilmiştir. Liste hazırlandıktan sonra etkili pekiştireçleri belirlemek üzere bir oturum düzenlenmiş ve bu oturumda deneklere liste içerisinde en fazla hoşlarına giden beş pekiştireci seçmeleri söylenmiştir. Deneklerden biri listedeki pekiştireçleri kendisi okumuş ve en sevdiği beş pekiştireci sözel olarak ifade etmiştir. Diğer denekler için ise araştırmacı tarafından resimli pekiştireç listeleri oluşturulmuş ve deneklerin bu listeden en sevdikleri beş pekiştireci işaretleyerek ya da sözel biçimde ifade ederek seçmeleri istenmiştir. Deneklere ilişkin pekiştireç listeleri ekte gösterilmiştir. En çok tercih edilen beş pekiştireç belirlendikten sonra deneklerin bu pekiştireçleri en çok tercih ettiklerinden başlayarak sıraya dizmeleri istenmiş ve hazırlanan öğretim paketindeki pekiştireçler bu sıra dikkate alınarak kullanılmıştır.

Ayrıca, tüm deneklerin çalışmaya katılımını pekiştirmek üzere kalem, silgi, defter, boya kalemi, sulu boya, etiket, not tutacağı, kalemlik, yapıştırıcı gibi okul malzemelerinden oluşan birer ödül paketi hazırlanmıştır. Çalışma tamamlandığında deneklere bu paketler verilmiş ve çalışmaya katılımları için her birine teşekkür edilmiştir. Bunların yanı sıra, yarı yıl tatiline girildiğinde her deneye karne hediyesi olarak deneklerin bireysel özellikleri ve tercihleri dikkate alınarak birer hediye (CD, dart, robot vb) verilmiştir.

3.5. Araştırma Modeli

Bu araştırmada bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini en az üç denekte incelemeyi amaçlayan ve kalıcılığı değerlendirmeye olanak sağlayan tek-denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli

kullanılmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Araştırma, (a) başlama düzeyi, (b) kendini yönetme öğretimi, (c) izleme ve (d) genelleme evrelerinden oluşmuştur.

Çalışmada, denekler arası çoklu yoklama modeli şu şekilde uygulanmıştır. Öncelikle, tüm deneklerde üç oturum art arda başlama düzeyi verisi ve genelleme ön test verileri toplanmış, birinci denekte birinci bağımlı değişken olan kendini yönetme becerilerinde kararlı veri elde edildikten sonra, başlama düzeyi evresi sonlandırılarak birinci denekte kendini yönetme stratejilerinin öğretimine başlanmıştır. Birinci denekte birinci bağımlı değişkende ölçüt karşılandıktan sonra tüm deneklerde eşzamanlı olarak yoklama oturumu verisi toplanmış ve bu verilerin toplanması tamamlandıktan sonra ikinci denekte kendini yönetme stratejilerinin öğretimine başlanmıştır. Bu süreç tüm deneklerde ölçüt karşılanıncaya değin devam ettirilmiştir. Tüm deneklerde ölçüt karşılandıktan hemen sonra genelleme son test verileri; öğretim sona erdikten iki ve dört hafta sonra ise izleme verileri toplanmıştır. Deney sürecinde evre değiştirme kararları birinci bağımlı değişkene göre alınmıştır. İkinci bağımlı değişkene ilişkin veri toplanmış; ancak, evre değiştirme kararlarında ikinci bağımlı değişken göz önünde bulundurulmamıştır.

Çalışmada deneysel kontrol, uygulama yapılan denekte öğretimden sonra başlama düzeyine göre performansta artış görülmesi, uygulama yapılmayan deneklerde başlama düzeyi performansına yakın performans sergilenmesi; aynı şekilde diğer deneklerde uygulama gerçekleştirildikçe deneklerdeki performansta artış görülmesi ve benzer değişikliğin ard zamanlı olarak tüm deneklerde gerçekleşmesi ile kurulmuştur (Blackhurst, Schuster, Ault ve Doyle, 1994; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Bu araştırmanın iç geçerliğini etkileyebileceği düşünülen olası etmenler şu şekilde kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

- a) Dış etmenler: Araştırmada bu etmeni kontrol altına almak için, uygulamaya başlamadan önce öğretmenlerle ve ailelerle görüşme yapılmış, bu görüşmelerde

öğretmenlerden ve ailelerden etkinliği yerine getirme davranışlara ilişkin öğrencilere fazladan öğretim yapmamaları istenmiştir.

- b) Olgunlaşma: Olgunlaşma etkisini azaltmak için uygulama olabildiğince kısa sürede bitirmeye çalışılmıştır ancak, araştırmada denekler arası çoklu yoklama modeli kullanıldığı için araştırma kısmen bu tehde maruz kalmıştır.
- c) Ölçme: Araştırmada, ölçme etkisini ortadan kaldırmak üzere deneğin ve araştırmacının tuttuğu kayıtların %100'ünde gözlemciler arası güvenilirlik (bağımlı değişken güvenilirliği) verisi toplanmıştır.
- d) Denek yitimi: Denek yitiminin olumsuz etkilerini önlemek için araştırma modelinin gerektirdiğinden bir fazla sayıda denek ile araştırmaya başlanmıştır.
- e) Deneysel etki: Deneysel etkiyi azaltmak için çalışma deneklerin okulunda gerçekleştirilmiştir.
- f) Uygulama güvenilirliği: Araştırmada uygulamanın planlandığı gibi yürütülüp yürütülmediğini kontrol altına almak için öğretim oturumlarının tamamında uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır.

3.6. Deney Süreci

Kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini kazanmalarına ve etkinliği yerine getirmelerine etkisinin incelendiği bu araştırmada uygulama süreci; toplu yoklama oturumları, günlük yoklama oturumları, öğretim oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumlarından oluşmuştur.

3.6.1. Toplu Yoklama Oturumları

Toplu yoklama oturumları kendini yönetme stratejileri öğretimine başlamadan önce ve her denekte ölçüt karşılandıktan sonra, hem kendini yönetme stratejilerini kullanma hem de etkinliği yerine getirme davranışlarına yönelik olarak tüm deneklerde gerçekleştirilmiştir. Ancak, deneklerden Derya'da ilk toplu yoklama oturumları 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 veri toplama süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir. Araç-gereçler deneye sunulmuş ve denekten bu araç gereçleri kullanarak etkinliği yerine getirmesi istenmiştir. Yönerge verildikten sonra deneğin beceri analizinin ilk basamağını başlatması için 5 saniye beklenmiştir. Denek beceri analizinin ilk basamağını doğru olarak yerine getirdiğinde veri toplama tablosuna (+) işareti koyulmuş ve deneğin 5 saniye içinde bir sonraki basamağa başlayıp başlamadığı gözlenmiştir. Denek beceri analizinin ilk basamağını doğru olarak yerine getirmediğinde ya da bu süre içinde tepkide bulunmadığında, veri toplama tablosuna (-) işareti koyulmuş ve yoklama oturumu sona erdirilmiştir.

Toplu yoklama oturumlarında etkinliği yerine getirme davranışına ilişkin veri toplamak amacıyla tüm deneklerde kalıcı ürün kaydı kullanılmış ve veri toplama süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir. Deneğe etkinliği yerine getirme davranışına ilişkin çalışma kâğıdı verilerek denekten bu etkinliği yerine getirmesi istenmiştir. Etkinlik tamamlandıktan sonra doğru yapılan toplama ve çıkarma işlemlerinin sayısı ya da öğelerine doğru ayrılan cümle sayısı belirlenip grafiğe işlenmiştir.

Deneklerin tüm toplu yoklama oturumlarındaki doğru tepkileri sürekli pekiştirme tarifesiyle pekiştirilmiş, yanlış tepkilerde deneklere hiçbir tepkide bulunulmayıp yoklama oturumu sonlandırılmıştır. Ayrıca, deneklerin işbirliği ve katılım davranışları, çalışma sonunda araştırmacı tarafından "Ada, benimle birlikte çalıştığın için teşekkür ederim." şeklinde teşekkür edilerek pekiştirilmiştir.

3.6.2. Günlük Yoklama Oturumları

Deneklerin kendini yönetme stratejilerini kullanmayı öğrenip öğrenmediklerini belirlemek amacıyla her ğretim oturumundan önce günlük yoklama oturumu düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumları, birinci ğretim oturumu hariç, her ğretim 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 ğretim yapılan denek için düzenlenmiştir.

3.6.3. Öğretim Oturumları

Tm deneklerde ilk toplu yoklama oturumlarında veri toplandıktan sonra ilk denekte öğretime başlanmıştır. Öğretim oturumlarında aşağıdaki süreç izlenmiştir.

- Çalışmaya başlamadan önce deneğın 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, deneğın dikkatini yöneltme davranışı pekiştirilmiştir (ok 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 aklımda 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, öğretmeninin verdiği ödevleri de yapabilirsin ve Matematik dersinde daha başarılı olursun.).
- Etkinliği yerine getirme davranışının ölçütü açıklanmıştır (Buradaki beş çıkarma işleminde 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 kağıdın, kontrol kağıdın, grafiğin ve ödül kağıdın var.).
- Etkinliği yerine getirme davranışı sergilenirken kendini yönetme stratejilerini kullanma beceri analizindeki sıraya göre model olunmuştur (Şimdi ben dosyadan ödev kağıdımı 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.

3.6.4. 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, ön test-son test modeliyle araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Genelleme ön test verileri uygulamaya başlamadan önce düzenlenen yoklama oturumunda, genelleme son test verileri ise, uygulama sona

erdikten sonra gerçekleştirilen yoklama oturumlarında toplanmıştır. Genelleme oturumları aynı toplu yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında kendini yonetme stratejilerinin farklı davranışlara genellenmesine yonelik veri toplanmıştır. Bu oturumlarda Sedat'ın kendini yonetme stratejilerini verilen sozcuklerin zıt anlamlı sozcuklerini yazma davranışına, Ada'nın kendini yonetme stratejilerini tek basamaklı sayılarla toplama işlemi yapma davranışına, Derya'nın ise verilen sayı dizisi içindeki eksik sayıları yerlerine yazma davranışına genelleyip genellemedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Genelleme oturumlarında kullanılan n uyararı, etkinlik kağıdı ve kontrol kağıdı belirlenen yeni etkinliğe gore değişiklik göstermiş; ancak, grafikte ya da kendini değerlendirme/pekiştirme formunda bir değişiklik olmamıştır.

3.7. Verilerin Toplanması

Araştırmada etkililik verileri, güvenirlik verileri ve sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

3.7.1. Etkililik Verilerinin Toplanması

Bu araştırmada kendini yonetme stratejilerini kullanma bağımlı değerkenine ilişkin veriler araştırmacı tarafından beceri analizi kayıt formu (Ek 9) kullanılarak; etkinliği yerine getirme bağımlı değerkenine ilişkin veriler ise hem denekler tarafından hem de araştırmacı tarafından kalıcı ürün kaydı formu (Ek 10) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın uygulama evresinde araştırmacının topladığı veriler kullanılmıştır.

3.7.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada deneklerin etkinliği yerine getirme davranışlarına ve kendini yonetme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı tarafından tutulan verilerin gözlemciler

arası güvenilirlik verileri ve öğretime ilişkin uygulama güvenilirliği (Ek 11) verileri ise, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkeni ile veri toplama formlarının nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirilmiş, farklı bir disiplin alanından lisans derecesine sahip bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Güvenirlik verisi toplamak amacıyla, uygulamalar video kamerayla kaydedilmiştir. Tüm oturumların %100'ünde güvenilirlik verisi toplanmıştır.

3.7.2.1. Gözlemciler arası güvenilirlik

Araştırmada deneklerin kendini yönetme stratejilerini kullanma ve etkinliği yerine getirme düzeylerine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri; $[\text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik bulguları şöyledir:

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 (toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim, izleme ve genelleme) ve tüm denekler için %100'dür.

Araştırmacının kendini yönetme stratejilerinin kullanımına ilişkin tuttuğu kayıtların gözlemciler arası güvenilirlik bulguları, toplu yoklama oturumlarında tüm denekler için %100; günlük yoklama oturumlarında Sedat için %100, Ada için %82 (%78-100) ve Derya için %88 (%80-100); izleme oturumlarında tüm denekler için %100; genelleme oturumlarında Sedat ve Derya için %100, Ada için %90 (%84-100) bulunmuştur.

3.7.2.2. Uygulama güvenilirliği

Araştırmanın öğretim oturumlarında bağımsız değişken başlığı altında sayılan basamaklara ilişkin ve deneklerin tamamına yönelik uygulama güvenilirliği verisi

Tablo 3.3. Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları

Davranışlar	Sedat	Ada	Derya
Dikkati sağlayıcı ipucu sunma	%100	%100	%100
Dikkati pekiştirme	%100	%100	%100
Etkinliği yerine getirmeyi tanımlama	%100	%100	%100
Örnekleyen ve örneklemeyenleri sayma	%100	%100	%100
Etkinliği yerine getirmenin yararlarını sayma	%100	%100	%100
Etkinliği yerine getirme ölçütünü açıklama	%100	%100	%100
Kendini yönetmenin basamaklarını sıralama	%100	%100	%100
Kendini yönetmenin yararlarını sayma	%100	%100	%100
Kullanılacak araç gereçleri tanıma	%100	%72	%100
Sürece model olma	%100	%100	%100

toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri; (gözlenen öğretmen davranışı / planlanan öğretmen davranışı x 100) formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Uygulama güvenilirliği bulguları Tablo 3.3.'te gösterilmiştir. Tablo 3.3.'te görüldüğü gibi uygulama güvenilirliği bulguları, Ada için kullanılacak araç gereçleri tanıma davranışında %72, tüm denekler için ve diğer tüm davranışlarda %100 bulunmuştur.

3.7.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Sosyal geçerlik, öğretim ya da davranış değiştirme programının amacının, bu amacı karşılamak üzere kullanılacak olan yöntemlerin ve elde edilen bulguların uygunluğunun değerlendirilmesidir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Bu araştırmada, sosyal geçerliği belirlemek amacıyla 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.

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 mini bir yarı-yapılandırılmış görüşme formu (Ek 12) kullanılmış, görüşme formunun yanı sıra görüşmelerin ses kayıtları alınmıştır.

3.8. Verilerin Analizi

Bu bölümde, etkililik, genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin analizine yer verilecektir.

3.8.1. Etkililik Verilerinin Analizi

Kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini kazanmalarına etkisini belirlemek ve kendini yönetme stratejilerini kullanan zihin yetersizliği olan öğrencilerin etkinliği yerine getirme davranışlarında bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere araştırmacı tarafından toplanan veriler esas alınmıştır. Kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği ve kendini yönetme stratejilerinin etkinliği yerine getirme davranışında bir farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin veriler grafiksel analiz yoluyla belirlenmiştir. Grafikte yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen doğru tepki sayısını ifade etmektedir. Deneysel kontrolün sağlanıp sağlanmadığı, bağımlı değişkenlerdeki değişimin art zamanlı olarak sadece bağımsız değişkenin uygulanması sonucu elde edilmesiyle belirlenmiştir.

3.8.2. Genelleme Verilerinin Analizi

Kendini yönetme stratejilerinin farklı davranışlara genellenip genellenmediğine ilişkin elde edilen veriler, ön test-son test modeliyle sütun grafik üzerinde gösterilerek analiz edilmiştir.

3.8.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Araştırmanın sosyal geçerlik verilerini toplamak üzere yapılan görüşmelerin her biri tamamlandıktan hemen sonra görüşmelerin yazıya dökümü gerçekleştirilmiş ve ses kayıtları yeniden dinlenerek dökümlerin doğru yapıp yapılmadığı kontrol edilmiştir. Dökümlerin kontrol işlemi bittikten sonra veriler; (a) bağlam kayıtları, (b) betimsel bilgiler, (c) betimsel indeks, (d) görüşmeci yorumu ve (e) genel yorum biçiminde beş bölümden oluşan bir form (Ek 13) üzerine geçirilmiş ve form üzerinde her bir satıra ve sayfaya numara verilmiştir. Daha sonra tüm dökümler incelenerek formlardaki indeksler yazılmıştır.

İndeksler tamamlandıktan sonra görüşme sorularına dayalı olarak kategori ve kodlar oluşturulmuş ve uygun kodlar satırlara, paragraflara ya da sayfalara yerleştirilmiştir. Kodları oluşturan bölümler ilişkili bölümün başına ve sonuna çizilen çizgilerle belirlenmiş, her kodun yanına daha önceden verilen sayfa numarası da yazılarak yeri kesinleştirilmiştir. Veriler kodlandıktan sonra, kodlanan veriler her bir sayfadaki kod sayısına uygun çoğaltılarak kesme işlemine başlanmıştır. Kesme işleminde her bir kodun verildiği satır ya da paragraf kesilmiştir. Kesilen bu verilerle bir kodlama dosyası oluşturulmuştur.

Bu basamaklardan sonra kodlama dosyalarından temalar oluşturulmuştur. Bu aşamada, kesilen verilerin oluşturduğu her bir kodlama dosyası ele alınmış ve dosyada yer alan tüm veriler okunarak aynı başlık altında toplanan verilere birer başlık verilmiştir. Bu işlem yapılarak elde edilen başlıklar araştırmanın temalarını, alt başlıklar ise alt

temalarını oluşturmuştur. Elde edilen temalar ve alt temalar göz önünde bulundurularak sosyal geçerlik bulguları yazılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, deneklerin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini kazanma ve sürdürme ile kendini yönetme stratejilerini kullanırken gerçekleştirilen etkinliği yerine getirme davranışını kazanma ve sürdürme düzeylerine, deneklerin stratejileri farklı davranışlara genellemelerine ve sosyal geçerliğe ilişkin bulgular yer almaktadır.

Araştırmaya katılan deneklerden her birinin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini kazanma ve sürdürme düzeylerine ilişkin bulgular Şekil 4.1’de gösterilmiştir. Şekilde her denek için iki farklı grafik olmak üzere toplam altı grafik yer almaktadır. Bu grafiklerden 1., 3., ve 5. grafik her deneğin kendini yönetme stratejilerini kazanma ve sürdürme düzeylerini; 2., 4, ve 6. grafik ise her deneğin etkinliği yerine getirme davranışını kazanma ve sürdürme düzeylerini göstermektedir. Deney sürecinde evre değiştirme kararları birinci bağımlı değişkene göre alınmıştır. İkinci bağımlı değişkene ilişkin veri toplanmış; ancak, evre değiştirme kararlarında ikinci bağımlı değişken göz önünde bulundurulmamıştır.

4.1. Deneklerin Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanma Becerilerini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

4.1.1. Birinci Denek Sedat’ın Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanma Becerilerini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

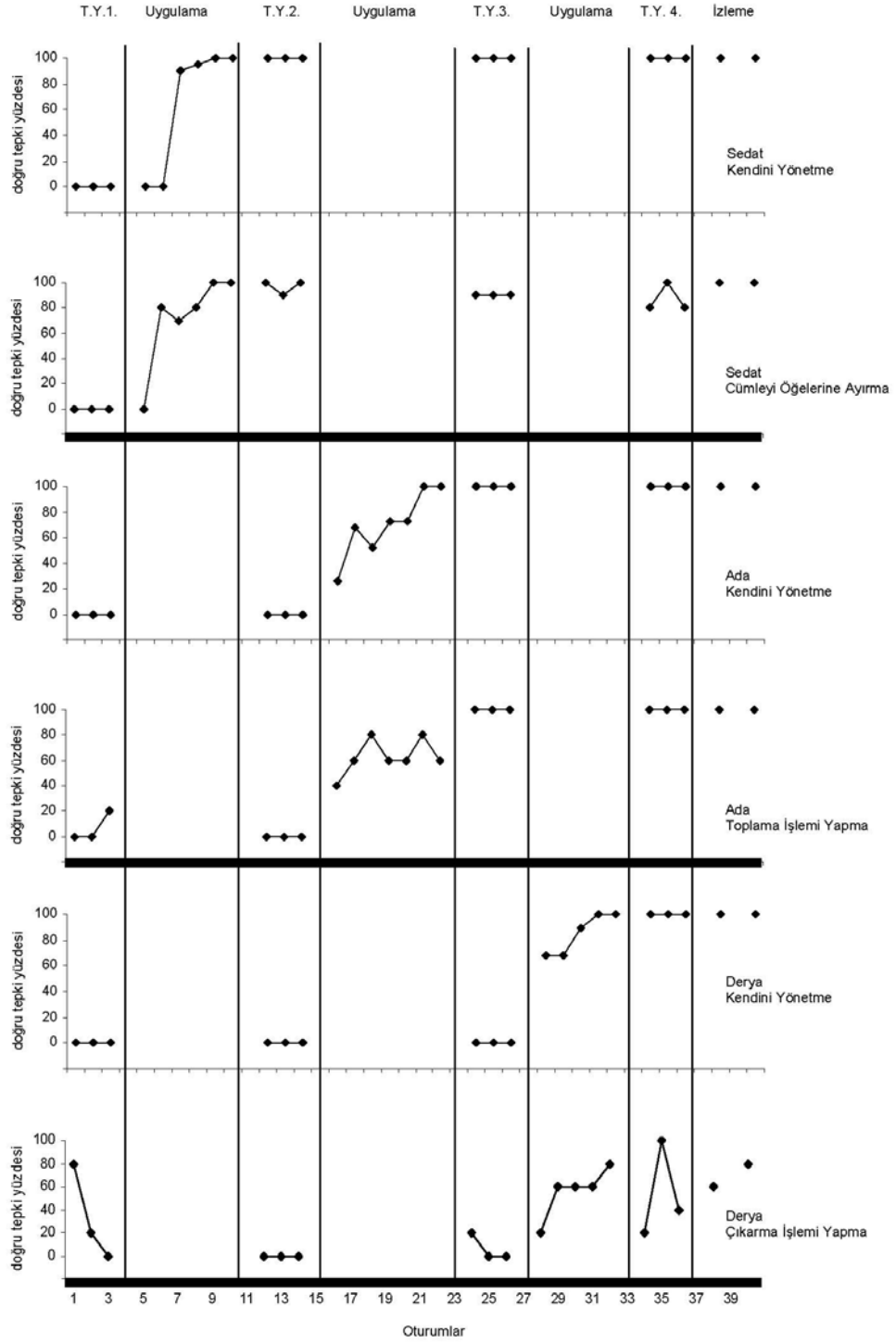
Sedat’ın kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerine ilişkin olarak yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri Şekil 4.1’de

gösterilmektedir. Şekilde yer alan birinci grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde Sedat kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini %0 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildiği için kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerinin öğretime geçilmiştir. Uygulama evresinde Sedat ilk iki günlük yoklama oturumunda %0; üçüncü günlük yoklama oturumundan itibaren %90 ve üzerinde doğru tepki vermiştir. Uygulama evresinden sonra düzenlenen tüm toplu yoklama evrelerinde de Sedat'ın kendini yönetme stratejilerini kullanma becerisini %100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Sedat'la kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerinde ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirilen altı öğretim oturumu ve altı günlük yoklama oturumunda toplam on iki deneme gerçekleştirilmiştir. Ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin süreler Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Sedat, kendini yönetme stratejilerinin kullanımına ilişkin öğretim sona erdikten iki ve dört hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında %100 doğru tepkide bulunmuştur. Araştırma bulguları Sedat'ın kendini yönetme stratejilerini öğretim sona erdikten sonra da koruduğunu gösterir niteliktedir.

4.1.2. İkinci Denek Ada'nın Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanma Becerilerini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ada'nın kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerine ilişkin yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri Şekil 4.1'de gösterilmektedir. Şekilde yer alan üçüncü grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi ve toplu yoklama evrelerinde Ada kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini %0 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Başlama düzeyi ve toplu yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildiği için kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerinin öğretime geçilmiştir. Uygulama evresinde Ada altıncı ve yedinci günlük yoklama oturumlarında



Şekil 4.1. Sedat, Ada ve Derya'nın kendini yönetme stratejilerini kullanma ve etkinliği yerine getirme düzeylerine ilişkin yoklama, uygulama ve izleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri gösterilmektedir.

%100 doğru tepki vererek ölçütü karşılamıştır. Uygulama evresinden sonra düzenlenen tüm toplu yoklama evrelerinde de Ada'nın kendini yönetme stratejilerini kullanma becerisini %100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Ada'yla kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerinde ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirilen yedi öğretim oturumu ve yedi günlük yoklama oturumunda toplam on dört deneme gerçekleştirilmiştir. Ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin süreler Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Ada, kendini yönetme stratejilerinin kullanımına ilişkin öğretim sona erdikten iki ve dört hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında %100 doğru tepkide bulunmuştur. Araştırma bulguları Ada'nın kendini yönetme stratejilerini öğretim sona erdikten sonra da koruduğunu gösterir niteliktedir.

4.1.3. Üçüncü Denek Derya'nın Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanma Becerilerini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Derya'nın kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerine ilişkin yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri Şekil 4.1.'de gösterilmektedir. Şekilde yer alan beşinci grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi ve toplu yoklama evrelerinde Derya kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini %0 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Başlama düzeyi ve toplu yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildiği için kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerinin öğretimine geçilmiştir. Uygulama evresinde Derya dördüncü ve beşinci günlük yoklama oturumlarında %100 doğru tepki vererek ölçütü karşılamıştır. Uygulama evresinden sonra düzenlenen tüm toplu yoklama evrelerinde de Ada'nın kendini yönetme stratejilerini kullanma becerisini %100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Derya'yla kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerinde ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirilen beş öğretim oturumu ve beş günlük yoklama oturumunda toplam on deneme gerçekleştirilmiştir. Ölçüt karşılanıncaya değin

Tablo 4.1. Ölçüt Karşılanıncaya Değın Gerçekleşen Toplu Yoklama, Günlük Yoklama, Öğretim, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Süreler

Denek	Toplu Yoklama Oturumu	Günlük Yoklama Oturumu	Öğretim Oturumu	İzleme Oturumu	Genelleme Oturumu
Sedat	1 s. 20 dk. 16 sn.	56 dk. 12 sn.	1 s. 43 dk. 52 sn.	6 dk. 30 sn.	3 dk. 20 sn.
Ada	1 s. 14 dk. 17 sn.	57 dk. 46 sn.	1 s. 36 dk. 32 sn.	6 dk. 13 sn.	4 dk. 20 sn.
Derya	37 dk. 47 sn.	36 dk. 7 sn.	52 dk. 38 sn.	7 dk. 12 sn.	4 dk. 30 sn.

gerçekleşen toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin süreler Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Derya, kendini yönetme stratejilerinin kullanımına ilişkin öğretim sona erdikten iki ve dört hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında %100 doğru tepkide bulunmuştur. Araştırma bulguları Derya'nın kendini yönetme stratejilerini öğretim sona erdikten sonra da koruduğunu gösterir niteliktedir.

4.2. Deneklerin Etkinliği Yerine Getirme Davranışlarını Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan deneklerden her birinin kendini yönetme stratejilerini kullanırken gerçekleştirdikleri etkinliği yerine getirme düzeylerine ilişkin bulgular Şekil 4.1'de gösterilmiştir. Ayrıca bu bulgular aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

4.2.1. Birinci Denek Sedat'ın Etkinliği Yerine Getirme Davranışını Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sedat'ın kendini yönetme stratejilerini kullanırken gerçekleştirdiği etkinliği yerine getirme becerisine ilişkin yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru

tepki yüzdeleri Şekil 4.1’de gösterilmektedir. Şekilde yer alan ikinci grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde Sedat cümleyi öğelerine ayırma davranışını %0 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerinin öğretildiği uygulama evresinde Sedat cümleyi öğelerine ayırma becerisine ilişkin beşinci ve altıncı günlük yoklama oturumlarında %100 doğru tepki vermiştir. Dolayısıyla, kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerinin öğretimi sonunda Sedat’ın iki oturum art arda %100 düzeyinde cümleyi öğelerine ayırdığı gözlenmiştir. Uygulama evresinden sonra düzenlenen tüm toplu yoklama evrelerinde Sedat’ın cümleyi öğelerine ayırma becerisini %80–100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

Sedat, etkinliği yerine getirmeye ilişkin gerçekleştirilen her iki izleme oturumunda da %100 doğru tepkide bulunmuştur. Bulgular Sedat’ın etkinliği yerine getirme davranışını öğretim sona erdikten sonra da koruduğunu gösterir niteliktedir.

4.2.2. İkinci Denek Ada’nın Etkinliği Yerine Getirme Davranışını Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ada’nın kendini yönetme stratejilerini kullanırken gerçekleştirdiği etkinliği yerine getirme becerisine ilişkin yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri Şekil 4.1’de gösterilmektedir. Şekilde yer alan dördüncü grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde Ada çıkarma işlemi yapma becerisini ortalama %6 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerinin öğretimi sonunda Ada’nın %60–80 düzeyinde çıkarma işlemi yaptığı gözlenmiştir. Uygulama evresinden sonra düzenlenen tüm toplu yoklama evrelerinde Ada’nın çıkarma işlemi yapma becerisini %100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

Ada, etkinliği yerine getirmeye ilişkin gerçekleştirilen her iki izleme oturumunda da %100 doğru tepkide bulunmuştur. Bulgular Ada’nın etkinliği yerine getirme davranışını öğretim sona erdikten sonra da koruduğunu gösterir niteliktedir.

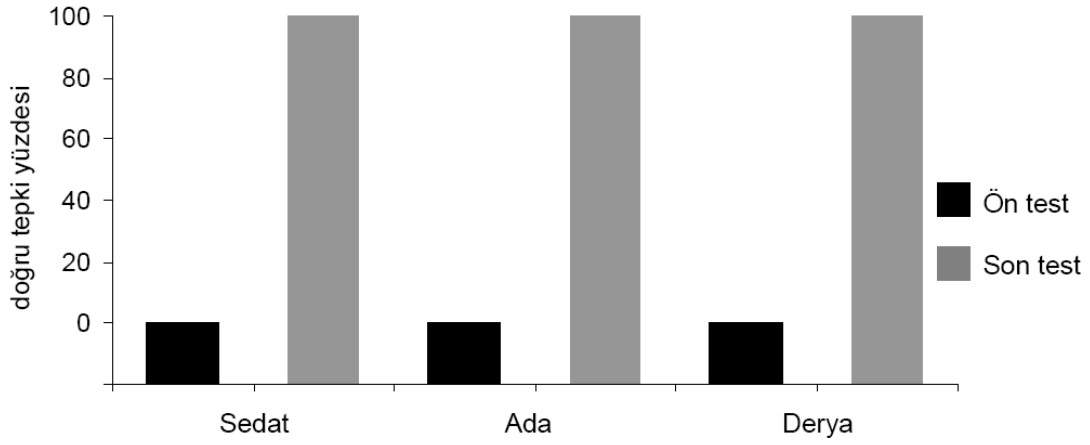
4.2.3. Üçüncü Denek Derya'nın Etkinliği Yerine Getirme Davranışını Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Derya'nın kendini yönetme stratejilerini kullanırken gerçekleştirdiği etkinliği yerine getirme becerisine ilişkin yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri Şekil 4.1'de gösterilmektedir. Şekilde yer alan altıncı grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde Derya toplama işlemi yapma becerisini ortalama %30 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerinin öğretimi sonunda Derya'nın %60–80 düzeyinde toplama işlemi yaptığı gözlenmiştir. Uygulama evresinden sonra düzenlenen tüm toplu yoklama evrelerinde Derya'nın toplama işlemi yapma becerisini ortalama %56 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

Derya, etkinliği yerine getirmeye ilişkin gerçekleştirilen birinci izleme oturumunda %60, ikinci izleme oturumunda %80 doğru tepkide bulunmuştur. Bulgular Derya'nın etkinliği yerine getirme davranışını öğretim sona erdikten sonra da koruduğunu gösterir niteliktedir.

4.3. Kendini Yönetme Stratejilerinin Farklı Davranışlara Genellenmesine İlişkin Bulgular

Genelleme oturumlarında kendini yönetme stratejilerinin farklı davranışlara genellenmesine yönelik veri toplanmıştır. Bu oturumlarda Sedat'ın kendini yönetme stratejilerini verilen sözcüklerin zıt anlamlı sözcüklerini yazma davranışına, Ada'nın kendini yönetme stratejilerini tek basamaklı sayılarla toplama işlemi yapma davranışına, Derya'nın ise verilen sayı dizisi içindeki eksik sayıları yerlerine yazma davranışına genelleyip genellemedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Deneklerin genelleme oturumlarına ilişkin performansları Şekil 4.2.'de gösterilmiştir.



Şekil 4.2. Sedat, Ada ve Derya'nın kendini yönetme stratejilerini farklı davranışlara (sözcüklerin zıt anlamlarını yazma, toplama yapma ve bir dizisi içindeki eksik sayıları yazma) genelleme yüzdeleri gösterilmektedir.

Tüm denekler genelleme ön test oturumlarında kendini yönetme stratejilerini farklı davranışlara genellemede %0 düzeyinde tepkide bulunurken, son test oturumunda %100 tepkide bulunmuşlardır. Genelleme ön-test ve son-test oturumlarında elde edilen veriler tüm deneklerin kendini yönetme stratejilerini farklı davranışlara genellediklerini göstermektedir.

4.4. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada anne-balarla yapılan görüşmeler sonunda toplam 15 sayfa ve 600 satır veri elde edilmiştir. Bu bölümde araştırma bulgularını oluşturan yedi tema ve bu temaların alt temaları yer almaktadır. Bulgular raporlaştırılırken anne-babaların sözlerinden alıntılar yapılmış ve alıntılar sayfa numarası verilerek gösterilmiştir. Aşağıda araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına yer verilmiştir.

4.4.1. Etkinliği Yerine Getirme Davranışındaki Farklılıklar

Kendileriyle görüşme yapılan anne-babalara, etkinliği yerine getirme davranışı açısından çalışmanın başındaki görüntüler ile çalışmanın sonundaki görüntüler arasında ne gibi farklılıklar olduğu sorulmuştur. Bu soruya üç anne-babadan yalnızca ikisi yanıt vermiş, üçüncüsü bu konuda bir görüş bildirmemiştir. Verilen yanıtlar doğrultusunda performans gelişimi ve katkılar biçiminde iki alt tema elde edilmiştir.

Performans gelişimi: Katılımcılardan ikisi (A ve B) çalışmanın etkinliği yerine getirme davranışı açısından performans gelişimi sağladığını dile getirmiştir. Katılımcılardan A “Cümlelerin öğeleri açısından hani yüzde yüz kapasitesinin geliştiğine inanıyorum yani. En sonunda da yaptığı uygulamadan da onu anlıyoruz zaten” (s.1); katılımcılardan B ise, “Valla ben, ilk etapta yani bu programa başlamadan önce Ada’ya pek faydası olcanı düşünmemiştim daha doğrusu. Ama böyle görünce baya bi gelişme olmuş.” (s. 7) ve “Hem çıkarmasını iyice ilerletti, ona faydası oldu yani.” (s. 8) sözleriyle bu soruyu yanıtlamıştır.

Katkılar: Görüşme yapılan katılımcılardan birisi (A) çalışmanın çocuğunun etkinliği yerine getirme davranışı için katkısı olduğunu “Çok büyük bi katkı sağladığına inanıyorum, güzel olmuş.” (s. 2) sözleriyle ifade etmiştir.

4.4.2. Kendini Yönetme Stratejileriyle İlgili Görüşler

Kendileriyle görüşme yapılan anne-babalara, kendini yönetme stratejileriyle ilgili neler düşündükleri sorulmuştur. Bu soruyu üç katılımcı da yanıtlamıştır. Verilen yanıtlar doğrultusunda performansa uygunluk, öğreticilik ve otokontrol sağlayıcılık biçiminde üç alt tema elde edilmiştir.

Otokontrol Sağlayıcılık: Katılımcılardan A ve C kendini yönetme stratejilerinin otokontrol sağlayıcı olduğunu beyan etmişlerdir. Katılımcı B, “Mesela kaç doğru yapmış, o doğru sayısını yazması, öbürlerini işaretlemesi onlar çok güzel.” (s. 7-8) cümleleriyle; Katılımcı C ise, “Bu çalışma Derya’nın otokontrol geliştirmesi anlamında

önemli. Çünkü karşısındakinin onu kontrol etmiyceni ifade ediyosunuz ve tamamen kendi kendine bırakıyosunuz. Orda aslında kendine dürüst olmayabilir... Gerçekten önemli. Bu hoşuma gitti açıkçası. Çünkü orda kendi çalışmasının gidişatını bilmiyosunuz. Yani size orda hepsini doğru yaptım diyebilirdi, doğru sayısını fazla söyleyebilirdi. Siz bunu kontrol etcekmisiniz, etmiyecekmisiniz bu aşaması hakkında bilgisi yok ama buna rağmen çok dürüst davranıyo. Neyse onu ifade ediyö, o anlamda kendisine de bi otokontrol geliştirmiş. Yani bu çok hoşuma gitti açıkçası.” (s. 11) cümleleriyle düşüncelerini açıklamıştır.

Öğreticilik: Katılımcılardan ikisi (A ve B) kendini yönetme stratejilerinin öğretici stratejiler olduğunu söylemişlerdir. Bu soruya katılımcılardan A, “Valla şimdi, yöntem hakkında benim söyleyicem tabi öğretici.” (s. 2); katılımcılardan B, “Kontrolünü falan yapmıyodu normalde.” (s. 8) ve “Çünkü dosya kullanmayı falan hiç bilmiyodu. En azından onu kavraması yeter...” (s. 7) yanıtlarını vermiştir.

Performansa Uygunluk: Katılımcılardan biri (A) kendini yönetme stratejilerinin performansa uygun stratejiler olduğunu belirten görüş bildirmiş ve bu görüşünü “Yani, çocuğun anlama kabiliyetini..... çocuğun anlayabileceği şekilde olduğuna inanıyorum. Çok güzel olmuş.” (s. 2) biçiminde dile getirmiştir.

4.4.3. Kendini Yönetme Stratejilerinin Katkıları

Kendileriyle görüşme yapılan katılımcılara, kendini yönetme stratejilerinin çocukları için ne gibi katkıları olduğunu sorulmuştur. Bu soruya iki katılımcı yanıt vermiştir. Verilen yanıtlar doğrultusunda yeni öğrenmeler ve dürüstlük biçiminde iki alt tema elde edilmiştir.

Yeni öğrenmeler: Katılımcılardan biri (B) kendini yönetme stratejilerinin çocuğunun yeni şeyler öğrenmesinde katkısı olduğunu bildirmiştir. Bu katılımcı “Çünkü dosya kullanmayı falan hiç bilmiyodu. En azından onu kavraması yeter... Önemli olanda püf noktalarını öğrenmekti, onları öğrenmesi çok güzel.” (s. 7) ve “Kontrolünü falan

yapmıyodu normalde.” (s. 8) sözleriyle kendini yönetme stratejilerinin çocuğu için yeni öğrenmeler sağladığını ifade etmiştir.

Dürüstlük: Katılımcılardan biri (C) kendini yönetme stratejilerinin çocuğunun dürüst olmasına katkısı olduğunu bildirmiştir. Bu katılımcı *“Orda aslında kendine dürüst olmayabilir, ya da farklı bi seçenekler sunabilir ama onu yapmaması. Herkesten önce bırakın sizi, kendisine dürüst. Ya, bu önemli... o anlamda kendisine bi otokontrol geliştirmiş.”* (s. 11) diyerek stratejilerin katkısı üzerinde durmuştur.

4.4.4. Kendini Yönetme Stratejilerinin İleride Kullanımı

Kendileriyle görüşme yapılan anne-babalara, kendini yönetme stratejilerini ileride kullanıp kullanmayacakları sorulmuştur. Bu soruya üç katılımcı da olumlu yanıt vermiştir. Verilen yanıtlar doğrultusunda tüm katılımcıların bu konudaki görüşünün olumlu olduğu belirlenmiştir. Katılımcılardan A *“Tabi, mutlaka... Ve buradaki öğretmenlerin olduğu gibi, diğer ilköğretim okulunda da aynı yöntemin uygulanmasında fayda olacağına inanıyorum.”* (s. 3); katılımcılardan B *“Yani yapmaya çalışırız. Hoşuna da gidiyo...”* (s. 8); katılımcılardan C ise *“Evde olabilir, yani ödev yaparken en azından deniyecem yani bundan sonra da. Yani, kullanabiliriz. Yöntemleri davranış haline dönüştürebilsek ne güzel!”* (s.12) sözleriyle kendini yönetme stratejilerini ileride kullanabileceklerini dile getirmişlerdir.

4.4.5. Çocuğun Tepkileri

Kendileriyle görüşme yapılan anne-babalara, çocuklarının çalışmayla ilgili tepkilerinin nasıl olduğu ve çalışmayla ilgili neler söylediği sorulmuştur. Katılımcıların tümü bu soruyu yanıtlamışlardır ve verilen yanıtlar doğrultusunda memnuniyet, keyif alma, güvenli olma ve yorumsuz kalma alt temaları elde edilmiştir.

Memnuniyet: Katılımcılardan ikisi (A ve C) çocuklarının çalışmaya katılmaktan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı A “*Valla şimdi okula gelirken veyahutta giderken veyahutta evde olsun, konuştuğumuzda bazen çok iyi olduğunu, çok memnun olduğunu ve sizi yani öğretmen olarak, öğretici olarak da çok beğendiğini bize bizzat söyledi. Memnuniyetini söyledi yani... sizin dersinizin olduğu günleri Sedat’ın çok rahat geldiğini ve gülerek, benimle sohbet ederek geldiğine de emin olabilirsiniz.*” (s. 3) sözleriyle; Katılımcı C ise “*Çok rahat ve tebessüm eden biçimde geliyo... Ben dedi, çok güzel yapıyorum Şerife Hanım’ın dersini dedi. O da bana dedi, sen benim en akıllı öğrencimsin diyo dedi. Ve bundan dolayı da onore olmuştu.*” (s. 12) sözleriyle çocuklarının memnuniyetlerini belirtmiştir.

Keyif alma: Katılımcılardan biri (C) çocuğunun çalışmaya keyifle katıldığını söylemiş ve bunu “*Zaten hep keyifle yapıyodu. Çok da eğlenerek çıkıyodu derslerden... Nasıl geçti dersiniz dediğimde; iyi, güzel geçti, güzelce yaptım falan şeklindeydi.*” (s. 12) cümleleriyle dile getirmiştir.

Güvenli olma: Katılımcı C çocuğunun çalışma sırasında rahat ve güvenli olduğunu “*Bir rahatlık, yani ben yine yaparım, bugünkü dersi de hallederim gibisinden bir güvenle geldi. Çalışmayla ilgili olumsuz bir şey hiç görmedim... Hatta böyle dört doğruya rağmen mesela yapamamasına rağmen, çok kendinden emin, ben yapıyorum havasındaydı, yani ben yapabiliyorum havasındaydın*” (s. 13) şeklinde açıklamıştır.

Yorumsuz kalma: Katılımcı B çocuğunun çalışmayla ilgili yorumsuz kaldığını ancak olumsuz tepkilerde bulunmadığını dile getirmiştir. Bu soruyla ilgili “*Bazen ne yaptınız Şerife Ablanla diyodum, yaptık bişeyler sen anlamazsın diyodu. Çıkarma yaptık diyodu, pek açıklamıyodu. Sen anlamazsın diyodu... Memnuniyetsizlik ifade etmedi.*” (s. 8) yanıtını vermiştir.

4.4.6. Hoşa Giden Yönler

Kendileriyle görüşme yapılan anne-babalara, çalışmanın hoşlarına giden yönleri sorulmuş, katılımcıların tümü bu soruyu yanıtlamıştır. Verilen yanıtlar doğrultusunda

bağımsızlık kazandırma, özen gerektirme, kendi kendine çalışmayı sağlama ve ödüllerin katkısı alt temaları elde edilmiştir.

Bağımsızlık kazandırma: Kendileriyle görüşme yapılan katılımcılardan A *“Yani bağımsızlığını bi kat arttırdığını..”* (s. 4) biçiminde bir ifadeyle çalışmanın hoşuna giden yönünden bahsetmiştir.

Özen gerektirme: Katılımcı A ayrıca, çalışmanın hoş giden yönleriyle ilgili kendisine sorulan soruya *“Çocuğun derse olan itinası, özeni. Derse daha bi önem verdiğini veya daha özenli bi ders yaptığına şahit olduk.”* (s. 4) şeklinde yanıt vermiştir.

Kendi kendine çalışmayı sağlama: Kendileriyle görüşme yapılan katılımcılardan C, çalışmanın hoş giden yönleriyle ilgili *“Çünkü karşısındakinin onu kontrol etmiyceni ifade ediyosunuz ve tamamen kendi kendine bırakıyorsunuz. Orda aslında kendine dürüst olmayabilir... Gerçekten önemli. Bu hoşuma gitti açıkçası.”* (s. 11) diyerek kendi kendine çalışmanın hoş giden bir yön olduğunu vurgulamıştır.

Ödüllerin katkısı: Yine katılımcı A, *“Mesela, eşimle benim fotoğrafımı çektirdiniz Sedat’a. Yani onu dahi çektiğinde çok çok şey oluyo. Kendini... çok memnun oluyo. Siz de el ve gözle takip olayını söyleyince ben bu ödüllerin katkısı ve faydası olduğuna bi kat daha fazla inandım.”* (s. 5) şeklinde çalışmada kullanılan ödüllerin de hoş giden yönlerden biri olduğunu söylemiştir.

4.4.7. Hoşa Gitmeyen Yönler

Kendileriyle görüşme yapılan anne-babalara, çalışmanın hoşlarına gitmeyen yönleri sorulmuş, katılımcıların tümü hoşlarına gitmeyen bir yön olmadığını söylemişlerdir. Bu soruyu katılımcı A *“Valla şu şeyde bizim hiç bi hoşumuza gitmeyen yanını göremedik. Eşim olsun, ben olsun, çocuğum olsun üçümüz arasında hoşumuza gitmeyen bi tarafını görmedik. Bilakis çok memnun olduğumu da belirtmeliyim.”* (s. 4), katılımcı B *“Valla*

hoşumuza gitmeyen bi yanı yok. Ada için daha bi şey olmuş, iyi olmuş.” (s. 8), katılımcı C ise, *“Yok yok, olumsuz değildi.”* (s. 14) sözleriyle yanıtlamışlardır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırmada; 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 kazanmalarına ve sürdürmelerine etkisi incelenmiştir. Ayrıca, kendini yönetme stratejilerini kullanan bu öğrencilerin etkinliği yerine getirme davranışlarında bir farklılık olup olmadığı, kazanılan stratejilerin farklı davranışlara ne düzeyde genellendiği ve kendini yönetme stratejilerinin kullanımına yönelik anne-baba görüşlerinin neler olduğu da belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma bulguları; 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 göstermiştir. Ayrıca, kendini yönetme stratejilerini kullanan öğrencilerin etkinliği yerine getirme davranışlarında gelişme olduğu, bu gelişmenin uygulama sona erdikten sonra da korunduğu ve kazanılan stratejilerin farklı davranışlara genellendiği de ortaya konmuştur. Yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar ise, kendini yönetme stratejilerinin kullanımına yönelik anne-baba görüşlerinin olumlu olduğunu gösterir niteliktedir.

Araştırmanın birinci bulgusu; 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 göstermiştir. Araştırmada ölçüte ulaşmak için gerçekleştirilen oturum sayısı ve süresi açısından öğrenciler arasında farklılık gözlenmiştir. Bu çalışmada, ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen en az oturum Derya ile (beş), en fazla oturum Ada ile (yedi) olmuştur; ancak, genel olarak öğrenciler arasında önemli bir fark bulunmamaktadır. Ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen oturum süreleri açısından ise Sedat ve Ada'nın oturum süreleri (1 s. 40 dk.) birbirine benzer iken Derya'nın oturum süresi (52 dk.) diğer öğrencilerden önemli ölçüde daha azdır. Öğretim sürelerinde ortaya çıkan bu farklılık Derya'nın hızlı hareket ediyor olmasına ve ayrıca uygulamacının öğretim sunma becerisinde akıcılık kazanmış olmasına bağlanabilir.

Bu araştırma, kendini yönetme stratejilerinin bir davranış üzerindeki etkilerini belirlemek üzere değil, hazırlanan bir öğretim paketinin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerinin kazanımı üzerindeki etkililiğini belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Alanyazında, sadece kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerinin öğretime yönelik hazırlanmış bir öğretim paketinin etkililiğini inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Dolayısıyla, yapılan araştırma bu açıdan alanyazındaki diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir. Ancak, kendini yönetme stratejilerinin farklı davranışlar üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalarda, kendini yönetme stratejilerinin zihin yetersizliği olan öğrencilere kolaylıkla öğretildiği ve bu öğrencilerin stratejileri uygun biçimde kullandığı yönünde bulgular vardır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, daha önce yapılmış araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Hughes ve diğerleri (2002) tarafından yürütölen bir araştırmada kendini kaydetmenin zihin yetersizliği olan öğrencilerin akademik ve sosyal performansları üzerindeki etkileri ve bu öğrencilerin kendini kaydetme davranışlarını kullanma düzeyleri incelenmiştir. Bulgular, zihin yetersizliği olan öğrencilerin yapılan öğretim oturumundan sonra kendini kaydetme davranışlarını yüksek düzeyde kullandıklarını ve öğretim sona erdikten sonra da bu davranışları sürdürdüklerini; ayrıca, kendini kaydetmenin öğrencilerin akademik ve sosyal davranışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Araştırmada etkinliği yerine getirme davranışlarında bir artış olması doğrudan amaçlanmamış olmasına rağmen, araştırmanın ikinci bulgusu deneysel uygulama sonunda iki öğrencide %100, bir öğrencide ise %60–80 düzeyinde etkinliği yerine getirme davranışları elde edilmiştir. Dolayısıyla, kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkinliği yerine getirme davranışlarına da önemli katkılarda bulunduğu, kendini yönetme stratejileri kullanımının etkinliği yerine getirme davranışlarında kendiliğinden artış sağladığı ve bu artışın öğretim sona erdikten sonra da sürdürüldüğü; ayrıca, öğrencilerin etkinliği yerine getirme davranışlarda meydana gelen bu artışın deneklerin özelliklerinden kaynaklandığı da söylenebilir. Bu bulgular daha önceki araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Grossi ve Heward (1998) tarafından yapılan bir araştırmada amaç belirleme, kendini izleme ve kendini değerlendirmeden oluşan öğretim paketinin zihin yetersizliği olan yetişkinlere toplum temelli mesleki becerilerin öğretiminde ve iş verimliliğinin artırılmasında etkili olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde Embregts (2000), video dönütü, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşan öğretim paketinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan gençlerin uygun olmayan sosyal davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu ve öğretim sona erdikten sonra da kalıcılığının sağlandığı yönünde bulgulara ulaşmıştır. Copeland ve diğerleri (2002), çalışma kağıtlarında uyarılma, kendini izleme, amaç belirleme ve kendini değerlendirmeden oluşan öğretim paketinin ödev tamamlama davranışının artırılmasında etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Wehmeyer ve diğerleri ise (2003); kendine ön uyarın verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi uygun davranışlarının artırılması ve uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu bulgusunu elde etmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının, kazandıkları kendini yönetme stratejilerini ek bir öğretim veya uygulama yapılmadan farklı davranışlara %100 düzeyinde genelleyebildikleridir. Dolayısıyla, kendini yönetme stratejilerinin kolaylıkla farklı davranışlara genellenebileceğini söylemek mümkündür. Elde edilen bu bulgu, kendini yönetme stratejilerinin farklı davranışlara, farklı durumlara ya da farklı ortamlara genellenebildiğini ortaya koyan ve Chan (1991),

Embregts (2000), Bambara ve Gomez (2001), Hughes ve diğeri (2002), Brooks ve diğeri (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarla da tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü bulgusuna göre, anne-babalarla yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar, kendini yönetme stratejilerinin kullanımına yönelik anne-baba görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir. Anne-babalar yapılan çalışmanın etkinliği yerine getirme davranışının gelişmesine katkı sağladığını, kendini yönetme stratejilerinin öğrenciler için otokontrol sağlayıcı ve öğretici olduğunu, öğrencilere yeni öğrenmeler ve dürüstlük kazandırdığını ve bu stratejileri ileride kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin çalışmayla ilgili tepkilerinin memnuniyet, güvenli olma ve keyif alma gibi olumlu yönde olduğunu; çalışmanın bağımsızlık kazandırması, özen gerektirmesi ve kendi kendine çalışmayı sağlaması gibi nedenlerle hoşlarına gittiğini ve çalışmada hoşlarına gitmeyen bir yan olmadığını dile getirmişlerdir. Bu verilere ve özellikle de araştırmaya katılan öğrencilerin memnuniyetine dayalı olarak çalışmanın sosyal geçerliğinin oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmada, öğrenci üzerinde fazla kısıtlayıcılık gerektirmeyen ve bağımsızlığa önemli ölçüde katkı sağlayan kendini yönetme stratejilerinin kullanılmış olmasının, her öğrenci için BEP’inde yer alan amaçlar doğrultusunda farklı etkinliklere yer verilmiş olmasının ve kullanılan pekiştiricilerin öğrencilerin kendileri tarafından tercih edilmiş olmasının araştırmanın sosyal geçerliğine katkı sağladığı düşünülebilir. Bu özellikler ve bulgular kendini yönetme stratejilerinin kullanımına yönelik sosyal geçerliğin incelendiği diğeri araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Case Harris, ve Graham (1992) tarafından yapılan araştırmada, araştırmaya katılan öğrenciler ve bu öğrencilerin öğretmenleriyle kendine yönerge verme kullanımına ilişkin görüşme yapılmış, hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden stratejinin öğrenmeye katkı sağladığı ve ileride kullanılabilceği yönünde görüş alınmıştır. Trammel, Schloss ve Alper’in (1994) araştırmasına katılan öğrencilerin anne-babaları, kendini kaydetmenin çocuklarının ev ödevi yapma davranışlarında artış sağladığı nedeniyle araştırma sonuçlarından hoşnut olduklarını dile getirmişlerdir. Garff ve Storey (1998) tarafından yapılan araştırmada, kendini yönetme kontrol listesi kullanılarak özbakım becerileri öğretilen yetişkinlerin işverenlerinden aldıkları sosyal kabul puanlarında öğretimden sonra önemli düzeyde bir artış olduğu gözlenmiştir. Hughes ve diğeri (2000), Wolfe, Heron ve Goddard (2000), Agran ve diğeri (2005), Stahr ve diğeri (2006) tarafından yapılan araştırmalarda

öğretmenler kendini yönetme stratejilerinin etkili olduğunu, öğrenci performanslarını olumlu yönde geliştirdiğini ve kullanımının kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Hughes ve diğerleri (2002) tarafından gerçekleştirilen benzer başka bir araştırmada ise, araştırmaya katılan öğrencilerin stratejileri kullanımlarından sonra akranları tarafından daha olumlu algılandıkları ve daha fazla kabul gördükleri belirlenmiştir.

Bu araştırma ve daha önceki araştırmalar göz önünde bulundurularak araştırmadan bazı sonuçlar çıkarılabilir. Bireylerin kendi yaşam sorumluluklarını almaları eğitimin önemli konularından birisidir (Wehmeyer, Agran ve Hughes, 2003; Wehmeyer ve diğ., 2003). Yetersizliği olan öğrencilere kendini yönetme stratejilerinin kullanımının öğretilmesi; bu öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını ve dolayısıyla, kendi yaşam sorumluluklarını almalarını sağlamaktadır. Üstelik yaşam sorumluluğunu alma, yaşam niteliğinin göstergelerinden birinin yerine gelmesini sağladığı için de bireylerin yaşam niteliğinin artmasına katkıda bulunmaktadır. Bu araştırmanın da, öğrencilerin yaşam niteliklerinin artmasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci amacında kendini yönetme stratejilerini kullanan öğrencilerin etkinliği yerine getirme davranışlarında bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Ancak araştırma sonunda elde edilen bulgular, kendini yönetme stratejilerinin 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 toplam işlemi yapma davranışlarında akıcılık ve kalıcılık kazandıklarını ortaya koymuşlardır. Diğer yandan deneklerden Sedat'ın ise, kendisinden beklenen akademik beceriyi başlama düzeyi oturumlarında %0 düzeyinde yerine getirirken, öğretim sonunda aynı akademik beceriyi %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, akıcılığının 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 veri topladıklarını belirlemişlerdir. Bu çalışmada da öğrenciler etkinliği yerine getirme davranışına ilişkin %100 düzeyinde güvenilir veri toplamışlardır. Bu çalışma McCurdy ve Shapiro (1990) 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 çalışmaların çoğunluğunda hedef davranışlarda gerçekleşen değişiklikler üzerinde durulurken kendini yönetme davranışlarıyla ilgili veriler 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 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 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 fazla kısıtlayıcılık gerektirmeyen ve hızlı öğrenilen stratejilerdir (Hughes ve diğ., 2002). Kendini yönetme stratejileri kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaların çoğunda çalışmaya katılan öğrenciler stratejilerin kullanımını bir ya da birkaç oturum sonunda öğrenmişlerdir (Gumpel ve Golan, 2000; Wolfe, Heron ve Goddard, 2002; Hughes ve diğ., 2002 vb.). Bu çalışmada da kendine ön uyarı verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerinin tamamının bir arada öğretimi yapılmasına rağmen öğrenciler beş ile yedi oturum ve yaklaşık 60-90 dakika sonunda stratejileri kullanmayı öğrenmişlerdir. Bu

veriler kendini yönetme stratejileri öğretiminin 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 hemen hemen tamamının %100 düzeyinde olması ve alanyazında kendini yönetme stratejilerinin öğretiminin akranlar aracılığıyla gerçekleştirildiği araştırmaların bulunması (Hughes ve diğ., 2000; Gilberts ve diğ., 2001) bu sonucu 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 araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin %35'inin; Agran ve Alper (2000) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada da araştırmaya katılan öğretmenlerin %28'inin kendini yönetme stratejilerini öğrencilerine öğrettikleri belirlenmiştir. Kendini yönetme stratejileri kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaların pek çoğunda olduğu gibi bu araştırmada da, stratejilerin öğretimi öğretmenler tarafından değil araştırmacı 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 önem kazanmaktadır.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları da vardır. Birincisi; bu araştırma, 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 sadece kendini yönetme davranışları dikkate alınmış ve etkinliği yerine getirme davranışları ölçütün karşılanmasında 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 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.

Araştırmaya katılan deneklerin özelliklerine ilişkin bilgiler, deneklerin devam ettikleri kurum yetkilileri tarafından araştırmacıya beyan edilmiş, araştırmacının deneklerin dosyalarını incelemesine müsaade edilmemiştir. Dolayısıyla, raporda deneklerin özellikleri ile ilgili sunulan veriler özel eğitim kurumu tarafından beyan edilen bilgilerle sınırlıdır. Denek özelliklerinin ikincil bir kaynaktan elde edilmiş olması araştırma için bir sınırlılık oluşturmaktadır ve bu durumun araştırma bulgularını etkilemiş olabileceği düşünülebilir.

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.

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 diğer deneklerden 10 gün sonra toplanmış olması araştırma için bir sınırlılık oluşturmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu araştırma sonunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Yetersizliği olan öğrencilere öğretim yapmak üzere hem özel eğitim sınıf öğretmenlerinin hem de genel eğitim sınıf öğretmenlerinin bu stratejileri sınıflarında kullanmaları önerilebilir.
2. Öğretimi kolay olan kendini yönetme stratejilerinin akranlar, aileler ve bakıcılar tarafından kullanımı önerilebilir.

5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırma bulgularının genellenebilirliğini arttırmak amacıyla; araştırma başka deneklerle, başka davranışlarla, başka ortamlarda ve başka araştırmacılar tarafından yinelenmelidir.
2. Öğreticilerin öğretmenler, akranlar ya da aileler olduğu benzer araştırmalar yürütülebilir.
3. Kendini yönetme stratejilerinin farklı bileşimlerinin (örneğin; kendine yönerge verme ve kendini pekiştirme, kendini değerlendirme ve amaç belirleme, kendine ön uyarı verme ve kendini kaydetme vb.) kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.
4. Kendini yönetme stratejilerinin belli davranışların artırılması ya da azaltılmasındaki etkililiğini belirlemeye yönelik araştırmalar tasarlanabilir.

5. Belli davranışların artırılması ya da azaltılmasında öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemleriyle kendini yönetme stratejilerini etkililik ve verimlilik açısından karşılaştıran araştırmalar yürütülebilir.
6. Öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini yapılandırılmış ortamlarda değil de kendi eğitim ortamlarında kullanmalarına olanak sağlayan araştırmalar tasarlanabilir.
7. Kendini yönetme stratejilerini kullanmanın, öğrencilerin yaşam niteliği üzerindeki etkilerini araştırmaya hizmet edecek araştırmalar planlanabilir.

EKLER

EK 1

ANNE-BABA İZİN FORMU

Şerife Yücesoy Özkan'ın, Yrd. Doç. Dr. Oğuz Gürsel ve Prof. Dr. Gönül Kırcaali İftar'ın danışmanlığında yürüteceği “Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Paketinin Etkililiği” konulu doktora tezi kapsamında, çocuğumun kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinliği yerine getirme davranışı üzere çalışma yapmasına izin veriyorum.

Araştırmada çocuğumun isminin hiçbir yerde rapor edilmeyeceği, araştırmanın çocuğum için sakınca taşımayacağı, araştırma için çekilen video kayıtlarının bilimsel amaçlı ve derslerde öğretim amaçlı kullanılacağı, araştırmacının çalışma süresince soracağım tüm sorulara yanıt vereceği ve araştırmadan istediğim zaman çekilebileceğim koşulları ile araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Bu araştırma süresince, çocuğumun kuruma devamı için özen göstereceğimi taahhüt ediyorum.

Anne-Baba İmzası

Tarih

EK 2

KENDİNİ YÖNETME STRATEJİLERİ ÖĞRETİM PAKETİ

Beceri: Kendine ön uyarın verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerinden oluşan kendini yönetme stratejileri

Amaç: Sedat/Ada/Derya; bir etkinliği yerine getirirken kendine ön uyarın verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerinden oluşan kendini yönetme stratejilerini en az iki oturum art arda %100 doğrulukta kullanır.

Ortam ve Zaman: Kendini yönetme stratejilerinin öğretimi, öğretim için hazırlanan bir derslikte yürütülecek, öğrenciyle uygulamacı yan yana oturacaklardır. Öğretim oturumları haftada en az üç gün gerçekleştirilecektir.

Araç-Gereçler:

- Üzerine Amerikan bandı yapıştırılmış iki ucu açık Şeffaf dosya
- Arkasına Amerikan bandı yapıştırılmış etkinliğe ilişkin resimli kart (görsel ön uyarın)
- Her öğrenci için etkinlik kağıdı ve etkinlik kontrol kağıdı
- Her öğrenci için grafik kağıdı
- Her öğrenci için değerlendirme ve pekiştirme kağıdı
- Her öğrencinin kendisi tarafından belirlenmiş pekiştirençler.

Uygulama Süreci:

- Kendini yönetme stratejilerinin kullanımının öğretiminde, kendini yönetme stratejileri öğretim paketi kullanılacaktır.
- Öğretime başlamadan önce öğrenciye etkinliği yerine getirme davranışı ve kendini yönetme stratejileri hakkında öğrenciye bilgi verilecektir.
- Öğretim yapılırken sözel ipucu ve model ipucunun bir arada kullanıldığı ipucu kullanılacaktır.
- Yanıt aralığı olarak 5 saniye benimsenecektir.

- Her öğretim oturumunda bir deneme gerçekleştirilecektir.
- İlk %100 ölçütü karşılanıncaya kadar sürekli pekiştirme tarifesiyle her basamak pekiştirilecek, daha sonra değişken oranlı pekiştirme tarifesi (4) kullanılarak pekiştireçler silikleştirilecektir.

Öğretim: Kendini yönetme stratejilerinin öğretimi şu şekilde gerçekleştirilecektir;

1. Çalışmaya başlamadan önce öğrencinin dikkatini çalışmaya yöneltmek için dikkati sağlayıcı ipucu sunulacaktır.
Örn.; Ada, çalışmaya hazır mısın? Eğer hazırsan başlayalım.
2. Öğrenciden hazır olduğunu belirten herhangi bir jest, mimik ya da ses alındığında, öğrencinin dikkatini yöneltme davranışı pekiştirilecektir.
Örn.; Çok güzel Adacım, çalışmaya hazırsın. Öyleyse başlayabiliriz.
3. Daha sonra etkinliği yerine getirme davranışı tanımlanacaktır.
Örn.; Şimdi tek basamaklı sayılarla çıkarma işlemi yapacaksın.
4. Etkinliği yerine getirme davranışını örnekleyen ve örneklemeyen davranışlar söylenecektir.
Örn.; 9'dan 5'i çıkarırken 9 aklımda deyip 8-7-6-5-4 diye geriye sayıyoruz, ileri saymıyoruz.
5. Etkinliği yerine getirme davranışının yararları sayılacaktır.
Örn.; Adacım sen bu çıkarma işlemlerini kendi başına ve doğru biçimde yaparsan, öğretmenin verdiği ödevleri de yapabilirsin ve Matematik dersinde daha başarılı olabilirsin.
6. Etkinliği yerine getirme davranışının ölçütü açıklanacaktır.
Örn.; Buradaki beş çıkarma işleminden beşini de doğru yapman gerekiyor tamam mı?
7. Daha sonra kendini yönetme sürecinin basamakları sıralanacaktır.

Örn.; Şimdi ödev dosyanı alacaksın, içinden ödevini çıkarıp yapacaksın, daha sonra yaptıklarını kontrol edip kaç doğru işlem yaptığını sayacaksın. Sonra doğrularının sayısı grafikte gösterip, buna göre ödülünü seçeceksin.

8. Kendini yönetme sürecinin yararları açıklanacaktır.

Örn.; 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 ödevlerini yapabilirsin.

9. Kendini yönetme sürecinde kullanılacak araç gereçler gösterilecek ve isimleri söylenecektir.

Örn.; Bak bu ödev dosyan, bunun içinde ödev kağıdın, kontrol kağıdın, grafiğin ve ödül kağıdın var.

10. Etkinliği yerine getirme davranışı sergilenirken eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak kendini yönetme stratejilerinin (kendine ön uyarı verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme) kullanımına yönelik öğretim yapılacaktır.

Örn.; Şimdi ben dosyadan ödev kağıdımı çıkarıyorum, sıra sende. Evet, çok güzel.

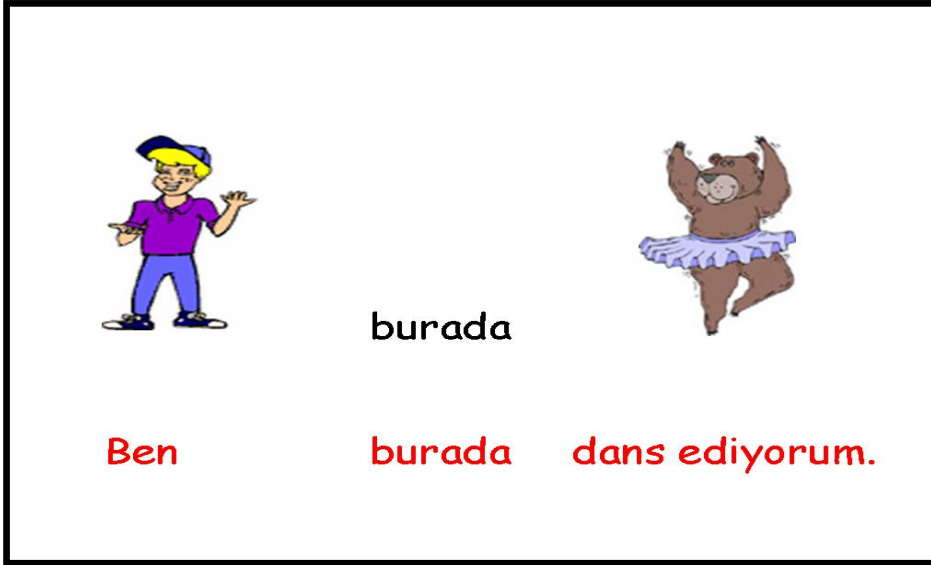
11. Basamaklar tamamlanıncaya kadar öğretime bu şekilde devam edilecektir.

Değerlendirme: Kendini yönetme stratejilerinin kullanımını değerlendirmek üzere tek fırsat tekniği kullanılacaktır. Araç-gereçler öğrenciye sunulacak ve öğrenciden bu araç gereçleri kullanarak etkinliği yerine getirmesi istenecektir. Yönerge verildikten sonra öğrencinin beceri analizinin ilk basamağını başlatması için 5 saniye beklenecektir. Öğrenci beceri analizinin ilk basamağını doğru olarak yerine getirdiğinde veri toplama tablosuna (+) işareti koyulacak ve öğrencinin 5 saniye içinde bir sonraki basamağa başlayıp başlamadığı gözlenecektir. Öğrenci beceri analizinin ilk basamağını doğru olarak yerine getirmediğinde ya da bu süre içinde tepkide bulunmadığında, veri toplama tablosuna (-) işareti koyulacak ve değerlendirme sona erdirilecektir.

EK 3

SEDAT'A İLİŞKİN YOKLAMA VE ÖĞRETİM OTURUMLARINDA KULLANILAN KENDİNİ YÖNETME ARAÇ GEREÇLERİ

Görsel Ön Uyarı



Etkinlik Kağıdı

Aşağıdaki cümleleri dikkatlice öğelerine ayır.

- | | | | | | |
|------------------|--------------|------------------|-------------------|--------------|----------------|
| 1. <u>Kalem</u> | <u>acı</u> | <u>Damla</u> , | 6. <u>Komsu</u> | <u>bana</u> | <u>güldü</u> . |
| 2. <u>Kediyi</u> | <u>ben</u> | <u>sevdim</u> , | 7. <u>Şaka</u> | <u>yaptı</u> | <u>dedem</u> . |
| 3. <u>Annem</u> | <u>bana</u> | <u>bağır</u> dı, | 8. <u>Halıyı</u> | <u>Tülin</u> | <u>sildi</u> . |
| 4. <u>Kapıyı</u> | <u>Fatih</u> | <u>çaldı</u> , | 9. <u>Oğuz</u> | <u>düğme</u> | <u>dikti</u> . |
| 5. <u>Yemeği</u> | <u>yaktı</u> | <u>Selin</u> , | 10. <u>Kasayı</u> | <u>o</u> | <u>acı</u> . |

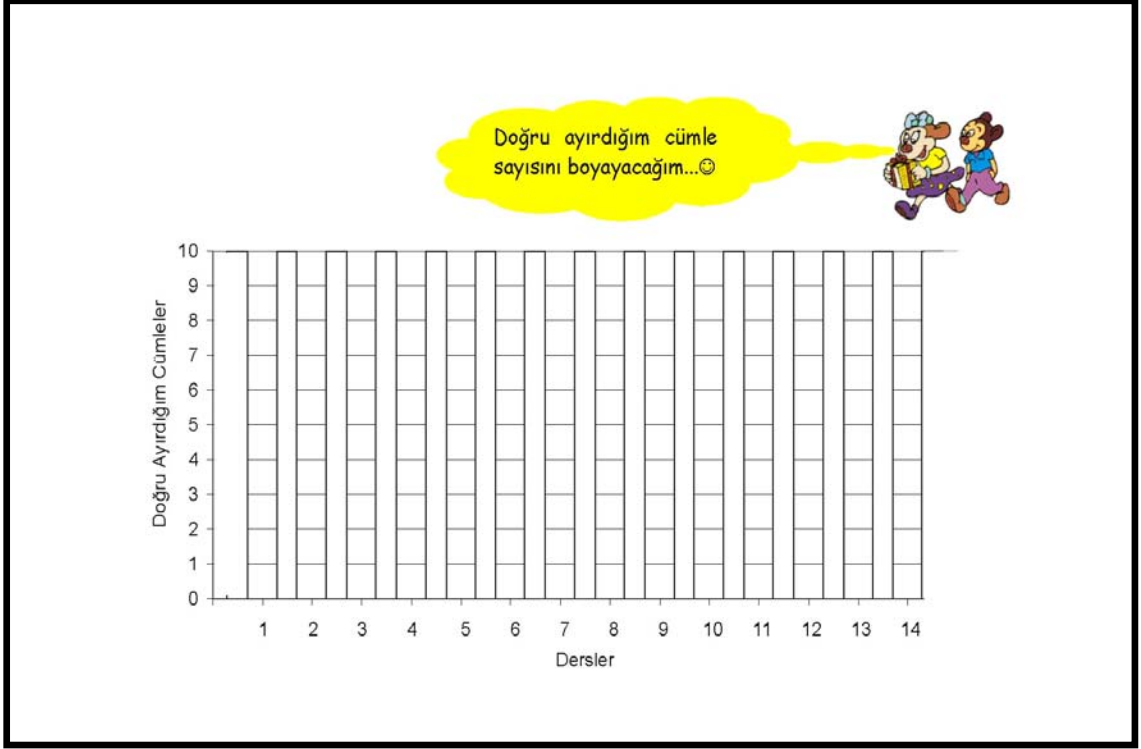
Doğru Sayısı: _____

Kontrol Kağıdı

Öğelerine ayırdığın cümleleri kontrol et.

- | | | | | | |
|------------------|---------------|------------------|-------------------|---------------|----------------|
| 1. <u>Kalem</u> | <u>acı</u> | <u>Damla</u> , | 6. <u>Komsu</u> | <u>bana</u> | <u>güldü</u> . |
| <u>tümleç</u> | <u>yüklem</u> | <u>özne</u> | <u>özne</u> | <u>tümleç</u> | <u>yüklem</u> |
| 2. <u>Kediyi</u> | <u>ben</u> | <u>sevdim</u> , | 7. <u>Şaka</u> | <u>yaptı</u> | <u>dedem</u> . |
| <u>tümleç</u> | <u>özne</u> | <u>yüklem</u> | <u>tümleç</u> | <u>yüklem</u> | <u>özne</u> |
| 3. <u>Annem</u> | <u>bana</u> | <u>bağır</u> dı, | 8. <u>Halıyı</u> | <u>Tülin</u> | <u>sildi</u> . |
| <u>özne</u> | <u>tümleç</u> | <u>yüklem</u> | <u>tümleç</u> | <u>özne</u> | <u>yüklem</u> |
| 4. <u>Kapıyı</u> | <u>Fatih</u> | <u>çaldı</u> , | 9. <u>Oğuz</u> | <u>düğme</u> | <u>dikti</u> . |
| <u>tümleç</u> | <u>özne</u> | <u>yüklem</u> | <u>özne</u> | <u>tümleç</u> | <u>yüklem</u> |
| 5. <u>Yemeği</u> | <u>yaktı</u> | <u>Selin</u> , | 10. <u>Kasayı</u> | <u>o</u> | <u>acı</u> . |
| <u>tümleç</u> | <u>yüklem</u> | <u>özne</u> | <u>tümleç</u> | <u>özne</u> | <u>yüklem</u> |

Performans Grafiği



Ödül Kağıdı

ÖDÜL KAĞIDI

1-2-3 doğru cümle Orta Top oynamak
4-5-6-7 doğru cümle İyi Fotoğraf çekmek
8-9-10 doğru cümle Pekiyi Bilgisayar oyunu oynamak

Dersler	Doğru Sayısı	Orta	İyi	Pekiyi
1				
2				
3				
4				
5				


EK 4


ADA'YA İLİŞKİN YOKLAMA VE ÖĞRETİM OTURUMLARINDA KULLANILAN KENDİNİ YÖNETME ARAÇ GEREÇLERİ


Görsel Ön Uyarı





Etkinlik Kağıdı


$$\begin{array}{r} 6 \\ - 3 \\ \hline \end{array}$$


$$\begin{array}{r} 8 \\ - 4 \\ \hline \end{array}$$



$$\begin{array}{r} 9 \\ - 5 \\ \hline \end{array}$$



$$\begin{array}{r} 4 \\ - 3 \\ \hline \end{array}$$



$$\begin{array}{r} 7 \\ - 2 \\ \hline \end{array}$$


Doğru Sayısı: _____


Kontrol Kağıdı


$$\begin{array}{r} 6 \\ - 3 \\ \hline 3 \end{array}$$

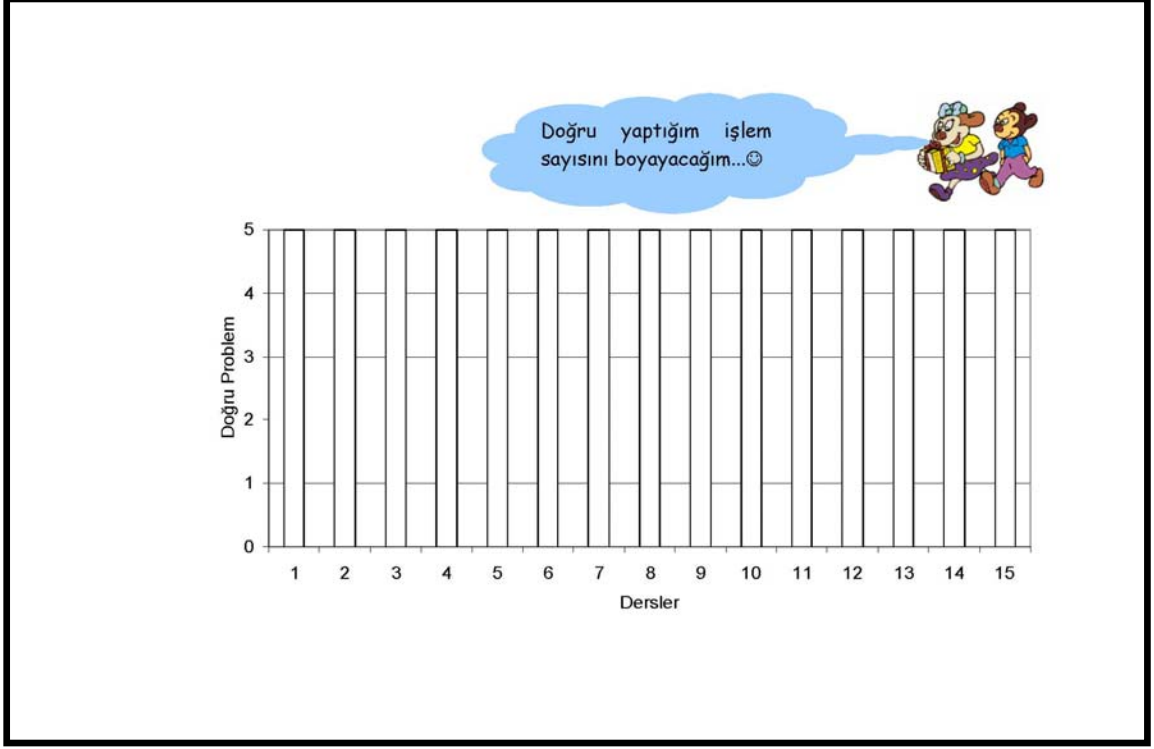

$$\begin{array}{r} 8 \\ - 4 \\ \hline 4 \end{array}$$


$$\begin{array}{r} 9 \\ - 5 \\ \hline 4 \end{array}$$


$$\begin{array}{r} 4 \\ - 3 \\ \hline 1 \end{array}$$


$$\begin{array}{r} 7 \\ - 2 \\ \hline 5 \end{array}$$

Performans Grafiği



Ödül Kağdı

ÖDÜL KAĞIDI

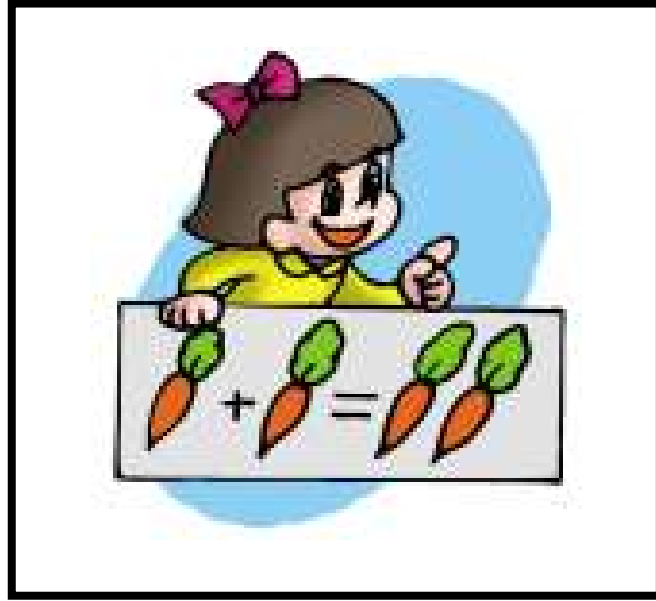
1 doğru	Orta	Resim
2-3 doğru	İyi	Oyun hamuru
4-5 doğru	Pekiyi	Müzik

Dersler	Doğru Sayısı	Orta 1 doğru	İyi 2-3 doğru	Pekiyi 4-5 doğru
1		Orta 	İyi 	Pekiyi
2		Orta 	İyi 	Pekiyi
3		Orta 	İyi 	Pekiyi
4		Orta 	İyi 	Pekiyi
5		Orta 	İyi 	Pekiyi

EK 5

DERYA'YA İLİŞKİN YOKLAMA VE ÖĞRETİM OTURUMLARINDA KULLANILAN KENDİNİ YÖNETME ARAÇ GEREÇLERİ

Görsel Ön Uyarı



Etkinlik Kağıdı

$$\begin{array}{r} \text{😊} \quad 26 \\ + \quad 43 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{😊} \quad 26 \\ + \quad 11 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{😊} \quad 44 \\ + \quad 32 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{😊} \quad 52 \\ + \quad 26 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{😊} \quad 77 \\ + \quad 22 \\ \hline \end{array}$$

Doğru Sayısı: _____

$$\begin{array}{r} \text{😊} \quad 26 \\ + \quad 43 \\ \hline 69 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{😊} \quad 26 \\ + \quad 11 \\ \hline 37 \end{array}$$

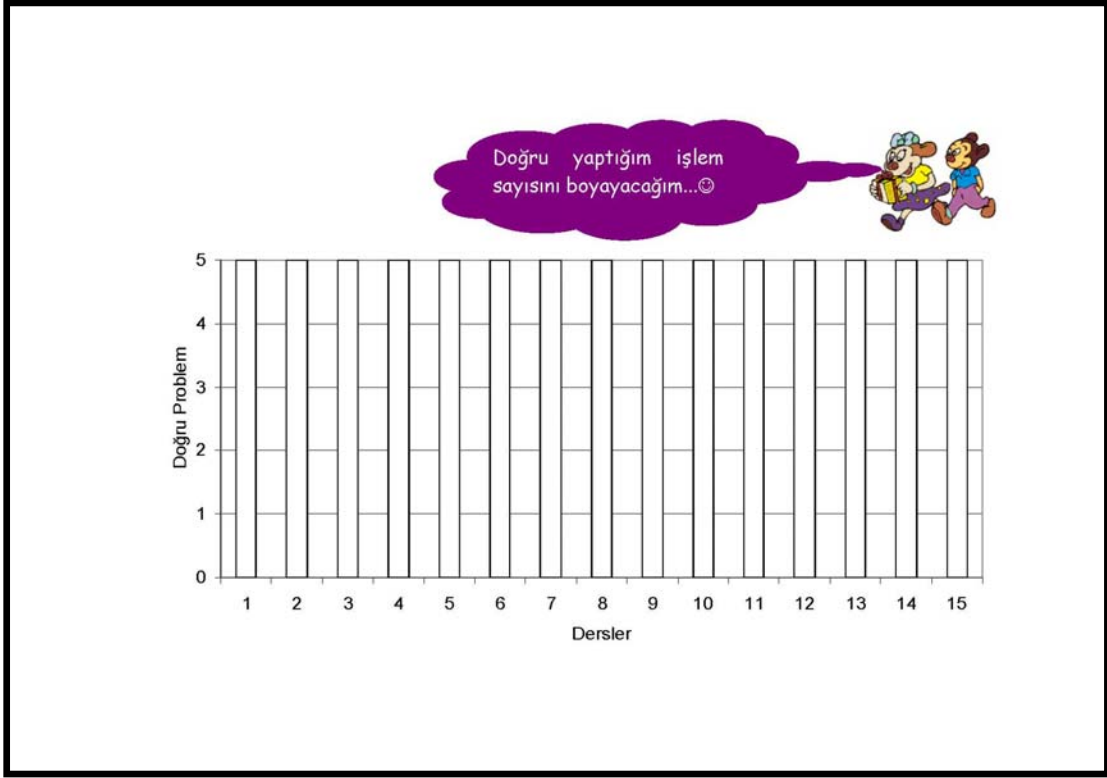
$$\begin{array}{r} \text{😊} \quad 44 \\ + \quad 32 \\ \hline 76 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{😊} \quad 52 \\ + \quad 26 \\ \hline 78 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{😊} \quad 77 \\ + \quad 22 \\ \hline 99 \end{array}$$

Kontrol Kağıdı

Performans Grafiği



Ödül Kađđdı

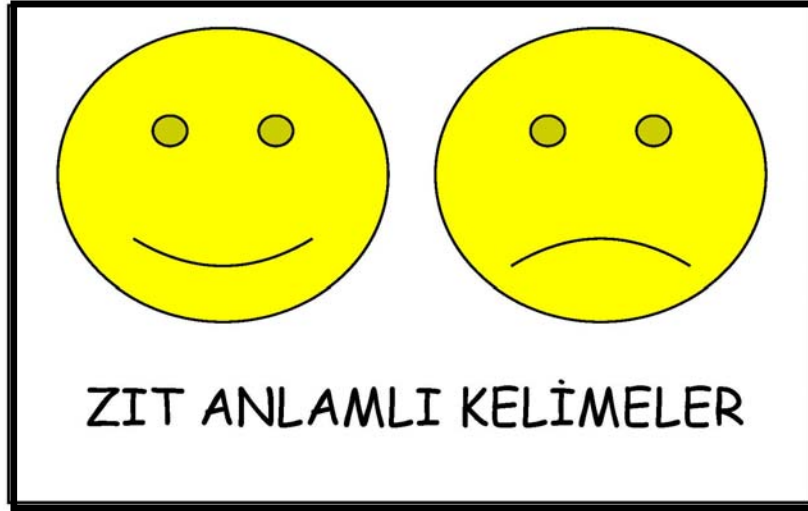
ÖDÜL KÂĞİDİ

- | | | |
|-------------------|--------|----------------|
| 1 doğru toplama | Orta | Müzik dinlemek |
| 2-3 doğru toplama | İyi | Dans etmek |
| 4-5 doğru toplama | Pekiyi | Drama yapmak |

Dersler	Doğru Sayısı	Orta 1 doğru	İyi 2-3 doğru	Pekiyi 4-5 doğru
1				
2				
3				
4				
5				

**SEDAT'A İLİŞKİN GENELLEME OTURUMLARINDA KULLANILAN
KENDİNİ YÖNETME ARAÇ GEREÇLERİ**

Görsel Ön Uyarı



Aşağıdaki kelimelerin zıt anlamlarını yanına yaz.

Büyük X

Çirkin X

Uzun X

Üzgün X

Çalışkan X

Kalın X

Kirli X

Uzak X

Şişman X

Açık X

Etkinlik Kağıdı

Doğru Sayısı: _____

Kontrol Kağıdı

Zıt anlamlarını yazdığın kelimeleri kontrol et.

Büyük X Küçük

Çirkin X Güzel

Uzun X Kısa

Üzgün X Mutlu

Çalışkan X Tembel

Kalın X İnce

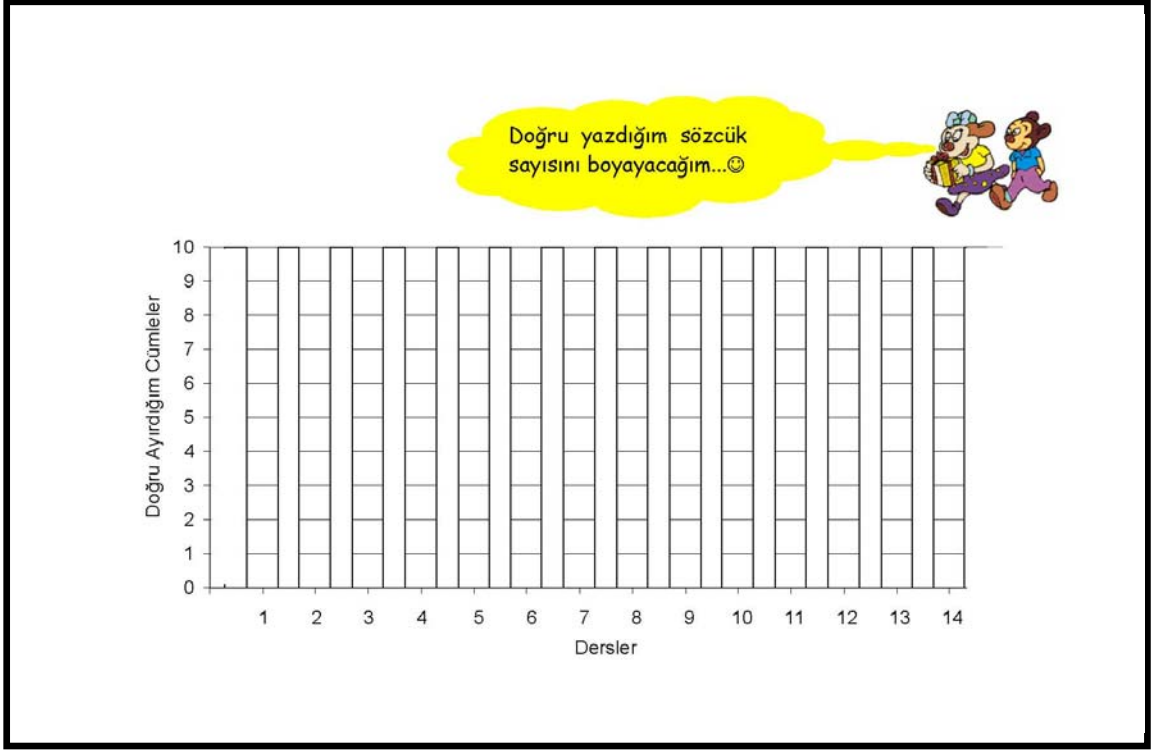
Kirli X Temiz

Uzak X Yakın

Şişman X Zayıf

Açık X Kapalı

Performans Grafiği



Ödül Kağıdı

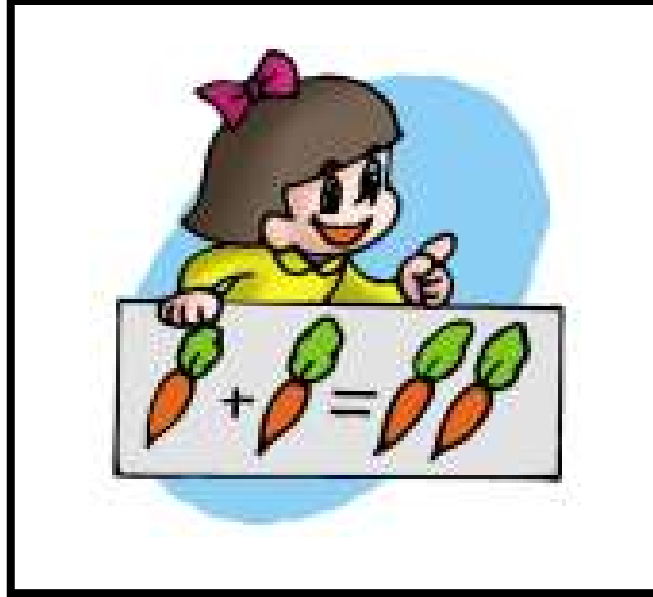
ÖDÜL KAĞIDI			
1-2-3	doğru cümle	Orta	Top oynamak
4-5-6-7	doğru cümle	İyi	Fotoğraf çekmek
8-9-10	doğru cümle	Pekiyi	Bilgisayar oyunu oynamak

Dersler	Doğru Sayısı	Orta	İyi	Pekiyi
1				
2				
3				
4				
5				

EK 7

ADA'YA İLİŞKİN GENELLEME OTURUMLARINDA KULLANILAN KENDİNİ YÖNETME ARAÇ GEREÇLERİ

Görsel Ön Uyarı



Etkinlik Kağıdı

$$\begin{array}{r} \text{😊} \quad 6 \\ + \quad 3 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{😊} \quad 8 \\ + \quad 4 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{😊} \quad 9 \\ + \quad 5 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{😞} \quad 4 \\ + \quad 3 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{😊} \quad 7 \\ + \quad 2 \\ \hline \end{array}$$

Doğru Sayısı: _____

Kontrol Kağıdı

$$\begin{array}{r} \text{😊} \quad 6 \\ + \quad 3 \\ \hline 9 \end{array}$$

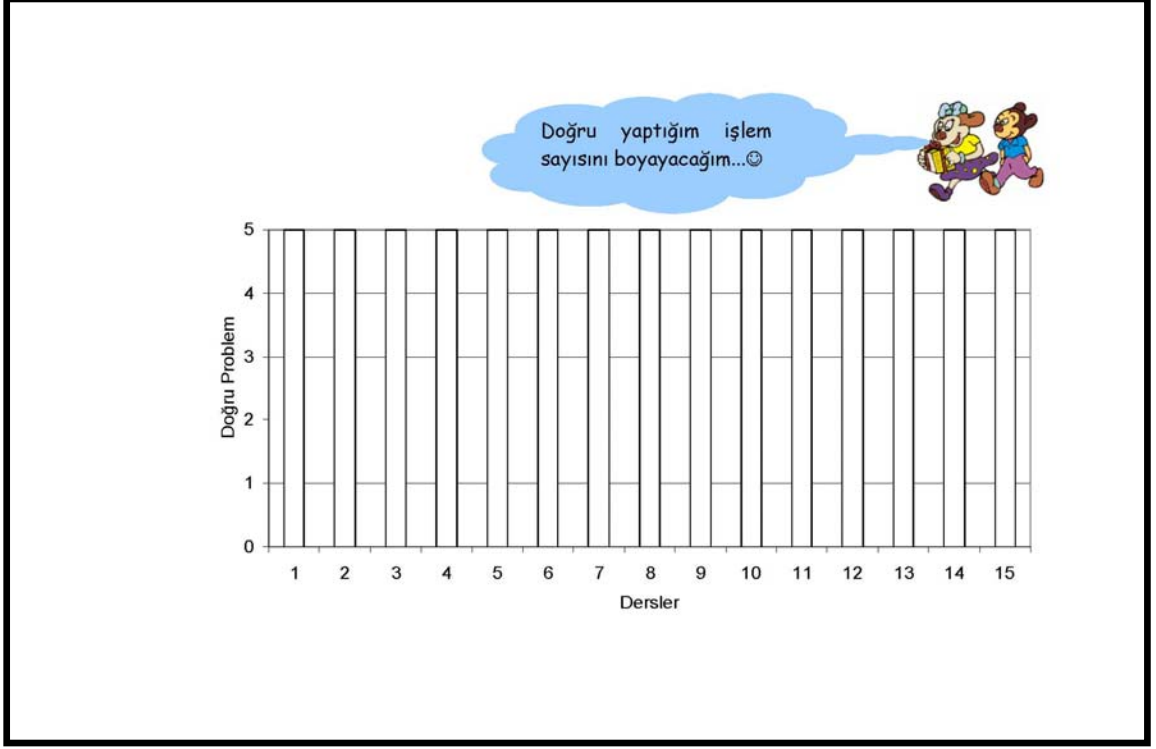
$$\begin{array}{r} \text{😊} \quad 8 \\ + \quad 4 \\ \hline 12 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{😊} \quad 9 \\ + \quad 5 \\ \hline 14 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{😞} \quad 4 \\ + \quad 3 \\ \hline 7 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{😊} \quad 7 \\ + \quad 2 \\ \hline 9 \end{array}$$

Performans Grafiği



Ödül Kağıdı

ÖDÜL KAĞIDI

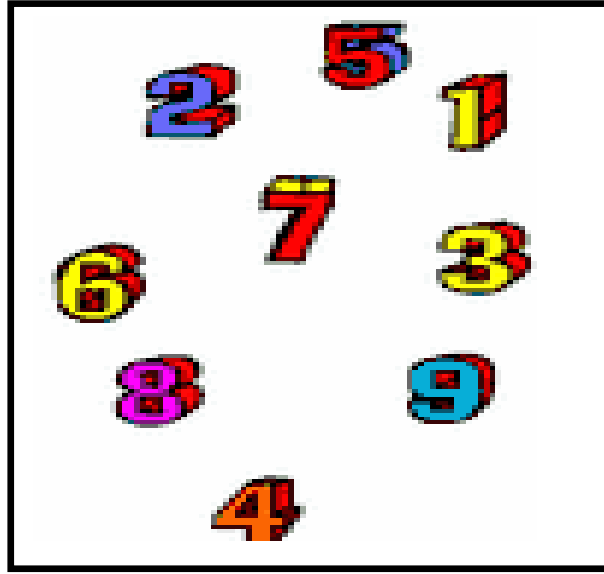
1 doğru	Orta	Resim
2-3 doğru	İyi	Oyun hamuru
4-5 doğru	Pekiyi	Müzik

Dersler	Doğru Sayısı	Orta 1 doğru	İyi 2-3 doğru	Pekiyi 4-5 doğru
1				
2				
3				
4				
5				


EK 8


DERYA'YA İLİŞKİN GENELLEME OTURUMLARINDA KULLANILAN KENDİNİ YÖNETME ARAÇ GEREÇLERİ


Görsel Ön Uyaran




Etkinlik Kağıdı

 1 _ 3 4 _ 6 7 _ 9 10

 1 2 _ 4 5 6 _ 8 9 _

 _ 2 3 _ 5 6 7 _ 9 10


 1 _ 3 4 5 _ 7 8 _ 10

 1 2 _ 4 _ 6 7 8 9 _


Doğru Sayısı: _____

Kontrol Kağıdı

 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

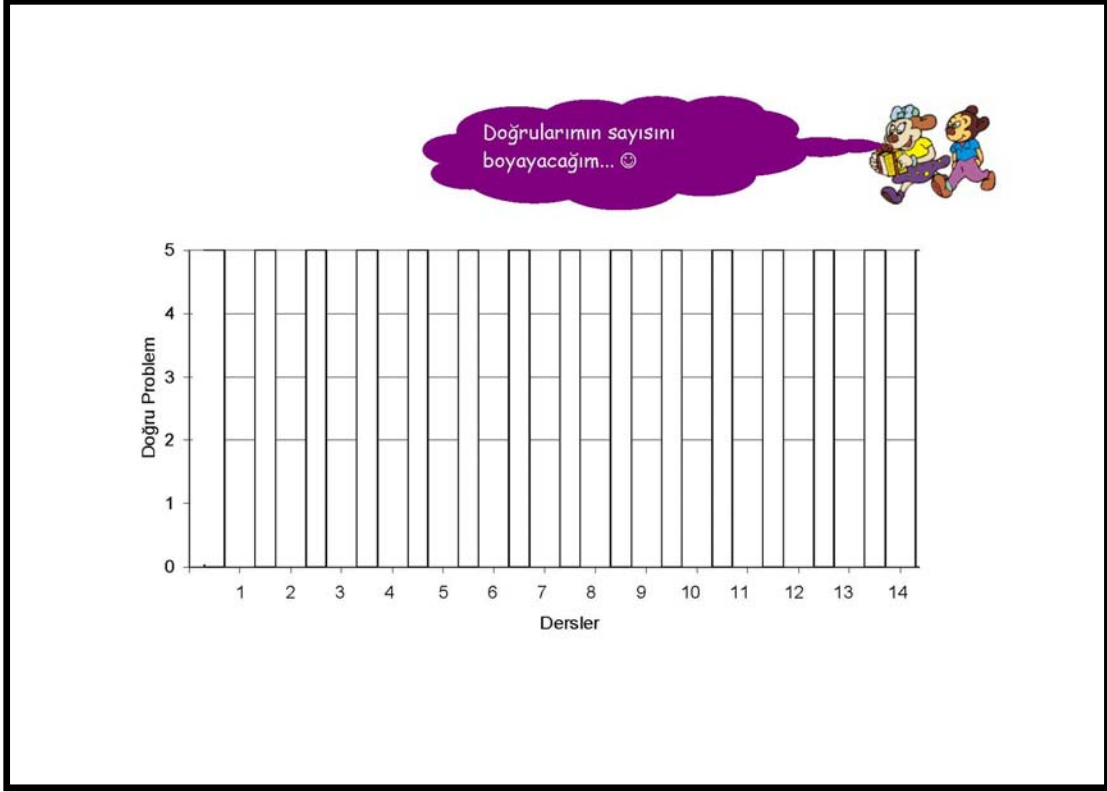
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Performans Grafiği



Ödül Kağıdı

ÖDÜL KÂĞIDI

- 1 doğru toplama Orta Müzik dinlemek
2-3 doğru toplama İyi Dans etmek
4-5 doğru toplama Pekiyi Drama yapmak

Dersler	Doğru Sayısı	Orta 1 doğru	İyi 2-3 doğru	Pekiyi 4-5 doğru
1				
2				
3				
4				
5				

EK 9

KENDİNİ YÖNETME STRATEJİLERİNİ KULLANMA BECERİ ANALİZİ KAYIT FORMU

Öğrenci Adı-Soyadı:	Tarih:
Gözlemci:	Oturum:
Beceri Basamakları	Öğrenci Tepkisi
1. Etkinlik dosyasının kapağındaki resimli kartı alır.	
2. Resimli karta bakarak ne yapacağını söyler.	
3. Resimli kartı masaya bırakır.	
4. Etkinlik dosyasından etkinlik kağıdını çıkarır.	
5. Etkinlik yönergesini okur (Sedat için).	
6. Etkinliği uygun biçimde yerine getirir.	
7. Etkinlik dosyasından kontrol kağıdını çıkarır.	
8. Kontrol kağıdını yaptığı etkinliğin yanına koyar.	
9. Yaptığı işlemleri kontrol kağıdıyla eşleyerek doğrular için (+), yanlışlar için (-) işaretlemelerini yapar.	
10. Doğru yaptığı işlemleri/çözümlediği cümleleri sayar.	
11. Toplam doğru sayısını etkinlik kağıdında ayrılan 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.	
Doğru tepki sayısı	
Doğru tepki yüzdesi	

EK 10

**ETKİNLİĞİ YERİNE GETİRME DAVRANIŞI
KALICI ÜRÜN KAYIT FORMU**

Öğrenci Adı-Soyadı:			Tarih:		
Gözlemci:			Oturum:		
Etkinliği Yerine Getirme	Oturum 1	Oturum 2	Oturum 3	Oturum 4	Oturum 5
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
Doğru tepki sayısı					
Doğru tepki yüzdesi					

EK 11

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Uygulamacı Adı-Soyadı:	Tarih:
Gözlemci:	Oturum:
Planlanan Uygulamacı Davranışları	Uygulamacı Tepkileri
1. Dikkat sağlayıcı ipucu sunma	
2. Dikkat yöneltme davranışını pekiştirme	
3. Etkinliği yerine getirme davranışını tanımlama	
4. Örnekleyen ve örneklemeyen davranışları sıralama	
5. Etkinliği yerine getirme davranışının yararlarını sayma	
6. Etkinliği yerine getirme davranışının ölçütünü açıklama	
7. Kendini yönetme sürecinin basamaklarını sayma	
8. Kendini yönetme sürecinin yararlarını sayma	
9. Araç gereçleri gösterme ve isimlerini söyleme	
10. Kendini yönetme stratejilerinin kullanımını öğretme	
Doğru tepki sayısı	
Doğru tepki yüzdesi	

EK 12

SOSYAL GEÇERLİK GÖRÜŞME SORULARI

_____ Hanım/Bey;

1. Sizin de bildiğiniz gibi bu çalışmada çocuğunuzun _____ davranışıyla ilgili çalışılmıştır. Çalışmadaki görüntüleri izlediniz. Çalışmanın başındaki görüntüler ile çalışmanın sonundaki görüntüler arasında ne gibi farklılıklar olduğunu düşünüyorsunuz?
2. Çocuğunuz çalışmada _____ davranışını kendi kendine yerine getirmeyi, gerçekleştirdiği davranışı kontrol etmeyi, performansını grafikte göstermeyi ve kendini değerlendirip ödülünü seçmeyi kapsayan bir yöntem kullandı. Görüntülerde izlediğiniz bu yöntem hakkında neler düşünüyorsunuz?
3. Bu yöntemi öğrenmesinin çocuğunuz için ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Bu yöntemi ileride siz de kullanmak ister misiniz?
5. Çocuğunuzun katıldığı bu çalışma ile ilgili tepkileri nasıldı? Çalışmayla ilgili size neler söyledi?
6. Bu çalışmada hoşunuza giden yönler nelerdir?
7. Bu çalışmada hoşunuza gitmeyen yönler nelerdir?

EK 13

SOSYAL GEÇERLİK GÖRÜŞME FORMU

Görüşülen Kişi: A Katılımcısı		Görüşme No: 3		Sayfa 2
Görüşen Kişi : Şerife Yücesoy Özkan		Tarih : 16.02.2007		
Betimsel İndeks	Satır No	Görüşme	Görüşmeci Yorumu	
<i>Kendini yönetme stratejileri</i>	16	<i>... Hanım yapılan bu çalışmayı, kendini yönetmeyi nasıl buldunuz?</i>	Soru daha iyi sorulabilirmiş!	
<i>hakkında ne düşünüyor</i>	17			
Otokontrol sağlıyor	18	Bu çalışma'in kendisine otokontrol geliştirmesi anlamında önemli. Çünkü,		
	19	karşısındaki onu kontrol etmeyeceğini ifade ediyosunuz ve tamamen kendi		
	20	kendisine bırakıyorsunuz. Orda aslında kendine dürüst olmayabilir ya da farklı		
Dürüstlük sağlıyor	21	bi seçenekler sunabilir ama onu yapmaması. Herkesten önce bırakın sizi,	Dürüstlük bu stratejilerin kullanımı	
	22	kendisine dürüst. Ya bu önemli.	İçin çok önemli	
	23			
	24	<i>Evet.</i>		
	25			
"Stratejiler hoşuma gitti"	26	Gerçekten önemli. Bu hoşuma gitti açıkçası. Çünkü orda kendi çalışmasının	Annenin beğenmesi çok güzel☺	
	27	gidişatını bilmiyorsunuz. Yani, size orda hepsini doğru yaptım diyebilirdi, doğ-		
	28	ru sayısını fazla söyleyebilirdi.		
	29			
	30	<i>Hi, hi.</i>		
Genel Yorum:				

KAYNAKÇA

Agran, M., K. Snow ve J. Swaner. "Teacher Perceptions of Self-Determination: Benefits, Characteristics, Strategies", **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 34, 293-301, 1999.

Agran, M. **Student-Directed Learning: Teaching Self-Determination Skills**. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1997 (Aktaran: Agran ve diğeri, 2003).

Agran, M., M. E. King-Sears, M. L. Wehmeyer ve S. R. Copeland. **Teachers' Guide to Inclusive Practices: Student-Directed Learning**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2003.

Agran, M., S. Alper. "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, 2000.

Agran, M., T. Sinclair, S. Alper, M. Cavin, M. Wehmeyer ve C. Hughes. "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, 2005.

Alberto, P. A. ve A. C. Troutman. **Applied Behavior Analysis for Teachers**. (3rd edition) New York: Macmillian Publishing Company, 1995.

Alberto, P. A., T. A. Taber ve L. D. Fredrick. "Use of Self-Operated Auditory Prompts to Decrease Aberrant Behaviors in Students with Moderate Mental Retardation" **Research in Developmental Disabilities**, 20, 429-439, 1999.

- Amato-Zech, N. A., K. E. Hoff ve K. J. Doepke. "Increasing On-Task Behavior in the Classroom: Extension of Self-Monitoring Strategies", **Psychology in the Schools**, 43, 211-221, 2006.
- Baer, D. M., S. A. Fowler ve L. Carden-Smith. "Using Reinforcement and Independent-Grading to Promote and Maintain Task Accuracy in a Mainstreamed Class", **Analysis and Intervention in Development Disabilities**, 4, 157-170, 1984.
- Bambara, L. M., ve O. N. Gomez. "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, 2001.
- Bandura, A. "Self-Reinforcement: Theoretical and Methodological Considerations", **Behaviorism**, 4, 135-155, 1976 (Aktaran: Inge, Johnston ve Sutphin, 2004).
- Billingsley, F. O., R. White ve R. Munson. "Procedural Reliability: A Rationale and An Example", **Behavioral Assessment**, 2, 229-241, 1980.
- Blackhurst, A.E., J. W. Schuster, M. J. Ault ve P. M. Doyle. **The Single Subject Research Advisor (Computer Software)**. Lexington, KY: Department of Special Education and Rehabilitation Counseling, 1994 (Aktaran: Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).
- Blick, D. W. ve D. W. Test. "Effects of Self-Recording on High-School Students' on-Task Behavior", **Learning Disability Quarterly**, 10, 203-213, 1987.
- Bornstein. P. H. ve R. P. Quevillon. "The Effects of A Self-Instructional Package on Overactive Preschool Boys", **Journal of Applied Behavior Analysis**, 9, 179-188, 1976.

- Boyle, J. R. ve C. A. Hughes. "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, 439-157, 1994.
- Brigham, T. A. **Self-control**. A. C. Catania ve T. A. Brigham (Ed.), *Handbook of Applied Behavior Analysis: Social and Instructional Processes*. New York: Irvington, 1978. (Aktaran: Peterson, 2004).
- Brooks, A., A. W. Tood, S. Tofflemoyer ve R. H. Horner. "Use of Functional Assessment and A Self-Management System to Increase Academic Engagement and Work Completion", **Journal of Positive Behavior Interventions**, 5, 144-152, 2003.
- Browder, D. M. **Curriculum and Assessment for Students with Moderate and Severe Disabilities**. The Guilford Press: New York, 2001
- Browder, D. M. ve T. J. Minarovic. "Utilizing Sight Words in Self-Instruction Training for Employees with Moderate Mental Retardation in Competitive Jobs", **Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities**, 35, 78-89, 2000.
- Browder, D. M. ve E. S. Shapiro. "Applications of Self-Management to Individuals with Severe Handicaps: A Review", **Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps**, 10, 200-208, 1985.
- Brown, A. L., J. C. Campione ve J. D. Day. "Learning to Learn: On Training Students to Learn from Text", **Educational Researcher**, 10, 14-21, 1981.
- Brown, F. ve S. Cohen. "Self-determination and Young Children", **Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps**, 21, 22-30, 1996.

- Burgio, L. D., T. C. Whitman ve M. R. Johnson. "A Self-Instructional Package for Increasing Attention Behavior in Educable Mentally Retarded Children", **Journal of Applied Behavior Analysis**, 13, 443-459, 1980.
- Carr, R. E., S. L. Taylor ve J. Austin. "A Classroom Demonstration of Self-Monitoring, Reactivity, and Inter Observer Agreement", **The Behavior Analysis**, 18, 141-146, 1995.
- Carr, S. C. ve R. P. Punzo. "The Effects of Self-Monitoring of Academic Accuracy and Productivity on The Performance of Students with Behavioral Disorders", **Behavioral Disorders**, 18, 251-250, 1993.
- Case, L P., K. R. Harris ve S. Graham. "Improving the Mathematical Problem-Solving Skills of Students with Learning Disabilities: Self-Regulated Strategy Development", **The Journal of Special Education**, 26, 1-19, 1992.
- Cavalier, A. R., R. P. Ferretti ve A. E. Hodges. "Self-Management within A Classroom Token Economy for Students with Learning Disabilities", **Research in Developmental Disabilities**, 18, 167-178, 1997.
- Chan, L. K. S. "Promoting Strategy Generalization Through Self-Instructional Training in Students with Reading Disabilities", **Journal of Learning Disabilities**, 24, 427-433, 1991.
- Colvin, G. ve G. Sugai. "Proactive Strategies for Managing Social Behavior Problems: An Instructional Approach", **Education and Treatment of Children**, 11, 341-348, 1988.
- Copeland, S. R., C. Hughes, M. Agran, M. L. Wehmeyer ve S. E. Fowler. "An Intervention Package to Support High School Students With Mental Retardation in General Education Classrooms", **American Journal on Mental Retardation**, 107, 32-45, 2002.

Davies, D. K., S. E. Stock ve M. L. Wehmeyer. "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, 2002.

Deci, E. L. ve R. M. Ryan. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. New York: Plenum, 1985. (Aktaran: Wehmeyer, Agran ve Hughes, 2003).

Dewey, J. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1939 (Aktaran: Schloss ve Smith, 1994).

Dickerson, E. A. ve C. F. Creedon. "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, 1981.

Embregts, P. J. C. M. "Effectiveness of Video Feedback and Self-Management on Inappropriate Social Behavior of Youth with Mild Mental Retardation", **Research in Developmental Disabilities**, 21, 409-423, 2000.

Embregts, P. J. C. M. "Using Self-Management, Video Feedback, and Graphic Feedback to Improve Social Behavior of Youth With Mild Mental Retardation", **Education and Training in Developmental Disabilities**, 38, 283-295, 2003.

Eripek, S. **Zeka Geriliği Olan Çocuklar**. A. Ataman (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Yayıncılık, 2003.

Firman, K. B., P. Beare ve R. Lyod. "Enhancing Self-Management in Students with Mental Retardation: Extrinsic Versus Intrinsic Procedures", **Education and**

Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37, 163-171, 2002.

Frea, W. D. ve C. Hughes. "Functional Analysis and Treatment of Social Communicative Behavior of Adolescents with Developmental Disabilities", **Journal of Applied Behavior Analysis**, 30, 701-704, 1997.

Ganz, J. B. ve J. Sigafoos. "Self-monitoring: Are Young Adults with MR and Autism able to utilize Cognitive Strategies Independently?", **Education and Training in Developmental Disabilities**, 40, 24-33, 2005.

Garff, J. T. ve K. Storey, "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, 1998.

Gilberts, G. H., M. Agran, C. Hughes ve M. Wehmeyer. "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, 2001.

Glynn, E. L., J. D. Thomas ve S. M. Shee. "Behavioral Self-control of on Task Behavior in an Elementary Classroom" **Journal of Applied Behavior Analysis**, 6, 105-113, 1993.

Grossi, T. A. ve W. L. Heward. "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, 1998.

Gumpel, T. P. ve H. Golan. "Teaching Game-Playing Social Skills Using A Self-Monitoring Treatment Package", **Psychology in the Schools**, 37, 253-261, 2000.

- Halloran, W. D. **Transition Services Requirement: Issues, Implications, Challenge.** R.C. Eaves ve P. J. McLaughlin (Ed.), *Recent Advances in Special Education and Rehabilitation*. Boston: Andover Medical, 1993. (Aktaran: Wehmeyer, Agran ve Hughes, 2003).
- Harris, K. R., B. D. Friedlander, B. Saddler, R. Frizzelle ve S. Graham. "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, 2005.
- Harris, K. R. "Cognitive-Behavior Modification: Application with Exceptional Students", **Focus on Exceptional Children**, 15, 1-16, 1982.
- Harvey, M. T., M. E. May ve C. H. Kennedy. "Nonconcurrent Multiple Baseline Designs and the Evaluation of Educational Systems", **Journal of Behavioral Education**, 13, 267-276, 2004.
- Heward, W. L. **Self-management.** J. O. Cooper, T. E. Heron ve W. L. Heward (Ed.), *Applied Behavior Analysis* New Jersey: Prentice Hall/Merrill, 1987.
- Hogan, S. ve M. A. Prater. "The Effects of Peer Tutoring and Self Management on On-Task, Academic, and Disruptive Behaviors", **Behavioral Disorders**, 18, 118-128, 1993.
- Hughes, C., S. R. Copeland, M. Agran, M. L. Wehmeyer, M. S. Rodi ve J. A. Presley. "Using Self-Monitoring to Improve Performance In General Education High School Classes", **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 37, 262-272, 2002.
- Hughes, C., B. Hwang, J. Kim, L. Eisenman ve D. Killian. "Quality of Life in Applied Research: A Review and Analysis of Empirical Measures." **American Journal of Mental Retardation**, 99, 623-641, 1995.

- Hughes, C., L. L. Rung, M. L. Wehmeyer, M. Agran, S. R. Copeland ve B. Hwang. "Self-prompted Communication Book Use to Increase Social Interaction Among High School Students", **Journal of Association for Person with Severe Handicaps**, 25, 153-166, 2000.
- Hutchinson, S. W., J. Y. Murdock, R. D. Wiliamson ve M. E. Cronin. "Self-Recording Plus Encouragement Equals Improved Behaviors", **Teaching Exceptional Children**, 32, 54-58, 2000.
- Inge, K. J., C. Johnston ve C. Sutphin. "The Application of Self-Management Procedures to Increase Work Production: A Community-Based Case Study Example", 2004 (<http://www.vcu.edu/rrtcweb/techlink/iandr/voproj/chap5/intro.html> Erişim Tarihi: Mayıs 2004).
- Jitendra, A. K., M. K. Hoppes ve Y. P. Xin. "Enhancing Main Idea Comprehension for Students with Learning Problems", **The Journal of Special Education**, 34, 127-139, 2000.
- Johnston, M. B., T. L. Whitman ve M. Johnson. "Teaching Addition and Subtraction to Mentally Retarded Children: A Self-Instruction Program", **Applied Research in Mental Retardation**, 1, 141-160, 1980.
- Jolivette, K., S. Barton-Arwood ve C.B. Wesley. "Self-Monitoring at Home with Your Child",. **Center for Effective Collaboration and Practice**, 2002. (<http://cecp.air.org/familybriefs/docs/selfmonitoring.pdf> Erişim Tarihi: Mayıs 2004).
- Kanfer, F .H. **Self-Management Methods**. F. H. Kanfer ve A. P. Goldstein (Ed.), *Helping People Change*. New York: Perfamon Press, 1980. (Aktaran: Inge, Johnston ve Sutphin, 2004).

- Karoly, P. ve F. H. Kanfer. "Situational and Historical Determinants of Self Reinforcement", **Behavior Therapy**, 5, 381-190, 1974.
- Kazdin, A. E. **Behavior Modification in Applied Settings**. Homewood, IL: Dosey Press, 1975. (Aktaran: Wolery, Bailey ve Sugai, 1988).
- Kerr, M. M. ve C. M. Nelson. **Strategies for Managing Behavior Problems in The Classroom**. New Jersey: Merrill, 1998.
- Kırcaali-İftar, G. ve E. Tekin. **Tek Denekli Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1997.
- Knowlton, E. "Considerations in the Design of Personalized Curricular Supports for Students with Developmental Disabilities" **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 33, 95-107, 1998.
- Koegel, L. K., J. K. Harrower ve R. L. Koegel. "Support for Children with Developmental Disabilities in Full Inclusion Classrooms Through Self-Management", **Journal of Positive Behavior Interventions**, 1, 26-34, 1999.
- Koegel, R. L., L. K. Koegel ve D. R. Parks. "**Teach The Individual**" **Model of Generalization: Autonomy Through Self-Management**. R. L. Koegel ve L. K. Koegel (Ed.), *Teaching Children with Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities*. Baltimore: Brookes, 1995. (Aktaran: Peterson, 2004).
- Koegel, R. L. ve L. K. Koegel. "Extended Reductions in Stereotypic Behavior of Students with Autism Through A Self-Management Treatment Package", **Journal of Applied Behavior Analysis**, 23. 119-1 27, 1990.

- Lovitt, T. C. "Self-Management Projects with Children with Behavioral Disabilities", **Journal of Learning Disabilities**, 6, 138-154, 1973. (Aktaran: Alberto ve Troutman, 1995).
- Mancia, C., M. Tankersley, D. Kamps, T. Kravits ve J. Parrett. "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, 2000.
- Martin, J. E. ve L. H. Marshall. "ChoiceMaker: A Comprehensive Self-Determination Transition Program", **Intervention in School and Clinic**, 30, 147-156, 1995.
- McCurdy, B. L. ve E. S. Shapiro. "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, 1992.
- McDougall, D. ve M. P. Brady. "Initiating and Fading Self-Management Interventions to Increase Math Fluency in General Education Classes", **Exceptional Children**, 64, 151-166, 1998.
- McLaughlin, T. F. "A Comparison of Self-Recording and Self-Recording Plus Consequences for On-Task and Assignment Completion", **Contemporary Educational Psychology**, 9, 185-192, 1984.
- Milli Eğitim Bakanlığı. **2006/2007 Öğretim Yılı Özel Eğitim Okul ve Kurumları Sayısal Genel Sonuç Tablosu**. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara:2007. (<http://orgm.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: Haziran 2007).
- O'Leary, S. G. ve D. R. Dubey. "Applications of Self-Control Procedures by Children: A Review", **Journal of Applied Behavior Analysis**, 12, 449-465, 1979.

- O'Reilly, M. F., G. Lancioni, M. Gardiner, R. Tiernan ve C. Lacy. "Using A Problem-Solving Approach to Teach Classroom Skills to A Student with Moderate Intellectual Disabilities within Regular Classroom Settings", **International Journal of Disability, Development and Education**, 49, 95-104, 2002.
- Peterson, S .K. ve H. A. Tenenbaum. **Behavior Management: Strategies and Techniques**. Lanham, MA: University Press of America, 1986. (Aktaran: Alberto ve Troutman, 1995).
- Peterson, S. "Teaching Behavioral Self-Control", 2004. (<http://www.med.ufl.edu/mdtp/resources/TeachingBSC.htm>. Erişim Tarihi: Mart, 2004).
- Prater, M. A. "Improving Academic and Behavior Skills Through Self-Management Procedures", **Preventing School Failure**, 38, 5-9, 1994.
- Prater, M. A., S. Plank ve S. R. Miller. "The Effects of Self-Monitoring on Decreasing Talking out Behavior and Increasing Time-On-Task", **Perceptions**, 26, 12-17, 1991.
- Rachlin, H. "Self-Control", **Behaviorism**, 2, 94-107, 1974. (Aktaran: Alberto ve Troutman, 1995).
- Reid, R., A. L. Trout ve M. Scharz. "Self-Regulation Interventions for Children With Attention Deficit/Hyperactivity Disorder", **Exceptional Children**, 71, 361-377, 2005.
- Rimm, D. C. ve J. C. Masters. **Behavior Therapy: Tecniques and Empirical Findings**. New York: Academic Press, 1979. (Aktaran, Wolery, Bailey, ve Sugai, 1988).

- Rock, M. L. "Use of Strategic Self-Monitoring to Enhance Academic Engagement, Productivity, and Accuracy of Students With and Without Exceptionalities", **Journal of Positive Behavior Interventions**, 7, 3-17, 2005.
- Rosenbaum, M. B. ve R. S. Drabman. "Self-Control Training in The Classroom: A Review and Critique". **Journal of Applied Behavior Analysis**, 12, 467-485, 1979.
- Schloss, P. J. ve M. A. Smith. **Applied Behavior Analysis in The Classroom**. Boston: Allyn and Bacon, 1994.
- Sigafoos, A.D., C. B. Feinstein, M. Damond ve D. Reiss. **The Measurement of Behavioral Autonomy in Adolescence: The Autonomous Functioning Checklist**. C. B. Feinstein, A. Esman, J. Looney, G. Orvin, J. Schimel, A. Schwartzberg, A. Sorsky ve M. Sugar (Ed.), *Adolescent Psychiatry*, Chicago: University of Chicago Press, 1988. (Aktaran: Wehmeyer, Agran ve Hughes, 2003).
- Skinner, B. F. **Science and Human Behavior**. New York: MacMillan, 1953. (Aktaran: Wolery, Bailey, ve Sugai, 1988).
- Snell, M. E. ve F. Brown. **Instruction of Students with Severe Disabilities**. Prentice Hall Inc: New Jersey, 2000.
- Stahr, B., D. Cushing, K. Lane ve J. Fox. "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, 2006.
- Sutherland, K. S. ve A. Snyder. "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, 2007.

- Taber, T. A , P. A. Alberto ve L. D. Fredrick. "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, 1998.
- Taber, T. A , A. Seltzer, J. L. Heflin ve P. A. Alberto. "Use of Self-Operated Auditory Prompts to Decrease Off-Task Behavior for a Student with Autism and Moderate Mental Retardation", **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, 14, 159-166, 1999.
- Taylor, I. ve M. F. O'Reilly. "Toward A Functional analysis of Private Verbal Self-Regulation", **Journal of Applied Behavior Analysis**, 30, 43-58, 1997.
- Tekin, E., ve G. Kırcaali-İftar. **Özel Eğitimde Yanlıssız Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
- Todd, A. W., R. H. Horner ve G. Sugai. "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, 122, 1999.
- Todd, T. ve G. Reid. "Increasing Physical Activity in Individuals With Autism", **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, 21, 167-176, 2006.
- Trammel, D. L., P. J. Schloss ve S. Alper. "Using Self-Recording, Evaluation, and Graphing to Increase Completion of Homework Assignments", **Journal of Learning Disabilities**, 27, 75-81, 1994.
- Vanleun, P. ve M. C. Wang. "An Analysis of Students' Self-Monitoring in First- and Second-Grade Classrooms", **The Journal of Education Research**, 90, 132-143, 1997.

- Watson, P. J. ve E. A. Workman. "The Non-Concurrent Multiple Baseline Across-Individuals Design", **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 12, 257-259, 1981.
- Wehmeyer, M. L. **Self-Determination as an Educational Outcome: Why is it Important to Children, Youth, and Adults with Disabilities?** D. J. Sands ve M. L. Wehmeyer (Ed.), *Self-Determination across the Life Span: Independence and Choice for People with Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1996. (Aktaran: Wehmeyer, Agran ve Hughes, 2003).
- Wehmeyer, M. L., M. Agran ve C. Hughes. **Teaching Self-Determination to Students with Disabilities: Basic Skills for Successful Transition**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2003.
- Wehmeyer, M. L., D. Yeager, N. Bolding, M. Agran ve C. Hughes. "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, 2003.
- Whitman, T. L. "Self Regulation and Mental Retardation." **American Journal of Mental Retardation**, 94, 373-376, 1990.
- Wolery, M., D. B. Bailey ve G. M. Sugai. **Effective Teaching: Principles and Procedures of Applied Behavioral Analysis with Exceptional Students**. Boston: Allyn ve Bacon Inc, 1988.
- Wolfe, L. H., T. E. Heron ve Y. L. Goddard. "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, 2000.

Wood, D. A., M. S. Rosenberg ve D. T. Carron. "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, 1993.

Workman, E. A. **Teaching Behavioral Self-Control to Students**. Austin, TX: Pro-ED, 1982. (Aktaran: Alberto ve Troutman, 1995).

Zimmerman, M. A. "Toward a Theory of Learned Hopefulness: A Structural Model Analysis of Participation and Empowerment.", **Journal of Research in Personality**, 24, 71-86, 1990. (Aktaran: Wehmeyer, Agran ve Hughes, 2003).

