

SINIF ÇAPLI KENDİNİ İZLEME ÖĞRETİMİNİN
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ
GELİŞİMSEL YETERSİZLİK GÖSTEREN ÇOCUKLARIN
ETKİNLİKLE İLGİLENME DÜZEYLERİNE ETKİLERİ

Mine SÖNMEZ

(Doktora Tezi)

Eylül 2012

SINIF ÇAPLI KENDİNİ İZLEME ÖĞRETİMİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ
GELİŞİMSEL YETERSİZLİK GÖSTEREN ÇOCUKLARIN ETKİNLİKLE
İLGİLENME DÜZEYLERİNE ETKİLERİ

Mine SÖNMEZ

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül 2012

“Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 1105E105 no’lu proje kapsamında desteklenmiştir.”

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Mine SÖNMEZ'in "Sınıf Çaplı Kendini İzleme Öğretiminin Okul Öncesi Dönemindeki Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Etkinlikle İlgilenme Düzeylerine Etkileri" başlıklı tezi 04.09.2012 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.Şerife YÜCESOY ÖZKAN	...
Üye	: Prof.Dr.Dilek ERBAŞ	
Üye	: Doç.Dr.Sezgin VURAN	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Meral ÖREN	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Oğuz GÜRSEL	

Prof.Dr.H.Ferhan ODABAŞI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

SINIF ÇAPLI KENDİNİ İZLEME ÖĞRETİMİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ GELİŞİMSEL YETERSİZLİK GÖSTEREN ÇOCUKLARIN ETKİNLİKLE İLGİLENME DÜZEYLERİNE ETKİLERİ

Mine SÖNMEZ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül 2012

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN

Bu araştırmada sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerine etkileri incelenmiş; çocukların etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerinde meydana gelen değişikliklerin, uygulamanın sona ermesinin ardından korunup korunmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda sosyal karşılaştırma yapılarak, sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sonunda gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin normal gelişim gösteren akranlarının etkinlikle ilgilenme düzeylerine yaklaşıp yaklaşmadığı da belirlenmiştir. Ayrıca uygulamanın gerçekleştirildiği sınıflarda eğitim alan normal gelişim gösteren çocukların ve bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sınıf çaplı kendini izleme öğretimine ilişkin görüşleri de ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırma Çanakkale ilinde dört farklı okul öncesi eğitim sınıfında, gelişimsel yetersizlik gösteren dört ve normal gelişim gösteren 89 çocuğun katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin etkililiğine ilişkin veriler gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklardan toplanırken, sosyal karşılaştırma yapmak üzere kullanılan veriler normal gelişim gösteren çocuklardan toplanmıştır. Denekler arası çoklu başlama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmış ve yüksek güvenilirlik bulguları elde edilmiştir.

Araştırmanın bulguları sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin artırılmasında ve meydana gelen bu değişikliğin, uygulamanın sona ermesinin ardından korunmasında etkili olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bulgular sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kendini izlemeyi kullanma düzeylerinin artırılmasında ve meydana gelen değişikliğin, uygulamanın sona ermesinden sonra da korunmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal karşılaştırmaya ilişkin bulgular sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sonunda gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların ortalama etkinlikle ilgilenme düzeylerinin normal gelişim gösteren akranlarının ortalama etkinlikle ilgilenme düzeylerine oldukça yaklaşmış olduğuna işaret etmektedir. Yapılan görüşmeler aracılığı ile elde edilen sonuçlar ise uygulamanın gerçekleştirildiği sınıflarda eğitim alan normal gelişim gösteren çocukların ve bu sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf çaplı kendini izleme öğretimine yönelik görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Kendini izleme, etkinlikle ilgilenme, sınıf çaplı uygulama

ABSTRACT

THE EFFECTS OF CLASS-WIDE SELF-MONITORING TRAINING ON ON-TASK LEVELS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Mine SÖNMEZ

Department of Special Education

The Graduate School of Educational Sciences

September 2012

Advisor: Assist. Prof. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN

In this research, the effects of class-wide self-monitoring training on on-task and self-monitoring usage levels of preschool children with developmental disabilities have been analyzed; whether the changes occurred on on-task and self-monitoring usage levels of children are maintained or not once after the treatment comes to an end has been tried to be determined. As well, by making social comparison, it has been determined whether on-task levels of children with developmental disabilities come close to the on-task levels of their peers typically developed at the end of the class-wide self-monitoring training. Furthermore, the opinions of typically developed children receiving training in the classes which the treatment in question is carried out in and of teachers performing in these classes with regard to the class-wide self-monitoring training have been tried to be put forth.

The research has been carried out in four different preschool education classes in Çanakkale Province, with the participation of 4 children with developmental disabilities and 89 typically developed children. Data concerning the effectiveness of class-wide self-monitoring training has been gathered from children with developmental disabilities, while the data used to make social comparison has been obtained from typically developed children. In the research carried out by the use of multiple baseline design across subjects, inter-observer agreement and treatment integrity data have been gathered and high reliability findings have been acquired.

Research findings have indicated that class-wide self-monitoring training takes effect upon enhancing the on-task levels of preschool children with developmental

disabilities and on the maintenance of this change occurred, once after the treatment is ended. Also, findings have revealed that class-wide self-monitoring training has an effect on increasing the self-monitoring usage levels of preschool children with developmental disabilities and the maintenance of this change occurred, once after the treatment is ended, as well. Findings regarding social comparison point out that mean on-task levels of children with developmental disabilities have considerably come close to the mean on-task levels of their typically developed peers at the end of the class-wide self-monitoring training. As for the results received over interviews made, these present that the opinions of typically developed children receiving training in classes which the treatment is carried out in and of preschool teachers performing in these classes with regard to the class-wide self-monitoring training are positive.

Key Words: Self-monitoring, on-task behavior, class-wide intervention

ÖNSÖZ

Sınıf çaplı kendini izleme öğretimimin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerine etkilerinin incelendiği bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde pek çok kişi emek vermiş ve destek sağlamıştır. Bundan dolayı;

Özel eğitim alanına adımımı attığım ilk günden bu yana danışmanım olan, tüm sorularımı her zaman sabırla yanıtlayan, ihtiyaç duyduğum her an bana zaman ayıran ve öğrencisi olmaktan onur duyduğum kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Şerife Yücesoy Özkan'a bilgi ve deneyimlerini benimle cömertçe paylaştığı için en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Araştırmamın şekillendirilmesi sürecinde bana rehberlik eden ve yüksek motivasyon desteği sağlayan Doç. Dr. Sezgin Vuran ve Yrd. Doç. Dr. Meral Ören'e katkıları için teşekkür ederim. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Başkanı Doç. Dr. Havise Güleç'e, tez çalışmamda sağladığı kolaylıklar ve güler yüzlü yaklaşımı için teşekkür ederim.

Başta İrem, Eda, Aylin ve Müge olmak üzere; çalışma süresince büyüyen, boyları uzayan ve süt dişleri dökülen sevimli miniklerim ile onların çalışmaya katılmalarına izin veren ailelerine içtenlikle teşekkür ederim. Aynı zamanda araştırmanın gerçekleştirildiği okullarda görev yapan tüm idarecilere, öğretmenlere ve beni her sabah güler yüzle karşılayan yardımcı personele katkıları için teşekkür ederim.

Video görüntülerinin kaydedilmesinde görev alan ve sınıf içinde bana destek olan, geleceğin iyi öğretmenleri olacaklarına inandığım Ezgi Turgay, Hanife Akbulut, Ceren Aslan, Cansu Ülger ve güvenilirlik verilerini toplayan Vahide Dilşad Korkmaz'a gösterdikleri özen için teşekkür ederim.

Sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında destek olan sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Sibel Güven ve Arş. Gör. Dr. Berfu Kızılaslan Tunçer'e en içten duygularıyla teşekkür ederim. Çalışmamda kullandığım görselleri hazırlarken güzel sınıflarının kapısını bana açan Doç. Dr. Ebru Aktan Acar ve Arş. Gör. Özlem Çelebioğlu Morkoç'a katkıları için teşekkür ederim. Ayrıca, burada isimlerini tek tek sayamasam da Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan arkadaşlarıma, sağladıkları huzurlu ve keyifli çalışma ortamı için sonsuz teşekkür ederim.

Tezimi okuyarak görüş bildiren Arş. Gör. Gülden Bozkuş'a inceliği için; çalışmada kullanılan makine teçhizat hakkında ve diğer tüm teknik konularda destek olan sevgili arkadaşım Serdar Utku Kartal'a gösterdiği sabır ve anlayış için teşekkür ederim.

Yoğun ve yorucu uygulama sürecinde yanımda olan ve hayatımı kolaylaştıran biricik babaanneme emeği ve desteği için sonsuz teşekkür ederim.

Beni sevgiyle yetiştiren, arada yüzlerce kilometre yokmuşçasına yanımda olan aileme; her koşulda destekçim olan ablalarım Zuhal Altuğ ve Elif Aras'a, çocuk gelişimi hakkında bildiklerimi yaşama dönüştürmemi sağlayan akıl küpü yeğenlerim Utku Altuğ ve Beyza Aras'a teşekkür ederim.

Yalnızca doktora tezimde değil hayatımın her anında maddi ve manevi destek sunan, moral ve motivasyonumu canlı tutmak için çırpınan, hayatta en çok onların kızı olmaktan gurur duyduğum canım annem ve canım babama minnetle teşekkür ederim.

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Başkanlığı tarafından desteklenmiştir. Sağlanan destek için Anadolu Üniversitesi'ne teşekkür ederim.

Mine Sönmez
Eskişehir, 2012

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
ÖZGEÇMİŞ	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
Kendini Yönetme Stratejileri	4
Kendine Önuyan Verme	5
Kendine Yönerge Verme	6
Kendini İzleme	6
Kendini Değerlendirme	8
Kendini Pekiştirme	9
Kendini Yönetme Stratejilerinin Okul Öncesi Dönemde Kullanımı	10
Etkinlikle İlgilenme	14
Sınıf Çaplı Uygulamalar	19
Araştırma Gereksinimi	21
Amaç	24
Araştırmanın Önemi	24
İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM	27
Katılımcılar	27
Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar	29
Normal Gelişim Gösteren Çocuklar	34
Uygulamanın Gerçekleştirildiği Sınıflarda Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenleri	36
Araştırmacı	38
Gözlemci	38
Görüşmeciler	39

Ortam	39
Sınıf 1	40
Sınıf 2	42
Sınıf 3	43
Sınıf 4	45
Araç-Gereçler	47
Araştırma Modeli	50
Bağımlı Değişken	51
Bağımsız Değişken	52
Genel Süreç	54
Pilot Uygulama	54
Uygulama Öncesi Hazırlık	57
Okul Öncesi Dönemdeki Normal Gelişim Gösteren Çocuklar İçin	
Etkinlikle İlgilenme Düzeyi Ortalamasının Belirlenmesi	57
Araç Gereçlerin Hazırlanması	58
Gözlemci Eğitimi	59
Uygulamanın Yapılacağı Sınıflarda Gözlemlerin	
Gerçekleştirilmesi	61
Deney Süreci	61
Başlama Düzeyi Oturumları	61
Öğretim Oturumları	63
İzleme Oturumları	66
Verilerin Toplanması	66
Etkililik Verilerinin Toplanması	67
Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması	67
Sosyal Karşılaştırma Verilerinin Toplanması	67
Öznel Değerlendirme Verilerinin Toplanması	68
Güvenirlilik Verilerinin Toplanması	69
Gözlemcileri Arası Güvenirlilik Verilerinin Toplanması	69
Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması	69
Verilerin Analizi	70
Etkililik Verilerinin Analizi	70

Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi	71
Güvenirlilik Verilerinin Analizi	72
Gözlemciler Arası Güvenirlilik	72
Uygulama Güvenirliği	73
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	75
Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Etkinlikle İlgilenme Düzeylerine İlişkin Bulgular	75
Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Türkçe Dil Etkinliklerinde Etkinlikle İlgilenme Düzeylerine İlişkin Bulgular	75
Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Türkçe Dil Etkinliklerinde Kendini İzlemeyi Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular	78
Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinde Etkinlikle İlgilenme Düzeylerine İlişkin Bulgular	79
Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinde Kendini İzlemeyi Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular	82
Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Kurallı Oyun Etkinliklerinde Etkinlikle İlgilenme Düzeylerine İlişkin Bulgular	83
Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Kurallı Oyun Etkinliklerinde Kendini İzlemeyi Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular	85
Sosyal Geçerlik Bulguları	87
Sosyal Karşılaştırma Bulguları	88
İrem'in Etkinlikle İlgilenme Düzeyine İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları	88
Eda'nın Etkinlikle İlgilenme Düzeyine İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları	89

Aylin'in Etkinlikle İlgilenme Düzeyine İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları	90
Müge'nin Etkinlikle İlgilenme Düzeyine İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları	91
Öznel Değerlendirme Bulguları	91
Sınıf Çaplı Kendini İzleme Öğretiminin Gerçekleştirildiği Sınıflardaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların Görüşleri	92
Sınıf Çaplı Kendini İzleme Öğretiminin Gerçekleştirildiği Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşleri	93

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE TARTIŞMA	100
EKLER	114
KAYNAKÇA	139

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Özellikleri	30
Tablo 2: Uygulamanın Gerçekleştirildiği Sınıflardaki Sosyal Karşılaştırma Verisi Toplanan Çocukların Özellikleri	36
Tablo 3: Öznel Değerlendirme Verisi Toplanan Çocukların Özellikleri	37
Tablo 4: Öğretim Gerçekleştirilmemiş Sınıflarda Sosyal Karşılaştırma Verisi Toplanan Çocukların Özellikleri	37
Tablo 5: Uygulamanın Gerçekleştirildiği Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Özellikleri	38
Tablo 6: Etkinlikle İlgilenme Düzeyini Belirlemek Üzere Etkinlikle İlgilenme ve Etkinlik Dışı Davranış Olarak Kabul Edilecek Davranışlar	53
Tablo 7: Kendini İzlemeyi Kullanma Beceri Analizi	53
Tablo 8: Dokuz Basamaklı Kendini İzleme Öğretim Süreci	55
Tablo 9: Normal Gelişim Gösteren Çocuklar İçin Ortalama Etkinlikle İlgilenme Düzeyleri	57
Tablo 10: Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Etkinlikle İlgilenme Düzeylerine İlişkin Karşılımları Beklenen Ölçütler	66
Tablo 11: Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları	73
Tablo 12: Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Etkinlikle İlgilenme Davranışlarına İlişkin Kendilerinin Tuttuğu Kayıtlar İçin Güvenirlik Bulguları	74
Tablo 13: Başlama Düzeyi ve İzleme Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları	74
Tablo 14: Uygulama Evresine İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları	74
Tablo 15: Etkinlikle İlgilenme ve Kendini İzlemeyi Kullanma Düzeylerine İlişkin Ölçütün Karşılanmasına Kadar Gerçekleştirilen Tüm Oturumların Sayı ve Süreleri	87

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: İrem, Eda, Aylin ve Müge'nin Türkçe Dil Etkinliklerinde Etkinlikle İlgilenme ve Kendini İzlemeyi Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular	76
Şekil 2: İrem, Eda, Aylin ve Müge'nin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinde Etkinlikle İlgilenme ve Kendini İzlemeyi Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular	80
Şekil 3: İrem, Eda, Aylin ve Müge'nin Kurallı Oyun Etkinliklerinde Etkinlikle İlgilenme ve Kendini İzlemeyi Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular	84
Şekil 4: İrem'in Türkçe Dil, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Kurallı Oyun Etkinliklerinde Elde Ettiği Ortalama Etkinlikle İlgilenme Düzeyine İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları	89
Şekil 5: Eda'nın Türkçe Dil, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Kurallı Oyun Etkinliklerinde Elde Ettiği Ortalama Etkinlikle İlgilenme Düzeyine İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları	90
Şekil 6: Aylin'in Türkçe Dil, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Kurallı Oyun Etkinliklerinde Elde Ettiği Ortalama Etkinlikle İlgilenme Düzeyine İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları	90
Şekil 7: Müge'nin Türkçe Dil, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Kurallı Oyun Etkinliklerinde Elde Ettiği Ortalama Etkinlikle İlgilenme Düzeyine İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları	91

KISALTMALAR LİSTESİ

BD	: Başlama Düzeyi
BM	: Birleşmiş Milletler
ÇOMÜ	: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
GAG	:Gözlemciler Arası Güvenirlik
GGO	: Gelişimsel Gecikme Oranı
GTT	: Gelişimsel Tarama Testi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NGG	: Normal Gelişim Gösteren
OAVY	: Ortancayı Aşan Veri Yüzdesi
UG	: Uygulama Güvenirliği
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların yaşam kalitelerini artırmaya hizmet edecek biçimde öğretim sunabilme kaygıları, son yıllarda bu çocuklar için yapılacak eğitsel düzenlemelere odaklanılmasını sağlamıştır. Ayrıca insan haklarına giderek daha fazla önem verilmesiyle birlikte, normal gelişim gösteren çocuklar gibi gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için de gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde bazı tedbirler alınmaya başlanmıştır. Örneğin; Engellilerin Haklarına İlişkin Milletlerarası Sözleşme'de (Birleşmiş Milletler [BM], 2009), gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların eğitim haklarının sözleşmeyi imzalayan tüm devletler tarafından tanındığı belirtilmektedir. Sözleşmede ayrıca, eğitim hakkının fırsat eşitliği temelinde ve ayrımcılık yapılmaksızın kullanılması için eğitim sisteminin, her seviyede gelişimsel yetersizlik gösteren çocukları da içine alması ve çocukların yetersizlikleri nedeniyle genel eğitim sisteminden dışlanmaması gerektiği de vurgulanmaktadır.

Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için en uygun eğitim ortamlarına ilişkin tartışmalar sürüyor olmasına rağmen (Kerzner-Lipsky ve Gartner, 1996; Sharpe, York ve Knight, 1994), sözleşmede de ifade edildiği gibi bu çocukların mümkün olduğunca genel eğitim sisteminden dışlanmadan ve yaşam kalitelerini artıracak biçimde düzenlenmiş eğitim ortamlarına gereksinimleri bulunmaktadır (BM, 2009). Pek çok araştırmada gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için en uygun eğitim ortamlarının, bu çocukların normal gelişim gösteren akranları ile en fazla bir arada bulunmalarına olanak sağlayacak ve eğitim gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayacak ortamlar olduğu belirtilmektedir (Brown vd., 2004; Freeman ve Alkin, 2000). Bu özelliklere sahip eğitim ortamları alanyazında en az kısıtlayıcı eğitim ortamları olarak nitelendirilmekte ve gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların pek çoğu için en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarının kaynaştırma ortamları olduğu ileri sürülmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Carter ve Hughes, 2006; Eripek, 2007; Taylor, 2004; Thomas ve Rapport, 1998; Yell, 1995).

Kaynaştırma, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile bir arada, resmi veya özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayalı özel eğitim uygulamalarıdır

(Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların genel eğitim ortamlarında, normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitim almaları gerektiği görüşü özel eğitimin temel ilkelerinden birisi olarak kabul edilmektedir (Battal, 2007; Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Odom, 2000; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1990). Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılması düşüncesi dünyada giderek daha fazla kabul görmekte (Varlıer ve Vuran, 2006) ve bu düşüncenin etkileriyle Türkiye’de genel eğitim ortamlarında kaynaştırma esasına dayalı olarak eğitim alan gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk sayısı da gün geçtikçe artmaktadır. Örneğin; 2001-2002 eğitim-öğretim yılında gelişimsel yetersizlik gösteren 2085 çocuk genel eğitim ortamlarına yerleştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı-[MEB] tarafından Bakanlığın web sitesinde yayınlanan en son veriler ise genel eğitim ortamlarına yerleştirilen gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk sayısının 2009-2010 eğitim-öğretim yılında 76204’e yükselmiş olduğunu göstermektedir (MEB, 2010). Aradan geçen sekiz yıllık sürede meydana gelen 36 kat artış, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların öncelikle normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitim görmelerinin Türkiye’deki yasal düzenlemelerle teşvik edilmesine bağlanabilir.

Kaynaştırma uygulamaları dünyada ve Türkiye’de yıllardır bir eğitim yaklaşımı olarak benimsenerek kullanılmaktadır. Bu uygulamaların başarısına etki eden birçok etmenin varlığından söz etmek mümkündür. Bunlar; (a) fiziksel düzenlemeler, (b) gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar, (c) normal gelişim gösteren çocuklar, (d) aileler ve (e) öğretmen olarak sıralanabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Finegan, 2004; Friend ve Bursuck, 2002; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Sayılan bu etmenler arasında öğretmenin, oldukça etkili bir etmen olduğu düşünüldüğünden araştırmalar kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesine yoğunlaşmış durumdadır. Araştırma bulgularına dayalı olarak öğretmenlerin kaynaştırma konusunda birbirinden farklı görüşlere sahip oldukları söylenebilir (Alghazo ve Naggar-Gaad, 2004; Avramidis ve Norwich, 2002; Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003). Genel eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmaların sonuçlarına göre bazı öğretmenler gelişimsel yetersizlik gösterip göstermediğine bakılmaksızın tüm çocukların genel eğitim ortamlarından yararlanmaya hakkı olduğunu savunurken (Sargın ve Sünbül, 2002; Varlıer ve Vuran, 2006), bazı öğretmenler bu

çocukları sınıflarına kabul etmekte çekimser kalmaktadırlar (Finegan, 2004; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Öğretmenlerin önemli bir bölümü ise gelişimsel yetersizlik gösteren çocukları sınıflarına kabul etmeye kesinlikle karşı çıkmaktadırlar (deBettencourt, 1999; Vaughn ve Schumm, 1994; Yılmaz, 1995).

Öğretmenlerin gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların genel eğitim ortamlarında eğitim alması ile ilgili farklı görüşlere sahip olmalarının birden fazla sebebi olabilir. Bunlar; (a) öğretim ortamı, (b) öğretmen ve (c) gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk ile ilişkili sebepler olmak üzere üç başlık altında toplanabilir (Avramidis ve Norwich, 2002; Scruggs ve Mastropieri, 1996; Tait ve Purdie, 2000). Öğretim ortamı ile ilişkili sebepler, okulda ya da sınıfta destek hizmetlere ulaşılabilirlik düzeyi, yeterli araç gereç desteğinin sağlanması ve yardımcı personelin varlığı olarak sıralanabilir. Öğretmen ile ilişkili sebepler, öğretmenlerin eğitim düzeyleri, kendilerini gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarla çalışma konusunda bilgi ve beceri yönünden yeterli görme düzeyleri ve gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara karşı tutum ve inanışları olarak ifade edilebilir. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk ile ilişkili sebepler ise çocuğun yetersizlik türü ve düzeyi, davranış problemlerinin varlığı ve öğretimde uyarılama yapmayı gerektirme düzeyi olarak örneklendirilebilir (Altun ve Gülben, 2009; Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Battal, 2007; Bender, Vail ve Scott, 1995; Center ve Ward, 1987; Gök, 2009; Padelidou ve Lampropoulou, 1997; Scruggs ve Mastropieri, 1996; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Tait ve Purdie, 2000; Vaughn, Schumm, Jallad, Sluster ve Saumell, 1996; Vaughn ve Schumm, 1995; Vural, 2008).

Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar öğrenme özellikleri, bilişsel ya da bedensel yetersizlikleri ve davranış problemleri gibi birçok gerekçe ile normal gelişim gösteren akranlarından daha fazla bireysel çalışmaya ve öğretmen ilgisine gereksinim duymaktadırlar. Oysa eğitimin öncelikli hedeflerinden birisi uygun davranışların yetişkin desteğinden bağımsız olarak sergilenmesidir (Glynn, Thomas ve Shee, 1973; Rafferty ve Raimondi, 2009). Bu durum öğretmenlerin çocuklar ile ilgili görüşlerini etkileyen en önemli sebeplerden birisi olarak kabul edilmektedir (deBettencourt, 1999; Mitchem ve Benyo, 2000; Önder, 2007; Scruggs ve Mastropieri, 1996; Vaughn ve Schumm, 1995; Yavuz, 2005). Öğretmenler, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların yetişkin desteğine yoğun gereksinim duymalarını hem çocuğun kendisi hem de normal gelişim gösteren akranları açısından olumsuz olarak nitelendirmektedirler (Bender vd.,

1995). Çünkü bu durum sınıftaki normal gelişim gösteren çocukların gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun yetersizliğine odaklanmalarına, sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerin kesintiye uğramasına ve sınıftaki diğer çocuklara yeteri kadar zaman ayırlamamasına neden olmaktadır. Ayrıca, eğitim ortamlarında öğretmenlerin çocuklara sürekli ipucu sunmaları ya da onları sürekli pekiştirmeleri de mümkün değildir (Agran, King-Sears, Wehmeyer ve Copeland, 2003; Yücesoy Özkan, 2009). Dolayısıyla gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların genel eğitim ortamlarında diğer çocuklarla bir arada yer alabilmek üzere kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeye gereksinimleri vardır (Bigge, Stump, Spagna ve Silberman, 1999). Bu nedenle, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kendi davranışlarını kontrol etmelerini sağlamak üzere onlara kendini yönetmenin öğretilmesi gerek kendileri, gerekse öğretmenleri ve normal gelişim gösteren akranları açısından son derece önemlidir.

Kendini Yönetme Stratejileri

Eğitim ortamlarında çocukların davranışlarını kontrol altına almak, etkili öğretim sunmak üzere gerçekleştirilmesi gereken ilk basamak olarak kabul edilmektedir (Carr ve Durand, 1985). Çocukların davranışlarını kontrol altına almak üzere geçmişten günümüze kadar pek çok strateji geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu stratejiler arasında öğretmen ya da farklı bir yetişkin gibi dışsal bir etkene bağlı olanların, akademik ve sosyal pek çok davranışın kazanılmasında etkili olsalar da, davranışların yalnızca yetişkinin ortamda bulunmasına bağlı olarak oluşması ya da oluşmaması ve çok fazla uygulayıcı zamanı gerektirmesi gibi önemli sınırlılıkları bulunmaktadır (Otten, 2003). Bu sınırlılıklar sebebiyle, davranışların kontrol altına alınması sorumluluğunu çocuğun kendisine bırakan stratejiler geliştirilmeye ve kullanılmaya başlanmıştır (Kern ve Dunlap, 1994). Kendini yönetme stratejileri de bunlardan biridir.

Kendini yönetme (self-management) birden fazla şekilde tanımlanabilir. Dickerson ve Credon (1981) kendini yönetmeyi, bireylerin kendi davranışlarını değiştirmek ya da devam ettirmek üzere verdikleri tepki olarak tanımlarken, Browder ve Shapiro (1985) kendini yönetmenin bireylerin kendi davranışlarını kontrol etmek üzere kullandıkları bir süreç olduğunu ifade etmektedir (Yücesoy Özkan, 2009). Kendini yönetme, günlük yaşam içinde birçok durumda kullanılmaktadır (Alberto ve Troutman, 2008). Örneğin; randevuları kişisel ajandaya not etmek, haftalık olarak kiloyu ölçmek,

gerekli hazırlığı yapmak üzere ders programına bakmak, yıldönümlerini hatırlamak üzere cep telefonunda hatırlatma kaydı oluşturmak ve tamamlanan bir görev sonucunda keyifle kahve içmek bunlardan bazıları olarak sıralanabilir.

Bireylerin kendi davranışlarını kontrol etmelerini sağlamak üzere geliştirilen kendini yönetme stratejileri, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için de akademik ve sosyal pek çok davranışın öğretilmesinde, kalıcılığın ve genellemenin sağlanmasında etkili biçimde kullanılmaktadır (Baer, Fowler ve Carden-Smith, 1984; McDougal ve Brady, 1998; Reid, 1996; Webber, Scheuermann, McCall ve Coleman, 1993; Yücesoy Özkan, 2009; Yücesoy Özkan ve Sönmez, 2011). Kendini yönetme stratejilerinin; (a) kullanımının kolaylıkla öğrenilebildiği, (b) yetişkin kontrolü olmadığında da çocukların uygun biçimde davranmalarını sağladığı, (c) öğretmenin öğretim için ayıracağı süreyi artırdığı, (d) öğretim amaçlarına ulaşmada geleneksel yöntemlere kıyasla çok daha etkili olduğu, (e) dışsal desteklere olan bağımlılıkları en aza indirerek bağımsızlık düzeyini artırdığı ve (f) çocukların öğretime katılım ve motivasyonlarının artırarak öğrenmelerinin en üst düzeye çıkmasını sağladığı ifade edilmektedir. (Agran vd. 2003; Agran vd. 2005; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Mitchem ve Young, 2001; Yücesoy Özkan, 2009).

Kendini yönetme stratejileri; kendine önuyaran verme (antecedent-cue regulation/self-prompting), kendine yönerge verme (self-instruction), kendini izleme (self-monitoring), kendini değerlendirme (self-evaluation) ve kendini pekiştirmeyi (self-reinforcement) içermektedir (Agran ve diğ. 2003; Brooks, Todd, Tofflemoyer ve Horner, 2003). İzleyen bölümde bu stratejilerin her biri sırayla açıklanmaktadır; ancak araştırmada kendini izlemenin kullanılacak olması nedeniyle bu strateji hakkında daha geniş bilgi sunulmaktadır.

Kendine Önuyaran Verme

Kendine önuyaran verme, öğrencinin istendik davranışı başlatmasıyla sonuçlanacak görsel, işitsel ya da dokunsal bir uyarıyı kendisine sunmasıdır (Agran vd., 2003). Örneğin, tabağına konulan yemeğin tamamını yeme davranışı artırılmak istenen bir çocuk için yemek masasına konulan içindekilerin tamamı bitirilmiş bir tabak resmi önuyaran işlevi görür. Yetişkin ipucuna gerek duyan çocukların başkalarına olan bağımlılığını azaltması ve karmaşık becerilerin gerçekleştirilmesi için gerekli

davranışların hatırlanmasına yardımcı olması, stratejinin kullanımı bir kez öğrenildiğinde farklı davranışlar için çeşitli ortamlara kolayca genellenebilmesi kendine önuyaran vermenin yararları arasında sayılabilir (Yücesoy Özkan, 2007).

Kendine Yönerge Verme

Kendine yönerge verme bireyin bir işi yapmak için kendi kendine konuşması ve daha sonra o işi yapmasıdır (Alberto ve Troutman, 2008; Schloss ve Smith, 1994).

Tabağındaki yemeğin tamamını yeme davranışı artırılmaya çalışılan bir çocuğun “Tabağıma yemeği aldım. Sırada ne var? Şimdi bu yemeğin hepsini yiyeceğim.” demesi kendine yönerge vermeye örnektir. Kendine yönerge vermenin çok çeşitli davranışların öğretiminde ve sınıf ortamında kolaylıkla kullanılabilir olması, çocukların araç gereç taşımalarını gerektirmemesi ve kullanımı esnasında çevredeki diğer insanların dikkatini çocuk üzerine çekmiyor olması belli başlı yararlarıdır (Yücesoy Özkan, 2007).

Kendini İzleme

Kendini izleme bireyin kendisinin, hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemesi (self-observation) ve bu hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini kaydetmesi (self-recording) olarak tanımlanabilir (Agran vd., 2003). Örneğin gün içindeki tüm öğünlerde tabağına konulan yiyeceğin tamamını yeme davranışı artırılmak istendiğinde, üzerinde sabah, öğle ve akşam yemeği resimleri bulunan bir kayıt formu çocuğa verilir ve her öğün için, yemeğini bitirmişse artı (+), bitirmemişse eksi (-) işareti koyması öğretilirse bu çocuk kendini izlemiş olur. Bu strateji çoğunlukla çocuğun nasıl yapılacağını bildiği ve/veya yapıp yapmadığının farkında olduğu davranışlar için kullanılır (Agran vd., 2003). Genellikle öğretmen yönergesi, zil sesi gibi uyarıların kullanıldığı kendini izleme sürecinde çocuklar, davranışlarını kaydetmek üzere, davranış kayıt formu, kontrol listesi ya da beceri analizi kaydı kullanırlar. Kullanılacak uyarı ve kayıt formu çocuğun yaşına, gelişim düzeyine ve öğretilecek davranışın özelliklerine göre farklılık gösterebilir (Agran vd., 2003; Amato-Zech, Hoff ve Doepke, 2006; Yücesoy Özkan ve Sönmez, 2011).

Kendini izleme öğretimi; (a) izlenecek davranışın seçilmesini, (b) öğretmenin kendini izleme sürecini öğretmek üzere hazırlanmasını, (c) kendini izlemenin 10

basamakta öğretilmesini ve (d) çocuğun kısa ve uzun dönemli performanslarının izlenmesini içeren dört evrede gerçekleştirilir (Agran vd., 2003).

İzlenecek davranışın seçilmesi evresinde öğretmen, çocukta kendini izleme stratejisini kullanarak geliştirilecek davranışı tanımlar ve çocuğun bu davranışa ne düzeyde sahip olduğunu belirler. Bu evrede öğretmen tarafından toplanan veriler, kendini izlemenin davranış üzerindeki etkilerini belirlemek üzere kullanılacak olan başlama düzeyi verilerini oluşturur (Agran vd., 2003).

İkinci evre, öğretmenin kendini izleme öğretimine hazırlanmasını içerir. Kendini izleme öğretiminde kullanılacak ders planının hazırlanması, öğretimde kullanılacak tüm araçların ve çocukların kendini kaydetmek üzere kullanacakları formların temin edilmesi bu evrede gerçekleşir (Agran vd., 2003). Daha önce de söz edildiği gibi öğretmen gerçekleştireceği çalışma için uyarıları ve araçları kaydedilecek davranışların ve çocukların özelliklerine göre belirler.

Üçüncü evre, kendini izleme stratejisini kullanmanın öğretildiği evredir. Bu evre için King-Sears (1999) tarafından 10 basamaklı bir öğretim sürecinin kullanımı önerilmektedir. Buna göre; birinci basamakta, istenen davranışa örnek olan ve olmayan davranışların gösterilmesi yer alır. İkinci basamakta çocuğun sergilemesi istenen davranışın olası yararları üzerinde durulur. Üçüncü basamakta çocuğa istenen bu davranışı sergilemesi için fırsatlar sunulur ve kabul edilecek ölçüt açıklanır. Dördüncü basamak kendini izleme sürecini, kullanılacak araç-gereci tanıtmayı ve kendini izlemenin yararlarını açıklamayı içerir. Beşinci basamakta öğretmen, istendik davranışı sergilerken çocuğa kendini izleme konusunda model olur. Altıncı basamakta çocuk, rol oynama etkinliği yoluyla kendini izleme kullanımı üzerinde alıştırmaya yapar ve yedinci basamakta bu süreçteki performansı değerlendirilir. Sekizinci basamakta öğretmen ve çocuk kendini izlemenin kullanılabileceği doğal ortamların neler olduğunu tartışırlar. Dokuzuncu basamakta çocuğa bu doğal ortamlarda bağımsız olarak kendini izlemeyi kullanması için fırsatlar tanınırken, onuncu basamakta çocuğun doğal ortamlarda kendini izlemeyi kullanmasına ilişkin performansı değerlendirilir.

Dördüncü ve son evrede ise öğretmen, çocuğun başlama düzeyi evresinde davranışı sergileme düzeyi ile kendini izleme öğretiminin ardından gösterdiği performansı karşılaştırarak programın etkilerini değerlendirir (Agran vd., 2003).

Kendini izleme, çocukların edinim düzeyinde kazanmış oldukları davranışların akıcılığının, kalıcılığının ve genellenmesinin sağlanmak istendiği durumlarda etkili biçimde kullanılabilir. Kendini izleme, çocukların hedef davranışlara ilişkin farkındalık düzeylerinin artırılmasını sağlamanın yanında, çocuklar için son derece etkili bir motivasyon kaynağı olabilir (Agran vd., 2003; Moxley, 1998). Kendini izlemenin istendik davranışı yerine getirmek üzere ayırt edici uyarın olarak görev yaptığı ve bu özelliği ile davranış değişikliği sağlamada etkili olduğu; böylelikle maddi değeri olan pekiştirme sistemlerine gerek duyulmayabileceği belirtilmektedir (Baer, 1984; Hallahan ve Spona, 1983). Araştırmalar, kendini izlemenin, kendi davranışlarını düzenlemek ve bağımsız olarak etkinlikte bulunmak üzere gelişimsel yetersizlik gösteren ve normal gelişim gösteren çocuklar tarafından kolaylıkla kullanılabilirdiğini göstermektedir (McDougal ve Brady, 1998). Kendini izleme, davranış değişikliğini sağlamak üzere öğretmen, anne-baba ya da akran gibi dışsal desteklere olan gereksinimi azaltabilir ve dolayısıyla hedeflenen davranış değişikliğinin öğretim yapılmamış ortamlara genellenmesine ve davranışların kalıcı olmasına katkı sağlayabilir (Mc Laughlin, Krappman ve Welsh, 1985'ten aktaran Amato-Zech vd., 2006). Kendini izleme, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarla; etkinliği kesintiye uğratma, uygun olmayan konuşma gibi sınıf içi uygun olmayan davranışların azaltılmasında (Mancia, Tankersley, Kamps, Kravits ve Parret, 2000; Sutherland ve Snyder, 2007), yerinde oturma, etkinlikle ilgilenme gibi sınıf içi uygun davranışların kazandırılmasında (Gilberts, Agran, Hughes ve Wehmeyer, 2001; Harris, Friedlander, Saddler, Frizzelle ve Graham, 2005; Stahr, Cushing, Lane ve Fox, 2006) ve akademik performansın geliştirilmesinde (Shimabukuro, Anne-Prater, Jenkins ve Edelen-Smith, 1999; Yücesoy Özkan, 2009) etkili biçimde kullanılan bir stratejidir.

Kendini Değerlendirme

Bireyin öğretim öncesinde ya da sonrasında hedef davranışı, ölçütü karşılarda düzeyde gerçekleştirip gerçekleştirmediğini kendisinin belirlemesidir (McLaughlin, 1984'ten aktaran Yücesoy Özkan, 2009). Bu süreçte genellikle çocuktan kendini izleme aşamasında topladığı verileri kullanması ve kendi performansına karar vermesi beklenir (Yücesoy Özkan ve Sönmez, 2011). Örneğin gün içindeki öğünlerde tabağına konulan yiyeceklerin tamamını yeme davranışı artırılmak istenen çocuk akşam yemeğinden

sonra o gün gerçekleştirdiği kayıtlarını inceler ve her üç öğünde de tabağındaki yemeklerin tamamını yemiş olma ölçütüne ulaşıp ulaşmadığına kendisi karar verir. Kendini değerlendirmenin öğretmen değerlendirme için harcayacağı zamanı azaltması, çocuğun hedef davranışla ilgili ölçütü karşılayıp karşılamadığına ilişkin kararı kendisinin vermesi ve bu yolla çocuğun öğretmene olan bağımlılığını azaltması gibi yararlarından söz edilebilir (Yücesoy Özkan, 2007).

Kendini Pekiştirme

Kendini pekiştirme bireyin ölçütü karşılayıp karşılamadığına bağlı olarak hoşuna giden bir ödülü seçmesi ya da bir uyarıyı kendine sunmasıdır (Agran vd., 2003). Önceki örnekte gün içindeki öğünlerde tabağına konulan yiyecekleri bitirme davranışını kaydeden ve gün sonunda ölçüte ulaşıp ulaşmadığı konusunda kendini değerlendiren çocuğun “Bravo bana!” demesi ya da “Bugün tüm öğünlerde, tabağımdaki yiyeceklerin hepsini bitirdim, dondurma yiyebilirim.” diyerek annesinden ödülünü talep etmesi, kendini pekiştirmedir. Kendini pekiştirme sıklıkla kendini izleme ve kendini değerlendirmeyi genişletmek üzere kullanılan bir stratejidir ve tek başına kullanımı ender olarak görülmektedir (Sugai ve Tindal, 1993; Yücesoy Özkan ve Sönmez, 2011). Kendini pekiştirmenin, çocuğun pekiştireç almak üzere başkalarına olan bağımlılığını azaltması ve çocuk için etkili pekiştireçlerin kullanılmasını garanti altına alabilecek olması önemli yararlarıdır (Yücesoy Özkan, 2007).

Alanyazında kendini yönetme stratejilerinin farklı yaş ve yetersizlik düzeyindeki çocuklara farklı davranışların kazandırılmasında etkili olduğu (Lee, Simpson, Shrogen, 2007; Yücesoy Özkan ve Sönmez, 2011) ve bu stratejilerin genel eğitim ortamlarında rahatlıkla kullanıldığı ifade edilmektedir (Rooney, Hallahan ve Lloyd, 1984). Diğer tüm kendini yönetme stratejileri gibi kendini izleme de bireylere kendi davranışlarının sorumluluğunu almayı öğretmek üzere geliştirilmiştir; ancak bireylere kendi davranışlarını kontrol etmeyi yetişkinlik döneminde öğretmek oldukça güç olacağından bu davranışın erken yaşlarda kazandırılması son derece önemlidir (Brotherson, Cook, Cunconan-Lahr ve Wehmeyer, 1995’ten aktaran Wehmeyer, Agran ve Hughes, 2003; Yücesoy Özkan, 2009). Ayrıca, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarla çalışan öğretmen ve uzmanların temel amacının, çocukların bağımsız olarak işlevde bulunma düzeylerini artırmak olduğu düşünüldüğünde, kendi davranışlarını kontrol etmek üzere

kendini yönetmenin bu çocuklara olabildiğince erken yaşlarda öğretilmesi daha fazla önem kazanmaktadır (Abery, 1992'den aktaran Brown ve Cohen, 1996). Bu bilgilere dayanarak; bireyin yaşamında böylesine önemli etkileri olan kendini yönetme ile ilişkili davranışları öğretmek üzere girişimlerde bulunmak için en uygun zamanın okul öncesi dönem olduğunu söylemek mümkündür.

Bu araştırmada, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin artırılmasına etkileri incelendiğinden izleyen bölümde; (a) kendini yönetme stratejilerinin okul öncesi dönemde kullanımı, (b) etkinlikle ilgilenme ve (c) kendini yönetme stratejilerinin sınıf çaplı kullanımı konularında bilgiye yer verilecektir.

Kendini Yönetme Stratejilerinin Okul Öncesi Dönemde Kullanımı

Okul öncesi dönem yaşamın temeli olarak kabul edilir çünkü yetişkinlikte gösterilen pek çok davranış yaşamın ilk yıllarında kazanılmaktadır ve pek çok uzman tarafından bu dönemin en zengin öğrenme yılları olduğu ileri sürülmektedir (MEB, 2006; Palmer ve Wehmeyer, 2003; Wehmeyer ve Palmer, 2000; Wehmeyer, Sands, Doll ve Palmer, 1997). Türkiye'de kullanılan okul öncesi eğitim programının tüm çocuklar için öncelikli hedeflerinden biri, onlara sosyal olarak kabul edilebilir davranışları öğretmek, ayrıca onların kültürel ve sosyal olarak önceden belirlenmiş kalıplara uygun davranmayı içselleştirmelerine yardımcı olmaktır. Bunun için çocukların yetişkin kontrolüne gerek kalmaksızın kendi davranışlarını kontrol etmelerini sağlamaya öncelik verilir. Öğretmenler, çocukların gelişimlerini takip ederken onların kendini yönetme düzeylerini de göz önünde bulundururlar (MEB, 2006).

Okul öncesi eğitim programında çocuklar, ulaşılması beklenen kazanımlar açısından normal gelişim gösteren ve gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar olarak iki farklı gruba ayrılmazlar. Belirlenen hedefler, okul öncesi dönemdeki tüm çocuklar için geçerlidir. Dolayısıyla gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar da tıpkı normal gelişim gösteren akranları gibi okul öncesi dönemde kendini yönetmeyi öğrenmeye gereksinim duyarlar. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların bu gereksinimlerini karşılamak üzere okul öncesi eğitim ortamlarında kendini yönetme stratejilerinin kullanımına ilişkin etkinlikler düzenlenmelidir. Alanyazında yaşlarındaki okul öncesi dönem çocuklarının kendini yönetme stratejilerini kullanmayı kısa sürede öğrenebildikleri ve

bu stratejileri kolaylıkla kullanabildikleri ifade edilmektedir. İzleyen bölümde okul öncesi dönemde kendini yönetme stratejilerinin kullanımına ilişkin araştırma örneklerinde yer verilecektir.

Bornstein ve Quevillon (1976), her biri dört yaşında olan ve davranış bozukluğu tanısı almış üç erkek çocuğun etkinlik dışı davranışlarının azaltılması ve etkinlikle ilgili davranışlarının artırılmasında kendine yönerge vermenin etkili olup olmadığını belirlemek üzere bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada kendine yönerge vermenin öğretimi; (a) araştırmacının etkinliği gerçekleştirirken kendine yüksek sesle yönerge vererek model olması, (b) araştırmacı yüksek sesle yönerge verirken çocuğun etkinliği gerçekleştirmesi, (c) araştırmacı fısıltı ile yönerge verirken çocuğun yüksek sesle aynı yönergeleri kendine vermesi ve etkinliği gerçekleştirmesi, (d) araştırmacı sessizce dudaklarını kıpırdatarak yönerge verirken çocuğun fısıltı ile kendine yönerge vererek etkinliği gerçekleştirmesi, (e) araştırmacı yalnızca etkinliği gerçekleştirirken çocuğun sessizce dudaklarını kıpırdatarak kendine yönerge vererek etkinliği gerçekleştirmesi ve (f) çocuğun içinden kendine yönerge vererek etkinliği gerçekleştirmesi olmak üzere altı basamakta gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, yalnızca iki saat süreyle gerçekleştirilen kendine yönerge verme öğretiminin etkinlikle ilgilenme davranışlarını artırdığını; kendine yönerge verme yolu ile kazanılan etkinlikle ilgilenme davranışının iki ve üç ay sonra da korunduğunu ve uygulamanın etkilerinin sınıf ortamına genellenebildiğini ortaya koymuştur.

Koegel, Koegel, Hurley ve Frea (1992), gerçekleştirdikleri çalışmada ikisi 6 yaşında ve diğer ikisi 11 yaşında olmak üzere otizm tanısı bulunan dört erkek çocuğun toplumsal ortamlarda ve okulda başkaları tarafından başlatılan sosyal etkileşimi devam ettirmek üzere uygun tepkiler vermeyi öğrenmelerinde kendini izleme ve kendini pekiştirmenin etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmada çocukların başkaları tarafından başlatılan sosyal etkileşime verdikleri uygun tepkileri kaydetmeleri için bileğe takılabilen bir skor takip cihazı kullanılmış, çocuklara uygun tepki verdiklerinde cihazın düğmesine basmaları öğretilmiştir. Kendini izleme öğretimi sırasında araştırmacılar tarafından uygun tepkiler için model olunarak çocukların uygun olan ve olmayan tepkileri ayırt etmeyi öğrenmeleri sağlanmıştır. Çocukların doğru tepkilerini kaydetmeyi öğrenmelerinin ardından kendini pekiştirme uygulamasına geçilmiş ve çocuklara doğru tepkileri belirli bir sayıya ulaştığında pekiştirici talep etmeleri

öğretilmiştir. Araştırmanın sonuçları tüm çocukların, başlatılan sosyal etkileşime uygun tepki vermeyi öğrendiklerini göstermiştir. Aynı zamanda, çocukların çalışmanın en başında düşük oranda doğrulukla kendini izlemeyi kullanabildikleri ve giderek daha doğru kayıtlar tuttukları da araştırma bulguları arasındadır. Tüm öğretim oturumları klinik ortamda gerçekleştirilen bu araştırmada başkaları tarafından başlatılan sosyal etkileşime uygun tepki verme davranışının eve ve başka toplumsal ortamlara genellenebildiği ortaya konulmuştur.

Connel, Carta ve Baer (1993), gelişimsel yetersizlik riski bulunan, dört yaşında üç erkek ve bir kız çocuğa, etkinlikler arası geçişte gerekli olan; (a) oynamayı bırakma, (b) oyuncakları toplama, (c) oyuncakları yerlerine kaldırma, (d) kendine işaret edilen etkinlik alanını bulma, (e) sandalyesini alarak etkinlik alanına gelme ve (f) yerine oturarak öğretmene bakma davranışlarının öğretilmesinde kendini izlemenin ve pekiştireç talep etmenin etkilerini incelemiştir. Kendini izlemenin öğretimden önce çocuklara etkinlikler arası geçişte gerekli bu beceriler öğretilmiştir. Ardından sınıf duvarına, bu basamakların görsellerinin bulunduğu bir poster asılmış ve bu posterin küçültülmüş bir kopyası kayıt için kullanılmıştır. Etkinlikler arası geçişte araştırmacı çocukların performansını, yerine getirdikleri basamak için gülen yüz, yerine getirmediikleri basamak için somurtan yüz çıkartması kullanarak kaydetmiştir. Geçişin tamamlanmasının hemen ardından öğrenciye aynı kayıt formu ve çıkartmalar verilerek bu davranışları yapıp yapmadığına karar verip çıkartmaları yapıştırması istenmiştir. Çocuğun kendini izlemeyi tamamlamasının ardından araştırmacının kayıt formu ile çocuğun kayıt formu karşılaştırılmış, her bir basamakta doğru kayıt için sözel pekiştireç sunulurken hatalı kayıt için düzeltme sunulmuştur. Araştırmacı ve çocuk tarafından tutulan kayıtların en az %80 düzeyinde tutarlı olması halinde öğrenci sevdiği bir çıkartma kazanmıştır. Araştırmanın sonraki aşamasında öğrencilere etkinlikler arası geçişte kendilerinden beklenen basamakları tamamladıklarında öğretmene “Ben hazırım.” diyerek öğretmenden övgü ya da sarılma talep etmeleri öğretilmiştir. Araştırma sonuçları çocukların kendini izlemeyi ve pekiştireç talep etmeyi öğrenebildiklerini ve bu yolla etkinlikler arası geçiş için gerekli olan davranışların geliştiğini göstermiştir. Sınıftan ayrı bir ortamda gerçekleştirilen uygulamanın etkilerinin sınıfa genellenebildiği belirtilmiştir.

Pierce ve Schreibman, 1994'te gerçekleştirdikleri araştırmada altı, sekiz ve dokuz yaşlarında, otizm spektrum bozukluğu tanısı bulunan üç erkek çocuğun günlük yaşam becerilerini sergilerken etkinlikle ilgilenme davranışlarının artırılmasında kendine önyayan verme ve kendini pekiştirmenin etkili olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmada soğuk içecek hazırlama, yemek masası hazırlama gibi günlük yaşam becerilerinin basamaklarını gösteren fotoğrafların bulunduğu küçük fotoğraf albümleri, önyayan olarak kullanılmış ve çocuklara her basamakta bu fotoğraflara bakmaları öğretilmiştir. Albümün en son sayfasında bulunan gülen yüz resmi, çocuklar için bir pekiştireç seçebileceklerini göstermiştir. Araştırma sonuçları tüm çocukların etkinlikle ilgilenme davranışlarının arttığını, kendine önyayan verme ve kendini pekiştirmenin farklı beceri ve ortamlara genellenebildiğini göstermiştir. Ayrıca edinilen bu beceriler çocuklar tarafından yanlarında bir yetişkin olmadığında da kullanılabilmiştir.

Koegel, Harrower ve Koegel (1999), beş ve altı yaşlarında, dil ve konuşma bozukluğu ile öğrenme güçlüğü tanısı almış iki erkek çocuğun sınıf içi uygun davranışlarını artırmak ve uygun olmayan davranışlarını azaltmak üzere kendini izlemeyi kullanmışlardır. Araştırmada öncelikle öğrencilere uygun olan ve olmayan sınıf içi davranışları birbirinden ayırt etmeleri ve uygun davranışlardan birini sergilediklerinde kayıt formuna bir işaret koymaları öğretilmiştir. Ardından kendini izleme için uyarı veren bir kol saati verilmiş ve saatin alarmı çaldığında uygun davranışlardan birini sergiliyorlarsa forma işaret koymaları istenmiştir. Çalışma sonunda çocukların sınıf içi uygun olmayan davranışlarının azaltılması ve uygun davranışlarının artırılmasında kendini izlemenin etkili olduğu rapor edilmiştir. Önceki çalışmalardan farklı olarak bu araştırmada elde edilen sonuçların anlamlılığını güçlendirmek üzere sosyal geçerlik değerlendirmesi gerçekleştirilmiş ve uygulamanın sosyal geçerliği sosyal karşılaştırma yapılarak ortaya konulmuştur. Buna göre, çocukların devam ettikleri anasınıfındaki çocukların sınıf içi uygun olan ve olmayan davranışları kaydedilmiş, hedef çocukların davranışı bu sonuçlarla karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma ile hedef çocukların başlangıçta arkadaşlarından oldukça düşük seviyelerde kaydedilen sınıf içi uygun davranışlarının uygulama sonunda onlara yakın düzeye yükselmiş olduğu ortaya konulmuştur. Çalışmada toplanan kalıcılık ile ilgili veriler, çocukların sınıf içi uygun davranışlarının korunduğunu göstermiştir.

Lowy-Apple, Billingsley ve Schwartz (2005), beş yaşında iki erkek çocuğa iltifat etme davranışlarını öğrettikleri iki aşamalı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın ilk aşamasında video model ile öğretim sunulmuş ve her iki çocuk da karşıdaki kişi tarafından başlatılan etkileşimde iltifat kullanmayı öğrenebilmiş; ancak iltifat ederek bir etkileşim başlatmayı öğrenememişlerdir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise çocuklara kendini izleme ve kendini pekiştirmenin kullanımı öğretilmiştir. Kendini izlemek üzere çocuklardan birine bileğe takılabilen bir skor takip cihazı ve diğerine basit bir kayıt formu verilmiştir. Çocuklara iltifat ederek bir etkileşim başlattıklarında cihazın düğmesine basma ve kayıt formuna işaret koyma öğretilmiştir. Çocuklar iki kez iltifat kullanarak etkileşim başlattıklarında hoşlarına giden bir uyarın (küçük bir oyuncak ya da şekerleme) seçerek kendini pekiştirmeyi kullanmışlardır. İlk uygulamanın aksine bu aşamada çocukların iltifat ederek etkileşim başlatmayı öğrendikleri rapor edilmiştir.

Araştırma örnekleri incelendiğinde, okul öncesi dönemde kendini yönetme stratejilerinin sıklıkla gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların uygun davranışlarını artırmak üzere kullanılmakta olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kazandırılması amaçlanan uygun davranışlardan biri de etkinlikle ilgilenmedir. Kendini yönetme stratejileri çok çeşitli uygun davranışların artırılmasında olduğu gibi etkinlikle ilgilenme düzeyinin artırılmasında da kullanılabilir (Rock, 2005; Stahr vd., 2006).

Etkinlikle İlgilenme

Etkinlikle ilgilenme (on-task) çocuğun, gelişimine ve içinde bulunduğu bağlama uygun etkinliklere, etkinlik boyunca dikkatini yöneltmesi ve bu etkinliklere uygun davranışları gerçekleştirmesi olarak tanımlanabilir (Rock, 2005; Stahr vd., 2006; Wolfe, Heron ve Goddard, 2000). Bu davranış yalnızca öğrenmeyi sağlaması açısından değil, kendini yönetme ile ilgili önemli bir özellik olan sabır göstermenin kazanılması açısından da oldukça önemlidir (McWilliam, 1991; Rosegrant ve Bredekamp, 1992'den aktaran Brown ve Cohen, 1996). Dolayısıyla etkinlikle ilgilenme davranışı gerek normal gelişim gösteren gerekse gelişimsel yetersizlik gösteren okul öncesi dönemdeki çocuklar için kazandırılması gereken öncelikli bir davranış olarak nitelendirilebilir.

Okul öncesi eğitim öğretmenleri, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin yetersiz sebebiyle sınıf içindeki etkinliklerin kesintiye uğradığını ve belirlenen amaçlara ulaşamadığını; ayrıca etkinliklerin gerçekleştirilemediğini ve sınıf yönetiminin zorlaştığını önemli sorunlar olarak ifade etmektedirler (Gök, 2009; Varlıer ve Vuran, 2006). Buna dayalı olarak, etkinlikle ilgilenme düzeylerinin yetersiz olmasının sınıf öğretmenini, normal gelişim gösteren akranları ve en önemlisi gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun kendisini olumsuz yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Etkinlikle ilgilenme, aktif öğrenmenin temelidir ve çocukların kendilerini aktif öğrenenler olarak görmeleri onlara keyif verebilir (Berhmann, 1998). Bu durumda gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara etkinlikle ilgilenme davranışlarının kazandırılmasının sadece öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin azaltılmasına yardımcı olmakla kalmayıp; aynı zamanda çocukların da kendilerini sınıfın bir bireyi olarak hissetmelerini sağlayacağı düşünülebilir (Altun ve Gülben, 2009).

Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin artırılmasında kullanılacak etkili stratejilerden biri kendini izlemedir. Alanyazında çeşitli yaş düzeylerinde ve farklı yetersizlikler gösteren bireylerin etkinlikle ilgilenme düzeylerinin artırılmasında kendini izlemenin etkilerinin incelendiği araştırma bulguları yer almaktadır. İzleyen bölümde bu araştırmalar özetlenmektedir.

Blick ve Test (1987), ortaöğretim düzeyindeki özel eğitim sınıflarında gerçekleştirdikleri araştırmada sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin etkinlikle ilgilenme düzeyi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Sırasıyla on, on beş ve on bir öğrencisi bulunan üç özel eğitim sınıfında gerçekleştirilen çalışmada, sınıflardaki tüm çocuklar kendini izlemeyi kullanarak etkinlikle ilgilenip ilgilenmediklerini kaydetmiş ancak veriler her bir sınıfta belirlenen dört öğrenciden toplanmıştır. Veri toplanan on iki çocuktan dokuzu öğrenme güçlüğü, ikisi zihin yetersizliği ve biri duygu-davranış bozukluğu tanısı almıştır. Sınıf içindeki etkinlik sırasında her beş dakikada bir kasetçalardan *kaydet* yönergesi duyulmuş; öğrenciler o esnada öğretmene bakıyor, çalışma kağıdındaki ödevi yazıyor ya da öğretmenle konuşuyorsa kayıt formuna artı (+) işareti koyarak kendilerini kaydetmişler; belirlenen bu davranışlar dışında bir iş ile uğraşıyorlarsa kayıt formuna eksi (-) işareti koymuşlardır. Araştırmanın bulguları,

kendini izlemeyi kullanmayı reddeden bir öğrenci dışında tüm öğrencilerin etkinlikle ilgilenme düzeylerinin artmış olduğunu ortaya koymuştur.

Wolfe vd. (2000) araştırmalarında, tamamı dokuz yaşında olan ve öğrenme güçlüğü tanısı almış dört öğrencinin etkinlikle ilgilenme düzeyleri ile yazılı ifade becerilerinin artırılmasında kendini izlemenin etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada çocuklara öncelikle kendini izlemenin kullanımı öğretilmiştir. Bunun için; (a) kendini izlemenin nasıl kullanılacağı açıklanmış, (b) öğretmen tarafından model olunmuş, (c) grup tartışması gerçekleştirilmiş, (d) rol oynama etkinliği gerçekleştirilmiş ve (e) alıştırmaya yapılmıştır. Ardından çocuklara kayıt formları verilmiş ve onlardan 60 saniyede bir kez duyulan “Etkinlikle ilgileniyor muyum?” sorusuna karşılık olarak evet/hayır sütunlarına işaret koymaları istenmiştir. Ayrıca çocuklar yazma etkinliklerinin ardından, yazdıkları sözcük sayılarını da kayıt formlarına yazarak kaydetmişlerdir. Araştırma sonucunda kendini izlemenin, öğrenme güçlüğü ile tanılanmış çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin ve yazılı performanslarının artırılmasında etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Mitchem, Young, West ve Benyo (2001), sınıf çaplı olarak uygulanan kendini izleme ve kendini değerlendirmenin, etkinlikle ilgilenme süresinin artırılması üzerindeki etkilerini inceledikleri bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmaya üçü öğrenme güçlüğü tanısı almış ve yedisi risk altında olmak üzere on hedef çocuğun da aralarında bulunduğu 97 adet yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Diğer sınıf çaplı kendini yönetme uygulamalarından farklı olarak bu çalışmada çocuklar kendini izleme sürecinde tuttukları kayıtları, grup lideri olan akranlarının kendileri için tutmuş olduğu kayıtlarla karşılaştırarak kendini değerlendirmeyi de kullanmışlardır. Araştırma bulguları, uygulama sonucunda hedef çocukların ve diğer tüm çocukların etkinlikle ilgilenme sürelerinin arttığını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda öğretmenler tarafından uygulama başlamadan önce ve uygulamanın tamamlanmasının ardından gerçekleştirilen sosyal davranış değerlendirmesi de bu çocukların uygun olmayan sosyal davranışlarının azaldığını göstermektedir.

Rock (2005), üstün yetenekli, normal gelişim gösteren ve çeşitli yetersizlikleri bulunan; yaşları 7-13 arasında değişen dokuz çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeylerinin artırılması ve sınıf içindeki uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında kendini izlemenin etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sürecinde çocuklar üzerinde o güne ait

akademik hedeflerinin, etkinlikle ilgilenip ilgilenmediklerine ilişkin bir sorunun ve kaç soruyu doğru olarak cevapladıklarının yazılacağı bir sütunun bulunduğu kayıt formlarını kullanarak kendilerini kaydetmişlerdir. Beş dakikada bir duyulan bip sesi ile birlikte, o an etkinlikle ilgilenip ilgilenmediklerine ilişkin olarak formlara işaret koyan çocuklar 45 dakika sonunda doğru cevaplarının sayısını forma yazmışlardır. Açıklanan bu süreç sonunda kendini izlemenin, çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyinin artırılması ve problem davranışların azaltılmasında etkili olduğu rapor edilmiştir.

Stahr vd. (2006), dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı almış olan dokuz yaşında bir çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyinin artırılması ve etkinlik dışı davranışlarının azaltılmasında kendini izlemenin sönme ile bir arada kullanımının etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sürecinde çocuk, 15 dakikada bir kez, üzerinde uygun davranışların yazılı olduğu kayıt formuna evet/hayır işaretleri koyarak kendini kaydetmeyi kullanmıştır. Aynı zamanda çocuğun sergilediği problem davranışlar görmezden gelinmiştir. Araştırma sonucunda, çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyinin arttığı ve problem davranışlarının sıklığında ve yüzdesinde bir azalma meydana geldiği belirlenmiştir.

Özetlenen araştırmalar incelendiğinde, etkinlikle ilgilenmenin gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara bire bir ya da akranları ile bir aradayken öğretilmediği görülmektedir. O halde genel eğitim ortamlarında da gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada etkinlikle ilgilenmeyi öğrenmeleri mümkün olabilir. Bu sebeple etkinlikle ilgilenmeyi geliştirmeye yönelik öğretim, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara akranları ile bir aradayken sunulabilir. Ayrıca, tüm çocukların aynı anda etkinliklere katılma fırsatına sahip olmaları, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların genel eğitim sınıflarında başarılı bir şekilde yer alabilmelerini sağlamada da önemli bir etmendir (Salend, 2001'den aktaran Yılmaz, 1995).

Akademik başarı ve sosyal yeterlikler açısından yapılan karşılaştırmalarda genel eğitim ortamlarında normal gelişim gösteren akranları ile bir arada eğitim alan gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların, ayrı ortamlarda eğitim alan çocuklardan daha iyi düzeyde performans sergilediği ortaya konulmaktadır (Freeman ve Alkin, 2000). Bunun yanı sıra, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların okuldaki zamanlarının tamamını normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada geçirmeleri onlara başka bir

ortamda gerçekleşme olasılığı düşük olan pek çok fırsat sunmaktadır (MEB, 2006). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların eğitim aldıkları genel eğitim sınıflarından belirli zamanlarda ayrılarak, gereksinim duyduğu konularda öğretmenden yoğun öğretim desteği alması olarak tanımlanabilecek *birebir öğretim* düzenlemesi, çeşitli davranışların daha hızlı öğrenilebilmesini sağlamak gibi çeşitli yararlarının yanında bazı sınırlılıklara da sahiptir. Bu düzenlemede öğretmen tarafından daha fazla zaman ayrılmasının gerekmesi, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun gruptan ayrılmasına sebep olması ve akranları gözleyerek öğrenme şansının elinden alınması gibi önemli sınırlılıkları bulunmaktadır (Tekin-İftar, 2007). Bunun yerine, genel eğitim ortamlarında oluşabilecek tüm fırsatları değerlendirebilmek önemli görülmektedir. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların eğitim aldıkları genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenler tarafından çocukların gereksinimlerini, onları genel eğitim ortamlarından ayırmaksızın karşılamak üzere farklı öğretim düzenlemelerinden yararlanabilir. Örneğin; belirli davranışları öğrenmede yetersizlik gösteren birkaç öğrenciye aynı anda öğretim sunmaya olanak sağlayan *küçük grup öğretimi* ve/veya gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için çeşitli düzeylerde bireyselleştirme yapılarak sınıf genelinde tüm öğrencilere aynı anda öğretim sunulması olarak tanımlanabilecek *büyük grup öğretimi* bu düzenlemelerden bazılarıdır (Tekin-İftar, 2007). Sözü edilen bu düzenlemelerde, öğretmenin gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için bireyselleştirme yapması ve bunun için daha fazla zaman ayırması gerekmektedir. Oysa öğretmenler daha az zaman gerektiren uygulamaları çok daha fazla tercih etmektedirler (Harlacher, Roberts ve Merrel, 2006). Öğretmenler tarafından daha fazla tercih edilebilecek öğretim düzenlemeleri ile gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların genel eğitim ortamlarındaki öğretim fırsatlarından daha fazla yararlanmalarını sağlamanın diğer bir yolu ise gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğu hedef alarak düzenlenen bazı etkinliklerin sınıftaki tüm çocukları içine alacak şekilde uyarlanması ve *sınıf çaplı uygulanması* olabilir. Çalışmanın izleyen bölümünde kendini yönetme stratejilerinin sınıf çaplı öğretimi hakkında bilgi verilecektir.

Sınıf Çaplı Uygulamalar

Genel eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenlerin, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kendi sınıflarında bulunması ile ilgili kaygıları arasında ilk sırayı, bu

çocukların daha fazla bireysel çalışmaya ve özel ilgiye gereksinim duyuyor olmaları almaktadır (Padeliadou ve Lampropoulou, 1997; Vaughn ve Schumm, 1995). Çocuk ile bire-bir ilgilenmeyi gerektiren uygulamalar ise öğretmenler tarafından çoğunlukla fazla zaman ve bilgi gerektiren uygulamalar olarak nitelendirilmekte ve bunun yerine sınıftaki tüm çocuklar için kullanılabilir sınıf çaplı uygulamalar tercih edilmektedir (Harlacher, Roberts ve Merrel, 2006). Belirlenen bir hedef davranışı değiştirmek üzere sınıftaki tüm çocukların katılımıyla gerçekleştirilen uygulamalar sınıf düzeyinde uygulamalar (class-level interventions) ya da sınıf çaplı uygulamalar (class wide interventions or whole- class interventions) olarak isimlendirilmektedir ve bu uygulamalarda öğretim yöntemi, davranış değiştirme programı, kayıt tekniği, pekiştirme tarifesi gibi unsurlar tüm çocuklar için geçerlidir (Du Paul ve Stoner, 2003; Greenwood, Delquadri ve Carta, 1997'den aktaran Harlacher vd., 2006). Bu çalışmada “sınıf çaplı uygulamalar” terimi kullanılacaktır.

Sınıf çaplı uygulamalar gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sınıf içinde uygun biçimde davranmayı öğrenmeleri için etkili uygulamalar olmasının yanında, sınıftaki tüm çocukların yararına kullanılabilir. Sınıfta gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin bütün çocuklara hitap etmesinin, başarının artmasına da katkı sağlayacağı ileri sürülmektedir (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004). Bu uygulamaların en önemli özelliği, sınıftaki tüm çocuklar için gerçekleştirilip hepsi için aynı biçimde uygulanmasıdır. Böylece bu uygulamalar sınıf içinde kimin hedef alındığı (kimin davranışının değiştirilmeye çalışıldığı) fark edilmeden uygulama yapmaya olanak sağlar (Harlacher vd., 2006). Bu durum, normal gelişim gösteren çocukların gelişimsel yetersizlik gösteren çocukları etiketlemelerinin ya da dışlamalarının önlenmesi açısından oldukça önemlidir.

Sınıf çaplı uygulamalar sayesinde ayrıca gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların genel eğitim ortamlarına tam zamanlı devamları sağlanır. Yapılan araştırmalarda okul öncesi dönemde sınıf etkinliklerine tam zamanlı katılan çocukların, bu etkinliklere yarı zamanlı katılıp diğer yarı zamanda ayrıştırma yoluyla eğitim alan çocuklardan daha fazla gelişim gösterdikleri belirlenmiştir (Holahan ve Costanbader, 2000). Dolayısıyla sınıf çaplı uygulamalar aracılığıyla ayrıştırma olmaksızın gerçekleştirilecek etkinlikler, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların gelişimlerine katkıda bulunma açısından önemli görülmektedir. Aynı zamanda genel eğitim

ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenleri de sınıf çaplı uygulamaları, bireysel uygulamalara kıyasla daha fazla tercih ettiklerini belirtmektedirler (Scott, Vitale ve Masten, 1998; Vaughn ve Schumm, 1994).

Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara pek çok davranışın kazandırılmasında akran öğretimi, sosyal öyküler gibi çeşitli stratejilerin sınıf çaplı olarak kullanıldığını bilinmektedir (Harlacher, vd., 2006). Kendini izleme de sınıf çaplı olarak kullanılması mümkün olan stratejiler arasında yer almaktadır (Agran vd., 2003; Blick ve Test, 1987; Mitchem, vd., 2001). Bu bölümde kendini izleme stratejisinin sınıf çaplı olarak kullanılmasının etkilerinin incelendiği örnek araştırmalar özetlenmektedir.

Miller vd. (1993) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi eğitim sınıfında eğitim alan ve davranış problemleri bulunan dört çocuğun etkinlikle ilgilenme davranışlarının artırılmasında sınıf çaplı kendini izleme ve kendini değerlendirme uygulamasının etkililiği incelenmiştir. Araştırmada çocuklara etkinlikle ilgilenme davranışını göstermeleri için bir fırsat verilmiş ve etkinliğin tamamlanmasının hemen ardından etkinlikle ilgilendiklerini düşünüyorlarsa başparmağı yukarı kaldırarak “tamam” işareti yapmaları; ilgilenmediklerini düşünüyorlarsa bu kez başparmağı aşağı indirerek olumsuz işaret etmeleri öğretilmiştir. Etkinlik sonunda çocuklar kendi performanslarına ilişkin görüşlerini bu işaretler ile ifade ettikleri anda öğretmen de çocukların performansını aynı işaretler ile göstermiş ve çocuk ile öğretmenin işaretlerinin aynı olup olmadığına bakılmıştır. Bu değerlendirmeye göre çocuğun işareti ve öğretmenin işareti aynı ise çocuk pekiştireç kazanmıştır. Araştırma bulguları hedef çocukların etkinlikle ilgilenme davranışlarının uygulama sonunda artmış olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu çocukların etkinlik dışı davranışlarının azalmış olduğu da araştırma bulguları arasındadır.

Bir başka araştırmada Kern ve Dunlap (1994), duygu ve davranış bozukluğu tanısı olan, 11-13 yaşları arasında altı erkek çocuktan oluşan bir sınıfta, çocukların etkinlikle ilgilenme davranışlarının artırılması ve saldırganlık, sınıftan kaçma gibi uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada öncelikle çocuklara etkinlikle ilgili davranışlar ve etkinlik dışı davranışları birbirinden ayırt etmeleri doğrudan anlatım ve soru-cevap yoluyla öğretilmiştir. Ardından tüm çocukların sınıftaki çalışma masalarının köşesine kendini izlemede kullanacakları kayıt formları yapıştırılmış ve beş dakikada bir duyulan

alarm sesi ile etkinlikle ilgilenip ilgilenmediklerini kaydetmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgular, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin, tüm çocukların etkinlikle ilgilenme süresinin artmasında etkili olduğunu göstermektedir. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin ardından iki çocuğun uygun olmayan davranışları azalmış ve bir çocuğun bu davranışlarının ortadan kalktığı rapor edilmiştir. Diğer üç öğrencide ise başlama düzeyi evresi dahil olmak üzere araştırma boyunca uygun olmayan davranışlar hiç gözlenmemiştir.

Araştırma Gereksinimi

1970'li yıllardan bu yana, çeşitli davranışların kazandırılmasında, sıklığının artırılmasında ya da azaltılmasında kendini yönetme stratejilerinin kullanımının etkili olup olmadığı araştırılmaktadır. Bu araştırmaların sonuçlarına dayalı olarak kendini yönetme stratejilerinin, hem artırılmak hem de azaltılmak istenen davranışlarda etkili olduğu ve bu stratejilerin gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için de kullanıldığı söylenebilir. Uluslararası alanyazın incelendiğinde, kendini yönetme stratejilerinin etkililiğinin incelendiği araştırmaların çoğunda gelişimsel yetersizlik gösteren ilköğretim düzeyindeki çocuklarla ya da yetişkinlerle çalışıldığı; çalışmaların bir bölümünün de okul yaşamından yetişkinliğe geçiş dönemindeki bireylerle gerçekleştirildiği görülmektedir (Algozzine, Browder, Karvonen, Test ve Wood, 2001; Yücesoy Özkan ve Sönmez, 2011). Uluslararası alanyazında olduğu gibi Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalar da ilköğretim düzeyinde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar ile gerçekleştirilmiştir (Yücesoy Özkan, 2009; Sönmez ve Yücesoy Özkan, 2009; Sönmez ve Yücesoy Özkan, 2012). Oysa okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar tarafından kendini yönetme stratejilerinin kullanımının mümkün olduğu ve bu konuda daha fazla araştırma yapılmasına gereksinim duyulduğu ifade edilmektedir (Brown ve Cohen, 1996; Erwin ve Brown, 2000; Lee, Simpson ve Shrogen, 2007, Palmer ve Wehmeyer, 2003; Wehmeyer ve Palmer, 2000; Wehmeyer, Sands, Doll ve Palmer, 1997; Yücesoy Özkan ve Sönmez, 2011). Bu sebeple, okul öncesi dönemde kendini yönetme stratejilerinin kullanımının incelendiği bu araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

Kendini yönetme stratejilerinin etkililiğini inceleyen araştırmaların pek çoğunda uygulamaların kaynak oda, terapi odası ya da başka bir sınıf gibi ayrı ortamlarda

gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir (Bambara ve Gomez, 2001; Browder ve Minarovic, 2000; Coyle ve Cole, 2004; Embregts, 2003; Wolfe vd., 2000; Yücesoy Özkan ve Sönmez, 2011). Oysa çocukların doğal eğitim ortamlarında da kendini yönetmeyi öğrenmeye gereksinimleri vardır (Hughes vd., 2002; Yücesoy Özkan, 2009). Bunun yanı sıra ayrı ortamlarda gerçekleştirilen kendini yönetme uygulamalarının etkilerinin genel eğitim ortamlarına genellenmesinin gerçekleştirilip gerçekleştirilemediği de kesin bir şekilde ortaya konulmamıştır (Rhode, Morgan ve Young, 1983). Ayrı ortamlarda gerçekleştirilen uygulamaların etkilerinin genel eğitim ortamlarına genellenemeyebileceği (Mathes ve Bender, 1997) düşüncesi ile gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara, devam ettikleri genel eğitim ortamlarında öğretim sunulmasına olanak sağlayan uygulamaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Hughes vd., 2002; Kern ve Dunlap, 1994). Dolayısıyla gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara doğal eğitim ortamlarında normal gelişim gösteren akranları ile bir arada öğretim sunulmasına olanak sağlayan bu araştırmanın yukarıda sözü edilen gereksinime yanıt vereceği düşünülmektedir.

Sınıf mevcudunun çokluğu, yardımcı eleman eksikliği gibi birçok gerekçe; okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara ve onların genel eğitim ortamlarında eğitim almalarına karşı tutumlarını etkilemektedir (Avramidis vd., 2000; Center ve Ward, 1987; Varlıer ve Vuran, 2006; Vaughn, vd. 1996; Ward, Center ve Bochner, 1994). Aynı gerekçeler ile öğretmenler, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların eğitim gereksinimlerine yanıt veremediklerini, davranış problemlerini gidermeye yönelik uygulamalar yapamadıklarını belirtmektedirler (Bender vd., 1995; Gök, 2009; Tait ve Purdie, 2000). Bu nedenle gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların bulunduğu genel eğitim ortamlarında, öğretmenlerin gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk ile bire-bir çalışma yapmasını zorunlu kılmayan, tüm sınıfa aynı anda uygulanabilecek stratejilerin geliştirilmesine gerek duyulmaktadır. Aynı zamanda kendini yönetme stratejilerinin okul öncesi dönemde sınıf çaplı kullanımını inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Miller vd., 1993). Dolayısıyla, kendini izlemenin okul öncesi dönemde sınıf çaplı kullanımının etkilerinin incelendiği bu araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

Alanyazında sınırlı sayıda araştırmada katılımcıların kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin verilere yer verildiği (Bambara ve Gomez,

2001; Copeland, Hughes, Agran, Wehmeyer ve Fowler, 2002; Harris vd., 2005; Hughes, Rung, Wehmeyer, Agran ve Hwang, 2000); çalışmaların birçoğunda ise yalnızca hedef davranışlarda meydana gelen değişikliklerin rapor edildiği belirlenmiştir. Oysa kendini yönetme davranışlarına ilişkin veriler olmaksızın hedef davranışta meydana gelen değişiklikler, kendini yönetmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini yeterince ortaya koyamamaktadır (Heward, 1987). Dolayısıyla, kendini yönetmenin gerçekleştiğini söyleyebilmek için hedef davranışlarda değişiklik olmasının yanında kendini yönetme stratejilerinin ne düzeyde kullanıldığının da ortaya konulması gerekmektedir (Hughes vd., 2002; Yücesoy Özkan, 2009). Bu sebeple, hem hedef davranışta meydana gelen değişiklikleri hem de kendini izleme stratejisinin ne düzeyde kullanıldığını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmaya gerek duyulmuştur.

Kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı araştırmalarda sosyal geçerliğe ilişkin verilerin toplanmasına önem verildiği ve katılımcıların anne-babaları, öğretmenleri ya da akranları gibi kişilerin çalışmalara ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu dikkat çekmektedir (Yücesoy Özkan ve Sönmez, 2011). Kendini yönetme uygulamalarının ve etkilerinin kabul edilebilirlik düzeyinin belirlenmesi için sosyal geçerliğin değerlendirilmesi önemlidir (Mitchem ve Young, 2001). Türkiye’de özel eğitim alanında gerçekleştirilen; davranışsal süreçlerin kullanıldığı lisansüstü tez çalışmalarında sosyal geçerlik, 2000’li yılların başından bu yana önemsenmekte ve araştırmacılar sosyal geçerlik verilerine raporlarında yer vermektedir. Söz konusu araştırmalarda sosyal geçerliğin, deneklerin, ailelerinin ya da uzmanların görüşlerine dayalı olarak, öznel değerlendirme yoluyla belirlendiği görülmektedir (Vuran ve Sönmez, 2008). Benzer şekilde kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı araştırmalarda da sosyal geçerlik değerlendirmesinin çoğunlukla öznel değerlendirme yoluyla yapıldığını (Yücesoy Özkan ve Sönmez, 2011), gerçekleştirilen uygulamaların, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukları normal gelişim gösteren akranlarına yakın düzeyde performans sergiler hale getirip getirmediğini belirlemek üzere sosyal karşılaştırma yapan araştırmaların sınırlı olduğunu (Koegel vd., 1999) söylemek mümkündür. Sosyal geçerliğin belirlenmesinde sosyal karşılaştırma yapmanın önemli olduğu (Baer ve Schwartz, 1991; Fawcett, 1991) ve Türkiye’de sosyal karşılaştırma yoluyla sosyal geçerliğin belirlendiği araştırmalara gereksinim duyulduğu (Olçay Gül, 2012; Vuran ve Sönmez, 2008) düşünüldüğünde, sınıf çaplı bir uygulama sırasında

normal gelişim gösteren akranlardan toplanan verilerin sosyal karşılaştırma amacıyla kullanılması planlanan bu araştırmaya gerek duyulduğu söylenebilir.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin, okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeyleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- a) Sınıf çaplı kendini izleme öğretimi, okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin artırılmasında ve meydana gelen değişikliklerin sürdürülmesinde etkili midir?
- b) Sınıf çaplı kendini izleme öğretimi, okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kendini izlemeyi kullanma düzeylerinin artırılmasında ve meydana gelen değişikliğin sürdürülmesinde etkili midir?
- c) Sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sonunda, okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyleri, normal gelişim gösteren akranlarından elde edilen ortalamaya yakın düzeye ulaşmakta mıdır?
- d) Sınıf çaplı kendini izleme öğretime yönelik olarak araştırmanın gerçekleştirildiği sınıflardaki okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- e) Sınıf çaplı kendini izleme öğretime yönelik olarak araştırmanın gerçekleştirildiği sınıflardaki normal gelişim gösteren çocukların görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemde sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelendiği bu araştırmanın; (a) gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar, (b) normal gelişim gösteren çocuklar, (c) öğretmenler ve (d) özel eğitim alanyazını açısından bazı yararlar sağlayacağı ve bu nedenle önemli olduğu düşünülmektedir.

Genel eğitim ortamlarında eğitim alan gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk sayısı yıllar içinde artış göstermiştir. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların eğitim

ortamlarında kendi davranışlarını kontrol etmeyi olabildiğince erken dönemde öğrenmeye gereksinimleri vardır ve kendini izleme, çocuklara kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğretmek üzere kullanılabilecek bir stratejidir. Bu çalışmada okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kendini izlemenin öğretilmesi planlanmış olduğundan, çocukların erken dönemde kendilerinden beklenen davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediklerine karar vermelerini ve bunu uygun biçimde kaydetmelerini öğretmenin amaçlandığı bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarla gerçekleştirilmiş çalışmaların pek çoğu ayrı ortamlarda yürütülmüştür. Ayrı ortamlarda gerçekleştirilen öğretimin etkilerinin doğal ortamlara genellenmesinde sorunlar olabilir. Bu sorunlarla başa çıkabilmek için, çocuğu genel eğitim ortamından ayırmayı gerektirmeyen öğretim uygulamaları düzenlenebilir. Sınıf çaplı uygulamalar, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukları genel eğitim ortamından ayırmaksızın gerçekleştirilmesinin yanında, normal gelişim gösteren çocukların dikkatlerini gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun davranışlarına yönlentmelerine ve onu etiketlemelerine engel olabilir. Bu araştırmanın, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların genel eğitim ortamlarından daha etkili yararlanmalarına katkı sağlayabilecek olan sınıf çaplı uygulamalara örnek oluşturacak olması sebebiyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu uygulamada gelişimsel yetersizlik gösteren ve normal gelişim gösteren çocuklara kendi davranışlarının sorumluluğunu almayı öğretmek amaçlanmaktadır. Bu beceriyi bir kez edinen çocuklar daha sonra farklı ortamlarda bu beceriyi kullanarak olumlu sosyal dönütler elde edebilirler. Gerek gelişimsel yetersizlik gösteren, gerekse normal gelişim gösteren çocuklara okul öncesi eğitimden sonra içinde bulunacakları farklı ortamlarda rahatlıkla kullanabilecekleri davranışların kazandırıldığı bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Genel eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenler, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar ile bire-bir ilgilenmenin zaman alıcı olduğundan ve bunun sınıftaki diğer öğrencileri olumsuz etkilediğinden söz etmektedirler. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukla bire-bir ilgilenmek yerine tüm sınıfa aynı anda uygulanabilecek bir uygulamanın geliştirilmesi öğretmenlerin sınıf içinde daha rahat çalışmalarına katkı sağlayabilir. Aynı zamanda sınıf içinde etkinlik dışı davranışlarda bulunanlar yalnızca

gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar olmayabilir ve uygun olmayan davranışlar normal gelişim gösteren çocuklar tarafından da sergilenebilir. Sınıf çaplı kendini izleme öğretimi genel eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenler için sınıf yönetimi ile ilgili yeni bir seçenek oluşturabilecek olması açısından önemli olabilir.

Türkiye’de özel eğitim alanında gerçekleştirilen uygulamalı araştırmalarda sosyal geçerliğin değerlendirilmesi genel olarak öznel değerlendirme yoluyla gerçekleştirilmektedir. Oysa gerçekleştirilen uygulamaların gelişimsel yetersizlik gösteren öğrencilerin performansını normal gelişim gösteren akranlarının performansına yakın düzeye getirmede etkili olup olmadığı da önemli bir sosyal geçerlik belirtisidir. Bu araştırmanın sosyal geçerliğinin belirlenmesinde sosyal karşılaştırmanın kullanılacak olması sebebiyle, araştırmanın özellikle ulusal alanyazına katkı sağlayabileceği ve ileri araştırmalara yol gösterebileceği düşüncesi ile önemli olabileceği düşünülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde katılımcılar, ortam, araç gereçler, araştırma modeli, bağımlı değişken, bağımsız değişken, genel süreç, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Katılımcılar

Bu araştırma Çanakkale ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için Çanakkale Valiliği'nden alınan izin belgesi Ek A'da sunulmuştur. Çalışmaya resmi okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan gelişimsel yetersizlik tanısı almış dört çocuk, herhangi bir yetersizlik tanısı almamış 89 çocuk ve araştırmanın gerçekleştirildiği sınıflarda görev yapan dört okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada ayrıca araştırmacı, gözlemci ve görüşmeciler de katılımcı olarak yer almışlardır.

Her biri ayrı sınıflarda eğitim alan gelişimsel yetersizlik gösteren dört çocuğun katılımcı olabilmeleri için bazı önkoşullar aranmıştır. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların bu önkoşulları karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından doğrudan gözlemler yapılmıştır. Ayrıca sınıfların öğretmenlerine, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların aranan bu önkoşulları karşılayıp karşılamadıklarına ilişkin sorular sorulmuştur. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların katılımcı olabilmeleri için aranan önkoşullar aşağıdaki gibidir:

- a. İşitme ve/veya görme yetersizliği tanısı almamış olmak: Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin doğası gereği öğretimde herhangi bir bireyselleştirme yapılmayacak olması, ayrıca öğretim sırasında görsel ve işitsel materyallerin aynı anda kullanılacak olması sebebi ile çocukların bu iki yetersizlik türünden herhangi biri ile tanılanmamış olmaları gerekmektedir. Çocukların bu önkoşulu karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek üzere Çanakkale Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından verilen eğitsel değerlendirme raporları incelenmiş; hiçbirinin bu yetersizlik türleri ile tanılanmadığı belirlenmiştir. Aynı zamanda bu bilgi araştırmacı tarafından yapılan doğrudan gözlemler yoluyla da desteklenmiştir.

- b. En az beş dakika süreyle yerinde oturmak: Sınıf çaplı kendini izleme öğretimi esnasında, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sınıftaki normal gelişim gösteren akranları ile aynı anda öğretimi takip edebilmeleri için bu önkoşul aranmıştır. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların bu önkoşulu karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek amacıyla sınıfta yapılan etkinlikler sırasında yerlerinden hiç kalkmadan kaç dakika oturdukları süreölçer kullanılarak belirlenmiştir. Çocukların bu önkoşulu karşıladıkları belirlenmiştir.
- c. Al, izle, yapıştır, dinle, bak, bırak gibi tek basamaklı yönergelere uygun tepkide bulunmak: Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sınıf çaplı kendini izleme öğretimini takip edebilmek, kendini izleme sürecinde sunulan araç gereçleri kullanabilmek ve sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinlikleri yerine getirebilmek üzere basit yönergelere uygun tepkilerde bulunmaları beklenmektedir. Sınıfta yapılan etkinlikler sırasında çocukların öğretmen ve araştırmacı tarafından sunulan yönergelere uygun tepkide bulunup bulunmadıkları sınıanmıştır. Çocukların bu önkoşulu karşıladıkları belirlenmiştir.
- d. Mıknatıslı kartları metal yüzeylere yapıştırmak ve metal yüzeylerden kaldırmak: Kendini izleme sürecinde kullanılacak en önemli malzemelerden birisi, 2 mm kalınlığındaki mıknatıslı kartlardır. Çocukların mıknatıslı kartları metal yüzeylere yapıştırıp yapıştıramadıklarını ve bu yüzeylerden kaldırıp kaldıramadıklarını ortaya koymak amacıyla çeşitli şekil ve ebatlarda mıknatıslı kartlar kullanılmıştır. Mıknatıslı kartlar malzeme dolapları, okul giriş kapısı gibi metal yüzeylere yapıştırılmış ve çocuklardan bunları önce kaldırmaları daha sonra da aynı yerlere yapıştırmaları istenmiştir. Çocukların bu önkoşulu karşıladıkları görülmüştür.
- e. Ailesi tarafından araştırmaya katılmasına izin verilmiş olmak: Bu önkoşulu karşılamak amacıyla gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların anne-babalarına araştırma hakkında yazılı ve sözlü bilgi verilmiştir. Bilgilendirme metnine ilişkin örnek Ek B’de yer almaktadır. Bu bilgilendirmenin ardından tüm anne babalar çocuklarının araştırmaya katılmasını kabul etmişlerdir. Anne babalardan alınan izin belgesi örneği Ek C’de yer almaktadır.
- f. Okul öncesi eğitim kurumuna düzenli olarak devam ediyor olmak: Çocukların bu koşulu karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek üzere öğretmenden ve okul

yönetiminde bilgi alınmıştır. Ayrıca anne babalar imzaladıkları izin belgesinde çocuklarının araştırma süresince düzenli olarak okul öncesi eğitim kurumuna devamını sağlayacaklarını taahhüt etmişlerdir.

Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların anne babalarından farklı olarak normal gelişim gösteren çocukların anne babalarına yalnızca yazılı olarak bilgi verilmiştir. Ayrıca anne babalardan çocuklarının araştırmaya katılımına ilişkin izin alınmıştır. Bu bilgilendirme metni ve izin belgesi Ek B ve C’de sunulmuştur. Uygulamanın gerçekleştirildiği sınıflarda görev yapan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmak üzere kendileriyle bir sözleşme yapılmış; bu sözleşme kapsamında öğretmenlere görüşme hakkında bilgi verilmiş ve kendilerinden izin alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan sözleşmeye ilişkin bir örnek Ek D’de yer almaktadır. Bu çalışmada gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların, normal gelişim gösteren çocukların ve öğretmenlerin her biri için birer kod isim belirlenmiş; gerekli yerlerde katılımcıların isimleri yerine bu kod isimler kullanılmıştır. İzleyen bölümde tüm katılımcıların özellikleri ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar

Araştırmaya okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren dört çocuk, denek olarak katılmıştır. Bu çocukların tümü RAM tarafından verilen eğitsel değerlendirme raporuna göre zihinsel yetersizlik tanısına sahiptir; ancak çocukların yaşları gereği herhangi bir zeka testi ile elde edilmiş zeka puanları bulunmamaktadır. Çocukların gelişimsel yetersizliklerine ilişkin standartlaştırılmış bir test sonucu elde etmek üzere araştırmacı tarafından bu dört çocuğa Denver II Gelişimsel Tarama Testi [GTT] (Yalaz, Anlar ve Bayoğlu, 2009) uygulanmış ve test sonuçlarına dayalı olarak testte önerilen gelişim gecikmesi oranı (GGO) hesaplaması, $GGO = [100 - (\frac{\text{Çocuğun yapabildiği madde sayısı}}{\text{Toplamda çocuğun yapması gereken madde sayısı}} \times 100)]$ formülü kullanılarak çocukların gelişimindeki gecikme oranları belirlenmiştir. Bu bölümde çocukların genel performans düzeyleri MEB 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı’nda (2006) yer alan sıralamaya göre; (a) psikomotor, (b) sosyal duygusal, (c) dil ve iletişim, (d) bilişsel ve (e) özbakım becerileri gelişim alanlarında yer alan amaç ve kazanımlar doğrultusunda ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların özellikleri ve Denver II GTT sonucu belirlenen gecikme

Tablo 1

Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Özellikleri

Denekler	Yaş	Cinsiyet	Tanı	Destek Eğitim	Denver II GTT*
İrem	66 aylık	Kız	Zihinsel Yetersizlik	Haftada 90 dk	%60,3
Eda	70 aylık	Kız	Down Sendromu Zihinsel Yetersizlik	Haftada 210 dk	%33,8
Aylin	76 aylık	Kız	Zihinsel Yetersizlik	--	%13,2
Müge	69 aylık	Kız	DEHB Zihinsel Yetersizlik	Haftada 90 dk	%62,2

*Denver II GTT'de önerilen gelişim gecikmesi oranı hesaplaması sonucu elde edilen gelişim becerilerindeki gecikme oranı

oranları Tablo 1’de gösterilmektedir. Çocuklar, kendini izleme ya da başka bir kendini yönetme stratejisinin kullanımı konusunda daha önce sistematik eğitim almamışlardır.

İrem, 66 aylık, orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış kız öğrencidir. İki yıldır kaynaştırma eğitimine devam eden İrem, haftada 90 dakika bireysel özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. RAM tarafından verilen eğitsel değerlendirme raporuna göre İrem’in, Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı’nın bilişsel hazırlık becerileri modülünde yer alan amaçları kazanması beklenmektedir. 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı’nda (2006) yer alan amaç ve kazanımlar dikkate alınarak İrem’in tüm gelişim alanlarındaki genel performansı aşağıda betimlenmiştir.

- Psikomotor gelişim alanı: İrem, bağımsız olarak yürür. Koşma, değişik yönlerde uzanma, yuvarlanma, tırmanma, sıçrama, pedal çevirme, atılan nesnelere yakalama ve nesnelere belirli hedeflere atma gibi bedensel koordinasyon gerektiren hareketleri gerçekleştirmek için yoğun fiziksel ipucuna gereksinim duyar. Küçük nesnelere toplama, nesnelere üst üste, yan yana, iç içe dizme gibi el göz koordinasyonu gerektiren hareketleri bağımsız olarak gerçekleştirir. Katlama, kesme, yapıştırma ve bağlama gibi becerilerin yerine getirilmesinde fiziksel ipucuna gereksinim duyar.
- Sosyal duygusal gelişim alanı: Bir işe ya da etkinliğe başlamak için yetişkin tarafından ipucu sunulmasına gereksinim duyar. Aynı şekilde başladığı işi sürdürmesi ve tamamlaması için sözel ipucuna gereksinim duyar. Kendiliğinden iletişim başlatma ve başlatılan iletişimi uygun şekilde sürdürme becerilerinin kendisine öğretilmesine gereksinim duyar. Grup

etkinliklerine katılmak için yetişkin yönlendirmesine gereksinimi olan İrem, sözel ipucu verildiğinde kurallara uyar.

- c. Dil ve iletişim gelişim alanı: Sorulan sorulara tek sözcük kullanarak yanıtlar veren İrem çoğunlukla nesnelere ve kişileri göstererek iletişim kurmaya çalışmakla beraber, konuşması için ısrarcı olduğunda “Yemek yedim.”, “Kalemim yok.”, “Boyama yaptım.” gibi iki sözcüklü cümleler kurar. Genizden ve çok alçak sesle konuşan İrem, dinlediklerine ilişkin sorulara yanıt vermek için sözel ipuçlarına gereksinim duyar.
- d. Bilişsel gelişim alanı: Varlıkların boyut, renk, şekil, sayı, çokluk gibi temel özelliklerini açıklama ve sorulduğunda istenen özellikteki varlıkları gösterme becerilerinin kendisine öğretilmesine gereksinim duyar. Varlıkları renk ve şekillerine göre eşler; gruplama yapmada ipucu sunulmasına gereksinimi vardır. Ritmik sayma, rakamları gösterme ve rakamları nesne sayısı ile eşleme becerilerini öğrenmeye gereksinimi vardır.
- e. Özbakım becerileri gelişim alanı: Tuvalet gereksinimini bağımsız olarak giderir, ellerini bağımsız olarak yıkayıp kurular, bağımsız olarak yer-içer. Bağımsız ayakkabılarını bağımsız olarak giyip çıkarır. Önü açık ceket ya da hırka çıkarır; ancak bunları giymenin öğretilmesine gereksinim duyar. Benzer şekilde yüz yıkama, dişlerini fırçalama, kazak ve süveter gibi kafadan geçirilmesi gereken giyecekleri giyip çıkarma becerilerinin kendisine öğretilmesine gereksinim duyar.

Eda, 70 aylık, Down Sendromu ve hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış kız öğrencidir. İki yıldır kaynaştırma eğitimine devam eden Eda, haftada 210 dakika bireysel özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Eda'nın RAM tarafından verilen eğitsel değerlendirme raporuna göre, bireyselleştirilmiş eğitim programında yer alan (a) kendi kendini güdüleyebilme ve (b) grup etkinliklerine kendiliğinden katılma amaçlarını kazanması beklenmektedir. 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2006) yer alan amaç ve kazanımlar dikkate alınarak Eda'nın tüm gelişim alanlarındaki genel performansı aşağıda betimlenmiştir.

- a. Psikomotor gelişim alanı: Eda, bağımsız olarak yürür, koşar. Değişik yönlere uzanır, yuvarlanır; ancak tırmanma, sıçrama, pedal çevirme, atılan nesnelere yakalama ve nesnelere belirli hedefe atma gibi bedensel koordinasyon

gerektiren hareketleri gerçekleştirmek için kısmi fiziksel ipucuna gereksinim duyar. Küçük nesnelere toplama, nesnelere üst üste, yan yana, iç içe dizme gibi el göz koordinasyonu gerektiren hareketleri bağımsız olarak gerçekleştirir. Katlama, kesme, yapıştırma ve bağlama gibi becerilerin yerine getirilmesinde fiziksel ipucuna gereksinim duyar.

- b. Sosyal duygusal gelişim alanı: Kendiliğinden bir işe başlar; ancak başladığı işi sürdürmesi ve tamamlaması için sözel ipucuna gereksinim duyar. Kendiliğinden iletişim başlatır ve başlatılan iletişimi uygun şekilde sürdürür. Grup etkinliklerine katılmak için sözel ipuçlarına gereksinim duyan Eda, sözel ipucu verildiğinde kurallara uyar.
- c. Dil ve iletişim gelişim alanı: Sorulan sorulara iki sözcükten oluşan cümleler kullanarak yanıtlar verir ve sözel ipucu verildiğinde dinlediklerine ilişkin sorulan sorulara yanıt verir.
- d. Bilişsel gelişim alanı: Varlıkların boyut, renk, şekil, sayı, çokluk gibi temel özelliklerini söyler; sorulduğunda istenen özellikteki varlıkları gösterir. Varlıkları renk ve şekillerine göre eşler ve gruplar. Ritmik olarak birden ona kadar sayar, rakamları gösterir ve söylendiğinde yazar; rakamları nesne sayısı ile eşler.
- e. Özbakım becerileri gelişim alanı: Tuvalet gereksinimini bağımsız olarak giderir, ellerini ve yüzünü bağımsız olarak yıkayıp kurular. Bağımsız olarak yer ve içer. Dişlerini fırçalar. Bağciksız ayakkabılarını bağımsız olarak giyer ve çıkarır. Önü açık ceket ya da hırka çıkarıp giyer, 2 cm çapında düğmeleri ilikler.

Aylin, 76 aylık, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış kız öğrencidir. İki yıldır kaynaştırma eğitimine devam eden Aylin, bireysel özel hizmetlerinden yararlanmamaktadır. RAM tarafından verilen eğitsel değerlendirme raporuna göre 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan amaç ve kazanımlar doğrultusunda okul öncesi eğitim alması kararlaştırılmıştır. 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2006) yer alan amaç ve kazanımlar dikkate alınarak Aylin'in tüm gelişim alanlarındaki genel performansı aşağıda betimlenmiştir.

- a. Psikomotor gelişim alanı: Aylin bağımsız olarak yürür, koşar, değişik yönlere uzanır, yuvarlanır ve tırmanır. Ancak atılan nesnelere yakalama ve

nesneleri belirli hedefe atma gibi bedensel koordinasyon gerektiren hareketleri gerçekleştirmek için kısmi fiziksel ipucuna gereksinim duyar. Küçük nesneleri toplama, nesneleri üst üste, yan yana, iç içe dizme, katlama, kesme, yapıştırma ve bağlama gibi el göz koordinasyonu gerektiren hareketleri bağımsız olarak gerçekleştirir.

- b. Sosyal duygusal gelişim alanı: Kendiliğinden bir işe başlar; ancak başladığı işi sürdürmesi ve tamamlaması için sözel ipucuna gereksinim duyar. Kendiliğinden iletişim başlatır ve başlatılan iletişimi uygun şekilde sürdürür. Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır ve sözel ipucu verildiğinde kurallara uyar.
- c. Dil ve iletişim gelişim alanı: Sorulan sorulara iki sözcükten oluşan cümleler kullanarak yanıtlar veren Aylin, sözel ipucu verildiğinde dinlediklerine ilişkin sorulan sorulara yanıt verir.
- d. Bilişsel gelişim alanı: Varlıkların boyut, renk, çokluk gibi temel özelliklerini söyler; ancak şekil ve sayı gibi özelliklerini söylemek için sözel ipucuna gereksinim duyar. Sorulduğunda istenen renk ve boyuttaki varlıkları gösterir. Varlıkları renk ve şekillerine göre eşler ve gruplar. Ritmik olarak birden ona kadar sayar, 1-5 arasındaki rakamları gösterir. Nesne grubunda kaç tane bulunduğunu söyler; ancak söylendiğinde rakamları yazma ve rakamları nesne sayısı ile eşleme becerilerini öğrenmeye gereksinim duyar.
- e. Özbakım becerileri gelişim alanı: Tuvalet gereksinimini bağımsız olarak giderir, ellerini ve yüzünü bağımsız olarak yıkayıp kurular. Bağımsız olarak yer ve içer. Dişlerini fırçalar. Bağımsız ayakkabılarını bağımsız olarak giyip çıkarır, önü açık ceket ya da hırka çıkarıp giyer.

Müge, 69 aylık, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış kız öğrencidir. Her gün Ritalin (10 mg) isimli ilacı almaktadır. İki yıldır kaynaştırma eğitimine devam eden Müge haftada 90 dakika bireysel özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. RAM tarafından verilen eğitsel değerlendirme raporuna göre, Zihinsel Yetersizlik Destek Eğitim Programı'nda yer alan amaçları kazanması beklenmektedir. 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2006) yer alan amaç ve kazanımlar dikkate alınarak Müge'nin tüm gelişim alanlarındaki genel performansı aşağıda betimlenmiştir.

- a. Psikomotor gelişim alanı: Müge, bağımsız olarak yürür, koşar. Değişik yönlere uzanma, yuvarlanma, tırmanma, sıçrama, pedal çevirme, atılan nesnelere yakalama ve nesnelere belirli hedeflere atma gibi bedensel koordinasyon gerektiren hareketleri gerçekleştirmek için yoğun fiziksel ipucuna gereksinim duyar. Küçük nesnelere toplama, nesnelere üst üste, yan yana, iç içe dizme, katlama gibi el göz koordinasyonu gerektiren hareketleri bağımsız olarak gerçekleştirir. Kesme, yapıştırma, bağlama gibi becerilerin yerine getirilmesinde fiziksel ipucuna gereksinim duyar.
- b. Sosyal duygusal gelişim alanı: Kendiliğinden bir işe başlar; ancak başladığı işi sürdürmesi ve tamamlaması için sözel ipucuna gereksinim duyar. Kendiliğinden iletişim başlatır; ancak başlatılan iletişimi uygun şekilde sürdürmenin öğretilmesine gereksinim duyar. Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır ve sözel ipucu verildiğinde kurallara uyar.
- c. Dil ve iletişim gelişim alanı: Sorulan sorulara bir ya da iki sözcük kullanarak yanıtlar veren Müge, dinlediklerine ilişkin sorulara yanıt vermek için yetişkin ipuçlarına gereksinim duyar.
- d. Bilişsel gelişim alanı: Varlıkların boyut, renk, şekil, sayı, çokluk gibi temel özelliklerini açıklamak için ipucuna gereksinim duyar; ancak sorulduğunda istenen renkteki varlıkları gösterir. Varlıkları renk ve şekillerine göre eşler; gruplama yapmanın öğretilmesine gereksinim duyar. Benzer şekilde ritmik sayma, rakamları gösterme ve rakamları nesne sayısı ile eşleme becerilerini öğrenmeye gereksinim duyar.
- e. Özbakım becerileri gelişim alanı: Tuvalet gereksinimini bağımsız olarak giderir, ellerini bağımsız olarak yıkayıp kurular. Bağımsız olarak yer ve içer. Bağımsız ayakkabılarını bağımsız olarak giyip çıkarır. Önü açık ceket ya da hırka çıkarıp giyer. Yüz yıkama, dişlerini fırçalama, kazak ve süveter gibi kafadan geçirilmesi gereken giyecekleri giyip çıkarma becerilerini öğrenmeye gereksinimi vardır.

Normal Gelişim Gösteren Çocuklar

Araştırmaya gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların yanı sıra normal gelişim gösteren 104 çocuk katılmıştır. Çocuklardan 89'u araştırmanın gerçekleştirildiği sınıflarda, 15'i

ise farklı sınıflarda eğitim almaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıflardaki tüm çocuklar, sınıf çaplı kendini izleme öğretimine katılmışlardır. Sosyal geçerliğin belirlenmesine yönelik olarak sınıf çaplı kendini izleme öğretimine katılan bu çocukların bir bölümünden sosyal karşılaştırma verileri; bir bölümünden de öznel değerlendirme verileri toplanmıştır. Farklı sınıflarda eğitim alan çocuklardan ise yalnızca sosyal karşılaştırma verileri toplanmıştır.

Sınıf çaplı kendini izleme öğretimine İrem'in sınıfından 27, Eda ve Müge'nin sınıflarından 25'er ve Aylin'in sınıfından 12 çocuk dahil olmuştur. İrem ve Aylin'in sınıflarındaki çocuklar 68-72 aylık; Eda ve Müge'nin sınıflarındaki çocuklar ise 52-60 aylık çocuklardır. Çocuklar arasında, İrem, Eda, Aylin ve Müge dışında, resmi olarak yetersizlik tanısı almış başka bir çocuk bulunmamaktadır; ancak Müge'nin sınıfındaki çocuklardan birisi yarık dudak ve damak deformitesi sebebi ile dil ve konuşma problemleri yaşamakta, ayrıca Eda'nın sınıfındaki çocuklardan birisi de dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu şüphesi ile değerlendirilmektedir.

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

Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflarda öznel değerlendirme yapmak üzere görüşme yapılan çocuk sayısı 20'dir. Görüşme yapılan çocuklar, toplam 24 çocuk olacak şekilde yansız atama yoluyla seçilmiştir. Seçilen bu çocuklardan dört tanesi görüşmeye katılmak istemedikleri için görüşmeler 20 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çocukların özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinden bir yıl önce (2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı'nın İkinci Dönemi) beş farklı okul öncesi eğitim sınıfı seçilmiş ve herhangi bir uygulama yapılmaksızın bu sınıflardaki normal gelişim gösteren 15 çocuğun etkinlikle

Tablo 2

Uygulamanın Gerçekleştirildiği Sınıflardaki Sosyal Karşılaştırma Verisi Toplanan Normal Gelişim Gösteren Çocukların Özellikleri

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

İlgilenme düzeyleri belirlenmiştir. Çocukların özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 4’te yer almaktadır. Çocukların çalışmaya katılımlarında görüntülerinin kaydedilmesine yönelik izin alınıp; kişisel dosyalarını inceleme ile ilgili izin alınmadığından çocukların yaşları yaş aralıkları şeklinde ifade edilmiştir.

Uygulamanın Gerçekleştirildiği Sınıflarda Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenleri

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek üzere, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda, dört okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin tamamı Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü’nden mezun olmuşlardır. Öğretmenlerin özellikleri Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 3

Öznel Değerlendirme Verisi Toplanan Normal Gelişim Gösteren Çocukların Özellikleri

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

Tablo 4

Öğretim Gerçekleştirilmemiş Sınıflarda Sosyal Karşılaştırma Verisi Toplanan Normal Gelişim Gösteren Çocukların Özellikleri

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

Tablo 5

Uygulamanın Gerçekleştirildiği Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Özellikleri

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

Araştırmacı

Araştırmanın uygulama sürecini Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi olan araştırmacı yürütmüştür. Araştırmacı, aynı üniversitenin İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ve Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği (2. Anadal) lisans programlarından mezun olmuş; altı ay okul öncesi öğretmenliği ve iki yıl özel eğitim öğretmenliği yapmıştır. Araştırmacı kendini yönetme stratejilerinin incelendiği bir meta-analiz çalışmasında yer almıştır. Ayrıca kendini yönetme stratejilerini kullanarak sistematik öğretim sunma deneyimine sahiptir. Daha önce kendini yönetme stratejilerinin etkililiğinin incelendiği iki pilot çalışma ve bir araştırma yürütmüştür. Araştırmacı, bu araştırmanın deneysel uygulama sürecinin başlamasından önce dört ay süre ile sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirileceği sınıflarda gözlemler yapmış, öğretmenlerle birlikte etkinlikler gerçekleştirerek çocukları daha yakından tanımaya çalışmış ve bu yolla çocukların da araştırmacıya alışmalarını kolaylaştırmayı amaçlamıştır.

Gözlemci

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri, konu hakkında eğitim sunulan ve farklı disiplin alanından bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (ÇOMÜ) Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı'nda lisans programı üçüncü sınıf öğrencisi olan gözlemci, aynı üniversitede hizmet veren Prof. Dr. Suzan Erbaş Çok Amaçlı Erken Eğitim Sınıfı'nda iki yıldır görev yapmakta olan gönüllü bir eğitmendir.

Görüşmeciler

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemeye yönelik gerçekleştirilecek olan öznel değerlendirme sürecinde, öğretmenlerin araştırmacıdan çekinmeksizin görüşlerini ifade edebilmeleri için araştırmacı dışında görüşmecilere gereksinim duyulmuştur. Zaman kısıtlılığı sebebi ile görüşmeleri gerçekleştirmek üzere iki görüşmeci görev almıştır. Zaman kullanımında yaşanan bu sorunun çeşitli gerekçeleri vardır. Birincisi, araştırmanın gerçekleştirilmesi için Çanakkale Valiliği tarafından verilen izin süresinin kısa olmasıdır. İkincisi, öğretmenlere sorulacak olan soruların yanıtlanabilmesi için görüşmeleri gerçekleştirmek üzere sınıflardaki uygulamaların sona ermesinin beklenmesi; dolayısıyla görüşme takviminde bir yığılma gerçekleşmesidir. Üçüncüsü, kendileri ile görüşme yapılacak öğretmenlerin görüşmeler için, çalışma saatleri dışında randevu vermeyi kabul etmemeleridir. Açıklanan bu gerekçeler sonucunda görüşme yapmak üzere öğretmenler tarafından verilen randevu saatleri birbiri ile çakışmış; sorunun aşılması için iki farklı görüşmeci tarafından veri toplanmıştır.

Görüşmeciler, ÇOMÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda görev yapmakta olan araştırma görevlileridir. Görüşmecilerin her ikisi de görüşmeleri yaptıkları sırada ÇOMÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı bölümlerde doktora eğitimlerine devam etmektedirler. Her iki görüşmeci de yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplama deneyimine sahiptir.

Ortam

Araştırma Çanakkale ilinde hizmet veren iki bağımsız anaokulundan üç sınıf ve bir ilköğretim okulunun anasınıfı olmak üzere dört farklı okul öncesi eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Çanakkale ilinde 2011-2012 eğitim öğretim yılında yalnızca bu dört sınıfta okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulaması sürdürüldüğünden çalışma bu sınıflarda gerçekleştirilmiştir. İrem ve Müge aynı okulun farklı sınıflarında eğitim almaktadırlar. İzleyen bölümde araştırmanın gerçekleştirildiği okul öncesi eğitim sınıfları gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarla gerçekleştirilen uygulamanın sırasına göre fiziksel özellikleri açısından ayrıntılı biçimde betimlenmiştir.

Sınıf 1

Birinci çocuk İrem'in eğitim aldığı sınıfta 28 çocuk bulunmakta ve bu sınıfta tam gün eğitim verilmektedir. Sınıfın toplam yüzölçümü 56 metrekaredir. Giriş kapısının sağında kalan duvarda yerden itibaren 72 cm yüksekliğinde, iki sıra halinde üst üste dizilmiş olarak öğrencilere ait 30 adet malzeme dolabı ve öğretmene ait 100 cm yüksekliğinde bir malzeme dolabı yer almaktadır. Öğretmene ait malzeme dolabının hemen önünde öğretmen masası yer almakta ve masanın üzerinde bir adet masaüstü bilgisayar bulunmaktadır. Öğrencilere ait malzeme dolaplarının üzerinde günlük olarak kullanılan peçete, ıslak mendil, pastel boya kutuları gibi çeşitli malzemeler bulunmaktadır. Duvarın orta bölümünde sabitlenmiş 150x100 cm boyutlarında bir yansıtım perdesi yer almakta; görüntüler perdeye tavana sabitlenmiş bir yansıtım cihazı aracılığı ile aktarılmaktadır.

Sanat etkinlikleri, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları gibi etkinlikler, etkinlik masalarında gerçekleştirilmektedir. Çocukların karşılıklı halde iki kişi oturarak kullandıkları, 50x30x60 cm boyutlarındaki 16 masa, her birinde sekiz masa bulunan birbirine paralel iki grup halinde öğrencilere ait malzeme dolaplarının önünde yer almaktadır. Kullanılmadıkları zamanlarda birbiri ile arasında boşluk bırakılmadan yerleştirilen masalar, masa başında yapılacak etkinlikler için çocukların sandalyelerini yerleştirebilecekleri mesafede birbirlerinden uzaklaştırılmaktadır.

Sınıf giriş kapısının karşısındaki duvarda her biri dört metrekarelik iki pencere yer almakta; sokağa bakan bu pencereler güneş perdesi ve tül ile kapatılmaktadır. Pencerelerin 20 cm altında duvara sabitlenmiş kalorifer petekleri yer almaktadır. Kalorifer peteklerinin önü kukla köşesi, müzik köşesi, evcilik köşesi mobilyaları ve bir etkinlik masası ile kapatılmıştır.

Pencereli duvarın komşusu olan duvarın 4 metrelik bölümünde yerden 70 cm yüksekliğindeki kapaksız dolaplarda plastik ve tahta bloklar, farklı şekil ve boyutlarda plastik legolar ve arabalar gibi çeşitli oyuncaklar bulunmaktadır. Bu dolapların yanında 100 cm yüksekliğinde bir dolapta tahta yapbozlar bulunmakta; dolabın yanında ise etkinlik minderleri üst üste dizilmiş şekilde yer almaktadır. Bu duvarın komşu duvar ile birleştiği köşeye 170 cm yükseklikte sabitlenmiş rafta 55 ekran renkli televizyon ve bir adet DVD oynatıcı yer almaktadır.

Sınıfın giriş kapısının solunda bulunan duvarın önünde 100x50x50 cm boyutlarında tahta bir sandık vardır. Plastik sandalyeler, kullanılmadıkları zamanlarda bu sandığın önünde dört gruba ayrılmış halde, üst üste durmaktadır. Sandığın hemen yanında, içinde çocukların yer yataklarının bulunduğu tavana kadar yükselen üç bölmeli dolap yer almaktadır. Sınıfın duvarlarında ve dolapların kapaklarında çeşitli sevimli kahramanların resimleri ve çocukların yaptıkları sanat etkinliklerden örnekler bulunmaktadır. Sınıfın zemini parke ile kaplanmış olup, yerde 150x200 cm boyutlarında üç adet renkli halı bulunmaktadır.

Araştırma süresince gerçekleştirilen Türkçe dil etkinliklerinde çocuklar, giriş kapısının solundaki duvarın önünden başlamak üzere “U” biçiminde dizilen sandalyelerde oturmuşlardır. Araştırmacı ise tüm çocukların kendisini görebilecekleri şekilde, etkinlik masalarının önünde sandalyeye oturmuştur. Başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumlarında bu düzen aynen korunmuştur.

Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri etkinlik masalarında gerçekleştirilmiş; çocuklar her bir masada iki çocuk karşılıklı olacak şekilde oturtulmuştur. Araştırmacı etkinlikler sırasında sınıf içinde dolaşarak gerek duyduklarında tüm çocuklara ulaşmaya çalışmıştır. Başlama düzeyi ve izleme oturumlarında bu düzen korunurken; öğretim oturumlarında etkinliğe geçilmeden önce çocuklar yüzleri yansıtım perdesine dönük olacak şekilde yerde dağınık düzende oturmuşlardır. Öğretimin tamamlanmasının ardından çocukların sandalyelerine oturdukları bu düzen, sınıf öğretmenin önerisiyle oluşturulmuştur.

Kurallı oyun etkinliklerinde belirli bir oturma/yerleşim düzeni seçilmemiş; oyunun gerektirdiği pozisyonlarda yer alınmıştır. Ancak oyunların çok büyük bölümü çocukların birbirlerini görmesini gerektirdiğinden genel olarak çember biçiminde yerleşildiği söylenebilir. Öğretim oturumlarında ise tıpkı okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri öncesinde olduğu gibi çocuklar yüzleri yansıtım perdesine dönük olacak şekilde yerde dağınık düzende oturmuşlardır. Öğretimin tamamlanmasının ardından çocukların oyun için gerekli konumlarda yerleştikleri bu düzen, sınıf öğretmenin önerisiyle oluşturulmuştur.

Sınıf 2

İkinci çocuk Eda'nın eğitim aldığı sınıfta 26 çocuk bulunmakta ve bu sınıfta tam gün eğitim verilmektedir. Eda bu sınıfta 08.30-12.00 saatleri arasında yarım gün eğitim almaktadır. Sınıfın toplam yüzölçümü 52 metrekaredir. Giriş kapısının sağında kalan duvarda üst üste dizilmiş halde yer minderleri, kukla sahnesi ve su sebili bulunmaktadır. 50 cm eninde ve 70 cm yüksekliğinde beş adet dolapta tahta ve plastik yapbozlar, ahşap oyuncaklar, artık materyaller gibi malzemeler bulunmaktadır. Duvarda çocuklara ait su bardaklarının konulduğu 150 cm yüksekliğe asılı, üç bölmeli bardak rafı bulunur. Duvarın komşu duvar ile birleşen köşesinde öğretmene ait iki bölmeli ve 150 cm yüksekliğinde bir malzeme dolabı yer almaktadır. Öğretmene ait dolabının hemen önünde 50 cm yüksekliğinde bir etkinlik masası yer almakta, bu masa öğretmen tarafından kullanılmaktadır.

Sınıfın giriş kapısının sağındaki duvarla birleşen duvarda 70 cm yüksekliğinde on beşerli iki sıra halinde üst üste dizilmiş olarak 30 adet malzeme dolabı bulunmaktadır. Bu dolaplar öğrencilerin malzemelerini koymak üzere kullanılmaktadır. Dolapların üzerinde 100x50x50 cm boyutlarında bir akvaryum yer almaktadır. Dolapların ardında kalan alan, duvar boyunca okul bahçesine bakan pencerelerle kaplıdır.

Sınıf giriş kapısının karşısındaki duvarda herhangi bir mobilya yer almamakla beraber 150 cm yüksekliğe asılmış 100x50 cm boyutlarında üç adet pano bulunmaktadır. Duvarın hemen önünde "U" biçiminde dizilmiş 100x50x50 cm boyutlarında altı adet etkinlik masası bulunmaktadır. Sanat etkinlikleri, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları gibi etkinlikler etkinlik masalarında gerçekleştirilmektedir. Uçlarda yer alan iki masanın etrafında beşer ve diğer masaların etrafında dörder adet sandalye bulunmaktadır.

Sınıfın giriş kapısının solunda portmanto ve 150 cm yükseğe asılmış iki bölmeli çanta rafı yer almaktadır. Portmantonun hemen yanında blok köşesi ve onun yanında evcilik köşesi bulunmaktadır. Köşeye kadar üç metre uzunluğundaki alanda 100 cm yüksekliğinde 10 bölmeli malzeme rafı ve 150 cm yüksekliğinde iki bölmeli malzeme dolabı yer almaktadır. Sınıfın duvarlarında çeşitli sevimli kahramanların resimleri ve çocukların yaptıkları sanat etkinliklerden örnekler bulunmaktadır. Sınıfın zemini parke ile kaplanmış olup, yerde 300x250 cm boyutlarında bir adet renkli halı bulunmaktadır.

Araştırma süresince gerçekleştirilen Türkçe dil etkinliklerinde çocuklar, giriş kapısının solundaki duvarın önünden başlamak üzere “U” biçiminde dizilmiş sandalyelerde oturmuşlardır. Araştırmacı ise tüm çocukların kendisini görebilecekleri şekilde karşılarında sandalyeye oturmuştur. Başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumlarında bu düzen aynen korunmuştur.

Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri etkinlik masalarında gerçekleştirilmiş ve çocuklar her bir masada dört çocuk olacak şekilde oturtulmuştur. Araştırmacı etkinlikler sırasında sınıf içinde dolaşarak gerek duyduklarında tüm çocuklara ulaşmaya çalışmıştır. Başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumlarında bu düzen aynen korunmuştur.

Kurallı oyun etkinliklerinde belirli bir oturma/yerleşim düzeni seçilmemiş; oyunun gerektirdiği pozisyonlarda yer alınmıştır. Ancak oyunların çok büyük bölümü çocukların birbirlerini görmesini gerektirdiğinden genel olarak çember biçiminde yerleşildiği söylenebilir. Öğretim oturumlarında çocuklar yüzleri yansıtım perdesine dönük olacak şekilde yerde dağınık düzende oturmuşlardır. Öğretimin tamamlanmasının ardından çocukların oyun için gerekli konumlarda yerleştikleri bu düzen, sınıf öğretmenin önerisiyle oluşturulmuştur.

Bu sınıfta yansıtım perdesi ya da görüntünün yansıtılabileceği boş bir duvar bulunmadığından öğretim oturumlarında 180x150x180 cm boyutlarında taşınabilir yansıtım perdesi, diz üstü bilgisayar, hoparlör ve yansıtım makinesi kullanılmıştır. Yansıtım perdesi sınıf girişinin sağındaki duvarın önüne yerleştirilmiş; diz üstü bilgisayar ve yansıtım cihazı da sandalye üzerinde görüntünün net biçimde oluşmasına olanak sağlayacak uygun mesafede perdenin önüne konulmuştur.

Sınıf 3

Üçüncü çocuk Aylin’in eğitim aldığı sınıf bir ilköğretim okulunun anasınıfıdır. Sınıfta 13 çocuk bulunmakta ve yarım gün eğitim verilmektedir. Sınıfın toplam yüzölçümü 36 metrekaredir. Başlama düzeyi oturumlarının gerçekleştirildiği haftalarda giriş kapısının solunda bulunan duvarın önünde 135 cm yüksekliğinde tahta bir oyun evi ve oyun evinin yanında üst üste konulmuş şekilde yer minderleri yer almıştır. Bu duvara komşu olan duvarın alt bölümünde dört metrelik alan boyunca 80 cm yükseklikte beş bölmeli

malzeme dolabı bulunmuş, diğer duvara kadar olan iki metrelik bölümde öğretmen masası ve sandalyesi yer almıştır.

Giriş kapısının karşısındaki duvarda, okul bahçesine bakan 150x150 cm boyutlarında üç adet pencere bulunmaktadır. Pencereilerin alt tarafında bulunan iki adet kalorifer peteğinin hemen önüne ise 150x100x60 cm boyutlarında iki adet etkinlik masası yerleştirilmiştir. Giriş kapısının sağında kalan duvarın önünde bir adet 150x100x60 cm boyutlarında etkinlik masası ve üç metrelik bölümde 80 cm yüksekliğinde altı bölmeli dolap yer almış; bu dolapta çeşitli ahşap ve pelüş oyuncaklar bulunmuştur.

Öğretim oturumlarına geçildiği haftada sınıf, özel bir bankanın sosyal sorumluluk projesi kapsamında yenilenmiştir. Sınıfın yeni fiziksel özellikleri ise şu şekilde özetlenebilir: Giriş kapısının iki iç yanına konulan 100 cm eninde 150 cm yüksekliğinde iki portmanto arasından geçilerek girilen sınıfın üç köşesi 100 cm eninde ve 150 cm yüksekliğinde kapaksız dolaplar aracılığı ile dörder metrekarelik alanlara bölünmüştür. Bir köşe öykü köşesi, bir köşe serbest oyun köşesi ve bir köşe de kukla köşesi görünümündedir. Giriş kapısının solunda kalan duvar boyunca 150 cm yükseklikte malzeme dolabı yer almaktadır. Bu duvarı komşu duvarla birleştiren köşede öğretmene ait masa bulunmaktadır.

Giriş kapısının solundaki duvara komşu olan duvarda 250 cm yüksekliğe sabitlenmiş olarak 150x100 cm boyutlarında bir yansıtım perdesi bulunmaktadır. Görüntüler dizüstü bilgisayardan, tavana sabitlenmiş yansıtım makinesi aracılığı ile aktarılmaktadır.

İlgi köşelerini birbirinden ayıran dolapların arasında kalan bölümde sandalyeler ve 70x50x50 cm boyutlarında üç adet etkinlik masası yer almaktadır. Sanat etkinlikleri, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları gibi etkinlikler etkinlik masalarında gerçekleştirilmektedir. Birbirinden ayrı olarak yerleştirilen etkinlik masalarının ikisinde dörder ve birinde beş çocuk oturmaktadır.

Araştırma süresince gerçekleştirilen Türkçe dil etkinliklerinde çocuklar, yüzleri yansıtım perdesine dönük olacak şekilde yarım ay biçiminde dizilmiş sandalyelerde oturmuşlardır. Araştırmacı ise tüm çocukların kendisini görebilecekleri şekilde, karşılarında oturmuştur. Öğretim ve izleme oturumlarında bu düzen aynen korunmuştur.

Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri etkinlik masalarında gerçekleştirilmiş ve çocuklar öğretim sırasında yüzleri yansıtım perdesine dönük olacak şekilde oturtulmuşlardır. Araştırmacı etkinlikler sırasında sınıf içinde dolaşarak gerek duyduklarında tüm çocuklara ulaşmaya çalışmıştır. Öğretim ve izleme oturumlarında bu oturma düzeni aynen korunmuştur.

Kurallı oyun etkinliklerinde belirli bir oturma/yerleşim düzeni seçilmemiş; oyunun gerektirdiği pozisyonlarda yer alınmıştır. Ancak oyunların çok büyük bölümü çocukların birbirlerini görmesini gerektirdiğinden genel olarak çember biçiminde yerleşildiği söylenebilir. Öğretim oturumlarında ise Türkçe dil etkinliklerinde olduğu gibi çocuklar yüzleri yansıtım perdesine dönük olacak şekilde yarım ay biçiminde sandalyelerinde oturmuşlardır. Öğretimin tamamlanmasının ardından çocukların oyun için gerekli konumlarda yerleşmeleri sağlanmıştır.

Sınıf 4

Dördüncü çocuk Müge'nin eğitim aldığı sınıfta 26 çocuk bulunmakta ve yarım gün eğitim verilmektedir. Sınıfın toplam yüzölçümü 30 metrekaredir. Giriş kapısının da bulunduğu camekan bölümü sınıfta dördüncü duvar işlevi görmektedir. Giriş kapısının hemen sağında 100 cm eninde ve 90 cm yüksekliğinde dört bölmeli ahşap raf bulunmaktadır. Rafın sağ tarafındaki köşede üzerinde su bardaklarının bulunduğu 50 cm eninde ve 150 cm yüksekliğe asılmış bardak rafı; rafın hemen altında su sebili yer almaktadır.

Camekanlı bölümün sağındaki duvarın alt bölümünde 100 cm yüksekliğinde, üst üste iki sıra halinde dizilmiş halde 20 adet malzeme dolabı bulunmakta; bu dolabın üzeri çocukların okul öncesi eğitim dergileri, pastel boya kutuları ve çantaları gibi malzemeleri koymak üzere kullanılmaktadır. Duvarın geri kalan bölümünde sevimli kahramanların resimleri bulunmaktadır.

Giriş kapısının karşısındaki duvarda sokağa bakan, her biri beş metrekarelik iki pencere bulunmaktadır. Pencerelemin hemen altında kalorifer petekleri yer almaktadır ve peteklerin önü evcilik köşesi, tamir köşesi ve müzik köşesi ile kapatılmıştır. Duvarın en sağında 100 cm genişlik ve 150 cm yüksekliğinde öğretmene ait malzeme dolabı; dolabın hemen önünde öğretmen masası yer almaktadır. Öğretmen masasında bir masaüstü bilgisayar bulunmakta; görüntüler tavana sabitlenmiş yansıtım cihazı aracılığı

ile giriş kapısının solundaki duvara 200 cm yükseklikte sabitlenmiş 150x100 cm boyutlarındaki perdeye yansıtılmaktadır. Ayrıca bu duvarda 150 cm yüksekliğe sabitlenmiş bir rafta 55 ekran televizyon ve DVD oynatıcı bulunmaktadır. Bu duvarın alt bölümünde 80 cm yüksekliğinde üst üste iki sıra halinde dizilmiş olarak öğrencilere ait 10 adet malzeme dolabı ve dolapların üzerinde çeşitli plastik oyuncaklar yer almaktadır. Malzeme dolaplarının yanında 100 cm genişliğinde tavana dek uzanan bir dolap bulunmakta; bu dolabın içine kırtasiye malzemeleri konulmaktadır. Plastik sandalyeler, kullanılmadıkları zamanlarda bu dolabın önünde üst üste dizili halde durmaktadır. Sınıfın zemini parke ile kaplanmış olup, yerde 150x100 cm boyutlarında bir adet renkli halı bulunmaktadır.

Sanat etkinlikleri, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları gibi etkinlikler, etkinlik masalarında gerçekleştirilmektedir. Bu sınıfta 150x70x50 cm boyutlarında iki adet büyük dikdörtgen, 70 cm yarıçaplı ve 50 cm yüksekliğinde bir adet daire etkinlik masası ve 50x30x50 cm boyutlarında bir adet çiçek masa parçası (yaprak masa) bulunmaktadır. Çocuklar dikdörtgen masaların her birinde yedi, daire masada dokuz ve yaprak masada üç kişi olacak şekilde yerleştirilmektedir.

Araştırma süresince gerçekleştirilen Türkçe dil etkinliklerinde çocuklar, giriş kapısının bulunduğu camekanlı bölümün önünden başlamak üzere “U” biçiminde dizilmiş sandalyelerde oturmuşlardır. Araştırmacı ise tüm çocukların kendisini görebilecekleri şekilde karşılarında sandalyeye oturmuştur. Başlama düzeyi ve öğretim oturumlarında bu düzen aynen korunmuştur.

Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri etkinlik masalarında gerçekleştirilmiş, çocuklar öğretim sırasında yüzleri yansıtım perdesine dönük olacak şekilde oturtulmuştur. Araştırmacı etkinlikler sırasında sınıf içinde dolaşarak gerek duyduklarında tüm çocuklara ulaşmaya çalışmıştır. Başlama düzeyi ve öğretim oturumlarında bu düzen aynen korunmuştur.

Kurallı oyun etkinliklerinde belirli bir oturma/yerleşim düzeni seçilmemiş; oyunun gerektirdiği pozisyonlarda yer alınmıştır. Ancak oyunların çok büyük bölümü çocukların birbirlerini görmesini gerektirdiğinden genel olarak daire biçiminde yerleşildiği söylenebilir. Öğretim oturumlarında çocuklar yüzleri yansıtım perdesine dönük olacak şekilde yerde dağınık düzende oturmuşlardır. Öğretimin tamamlanmasının

ardından çocukların oyun için gerekli konumlarda yerleştikleri bu düzen, sınıf öğretmenin önerisiyle oluşturulmuştur.

Başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumlarının tamamında sınıf içinde araştırmacı ile birlikte sınıf öğretmeni ve video kamera ile çekim yapan iki araştırma yardımcısı bulunmuştur. Ayrıca İrem ve Müge'nin sınıflarında meslek lisesinden birer öğrenci ve Eda'nın sınıfında onun bakımından sorumlu görevli ve yardımcı öğretmen yer almıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği tüm sınıflarda araştırma yardımcıları, üçayaklı kamera sehpası üzerine yerleştirdikleri kameraları çocukların sınıf içinde dolaşmalarını etkilemeyecek şekilde konumlandırmışlardır. Bu kameralardan biri öncelikle gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk olmak üzere çocukları görüntülemek amacıyla kullanılırken diğer kamera uygulama güvenilirliği verilerini toplamada kullanılmak üzere araştırmacıyı görüntülemek üzere kullanılmıştır.

Araç-Gereçler

Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği bu araştırmada araştırmacı ve çocuklar çeşitli araç gereçler kullanmışlardır. Bu bölümde araç gereçlerin niteliğine ilişkin bilgiler verilmektedir.

- a. Etkinlikle ilgilenmeyi örnekleyen ve örneklemeyen davranışların gösterildiği resimli kartlar: Araştırma süresince çocuklar tarafından kullanılan kayıt dosyaları ve araştırmacı tarafından kullanılan PowerPoint® sunularında kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Her bir davranış için hazırlanmış olan resimli kartlara ilişkin örnekler Ek E'de sunulmuştur.
- b. Etkinlikle ilgilenmeyi örnekleyen ve örneklemeyen davranışların gösterildiği PowerPoint® sunuları: Öğretim sırasında çocuklardan beklenen davranışları göstermek üzere kullanılmıştır. Bu sunular, 150x100 cm boyutlarında kağıt yapısına göre hazırlanmış; öğretim sırasında yansıtım cihazı ile perdeye yansıtılarak gösterilmiştir. Sınıf çaplı kendini izleme öğretimi esnasında kullanılan sunulara ilişkin örnekler Ek F'de gösterilmektedir.
- c. Metal kayıt dosyaları (metal sekreterlikler): Bu dosyalar çocuklar tarafından, kendini izleme sürecinde kullanılmıştır. Dosyalar, üzerinde etkinlikle ilgilenmeyi örnekleyen davranışların gösterildiği resimli kartları tutturmak üzere metal bir klips bulunan, A4 boyutunda, siyah dosyalardır ve kırtasiyelerde metal

sekreterlik ismi ile satılmaktadır. Bu dosyaların çalışma boyunca defalarca kullanılmasına rağmen sağlam kalabilmeleri ve çalışma sona erdiğinde de çeşitli eğitim ortamlarında farklı amaçlarla kullanılabilmesi için metalden yapılmış olmaları tercih edilmiştir. Metal kayıt dosyalarına ilişkin örnek Ek G’de gösterilmiştir.

- d. Ön yüzeyinde gülen yüz resmi bulunan, mıknatıslı kartlar (magnet): Çocuklar tarafından kendini izleme sürecinde, gerçekleştirdikleri davranışları kaydetmek üzere kullanılmıştır. Kartlar 2 mm kalınlığında, 5 cm genişliğinde ve 3 cm uzunluğunda, dikdörtgen şeklindedir. Kartların ön yüzeyinde beyaz fon üstüne sarı renkte, gözleri ve ağzı siyah renkte çizilmiş gülen yüz figürü bulunmaktadır. Dijital reklam firmasında özel olarak hazırlatılan bu kartların tercih edilme sebepleri arasında defalarca kullanıma uygun olması, metal yüzeyde iz bırakmadan rahatlıkla kullanılması, hatalı kayıtların olması durumunda kolaylıkla geri alınabilmesi ve üzerindeki figürün çocuklar için tanıdık bir ifade olması sayılabilir. Mıknatıslı kartlara ilişkin örnek, Ek H’de gösterilmektedir.
- e. Kendini izlemeyi kullanan çocukların gösterildiği video görüntüleri: Çocuklara etkinlikle ilgilenme ve kendini izleme süreci hakkında model sunma amacı ile kullanılmıştır. Kullanılan video görüntülerinin her biri 30 saniye uzunluğundadır.
- f. Bütüncül zaman aralığı kaydı yapmak üzere kullanılacak ses kaydı: Ücretsiz bir yazılım olan Audacity Windows ® 2.0.0. programı kullanılarak hazırlanmış ve MP3 formatında kaydedilmiştir. Bu ses kaydı sekiz saniyelik gözlem aralıklarının başladığını ve bittiğini belirten iki farklı tonda sinyal içermektedir. Ayrıca, bu ses kaydını dinlemek üzere bir MP3 oynatıcı kullanılmıştır.
- g. Bilgisayar: İrem ve Müge’nin sınıflarında gerçekleştirilen öğretim oturumlarında, sınıflarda yer alan masaüstü bilgisayarlar, Eda ve Aylin’in sınıflarında gerçekleştirilen öğretim oturumlarında dizüstü bilgisayar kullanılmıştır. Bilgisayarlar, sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sırasında gösterilen PowerPoint® sunularını ve video görüntülerini göstermek üzere kullanılmıştır.
- h. Yansıtım cihazı (projektör): İrem, Aylin ve Müge’nin sınıflarında, tavana sabitlenmiş olarak bulunan yansıtım cihazları ve Eda’nın sınıfında taşınabilir

yansıtım cihazı kullanılmıştır. Cihazlar, öğretim sırasında görüntüleri perdeye yansıtmak üzere kullanılmıştır.

- i. Taşınabilir yansıtım perdesi: Eda'nın sınıfında yansıtım perdesi bulunmaması sebebiyle 150x180x180 cm boyutlarında, üçayaklı, taşınabilir yansıtım perdesi kullanılmıştır.
- j. Hoparlör: Sınıf çaplı kendini izleme öğretimi esnasında gösterilen video görüntülerinde seslerin duyulması için İrem ve Aylin'in sınıflarında yer alan bilgisayara bağlı hoparlörler kullanılırken, Eda ve Müge'nin sınıflarında 2+1 ses sistemi kullanılmıştır.
- k. Video kameralar: Araştırma süresince gerçekleştirilen tüm oturumların ve normal gelişim gösteren çocuklarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin görüntü kayıtlarının alınmasında Full HD çekim yapabilen iki adet video kamera kullanılmıştır.
- l. Fotoğraf makinesi: Etkinlikle ilgilenmeyi örnekleyen ve örneklemeyen davranışların fotoğraflanması ve gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kendini izleme sürecinde tuttıkları kayıtlara ilişkin kalıcı ürün kayıtlarının oluşturulması için kullanılmıştır.
- m. Üçayaklı kamera sehpalari: Araştırma süresince gerçekleştirilen tüm oturumların görüntü kayıtlarının alınması için kullanılan video kameraları sabitlemek amacıyla yararlanılmıştır. Sehpalar 150 cm yüksekliğindedir.
- n. Ses kayıt cihazı: Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtlarını almak üzere kullanılmıştır.
- o. Süreölçer: Araştırma sürecince gerçekleştirilen oturumların sürelerini belirlemek amacı ile kullanılmıştır.
- p. Veri kayıt formları: Araştırmanın etkililik verilerini kaydetmek üzere bütüncül zaman aralığı kayıt formu (Ek I) ve kendini izlemeyi kullanma beceri analizi kayıt formu (Ek J) kullanılmıştır. Uygulama güvenilirliği formu (Ek K), normal gelişim gösteren çocuklar için yarı yapılandırılmış görüşme soru formu (Ek L), öğretmenler için yarı yapılandırılmış görüşme soru formu (Ek M) ve yarı yapılandırılmış görüşme dökümü formu (Ek N) kullanılan diğer veri kayıt formlarıdır.

- q. Sınıflarda gerçekleştirilen etkinliklerde 3-6 yaş çocukları için yazılmış resimli öykü kitapları (Ek O), kesik çizgileri birleştirmeyi ve boyama yapmayı gerektiren siyah beyaz çalışma kağıtları (Ek P) ve oyunlara uygun neşeli müzikler araştırmada kullanılan diğer araçlardır.

Araştırma Modeli

Araştırmada sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin etkililiğini belirlemek üzere tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmış ve bağımsız değişkenin uygulanması her bir denek için üç farklı etkinlikle yinelenmiştir. Çoklu başlama modelinde bir bağımsız değişkenin birden fazla durumda etkililiği araştırılır (Kazdin, 1982; Kennedy, 2005; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Modelde, tüm durumlarda eşzamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır. Birinci durumda başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra bu durumda bağımsız değişkenin uygulanmasına başlanır. Birinci durumda bağımsız değişkenin uygulanmasına devam edilirken, diğer durumlarda başlama düzeyi verilerinin toplanmasına devam edilir. Birinci durumda ölçüt karşılandığında ikinci durumda da uygulamaya geçilir. Bu modelde, sonraki durumlarda uygulama sürerken önceki durumlarda izleme verisi toplanabilir (Alberto ve Troutman, 2008; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006).

Bağımsız değişkenin uygulanması ile bağımlı değişkende meydana gelen değişikliklerin çeşitli durumlara genellenmesi uygulamalı davranış analizine dayalı araştırmalarda oldukça önemlidir. Genellemenin sağlanması için etkili tekniklerden birisi sıralı olarak değişiklik yapmaktır (sequentially modify). Bu teknik, bir durumda davranış değişikliği sağlayan stratejilerin, farklı durumlarda da tekrar edilmesine dayalıdır (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Schloss ve Smith, 1994). Çalışmada bağımsız değişkenin uygulanması her bir denek için üç farklı etkinlikle yinelenmiştir. Bu yinelemenin genellemeye hizmet edeceği düşünüldüğünden çalışmada ayrıca genelleme oturumları düzenlenmemiştir.

Araştırmanın iç geçerliğini tehdit edebileceği düşünülen bazı etmenler aşağıda özetlenen şekilde kontrol altına alınmaya çalışılmıştır:

- a. Dış etmenler: Bu etmenin kontrol altına alınabilmesi için uygulama yapılan sınıfların öğretmenleri ile önceden görüşülerek etkinlikle ilgilenme davranışı ile

- ilgili olarak ek bir müdahale sistemi uygulamamaları, kendini izleme ile ilgili fazladan alıştırmaya yapmamaları istenmiştir.
- b. Olgunlaşma: Haftanın üç günü öğretim yapılarak ve araştırmanın kısa sürede tamamlanmasına çaba gösterilerek bu etmen kontrol altına alınmaya çalışılmıştır; ancak araştırmada çoklu başlama modelinin kullanılmış olması, çalışmayı bu tehde kısmen açık hale getirmiştir.
 - c. Ölçme: Bu etmeni kontrol altına almak üzere, araştırma süresince gerçekleştirilen oturumların %30'unda (n: 52) gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır.
 - d. Deneysel etki: Bu etmeni kontrol altına alabilmek üzere, araştırmanın başlamasından önce araştırmacı, uygulamanın yürütüleceği sınıflarda eğitim öğretim yılının ilk döneminde dört ay süre ile öğretmenle birlikte etkinliklere katılarak çocukların kendisine alışmalarını sağlamaya çalışmıştır. Araştırmacı ayrıca bu etkinlikler sırasında video kamera ile kayıt yaparak öğrencilerin sınıf içinde kameranın varlığına da aşina olmalarını sağlamıştır.
 - e. Uygulama güvenilirliği: Bu etmeni kontrol altına almak amacıyla, araştırma süresince gerçekleştirilen tüm oturumların %30'unda uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır.
 - f. Denek Yitimi: Bu etmeni kontrol altına almak için denekler arası çoklu başlama modelinin gerektirdiğinden bir fazla sayıda denekle uygulama yapılmıştır.

Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların; (a) etkinlikle ilgilenme düzeyleri ve (b) kendini izlemeyi kullanma düzeyleri olmak üzere iki bağımlı değişkeni bulunmaktadır. İzleyen bölümde her iki bağımlı değişkene ilişkin tanımlar yer almaktadır.

Araştırmada etkinlikle ilgilenme, çocuğun gerçekleştirilen etkinliklere, etkinlik boyunca dikkatini yöneltmesi ve bu etkinliklere uygun davranışları gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmıştır. Etkinlikle ilgilenme tanımı her etkinliğe göre farklılık gösterdiğinden araştırmacı ve gözlemcinin her bir etkinlik için kayıt sırasında dikkate alacakları etkinlikle ilgilenme davranışları Tablo 6'da gösterilmiştir. Araştırma süresince çocuklar tarafından kullanılan kayıt formlarında ise Tablo 6'da sıralanan bu

davranışlar arasından ilgili etkinliği gerçekleştirmek üzere yerine getirilmesi zorunlu olan ve çocuklar tarafından kolaylıkla ayırt edilebilecek üç davranış seçilmiştir.

Bu araştırmada kendini izleme, çocuğun kendisinin etkinlik boyunca etkinlikle ilgilenme davranışlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemesi ve kaydetmesi olarak tanımlanmıştır. Çocukların kendini izlemeyi kullanmak üzere gerçekleştirmeleri gereken basamaklara ilişkin beceri analizi Tablo 7’de gösterilmektedir.

Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, sınıf çaplı kendini izleme öğretimidir. Alanyazında genellikle kendini izleme öğretimi için King-Sears (1999) tarafından önerilen ve çalışmanın giriş bölümünde yer alan 10 basamaklı bir öğretim süreci kullanılmaktadır; ancak bu araştırmada kendini izleme öğretiminin küçük yaştaki çocuklara sınıf çaplı olarak sunulacak olması sebebi ile önerilen süreçte çeşitli uyarlamalar gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen uyarlamalar gerekçeleri ile birlikte aşağıda açıklanmaktadır:

- a. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin ilk basamağında, çocuklara sergilemeleri beklenen davranışın tanımının yapılması kararlaştırılmıştır. Böylelikle çocukların, kendilerinden tam olarak neyin beklendiğine ilişkin gerçekçi bir fikir oluşturmaları amaçlanmıştır.
- b. King-Sears (1999) tarafından önerilen sürecin üçüncü basamağında çocuklara istenen davranışı sergilemek üzere fırsat tanınması ve bu davranış için kabul edilebilir bir ölçütün açıklanması yer almaktadır. Ancak bu araştırmada çocuklara tek basamaklı bir davranış kazandırılması amaçlanmadığından, istenen davranışı sergilemek üzere sağlanacak fırsat, öğretimin ilerleyen basamaklarında sunulmak üzere ertelenmiştir. Davranış için kabul edilebilir ölçütün açıklanması basamağı ise aynen korunmuştur.
- c. Önerilen süreçteki kendini izlemede kullanılacak araçların tanıtılması ve kendini izlemenin yararlarının açıklanması basamağı, her basamakta tek bir uygulayıcı davranışı yer almasını sağlamak üzere iki ayrı basamağa dönüştürülmüştür.

Tablo 6

Etkinlikle İlgilenme Düzeyini Belirlemek Üzere Etkinlikle İlgilenme ve Etkinlik Dışı Davranışlar Olarak Kabul Edilecek Davranışlar

Türkçe Dil Etkinlikleri	
Etkinlikle İlgilenme	Etkinlik Dışı Davranışlar
Öğretmene/kitaba bakma*	Sınıfta dolaşma
Parmak kaldırarak konuşma hakkı isteme*	Ağlama
Yerinde oturma*	Bağırma
Konuşan kişilere bakarak onları dinleme	Amaçsızca etrafına bakınma
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri	
Etkinlikle İlgilenme	Etkinlik Dışı Davranışlar
Önündeki kağıda bakma	Bir şey yapmadan masanın başında oturma
Çizgi çizme*	Etkinlikle ilgili olmayan oyuncaklarla oynama
Boyama yapma*	Sınıfta dolaşma
Soruları gösterme	Etkinlik malzemeleri ile amaçsızca oynama
Boya, kalem, silgi vb malzeme alma	
Öğretmenden/akrandan yardım talep etme	
Yaptığı işi gösterme	
Öğretmeni dinleme	
Akranının kağıdına bakma	
Etkinlik süresince yerinde oturma*	
Kuralı Oyun Etkinlikleri	
Etkinlikle İlgilenme	Etkinlik Dışı Davranışlar
Oyun alanı içinde yerinde durma*	Ağlama
Yapılması istenen hareketleri yapma*	Bağırma
Sıra bekleme*	Oyun alanını terk etme
Oyun anlatılırken öğretmene bakma	Etkinlikle ilgili olmayan oyuncaklarla oynama
Oyun kurallarını arkadaşlarına sorma/hatırlatma	

*Kendini izleme sürecinde çocuklar tarafından kullanılan kayıt formunda yer alan davranışlar.

Tablo 7

Kendini İzlemeyi Kullanma Beceri Analizi

Kendini İzlemeyi Kullanma Becerisi Basamakları
1. Kendisine verilen kayıt formunu alır.
2. İlk resimde gösterilen davranışı gerçekleştirdiğini (örn., “Yerimde durdum.”, “Yaptım.”, “Evet.”, “Hıhı” der; kafa sallar, parmakla resmi gösterir) ya da gerçekleştirmediğini ifade eder (örn., “Yapmadım.”, “Hayır.”, “I ih.” der).
3. Davranışı gerçekleştirmişse mıknatıslı gülen yüz kartını kabın içinden alarak metal kayıt dosyası üzerine yapıştırır, gerçekleştirmemişse boş bırakır.
4. İkinci resimde gösterilen davranışı gerçekleştirdiğini (örn., “Yerimde durdum.”, “Yaptım.”, “Evet.”, “Hıhı” der; kafa sallar, parmakla resmi gösterir) ya da gerçekleştirmediğini ifade eder (örn., “Yapmadım.”, “Hayır.”, “I ih.” der).
5. Davranışı gerçekleştirmişse mıknatıslı gülen yüz kartını kabın içinden alarak metal kayıt dosyası üzerine yapıştırır, gerçekleştirmemişse boş bırakır.
6. Üçüncü resimde gösterilen davranışı gerçekleştirdiğini (örn., “Yerimde durdum.”, “Yaptım.”, “Evet.”, “Hıhı” der; kafa sallar, parmakla resmi gösterir) ya da gerçekleştirmediğini ifade eder (örn., “Yapmadım.”, “Hayır.”, “I ih.” der).
7. Davranışı gerçekleştirmişse mıknatıslı gülen yüz kartını kabın içinden alarak metal kayıt dosyası üzerine yapıştırır, gerçekleştirmemişse boş bırakır.
8. Kayıt formunu bırakır/uygulayıcıya verir.

- d. Hedef davranışın gerçekleştirilmesi ve kendini izlemenin kullanımı konusunda çocuklara model olma basamağında, uygulayıcı yerine video görüntülerinden gösterilecek olan akran modellerin kullanılmasına karar verilmiştir. Çünkü bu araştırmada hedef davranışın uygulayıcı tarafından yürütülen etkinlikler sırasında gerçekleştirilmesi beklendiğinden uygulayıcının etkinliği gerçekleştirirken aynı anda etkinlikle ilgilenme davranışına model olması mümkün olamamaktadır.
- e. Gerçekleştirilen gözlemler sonucunda uygulamanın gerçekleştirileceği sınıflarda eğitim alan çocukların dikkat sürelerinin kısa olduğu ve aynı zaman dilimi içinde aynı işi tekrar tekrar yapmaktan sıkıldıkları belirlenmiştir. Bu gerekçe ile önerilen süreçte yer alan, rol oynama basamağına yer verilmemiş ve buna bağlı olarak çocukların rol oynamadaki performanslarının değerlendirilmesi ve kendini izlemenin kullanılabileceği doğal ortamların tartışılması basamakları da çıkarılmıştır. Bu basamaklar atlanarak, doğrudan, çocuklara doğal ortamlarda davranışı gerçekleştirmek ve kendini izlemeyi kullanmak üzere fırsat sunulması basamağına geçilmiştir.
- f. Önerilen modelin son basamağında yer alan performans değerlendirmesi, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminde de aynen korunmuştur.

Yapılan uyarlamalar sonucunda, araştırmanın bağımsız değişkeni olan sınıf çaplı kendini izleme öğretimi için dokuz basamaklı yeni bir öğretim süreci oluşturulmuştur. Oluşturulan bu öğretim sürecinin basamakları Tablo 8’de gösterilmektedir.

Genel Süreç

Bu araştırmanın genel süreci; (a) pilot uygulama, (b) uygulama öncesi hazırlık ve (c) deney süreci olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır.

Pilot Uygulama

Bu araştırmada deney sürecinin başlatılmasından önce, yaşanabilecek olası aksaklıkları ve alınabilecek önlemleri belirlemek üzere Eskişehir ilinde hizmet veren özel bir anaokulunda pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama, gelişimsel yetersizlik gösteren ve özel eğitim desteği alan altı yaşında bir erkek öğrencinin devam ettiği okul öncesi eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan ön

Tablo 8

Dokuz Basamaklı Sınıf Çaplı Kendini İzleme Öğretim Süreci

Sınıf Çaplı Kendini İzleme Öğretim Süreci	
1.	Hedef davranışın tanımlanması
2.	Hedef davranışı örnekleyen ve örneklemeyen durumların gösterilmesi
3.	Hedef davranışın olası yararlarının anlatılması
4.	Hedef davranış için kabul edilebilir ölçütün açıklanması
5.	Kendini izleme sürecinde kullanılacak araç gereçlerin tanıtılması
6.	Kendini izlemenin yararlarının açıklanması
7.	Gerçekleştirilen bir etkinlik sırasında hedef davranışı sergiledikten sonra kendini izlemeyi kullanarak kendi performanslarını kaydeden çocuklara ilişkin video görüntülerinin izletilmesi
8.	Gerçekleştirilen bir etkinlik sonrasında, çocuklara kendini izlemeyi kullanarak hedef davranışı kaydetmeleri için fırsat sunulması
9.	Çocukların hedef davranışa ve kendini izlemeyi kullanmalarına ilişkin performanslarının kaydedilmesi, değerlendirilmesi ve izlenmesi

değerlendirme sonucu pilot uygulama verilerinin toplandığı çocuğun bu araştırmanın katılımcısı olmak için gerekli önkoşulları karşıladığı belirlenmiştir. Pilot uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler esnasında görüntü kaydı almak üzere bir video kamera hedef çocuğu, bir video kamera ise uygulamacıyı belirgin olarak görüntüleyecek şekilde kullanılmıştır.

Pilot uygulama sürecinde sınıf çaplı kendini izleme öğretimi; (a) sanat etkinlikleri, (b) Türkçe dil etkinlikleri, (c) okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ve (d) kurallı oyun etkinlikleri olmak üzere dört etkinlik grubunda gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sürecinde edinilen izlenimler sonucunda bağımsız değişkenin uygulanacağı etkinlik gruplarının değiştirilmesine karar verilmiştir. Bu karar çeşitli gerekçelere dayalı olarak alınmıştır.

İlk gerekçe, sanat etkinliklerinin makasla kesme, sınırlı alan boyama, yapıştırma gibi ince motor beceriler sebebi ile çok daha fazla fiziksel ipucu sunmayı gerektirmesidir. Sanat etkinliklerinde hedef çocuğa sunulan fiziksel ipuçları, çocuk üzerinde daha fazla kontrol kurulmasına sebep olmakta ve bu yönüyle etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin verilerin güvenilirliğine gölge düşürmektedir. İkinci gerekçe okul öncesi dönemdeki çocukların ince motor becerilerdeki performans düzeylerinin birbirinden farklı olması ve bu sebeple etkinliği tamamlama süresinin birbirinden oldukça farklılık göstermesidir. Üçüncü gerekçe dört etkinlik türünü gerçekleştirmek üzere geçen sürelerdir. Etkinliklerin gerçekleştirilmesi için geçen süreler ortalama olarak Türkçe dil etkinlikleri için dokuz dakika, kurallı oyun etkinlikleri için 10 dakika ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri için yedi dakika olarak belirlenirken; sanat

etkinlikleri için bu süre 27 dakikadır. Toplanan verilerin daha sağlıklı değerlendirilmesi için birbirine yakın sürelerde tamamlanan etkinlikler tercih edilmiştir. Dördüncü gerekçe, gün içinde dört farklı etkinlik esnasında sistematik öğretim yapılıyor olmasının normal gelişim gösteren çocuklar tarafından sıkıcı bulunmasıdır. Beşinci gerekçe ise Türkçe dil, okuma yazmaya hazırlık ve kurallı oyun etkinlikleri için belirlenen etkinlikle ilgilenme davranışlarının, tüm oturumlar için standart kabul edilebilecek olmasına karşılık sanat etkinlikleri için bu durumun söz konusu olmamasıdır. Örneğin tüm kurallı oyun etkinlikleri için sıra bekleme, öğretmen yönergelerini yerine getirme ve yerinde durma davranışları etkinlikle ilgilenmeyi yeterince temsil ederken; makasla kesme, boyama ve yapıştırma davranışları; yırtma, yoğurma, bağlama gibi becerileri gerektiren sanat etkinlikleri için etkinlikle ilgilenmeyi yeterince temsil edememektedir. Açıklanan bu gerekçelere dayalı olarak bağımlı değişkenin uygulanmasının; (a) Türkçe dil etkinlikleri, (b) okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ve (c) kurallı oyun etkinlikleri olmak üzere üç tür etkinlikte yinelenmesine karar verilmiştir.

Pilot uygulama sonucunda yapılan bir diğer uyarılama, etkinlikle ilgilenmeyi örnekleyen ve örneklemeyen davranışlar için kullanılan görsellerin değiştirilmesidir. Pilot uygulama sırasında sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sunulurken, etkinlikle ilgilenmeyi örnekleyen ve örneklemeyen davranışlara ilişkin fotoğraflar 3 mm kalınlıkta mukavva üzerine basılmış posterlerden gösterilmiştir. Ancak, deney sürecinde uygulamanın gerçekleştirileceği sınıfların fiziksel özellikleri sebebi ile sınıflarda büyük boyutlarda bir poster asmak üzere uygun bir yer bulunamamış ve tüm çocukların görebileceği boyutta bir poster temin edilememiştir. Bunun yerine, görsellerin yansıtım cihazı aracılığı ile perdeye yansıtılacak PowerPoint® sunuları şeklinde hazırlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca, pilot uygulama sırasında sunulan görseller, gerçek fotoğraf karelerinden elde edilmiştir. Deney sürecinde ise, okul öncesi dönemdeki çocukların tercihlerine dayalı olarak iki boyutlu çizimler kullanılmıştır.

Pilot uygulamaya dayalı olarak, sınıf çaplı kendini izleme öğretimi esnasında kullanılan video görüntülerinde de uyarlamalar gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sürecinde kullanılan video görüntüleri yalnızca kendini izlemenin kullanımını göstermektedir. Deney sürecinde ise etkinlikle ilgilenmeyi örnekleyen ve örneklemeyen davranışları sergileyen çocukların bu davranışlarını kendini izlemeyi kullanarak kaydetmelerini gösteren yeni video görüntüleri kullanılmıştır.

Uygulama Öncesi Hazırlık

Araştırmanın deney sürecinin başlatılmasından önce; (a) okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren çocuklar için ortalama etkinlikle ilgilenme düzeyinin belirlenmesi, (b) araç gereçlerin hazırlanması, (c) gözlemci eğitimi ve (d) uygulamanın yapılacağı sınıflarda gözlemlerin gerçekleştirilmesi olmak üzere dört bileşenden oluşan bir hazırlık süreci geçirilmiştir.

Okul Öncesi Dönemdeki Normal Gelişim Gösteren Çocuklar İçin Ortalama Etkinlikle İlgilenme Düzeyinin Belirlenmesi

Araştırmanın uygulama öncesi hazırlık sürecindeki ilk basamağı, etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin gerçekçi bir ölçüt oluşturabilmek amacı ile okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaçla 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı'nın ikinci döneminde Çanakkale ilindeki beş farklı okul öncesi eğitim sınıfında video kameralar ile çekimler yapılmıştır. Sınıflarda öğretmenler tarafından gerçekleştirilen Türkçe dil etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ve kurallı oyun etkinlikleri sırasında elde edilen görüntüler araştırmacı tarafından izlenmiştir. Bu video görüntülerine giren, yansız atama yoluyla seçilmiş ve tüm davranışları açıkça görülen toplam 15 çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeylerini belirlemek üzere, bütüncül zaman aralığı kaydı tekniği kullanılmıştır. Tüm çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin ayrı ayrı belirlenmesinin ardından, her bir etkinlik grubu için ortalama etkinlikle ilgilenme düzeyi hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar ölçüt oluşturmak üzere bir dayanak olarak kullanılmasının yanı sıra, sosyal karşılaştırma yapmak üzere de kullanılmıştır. Normal gelişim gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerine ilişkin elde edilen veriler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Normal Gelişim Gösteren Çocuklar İçin Ortalama Etkinlikle İlgilenme Düzeyleri

	Türkçe Dil Etkinlikleri	Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri	Kurallı Oyun Etkinlikleri	Tüm Etkinlikler İçin Ortalama
Ranj	%12,5-100	%60-100	%91,3-100	%12,5-100
Ortalama	%82,43	%78,08	%97,88	%86,13

Araç Gereçlerin Hazırlanması

Araç gereçlerin hazırlanması aşamasında öncelikle farklı okul öncesi eğitim sınıflarında eğitim alan çocukların Türkçe dil etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ve kurallı oyun etkinlikleri sırasında fotoğrafları çekilmiştir. Bu süreçte toplam 207 fotoğraf karesi elde edilmiş, bunların içinden hedef davranışları örnekleyen ve örneklemeyen davranışların yer aldığı fotoğraflar çalışmada kullanılmak üzere seçilmiştir. Ayrıca etkinlikle ilgilenmeyi örnekleyen ve örneklemeyen davranışları gösteren renkli, iki boyutlu çizimler de ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan bir öğretim elemanı tarafından hazırlanmıştır. Hedef yaş grubundaki çocukların tercihlerini belirlemek üzere, üç farklı okul öncesi eğitim sınıfındaki çocuklara fotoğraflar ve çizimler ayrı ayrı ve her seferinde bir tane olmak üzere gösterilmiş ve çocuklardan “Burada ne oluyor?” sorusuna yanıt vermeleri istenmiştir. Çocukların etkinlikle ilgilenmeyi örnekleyen davranışları ifade etmelerinde resimler ve fotoğraflar arasında bir fark bulunmazken; etkinlikle ilgilenmeyi örneklemeyen davranışları resimli kartlara bakarak daha iyi ifade ettikleri belirlenmiştir. Fotoğraf ve resimlerde neler olduğunun çocuklar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin olarak yapılan bu değerlendirmenin ardından çocukların önüne bir fotoğraf ve bir resim konulmuş ve bu kez onlardan “Hangisi daha güzel?” sorusuna yanıt vermeleri istenmiştir. Çocukların büyük bölümü hangisinin daha güzel olduğu sorusuna resimli kartları göstererek yanıt vermişlerdir. Açıklanan bu süreç sonunda, araştırmada çocuklar tarafından kullanılacak kayıt dosyalarında ve araştırmacı tarafından kullanılacak PowerPoint® sunularında yer alacak görsellerin, resimli kartlar olmasına karar verilmiştir.

Araç gereçlerin hazırlanması aşamasının ikinci basamağında, sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sırasında, etkinlikle ilgilenmeyi örnekleyen ve örneklemeyen davranışların gösterildiği PowerPoint® sunuları hazırlanmıştır. Bu sunular, 150x100 cm boyutlarında kağıt yapısına göre hazırlanmıştır. Sunuların üzerinde orta hattan geçen çizgi ile birbirinden ayrılmış olarak davranışlara ilişkin resimler yer almaktadır. Sunuda, içerden belirme animasyonu kullanılmıştır. Bu animasyonda, gerçekleştirilen her tıklamada ekranda yeni bir resim belirlemekte, böylelikle resimler alt alta sıralanmaktadır. Sunularda öncelikle ekranın sol tarafında olacak şekilde etkinlikle ilgilenmeyi örnekleyen davranışlara ilişkin resimler görülmektedir. Ardından ekranın sağ tarafında

olacak şekilde etkinlikle ilgilenmeyi örneklemeyen davranışların resimleri görülmektedir.

Araç gereçlerin hazırlanması aşamasının üçüncü basamağında, sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sırasında örnek olarak gösterilecek video görüntüleri hazırlanmıştır. Bu video görüntülerinin hazırlanması için sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirilmeyeceği bir sınıftan üç çocuk seçilmiş ve bu çocukların araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bir etkinlik sırasındaki davranışları video kamera ile kaydedilmiştir. Olumsuz davranış örneklerinin oluşması için çocuklardan bazılarına “Boyama yapmayı bırak.”, “Masaya başını koy ve öğretmene bakma.” gibi yönergeler verilmesi gerekmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından kendini izlemenin kullanımı için bu çocuklara model olunmuş ve çocuklar kendini izlemeyi kullanırlarken çekimlere devam edilmiştir. Ardından araştırmacı, elde edilen video görüntülerinde çocukların etkinlikle ilgilenmeyi örnekleyen ve örneklemeyen davranışlarına ilişkin belirgin örnekler seçecek şekilde Windows Live Movie Maker® programını kullanarak görüntüleri birleştirmiştir. Kendini izleme beceri analizinde yer alan tüm basamakların da eklenmesiyle, her biri 30 saniyelik üç video görüntüsü oluşturulmuştur.

Gözlemci Eğitimi

Uygulama öncesi hazırlık sürecinin gözlemci eğitimi aşamasında gözlemciye, bütüncül zaman aralığı kaydı ve beceri analizi kaydı teknikleri ile davranışların doğrudan kayıt edilmesi ve uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması konularında eğitim sunulmuştur. İlk olarak bütüncül zaman aralığı kaydı tekniğinin kullanılması konusunda verilen eğitim oturumunda davranışları kayıt etmenin önemi açıklanmış ve bütüncül zaman aralığı kaydı tekniği ile davranışları kayıt etme süreci basamaklar halinde anlatılmıştır. Ardından araştırmacı, bu araştırmanın pilot uygulaması sırasında elde edilen video görüntülerinden birini kullanarak hedef çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyini kaydetmiş ve gözlemciye model olmuştur. Bir sonraki aşamada gözlemci, pilot uygulama görüntülerinden birini izleyerek hedef çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyini kaydetmiş; kayıtları araştırmacı tarafından tutulan kayıtlarla karşılaştırılmıştır. Gözlemci ile araştırmacının tuttuğu kayıtlar arasında en az %90 düzeyinde tutarlılık sağlanıncaya değin tekrarlanan bu süreç her biri 30 dakikalık iki oturumda tamamlanmıştır.

Gözlemciye ikinci olarak beceri analizi kaydı tekniği ile kendini izlemeyi kullanma düzeyini kaydetme konusunda eğitim sunulmuştur. Öncelikle kayıt esnasında kullanacağı beceri analizi kayıt formu gözlemciye gösterilmiş ve hangi durumlarda hangi işaretleri koyacağı açıklanmıştır. Ardından araştırmacı, pilot uygulama görüntülerinden birini izleyerek kendini izlemeyi kullanma düzeyinin kaydedilmesi konusunda gözlemciye model olmuştur. Bir sonraki aşamada gözlemci, pilot uygulama görüntülerinden birini izleyerek hedef çocuğun kendini izlemeyi kullanma düzeyini kaydetmiş; kayıtları araştırmacı tarafından tutulan kayıtlarla karşılaştırılmıştır. Gözlemcinin %100 düzeyinde doğru olarak kayıt tutabildiği belirlenmiş ve eğitim süreci 20 dakikada tamamlanmıştır.

Gözlemciye, hakkında eğitim sunulan üçüncü konu uygulama güvenilirliği verilerinin toplanmasıdır. Bu eğitimde gözlemciye, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin nasıl gerçekleştirileceği bağımsız değişken başlığında ayrıntılı olarak açıklandığı şekilde anlatılmış; her basamağa ilişkin açıklamalar yapılarak örnekler verilmiştir. Ardından pilot uygulamada gerçekleştirilen bir öğretim oturumunun yer aldığı görüntüler beraberce izlenerek her bir basamak üzerinde tartışılmıştır. En son aşamada gözlemci bir öğretim oturumu görüntüsünü izleyerek uygulama güvenilirliği verisi toplamak üzere kayıt tutmuş; %100 doğrulukta kayıt tuttuğu belirlenmiştir. Açıklanan bu süreç 35 dakika sürmüştür.

Araştırma süresince gözlemci, her hafta Cuma günleri araştırmacıdan o hafta gerçekleştirilen oturumlarda kaydedilen video görüntülerini almış ve görüntülerin %30'unu yansız atama yoluyla seçerek ilgili kayıtları tutmuştur. Gerçekleştirilen ilk üç başlama düzeyi oturumunda gözlemci ile araştırmacının etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin olarak tuttukları kayıtlar arasındaki tutarlılık %85 düzeyinde olduğundan; bütüncül zaman aralığı kaydı tekniğinin kullanımına ilişkin eğitim bir kez daha tekrar edilmiştir. Gerçekleştirilen eğitimin ardından gözlemci başlama düzeyinde kaydedilen videoları izleyerek etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin olarak kayıt tutmuştur. Bu oturumlara ilişkin olarak araştırmacı ve gözlemci tarafından tutulan kayıtların %95 düzeyinde tutarlı olduğu belirlenmiştir.

Uygulamannın Yapılacağı Sınıflarda Gözlemlerin Gerçekleştirilmesi

Uygulama öncesi hazırlık sürecinin üçüncü aşamasında araştırmacı, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirileceği sınıflarda tüm çocukları yakından tanımak ve çocukların kendisine alışmasını sağlamak üzere dört ay boyunca öğretmenlerle birlikte etkinliklere katılmıştır. Bu süreçte araştırmacı her sınıfta haftada en az bir gün ve üç saat olacak şekilde gözlem yapmıştır. Böylece araştırmacı 93 çocuğun tamamının isimlerini öğrenmiş ve çocukların farklı bir uygulayıcının sınıfta bulunmasına alışmalarını sağlamıştır. Ayrıca her bir sınıf için geçerli sınıf rutinlerini öğrenmiş, sınıfta gerçekleştirilebilecek etkinliklere ilişkin fikirler edinmiştir.

Deney Süreci

Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin, okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelendiği bu araştırmanın uygulama süreci; (a) başlama düzeyi evresi, (b) sınıf çaplı kendini izleme öğretimi oturumlarının gerçekleştirildiği uygulama evresi ve (c) izleme evresinden oluşmaktadır.

Başlama Düzeyi Oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında araştırmacı, Türkçe dil, okuma yazmaya hazırlık ve kurallı oyun etkinlikleri olmak üzere üç ayrı etkinlik gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilen etkinlikler, MEB 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2006) belirtilmiş olan amaç ve kazanımlara uygun olarak hazırlanmış; ayrıca uygulama öncesinde sınıfın öğretmenine sunularak onayı alınmıştır. Araştırma süresince gerçekleştirilen Türkçe dil, okuma yazmaya hazırlık ve kurallı oyun etkinliklerine ilişkin birer örnek Ek R'de sunulmuştur. Etkinlikler her bir oturumda tahmin edilemeyen bir sıralama ile gerçekleştirilmiştir.

Türkçe dil etkinlikleri sırasında tüm çocuklar sandalyelerinde yarım ay ya da "U" şeklinde oturtulmuş; araştırmacı tüm çocukların kendisini görebilecekleri şekilde karşılıklarına oturarak öyküyü kitaptan okumuştur. Öykü okunması sırasında tercih edilen tekniğin araştırma verilerine etki etmesini önlemek amacı ile yalnızca resimli öykü kitaplarından okuma yapılmış; asetattan yansıtma, öykü kartı kullanma, yansıtım cihazıyla gösterme gibi değişiklikler yapılmamıştır.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında tek bir A4 kağıt üzerinde siyah beyaz baskı ile çizgi tamamlama ve boyama içeren çalışmalar kullanılmıştır. Çocuklara önce çizgi tamamlama ile ilgili yönerge verilmiş; çizgilerin tamamlanmasının ardından boyama ile ilgili yönerge verilerek etkinlik sürdürülmüştür. Etkinlik başlangıcı ve sona erişlerinin belirgin olması amacıyla araştırmacı, etkinlik sona ermeden yaklaşık 30 saniye önce çocuklara yirmiye kadar sayacağını ve etkinliğin sona ereceğini bildirmiş, etkinliği bu şekilde sona erdirmiştir.

Kurallı oyun etkinliklerinde ise çocuklar seçilen oyunun gerektirdiği şekilde sıralanmıştır. Araştırmacının oyunun kurallarını sözlü olarak anlatması ve bir deneme yapılmasının ardından oyuna başlanmıştır. Çocukların ilgi ve dikkatleri esas alınarak oyunlar sırasında mutlaka tüm çocuklara sıra gelmesine özen gösterilmiştir.

Her bir etkinliğin ardından çocuklara kendini izlemeyi gerçekleştirmek üzere kullanacakları kayıt dosyaları verilmiştir. Araştırmacı ve iki araştırma yardımcısı üç gruba bölünmüş olan çocuklara tek tek dosyaları vermiş; mıknatıslı kartların bulunduğu kabi uzatarak “Etkinlikle ilgilenip ilgilenmediğini kaydet.” yönergesini sunmuşlardır. Ayrıca başlama düzeyi oturumlarında çocuklara “Biliyorsan yap, bilmiyorsan bırakabilirsin; sonra bunun nasıl yapıldığını öğreneceğiz.” diyerek açıklama yapılmıştır. Tüm çocukların kendini izlemeyi kullanma fırsatını değerlendirmesinin ardından kısa bir ara verilmiş, bu arada çocuklar su içme, tuvalete gitme gibi gereksinimlerini gidermişlerdir.

Uygulayıcının, sınıfta etkinlik gerçekleştirirken aynı anda veri toplama olanağı olmadığından başlama düzeyi oturumlarında veri toplama işlemi video görüntülerinin izlenmesi sırasında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci şu şekilde yürütülmüştür: Araştırmacı öncelikle video görüntüsünün tamamını bir kere izleyerek etkinliğin başlama zamanını dakika ve saniye belirterek not etmiştir. Ardından, video kaydının ilgili dakikasında, bütüncül zaman aralığı kaydı sırasında kullanılacak ses kaydı başlatılmıştır. Etkinlik boyunca her bir dakikalık süre sekiz saniye gözlem ve iki saniye kayıt süresi olmak üzere altı eşit aralığa bölünmüştür. Araştırmacının her bir dakikalık gözlem aralığında altı kere olmak üzere 10 dakikalık gözlem süresinde toplam 60 kere gözlem yapması gerekmektedir. Etkinlik süresinin 10 dakikadan kısa olması durumunda etkinlik süresi dikkate alınmıştır. Araştırmacı gözlem aralığının başladığını ifade eden bip sesi ile birlikte çocuğa bakmış ve gözlem aralığının sona erdiğini belirten ikinci bip

sesine kadar çocuğu gözlemeye devam etmiştir. İkinci bip sesinin duyulmasının ardından, bir sonraki gözlem aralığının başlamasına kadar geçen iki saniyelik süre, araştırmacının çocuğun performansını kaydetmesi için kullanılmıştır. Gözlenen çocuk, sekiz saniyelik gözlem aralığının tamamında etkinlikle ilgilenmeyi örnekleyen davranışlardan birini sergilemiş ise kayıt formuna artı (+), sergilememişse eksi (-) işareti konulmuştur. Etkinliğin sona ermesi ile birlikte gözlem sona erdirilmiş, kayıt formunda yer alan (+) işaretlerinin sayısı işaretleme yapılan toplam gözlem aralıklarının sayısına bölünerek elde edilen sayı 100 ile çarpılmıştır. Gözlem süresi sonunda elde edilen veriler yüzde (%) olarak ifade edilmiştir. Elde edilen yüzde (%), ondalık ifadede yer alan sayıya göre bir alt ya da bir üst sayıya yuvarlanmıştır. Buna göre ondalık dilim 0,5'ten büyük ya da 0,5'e eşit ise bir sonraki sayıya; 0,5'ten küçük ise bir önceki sayıya yuvarlanmıştır.

Kendini izlemeyi kullanma düzeyine ilişkin başlama düzeyi verileri, beceri analizi kaydı tekniği kullanılarak toplanmıştır. Hedef çocuğun davranışları, beceri analizi kayıt formunda sıralanan davranışları gerçekleştirmişse “artı” (+) gerçekleştirmemişse “eksi” (-) işaretleri ile kodlanmıştır. Kayıt formunun doldurulmasının ardından listede yer alan artı işaretlerinin yüzdesi belirlenmiş ve elde edilen sonuç hedef çocuğun kendini izlemeyi kullanma düzeyi olarak kabul edilmiştir.

Öğretim Oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında ayrıntılı biçimde açıklanan süreç izlenerek dört adet başlama düzeyi oturumu gerçekleştirildikten sonra birinci çocuk ile uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde, sınıf çaplı kendini izleme öğretimi gerçekleştirilmiş; hedef çocuğun etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeyleri ayrı ayrı belirlenmiştir. Uygulama evresinde etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeyine ilişkin olarak verilerin toplanması, başlama düzeyi evresinde açıklanan ile aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Uygulama evresinde de tıpkı başlama düzeyi evresinde olduğu gibi Türkçe dil, okuma yazmaya hazırlık ve kurallı oyun etkinlikleri olmak üzere her gün üç etkinlik, tahmin edilemeyen bir sıralama ile gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerin gerçekleştiriliş biçimi başlama düzeyi evresinde açıklanan ile aynıdır. Tüm öğretim oturumlarında aşağıda açıklanan süreç izlenmiş; bu raporda Türkçe dil etkinliklerinden öykü okuma etkinliğine ilişkin örnek verilmiştir:

- a. Çocukların dikkatini çalışmaya çekme (Şimdi sizinle, yeni bir şey öğreneceğiz. Benimle çalışmaya hazır mısınız?)
- b. Çocukların dikkati yöneltme davranışlarını pekiştirme (Aferin size. Süpersiniz.)
- c. Etkinlikle ilgilenme davranışının tanımlanması (Şimdi sizinle sınıftaki etkinlikleri daha iyi yapabilmek için bir şey öğreneceğiz: Etkinlikle ilgilenme. Etkinlikle ilgilenmek demek, yalnızca o anda yapılması gereken işleri yapmak ve başka hiçbir şeyle uğraşmamak, oynamamak demektir.)
- d. Etkinlikle ilgilenme davranışını örnekleyen ve örneklemeyen davranışların yansıtım cihazı ile perdeye yansıtılan PowerPoint® sunusu ile gösterilirken açıklanması (Mesela, bu resimlerdeki gibi, öykü dinlerken yerimizde oturmak, öğretmenimize ve kitaba bakmak, parmak kaldırmak etkinlikle ilgilenmektir. Ama diğer taraftaki resimlerdeki gibi ayağa kalkıp dolaşmak, etkinlikle ilgili olmayan oyuncaklarla oynamak, ağlamak, arkadaşlarımıza dokunmak etkinlikle ilgilenmek değildir.)
- e. Etkinlikle ilgilenmenin yararlarının anlatılması (Eğer etkinliklerle ilgilenip doğru davranışları yaparsak, okulda daha çok şey öğreniriz. Öğretmenimiz ve arkadaşlarımız çok mutlu olurlar. Öğretmenimiz daha az yorulur ve arkadaşlarımızı da rahatsız etmemiş oluruz.)
- f. Etkinlikle ilgilenme davranışı için kabul edilebilir ölçütün açıklanması (Etkinlikle ilgilendiğinizi göstermek için üç tane gülen yüz kazanmış olmanız gerekir. Yoksa etkinlikle ilgilenmiş olmazsınız.)
- g. Kendini izleme sürecinde kullanılacak araç gereçlerin tanıtılması (Bunlar sizin kayıt dosyalarınız. Burada doğru davranışları gösteren resimler var. Eğer bu doğru davranışları yapmışsanız yanına gülen yüz yapıştırabilirsiniz ama yapmamışsanız gülen yüz yapıştırıramazsınız.)
- h. Kendini izlemenin yararlarının açıklanması (Eğer siz, kendi başınıza etkinlikle ilgilenip ilgilenmediğinizi bulup gülen yüzlerinizi yapıştırırsanız, yapıştırdığınız gülen yüzlere bakarak etkinliği iyi bir şekilde yapıp yapmadığınızı kendiniz bilebilirsiniz.)
- i. Kendini izlemeyi kullanarak etkinlikle ilgilenip ilgilenmediklerini kaydeden çocukların görüntülerinin olduğu video kaydının izletilmesi (Şimdi bir film

izleyeceğiz. Bu filmde çocuklar öğretmenleri öykü okurken etkinlikle ilgileniyorlar ve öykü bittikten sonra doğru davranışları yaptıkları için resimlerin karşısına gülen yüzleri yapıştırıyorlar. İyi izleyin, siz de aynısını yapacaksınız.)

- j. Video kaydının izletilmesinin ardından videoda gösterilenle aynı gruptan bir etkinlik gerçekleştirilmesi (Şimdi ben size bir öykü okuyacağım. Siz de bu resimlerde gördüğünüz doğru davranışları yaparak beni dinleyin.)
- k. Gerçekleştirilen etkinliğin sonrasında çocuklara kendini izlemeyi kullanarak etkinlikle ilgilenme davranışlarını kaydetmeleri için fırsat sunulması (Siz de filmdeki çocuklar gibi, bu etkinlikle ilgilenip ilgilenmediğinizi kaydedin.)
- l. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk(lar) etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerine ilişkin ölçütü karşıladığında öğretime son verilmesi
- m. Denekler etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeyleri açısından ölçütü karşılar düzeyde performans sergilediğinde araştırma sürecinin bir sonraki evresine geçilmesi

Sınıf 1'deki hedef çocuğun belirlenen ölçütü karşılamasına kadar geçen sürede diğer üç sınıfta haftada bir gün olmak üzere başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilmiştir. Sınıf 1'deki hedef çocuğun ölçütü karşılamasının hemen ardından Sınıf 2'de uygulama evresine geçilmiştir. Bu süreç tüm sınıflar için tekrarlanmıştır.

Araştırmada evre değiştirme kararının alınması için, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların; (a) üç etkinlik grubundan en az ikisinde başlama düzeyi evresinde elde edilen ortalama etkinlikle ilgilenme düzeyinin en az %50'si kadar fazla etkinlikle ilgilenme ve (b) bir etkinlik grubunda en az %87,5 düzeyinde kendini izlemeyi kullanma ölçütlerini karşılaması beklenmiştir. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların her biri için üç etkinlik grubunda, başlama düzeyi evresindeki etkinlikle ilgilenme düzeyleri ve bunlara bağlı olarak belirlenen ölçütler Tablo 10'da gösterilmektedir.

İzleme Oturumları

Her bir hedef çocuk için uygulama evresinde, başlama düzeyinde tespit edilen ortalama etkinlikle ilgilenme düzeyinin en az %50'si kadar fazla etkinlikle ilgilenme ölçütünün

Tablo 10

Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Etkinlikle İlgilenme Düzeylerine İlişkin Karşılamaları Beklenen Ölçütler

Etkinlikler	İrem			Eda			Aylın			Müge		
	BD*	%50**	Ölçüt	BD	%50	Ölçüt	BD	%50	Ölçüt	BD	%50	Ölçüt
Türkçe Dil	%28	%14	%42	%31	%15	%46	%39	%19	%58	%35	%17	%52
Okuma Yazmaya Hazırlık	%45	%22	%67	%38	%19	%57	%44	%22	%66	%30	%15	%45
Kurallı Oyun	%37	%17	%54	%55	%27	%82	%92	-	-	%63	%31	%94

* Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların başlama düzeyi evresinde elde edilen etkinlikle ilgilenme düzeylerinin ortalaması
** Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların başlama düzeyi evresinde elde edilen etkinlikle ilgilenme düzeylerinin %50'si

karşılanmasının ardından bir sonraki sınıfta öğretime geçilmiştir. Bu sınıfta uygulama evresi sürerken önceki sınıftaki hedef çocuk için haftada bir kere olmak üzere izleme verisi toplanmaya devam edilmiştir. İzleme oturumlarında da Türkçe dil etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ve kurallı oyun etkinlikleri olmak üzere üç farklı grup etkinlik gerçekleştirilmiş; etkinlikler ve verilerinin toplanması süreci başlama düzeyi oturumlarında açıklandığı şekilde yürütülmüştür.

Araştırmanın deney sürecini oluşturan başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinin tamamında çocuklara, etkinlikle ilgilenmeyi örnekleyen davranışların tamamını yerine getirebilmeleri için yeterli fırsat tanınmıştır. Bunu sağlamak üzere Türkçe dil etkinliklerinde tüm çocuklara söz hakkı verilmiş, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri gerçekleştirilmesi beklenen tüm davranışları içerecek şekilde planlanmış ve kurallı oyun etkinliklerinin tamamı sıra almayı gerektirecek şekilde düzenlenerek tüm çocuklara sıra gelmesi garanti altına alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada etkililik verileri, sosyal geçerlik verileri ve güvenilirlik verileri olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. İzleyen bölümde araştırmanın veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştirildiği açıklanmaktadır.

Etkililik Verilerinin Toplanması

Araştırmada etkinlikle ilgilenme düzeyi ve kendini izlemeyi kullanma düzeyi olmak üzere iki ayrı bağımlı değişken için etkililik verisi toplanmıştır. Etkinlikle ilgilenme

düzeğine ilişkin etkililik verileri araştırmacı tarafından toplanmış ve bu düzeğe ilişkin yüzde hesaplanmıştır. Etkinlikle ilgilenme düzeğine ilişkin etkililik verilerinin toplanmasında, bağımlı değişken başlığı altında yapılan etkinlikle ilgilenmeyi örnekleymen ve örnekleymeyen davranışların tanımları dikkate alınmıştır. Etkinlikle ilgilenme artırılmak istenen bir davranış olduğundan, davranışın olduğu aralığın tamamında davranışın sergilenmesi oldukça önemlidir. Bu durumda bütüncül zaman aralığı kaydı tekniğinin kullanılması önerildiğinden bütüncül zaman aralığı kaydı tekniği (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006) kullanılmış ve veriler Ek J’de yer alan form aracılığı ile toplanmıştır.

Kendini izlemeyi kullanma düzeğine ilişkin etkililik verileri de araştırmacı tarafından, çocukların doğru ve yanlış tepkileri kaydedilerek toplanmış ve bu düzeğe ilişkin yüzde hesaplanmıştır. Kendini izlemeyi kullanma düzeğine ilişkin etkililik verilerinin toplanmasında, bağımlı değişken başlığı altında yer alan beceri analizi dikkate alınmış ve beceri analizi kayıt formu kullanılmıştır (Ek K).

Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Bu araştırmada elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin sosyal geçerlik verileri sosyal karşılaştırma yoluyla; amaçların önemine, yöntemin uygunluğuna ve elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin sosyal geçerlik verileri ise öznel değerlendirme yoluyla toplanmıştır. Bu bölümde araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin toplanması sürecine ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmektedir.

Sosyal Karşılaştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmada, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekteştirildiği dört farklı sınıftaki çocuklardan ve herhangi bir öğretim gerçekteştirilmemiş beş farklı sınıftaki çocuklardan etkinlikle ilgilenme düzeğine ilişkin sosyal karşılaştırma verisi toplanmıştır. Sosyal karşılaştırma verileri Türkçe dil, okuma yazmaya hazırlık ve kurallı oyun etkinlikleri sırasında toplanmıştır. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekteştirildiği sınıflarda sosyal karşılaştırma yapmak üzere etkinlikle ilgilenme düzeylerine ilişkin veri toplanan çocuk sayısı 22’dir. Her oturumda sınıflardaki üçer farklı çocuktan etkinlikle ilgilenme düzeylerine ilişkin veri toplanmıştır. Bu çocuklar, gerçekteştirilen etkinlikler sırasında gelişimsel yetersizlik gösteren çocukla birlikte video görüntüsünde yer alan çocuklar

arasından yansız atama yoluyla seçilmiştir. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflardan elde edilen veriler (a) başlama düzeyi ve (b) öğretim sonrası olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinden bir yıl önce beş farklı okul öncesi eğitim sınıfı seçilmiş ve herhangi bir uygulama yapılmaksızın bu sınıflardaki normal gelişim gösteren 15 çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyleri belirlenmiştir. Bu çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerini belirlemek için sınıf içinde video kamera ile görüntü kaydı alınmıştır. Video görüntülerine giren, yansız atama yoluyla seçilmiş ve tüm davranışları açıkça görülen çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerini belirlemek üzere, bütüncül zaman aralığı kaydı tekniği kullanılmıştır.

Öznel Değerlendirme Verilerinin Toplanması

Araştırmanın öznel değerlendirme verileri, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflardaki normal gelişim gösteren çocuklardan ve bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Hem çocuklardan hem de öğretmenlerden öznel değerlendirme verilerini toplamak üzere yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflardaki görüşme yapılan çocuk sayısı 20'dir. Görüşme yapılan çocuklar, toplam çocuk sayısının %25'i (n:24) olacak şekilde araştırmacı tarafından yansız atama yoluyla seçilmiştir. Seçilen bu çocuklardan dört tanesi görüşmeye katılmak istemedikleri için görüşmeler 20 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çocuklarla yapılan bu görüşmeler yoluyla, onların çalışmada kullanılan yöntemin uygunluğuna ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Normal gelişim gösteren çocuklarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, çocukların araştırmacıyı bir eğitim öğretim yılı boyunca tanımış olmaları sebebi ile araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Çocuklarla gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılan görüşme formu Ek L'de yer almaktadır.

Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği her sınıfın öğretmeni (n: 4) ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler yoluyla, öğretmenlerin belirlenen amaçların önemi, kullanılan yöntemin uygunluğu ve elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin düşüncelerini araştırmacıdan çekinmeksizin ifade edebilmeleri için görüşmeler, araştırmacının kendisi tarafından değil, görüşme yapma konusunda

deneyime sahip farklı iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılan görüşme formu Ek M’de yer almaktadır.

Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların, öğretim ve izleme oturumlarında etkinlikle ilgilenme davranışlarına ilişkin kendilerinin tuttıkları kayıtların tamamında (n: 111) gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Bununla birlikte araştırma sürecinde gerçekleştirilen tüm oturumların en az %30’unda (n: 52) gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların, etkinlikle ilgilenme davranışlarına ilişkin kendilerinin tuttıkları kayıtların gözlemciler arası güvenilirlik verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı tarafından bağımlı değişkenlere ilişkin tutulan kayıtlar için gözlemciler arası güvenilirlik verileri ve tüm oturumlara ilişkin uygulama güvenilirliği verileri katılımcılar başlığı altında özellikleri ayrıntılı olarak açıklanan gözlemci tarafından toplanmıştır.

Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların, uygulama ve izleme oturumlarında etkinlikle ilgilenme davranışlarına ilişkin kendilerinin tuttıkları kayıtların gözlemciler arası güvenilirlik verileri kalıcı ürün kaydı kullanılarak toplanmıştır. Kalıcı ürün kaydı, gerçekleştirilen etkinliklerin ardından gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların tuttıkları kayıtların fotoğrafı çekilerek elde edilmiştir. Bağımlı değişkenlere ilişkin tutulan kayıtlar için gözlemciler arası güvenilirlik verileri araştırmanın başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında, Ek I ve Ek J’de yer alan veri toplama formları kullanılarak toplanmıştır.

Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması

Araştırmacının öğretili planladığı biçimde sunup sunmadığının belirlenmesi amacıyla, gözlemci tarafından; başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verilerinin toplanmasında Ek K’da de yer alan veri toplama formları kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırma süresince toplanan etkililik, sosyal geçerlik ve güvenilirlik verilerinin analizlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Etkililik Verilerinin Analizi

Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyleri ve kendini izlemeyi kullanma düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemek üzere, araştırmacı tarafından tutulan kayıtlar dikkate alınmıştır. Araştırmada etkinlikle ilgilenme düzeyinin belirlenmesi için öncelikle veri toplama formunda, etkinlikle ilgilenmeyi örnekleyen davranışların sergilendiği gözlem aralıklarının sayısı belirlenmiştir. Bu sayı, formda yer alan toplam gözlem aralığı sayısına bölünerek elde edilen sayı 100 ile çarpılmış; böylelikle etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin yüzdelik değer elde edilmiştir. Kendini izlemeyi kullanma düzeyinin belirlenmesi için ise beceri analizi kayıt formunda yer alan basamaklardan doğru olarak gerçekleştirilen basamak sayısı belirlenmiş; bu sayı toplam basamak sayısına bölünmüştür. Bulunan sayının 100 ile çarpılması sonucunda kendini izlemeyi kullanma düzeyine ilişkin yüzdelik değer elde edilmiştir.

Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin etkililiğini belirlemek üzere çizgi grafiği kullanılarak görsel analiz yapılmıştır. Etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerine ilişkin veriler, tek bir çizgi grafiği üzerinde farklı veri noktaları ile gösterilmiş; bağımsız değişkenin uygulanmasının yinelenildiği her bir etkinlik grubu için ayrı ayrı grafikler çizilmiştir. Grafiklerde yer alan yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise doğru tepki yüzdesini ifade etmektedir. Deneysel kontrolün sağlanıp sağlanmadığı, bağımlı değişkendeki değişikliğin bağımsız değişkenin uygulanmasının ardından ve yalnızca bağımsız değişkenin uygulandığı çocukta görülmesi yoluyla belirlenmiştir.

Alanyazında tek denekli araştırmaların analizinde, tek başına görsel analizi kullanmanın bir sınırlılık oluşturduğu, bu sınırlılığı ortadan kaldırmak ve uygulamanın etkililiğini açık biçimde ortaya koymak üzere görsel analizle birlikte etki büyüklüğü (effect size) hesaplamalarına yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (APA 2010; Karasu, 2009; Olive ve Smith, 2005). Bu doğrultuda, tek denekli araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bazı araştırmalarda uygulamanın sonuçlarına ilişkin etki

büyükliğünün gerek regresyona dayalı yöntemler (Yang, Huang, Schaller, Wang ve Tsai, 2003), gerekse regresyona dayalı olmayan yöntemler kullanılarak (Yücesoy Özkan, baskıda) rapor edilmeye başlandığı görülmektedir.

Bu araştırmada da sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin etkililiğini ortaya koymak üzere görsel analizin yanı sıra Ortancayı Aşan Veri Oranı-OAVO (Percentage of Data Exceeding the Mean-PEM) hesaplaması gerçekleştirilmiştir (Ma, 2006). OAVO hesaplamasının tercih edilmesindeki sebep, bu araştırmanın başlama düzeyi evresindeki verilerinde yukarı doğru aşırı sıçramalar olması ve alanyazında OAVO'nun başlama düzeyi evresindeki verileri en iyi şekilde özetleyen hesaplama türü olduğunun varsayılmasıdır (Ma, 2006; 2009; Parker, Vannest ve Davis, 2011).

$$\text{OAVO} = \frac{\text{başlama düzeyi ortancasını aşan veri noktası sayısı}}{\text{uygulama evresindeki toplam veri noktası sayısı}}$$

formülü kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Ma, 2006; 2009). Bu hesaplama için öncelikle başlama düzeyi evresindeki veri noktalarının ortancası (medyan) bulunup, bu ortancadan uygulama evresine doğru yatay eksene paralel bir çizgi çizilmiştir. Uygulama evresinde yer alan veri noktaları arasından bu çizginin üstünde kalan veri noktalarının sayısı, uygulama evresindeki toplam veri noktası sayısına bölünmüş ve böylelikle OAVO değeri elde edilmiştir. Hesaplama sonunda elde edilen değerler, Ma (2006) tarafından önerildiği gibi .9-1.0 arasında ise uygulamanın yüksek düzeyde etkili olduğu, .7-.9 arasında değişiklik gösteriyorsa uygulamanın orta düzeyde etkili olduğu, .7'den düşükse uygulamanın şüpheli ya da etkisiz olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Araştırmada elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin sosyal geçerliğin ortaya konulması için sosyal karşılaştırma yapılmıştır. Buna göre; gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların performanslarına ilişkin grafiksel analiz sonucu elde edilen bulgular ile normal gelişim gösteren çocukların performanslarına dayalı olarak elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma, her bir çocuk için ayrı ayrı olacak biçimde çubuk grafikler üzerinden görsel analiz yoluyla gerçekleştirilmiştir. Kullanılan çubuk grafiğin yatay ekseninde etkinlikle ilgilenme düzeyi yer almıştır. Düşey ekseninde öncelikle gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun başlama düzeyindeki ortalama performansı ile kendi sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların başlama düzeyindeki ortalama performansı gösterilmiştir. Daha sonra gelişimsel yetersizlik

gösteren çocuğun uygulama düzeyindeki ortalama performansı ile kendi sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların uygulama düzeyindeki ortalama performansı gösterilmiştir. Son olarak ise gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun uygulama düzeyindeki ortalama performansı ile herhangi bir öğretim yapılmamış olan sınıflardaki normal gelişim gösteren çocukların ortalama performansı gösterilmiştir.

Araştırmanın amaçlarının önemi, yönteminin uygunluğu ve bulgularının anlamlılığına ilişkin olarak, araştırmanın yürütüldüğü sınıflarda eğitim alan normal gelişim gösteren çocuklar ve bu sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden toplanan sosyal geçerlik verileri, tümevarım analizi yoluyla belirlenmiştir. Buna göre; öncelikle görüşmelerin ses kayıtları, görüşmelerin hemen ardından dinlenilerek yazıya dökülmüş, daha sonra kayıtlar tekrar dinlenilerek dökümlerin doğruluğu kontrol edilmiştir. Kontrolün tamamlanmasının ardından veriler; (a) bağlam kayıtları, (b) betimsel indeks, (c) betimsel bilgiler, (d) görüşmeci yorumu ve (e) genel yorum olmak üzere beş bölümden oluşan bir forma (Bogdan ve Biklen, 1998; Creswell, 2005; Gay, Mills ve Airasian, 2006) geçirilmiştir. Formun her sayfasına ve her satırına numara verilmiştir. Görüşme sorularına dayalı olarak oluşturulan kategori ve kodlar form üzerinde uygun bölümlere yerleştirilmiş, ilgili satır ya da paragraflar kesilerek kodlama dosyası oluşturulmuştur. Kodlama dosyalarında yer alan verilerden elde edilen tema ve alt temalar (Bogdan ve Biklen, 1998) kullanılarak sosyal geçerlik bulguları yazılmıştır.

Güvenirlik Verilerinin Analizi

Gözlemciler Arası Güvenirlik

Araştırmada gözlemciler arası güvenirliliğin analizinde $GAG = \frac{\text{görüş birliği}}{(\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})} \times 100$ formülü kullanılmıştır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2006). Araştırmada elde edilen gözlemciler arası güvenirlilik bulguları Tablo 11’de gösterilmektedir. Tablo 11’de görüldüğü gibi araştırmacının, etkinlikle ilgilenme düzeylerine ilişkin tuttuğu kayıtların gözlemciler arası güvenirliliği tüm gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar ve tüm oturumlar için ortalama %95,9 olarak belirlenmiştir. Kendini izlemeyi kullanma düzeylerine ilişkin olarak tutulan kayıtların gözlemciler arası güvenirliliği tüm gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar ve tüm oturumlar için ortalama %98,8’dir.

Tablo 11

Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları

Oturumlar	İrem		Eda		Aylin		Müge	
	Etkinlikle İlgilenme	Kendini İzlemeyi Kullanma	Etkinlikle İlgilenme	Kendini İzlemeyi Kullanma	Etkinlikle İlgilenme	Kendini İzlemeyi Kullanma	Etkinlikle İlgilenme	Kendini İzlemeyi Kullanma
Başlama Düzeyi	%93,7	%100	%95,8	%100	%95,1	%100	%97,8	%100
Uygulama	%94,8	%87,5	%95	%100	%98,8	%100	%96,1	%100
İzleme	%95,3	%100	%94,1	%100	%99,1	%100	--	--

Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların, etkinlikle ilgilenme davranışlarına ilişkin kendilerinin tuttuğu kayıtlar ile araştırmacının tuttuğu kayıtlar arasındaki tutarlılığın analizi $GAG = \frac{\text{görüş birliği}}{(\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})} \times 100$ formülü kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2006). Çocukların kendini izlemeyi kullanarak kendi davranışlarına ilişkin tuttukları kayıtların tutarlılık katsayısı başlama düzeyi evresinde gelişimsel yetersizlik gösteren tüm çocuklar için %0 iken uygulama evresinde Eda ve Müge için %93,7 (ranj=%87,5-100), İrem ve Aylin için %100 olarak belirlenmiştir. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların, etkinlikle ilgilenme davranışlarına ilişkin kendilerinin tuttuğu kayıtlar ile araştırmacının tuttuğu kayıtlar arasındaki tutarlılığa ilişkin elde edilen veriler Tablo 12’de gösterilmektedir.

Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenirliliğinin analizinde $UG = \frac{\text{gözlenen öğretmen davranışı}}{\text{planlanan öğretmen davranışı}} \times 100$ formülü

kullanılmıştır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2006). Başlama düzeyi ve izleme evreleri için uygulama güvenirliliğine ilişkin bulgular Tablo 13’te gösterilmektedir. Tablo 13’te görüldüğü gibi başlama düzeyi ve izleme oturumlarında uygulama güvenirliliği, tüm çocuklar ve tüm basamaklar için %100 olarak belirlenmiştir. Araştırma süresince gerçekleştirilen öğretim oturumları için uygulama güvenirliliği bulguları ise Tablo 14’te gösterilmektedir. Tablo 14’te görüldüğü gibi öğretim oturumlarında uygulama güvenirliliği Aylin için kendini izlemenin yararlarının açıklanması davranışında %94,4; diğer tüm denekler ve tüm davranışlar için %100 olarak belirlenmiştir.

Tablo 12

Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların, Etkinlikle İlgilenme Davranışlarına İlişkin Kendilerinin Tuttuğu Kayıtlar İçin Güvenirlik Bulguları

	İrem	Eda	Aylin	Müge
Başlama Düzeyi	%0	%0	%0	%0
Uygulama	%100	%93,7	%100	%93,7
İzleme	%100	%93,7	%100	%93,7

Tablo 13

Başlama Düzeyi ve İzleme Evrelerine İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları

DAVRANIŞLAR	İrem		Eda		Aylin		Müge	
	BD	İzleme	BD	İzleme	BD	İzleme	BD	İzleme
Çocukların dikkatini çalışmaya çekme	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Çocukların dikkati yöneltme davranışlarını pekiştirme	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Etkinliğin gerçekleştirilmesi	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Etkinliğin tamamlanmasının ardından çocuklara kendini izlemeyi kullanmaları için fırsat verilmesi	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Çocuklara, katılımları için teşekkür edilerek çalışmanın sona erdirilmesi	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100

Tablo 14

Uygulama Evresine İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları

DAVRANIŞLAR	İrem	Eda	Aylin	Müge
Çocukların dikkatini çalışmaya çekme	%100	%100	%100	%100
Çocukların dikkati yöneltme davranışlarını pekiştirme	%100	%100	%100	%100
Etkinlikle ilgilenme davranışının tanımlanması	%100	%100	%100	%100
Etkinlikle ilgilenme davranışını örnekleyen ve örneklemeyen davranışların yansıtım cihazı ile perdeye yansıtılan sunudan gösterilmesi	%100	%100	%100	%100
Etkinlikle ilgilenmenin yararlarının anlatılması	%100	%100	%100	%100
Etkinlikle ilgilenme davranışı için kabul edilebilir ölçütün açıklanması	%100	%100	%100	%100
Kendini izleme sürecinde kullanılacak araç gerecin tanıtılması	%100	%100	%100	%100
Kendini izlemenin yararlarının açıklanması	%100	%100	%94,44	%100
Etkinlikle ilgilenip ilgilenmediklerini kaydeden çocukların görüntülerinin olduğu video kaydının izletilmesi	%100	%100	%100	%100
Etkinliğin gerçekleştirilmesi	%100	%100	%100	%100
Gerçekleştirilen etkinliğin sonrasında çocuklara kendini izleme stratejisini kullanarak etkinlikle ilgilenme davranışlarını kaydetmeleri için fırsat sunulması	%100	%100	%100	%100
Çocuklara, katılımları için teşekkür edilerek çalışmanın sona erdirilmesi	%100	%100	%100	%100

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

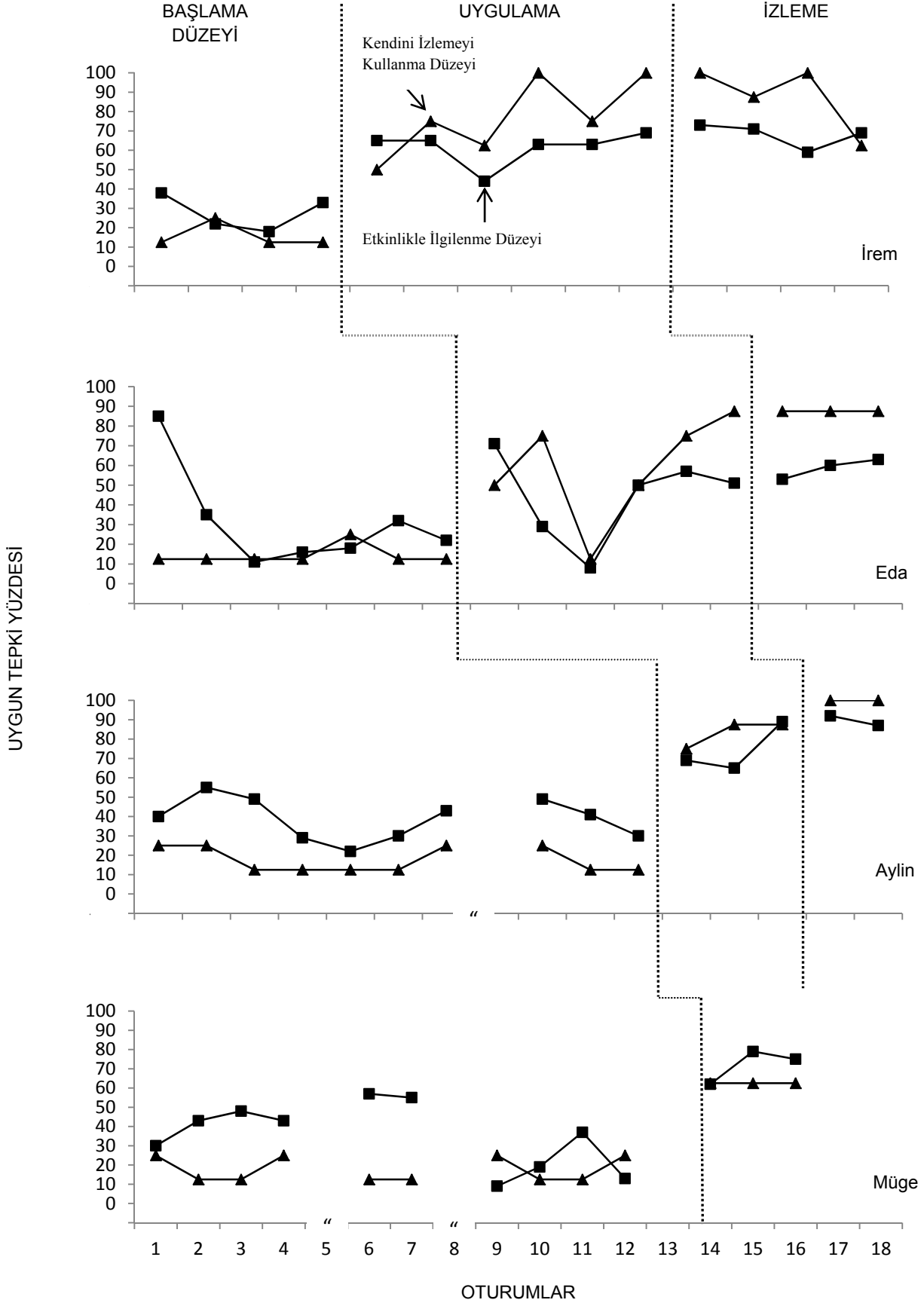
Bu bölümde araştırmanın etkililik ve sosyal geçerliğine ilişkin bulguları ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Etkinlikle İlgilenme ve Kendini İzlemeyi Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerine ilişkin bulgular, bağımsız değişkenin uygulanmasının gerçekleştirildiği üç farklı etkinlik türü için ayrı ayrı açıklanmaktadır. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların Türkçe dil etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerine ilişkin verilerin grafiği Şekil 1’de, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerine ilişkin verilerin grafiği Şekil 2’de ve kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerine ilişkin verilerin grafiği Şekil 3’te gösterilmektedir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerine ilişkin OAVO hesaplama sonuçları her bir etkinlik için ayrı ayrı açıklanmıştır. Ayrıca gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarla gerçekleştirilen başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarının sayısı ve sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 13’te yer almaktadır.

Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Türkçe Dil Etkinliklerinde Etkinlikle İlgilenme Düzeylerine İlişkin Bulgular

İrem’in Türkçe dil etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin olarak başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 1’de gösterilmektedir. Şekil 1’de yer alan birinci grafikte de görüldüğü gibi İrem’in başlama düzeyinde Türkçe dil etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalama %28’dir. Bu ortalamaya dayalı olarak, İrem’in Türkçe dil etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin karşılaması beklenen ölçüt %42 olarak belirlenmiştir. İrem’in uygulama evresinde Türkçe dil etkinlikleri ile ilgilenme düzeyi ortalama %62’dir. İzleme oturumlarında elde edilen verilere göre İrem’in Türkçe dil etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi, sınıf



Şekil 1. İrem, Eda, Aylin ve Müge'nin Türkçe Dil Etkinliklerinde Etkinlikle İlgilenme ve Kendini İzlemeyi Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

çaplı kendini izleme öğretiminin sona ermesinden bir, iki, üç ve dört hafta sonra ortalama %68 olarak belirlenmiştir.

Eda'nın Türkçe dil etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin olarak başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 1'de gösterilmektedir. Şekil 1'de yer alan ikinci grafikte de görüldüğü gibi Eda'nın başlama düzeyi evresinde Türkçe dil etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalama %31'dir. Bu ortalamaya dayalı olarak, Eda'nın Türkçe dil etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin karşılaması beklenen ölçüt %46 olarak belirlenmiştir. Eda'nın uygulama evresinde ortalama etkinlikle ilgilenme düzeyi %44 olarak belirlenmiştir. İzleme evresinde elde edilen verilere dayalı olarak Eda'nın Türkçe dil etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin sona ermesinden bir, iki ve üç hafta sonra %59 olarak belirlenmiştir.

Aylin'in Türkçe dil etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin olarak başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 1'de gösterilmektedir. Şekil 1'de yer alan üçüncü grafikte de görüldüğü gibi Aylin'in başlama düzeyi evresinde Türkçe dil etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalama %39'dur. Bu ortalamaya dayalı olarak, Aylin'in Türkçe dil etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin karşılaması beklenen ölçüt %58 olarak belirlenmiştir. Aylin'in uygulama evresinde Türkçe dil etkinlikleri ile ilgilenme düzeyi ortalama %74'tür. İzleme evresinde elde edilen verilere dayalı olarak Aylin'in Türkçe dil etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin sona ermesinden bir ve iki hafta sonra ortalama %90 olarak belirlenmiştir.

Müge'nin Türkçe dil etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin olarak başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde elde edilen veriler Şekil 1'de gösterilmektedir. Şekil 1'de yer alan dördüncü grafikte de görüldüğü gibi Müge'nin başlama düzeyi evresinde Türkçe dil etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalama %35'tir. Bu ortalamaya dayalı olarak, Müge'nin Türkçe dil etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin karşılaması beklenen ölçüt %52 olarak belirlenmiştir. Müge'nin uygulama evresinde Türkçe dil etkinlikleri ile ilgilenme düzeyi ortalama %72'dir. Araştırma'nın gerçekleştirilmesi için Çanakkale valiliği tarafından verilen izinlerin sona ermesi sebebi ile Müge etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin ölçütü karşılayamadan çalışma sona ermiştir.

Sınıf çaplı kendini izleme öğretimi ile gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların Türkçe dil etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyleri arasındaki işlevsel ilişkinin büyüklüğünü belirlemek üzere gerçekleştirilen OAVO hesaplaması sonucu etki büyüklüğü İrem, Aylin ve Müge için 1.0 ve Eda için .8 olarak belirlenmiştir.

Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Türkçe Dil Etkinliklerinde Kendini İzlemeyi Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

İrem'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde, Türkçe dil etkinliklerinde kendini izlemeyi kullanma düzeyine ilişkin bulgular Şekil 1'de gösterilmektedir. Şekil 1'de yer alan birinci grafikte görüldüğü gibi İrem başlama düzeyi evresinde kendini izlemeyi %12,5-25 düzeyinde doğru olarak kullanmıştır. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği uygulama evresinde İrem'in kendini izlemeyi %50-87,5 düzeyinde doğru olarak kullanabildiği görülmektedir. İrem'in, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin sona ermesinden bir, iki, üç ve dört hafta sonra da kendini izlemeyi %87,5-100 düzeyinde doğru olarak kullanabildiği belirlenmiştir.

Eda'nın başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde, Türkçe dil etkinliklerinde kendini izlemeyi kullanma düzeyine ilişkin bulgular Şekil 1'de gösterilmektedir. Şekilde yer alan ikinci grafiğe göre Eda'nın başlama düzeyi evresinde kendini izlemeyi kullanma düzeyi %12,5-25 arasında değişmiştir. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği uygulama evresinde Eda'nın kendini izlemeyi %12,5-87,5 düzeyinde doğru olarak kullanabildiği belirlenmiştir. İzleme evresinde Eda'nın kendini izlemeyi kullanma düzeyinin %87,5-100 olduğu görülmektedir.

Aylin'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde, Türkçe dil etkinliklerinde kendini izlemeyi kullanma düzeyine ilişkin bulgular Şekil 1'de gösterilmektedir. Şekilde yer alan üçüncü grafiğe göre başlama düzeyi evresinde Aylin'in kendini izlemeyi %12,5-25 düzeyinde doğru olarak kullanabildiği görülmektedir. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği uygulama evresinde Aylin, kendini izlemeyi %87,5-100 doğrulukta kullanabilmiştir. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin sona ermesinden bir ve iki hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında ise kendini izlemeyi kullanma düzeyinin %100 olduğu belirlenmiştir.

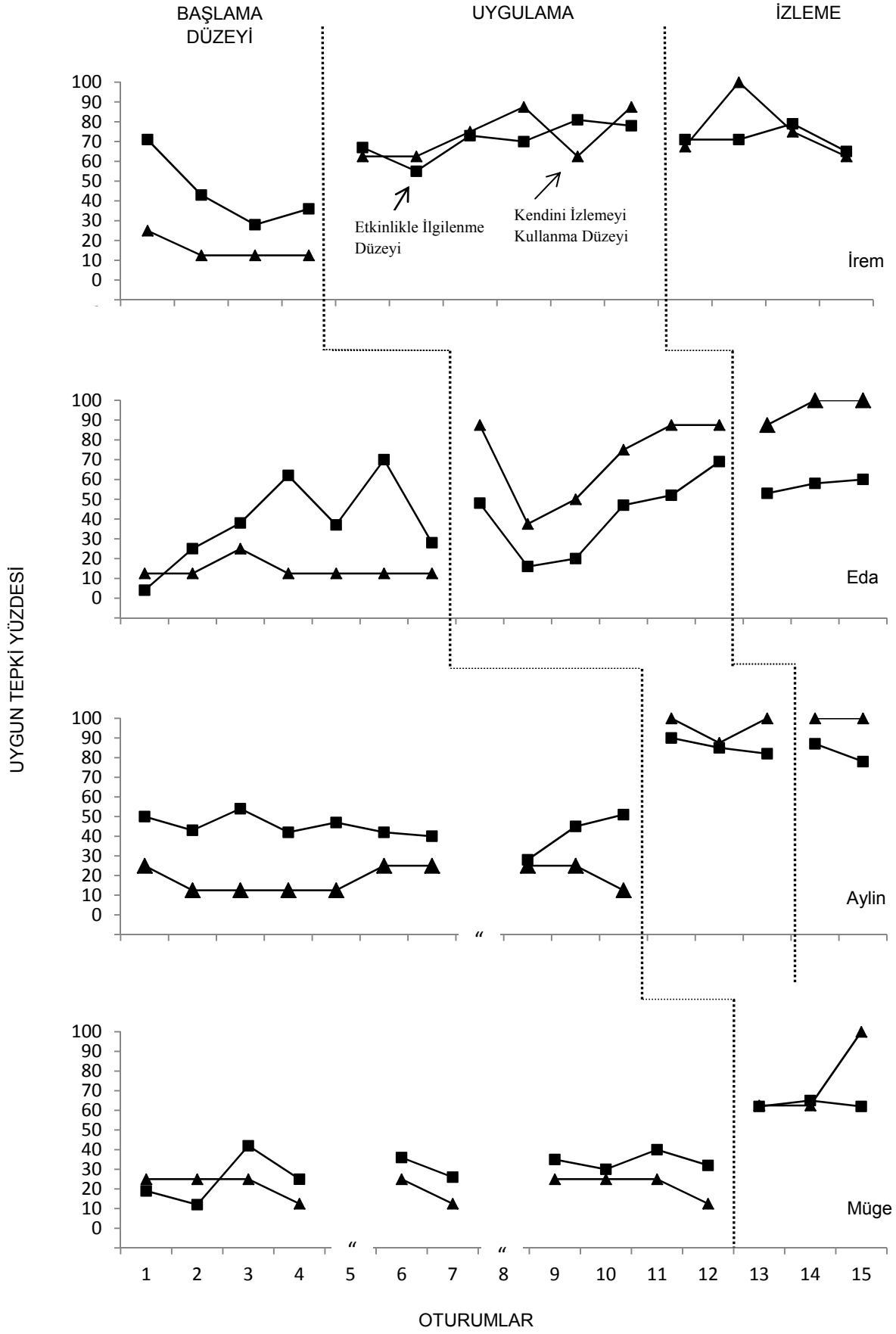
Müge'nin başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde, Türkçe dil etkinliklerinde kendini izlemeyi kullanma düzeyine ilişkin bulgular Şekil 1'de gösterilmektedir. Şekil 1'de yer alan dördüncü grafiğe göre Müge'nin başlama düzeyi evresinde kendini izlemeyi kullanma düzeyi %12,5-25 arasındadır. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği uygulama evresinde Müge, %62,5-75 düzeyinde kendini izlemeyi kullanabilmiştir. Çanakkale Valiliği tarafından çalışmanın gerçekleştirilmesi için verilen izinlerin sona ermesi sebebi ile Müge kendini izlemeyi kullanma düzeyine ilişkin ölçütü karşılayamadan çalışma sona ermiştir.

Sınıf çaplı kendini izleme öğretimi ile gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların Türkçe dil etkinliklerinde kendini izlemeyi kullanma düzeyleri arasındaki işlevsel ilişkinin büyüklüğünü belirlemek üzere gerçekleştirilen OAVO hesaplaması sonucu etki büyüklüğü İrem, Aylin ve Müge için 1.0 ve Eda için .8 olarak belirlenmiştir.

Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinde Etkinlikle İlgilenme Düzeylerine İlişkin Bulgular

İrem'in okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin olarak başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 2'de gösterilmektedir. Şekil 2'de yer alan birinci grafikte de görüldüğü gibi İrem'in başlama düzeyi evresinde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalama %45'tir. Bu ortalamaya dayalı olarak, İrem'in okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin karşılaması beklenen ölçüt %67 olarak belirlenmiştir. İrem'in uygulama evresinde okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgilenme düzeyi ortalama %71'dir. İzleme evresinde elde edilen verilere dayalı olarak İrem'in okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyinin, ortalama %72 olduğu belirlenmiştir.

Eda'nın okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin olarak başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 2'de gösterilmektedir. Şekil 2'de yer alan ikinci grafikte de görüldüğü gibi Eda'nın başlama düzeyi evresinde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalama %38'dir. Bu ortalamaya dayalı olarak, Eda'nın okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin karşılaması beklenen ölçüt %57 olarak belirlenmiştir. Eda'nın uygulama evresinde okuma yazmaya hazırlık



Şekil 2. İrem, Eda, Aylin ve Müge'nin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinde Etkinlikle İlgilenme ve Kendini İzlemeyi Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

etkinlikleri ile ilgilenme düzeyi ortalama %42'dir. İzleme evresinde elde edilen verilere dayalı olarak Eda'nın okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyinin, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin sona ermesinden bir, iki ve üç hafta sonra ortalama %57 olduğu belirlenmiştir.

Aylin'in okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin olarak başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 2'de gösterilmektedir. Şekil 2'de yer alan üçüncü grafikte de görüldüğü gibi Aylin'in başlama düzeyi evresinde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalama %44'tür. Bu ortalamaya dayalı olarak, Aylin'in okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin karşılaması beklenen ölçüt %66 olarak belirlenmiştir. Aylin'in uygulama evresinde okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgilenme düzeyi ortalama %86'dır. İzleme evresinde elde edilen verilere dayalı olarak Aylin'in okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyinin, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin sona ermesinden bir ve iki hafta sonra ortalama %83 olduğu belirlenmiştir.

Müge'nin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin olarak başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde elde edilen veriler Şekil 2'de gösterilmektedir. Şekilde yer alan dördüncü grafikte de görüldüğü gibi Müge'nin başlama düzeyi evresinde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalama %30'dur. Bu ortalamaya dayalı olarak, Müge'nin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin karşılaması beklenen ölçüt %45 olarak belirlenmiştir. Müge'nin uygulama evresinde okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgilenme düzeyi ortalama %63'tür. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için Çanakkale valiliği tarafından verilen izinlerin sona ermesi sebebi ile Müge etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin ölçütü karşılayamadan çalışma sona ermiştir.

Sınıf çaplı kendini izleme öğretimi ile gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyleri arasındaki işlevsel ilişkinin büyüklüğünü belirlemek üzere gerçekleştirilen OAVO hesaplaması sonucu etki büyüklüğü İrem, Aylin ve Müge için 1.0 ve Eda için .8 olarak belirlenmiştir.

Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinde Kendini İzlemeyi Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

İrem'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde kendini izlemeyi kullanma düzeyine ilişkin bulgular Şekil 2'de gösterilmektedir. Şekil 2'de yer alan birinci grafikte görüldüğü gibi İrem başlama düzeyi evresinde kendini izlemeyi %12,5-25 düzeyinde doğru olarak kullanmıştır. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği uygulama evresinde İrem'in kendini izlemeyi %62,5-87,5 düzeyinde doğru olarak kullanabildiği görülmektedir. İrem'in, sınıf çaplı kendin izleme öğretiminin sona ermesinden bir, iki, üç ve dört hafta sonra da kendini izlemeyi %62,5-87,5 düzeyinde doğru olarak kullanabildiği belirlenmiştir.

Eda'nın başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde kendini izlemeyi kullanma düzeyine ilişkin bulgular Şekil 2'de gösterilmektedir. Şekil 2'de yer alan ikinci grafiğe göre Eda'nın başlama düzeyi evresinde kendini izlemeyi kullanma düzeyi %12,5-25 arasında değişmiştir. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği uygulama evresinde Eda'nın kendini izlemeyi %37,5-87,5 düzeyinde doğru olarak kullanabildiği belirlenmiştir. İzleme evresinde Eda'nın kendini izlemeyi kullanma düzeyinin %75-100 olduğu görülmektedir.

Aylin'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde kendini izlemeyi kullanma düzeyine ilişkin bulgular Şekil 2'de gösterilmektedir. Şekil 2'de yer alan üçüncü grafiğe göre başlama düzeyi evresinde Aylin'in kendini izlemeyi %12,5-25 düzeyinde doğru olarak kullanabildiği görülmektedir. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği uygulama evresinde Aylin, kendini izlemeyi %100 doğrulukta kullanabilmiştir. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin sona ermesinden bir ve iki hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında ise kendini izlemeyi kullanma düzeyinin %100 olduğu belirlenmiştir.

Müge'nin başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde kendini izlemeyi kullanma düzeyine ilişkin bulgular Şekil 2'de gösterilmektedir. Şekil 2'de yer alan dördüncü grafiğe göre Müge'nin başlama düzeyi evresinde kendini izlemeyi kullanma düzeyi %12,5-25 arasındadır. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği uygulama evresinde Müge, %62,5-75 düzeyinde kendini izlemeyi kullanabilmiştir. Çanakkale Valiliği tarafından çalışmanın

gerçekleştirilmesi için verilen izinlerin sona ermesi sebebi ile Müge kendini izlemeyi kullanma düzeyine ilişkin ölçütü karşılayamadan çalışma sona ermiştir.

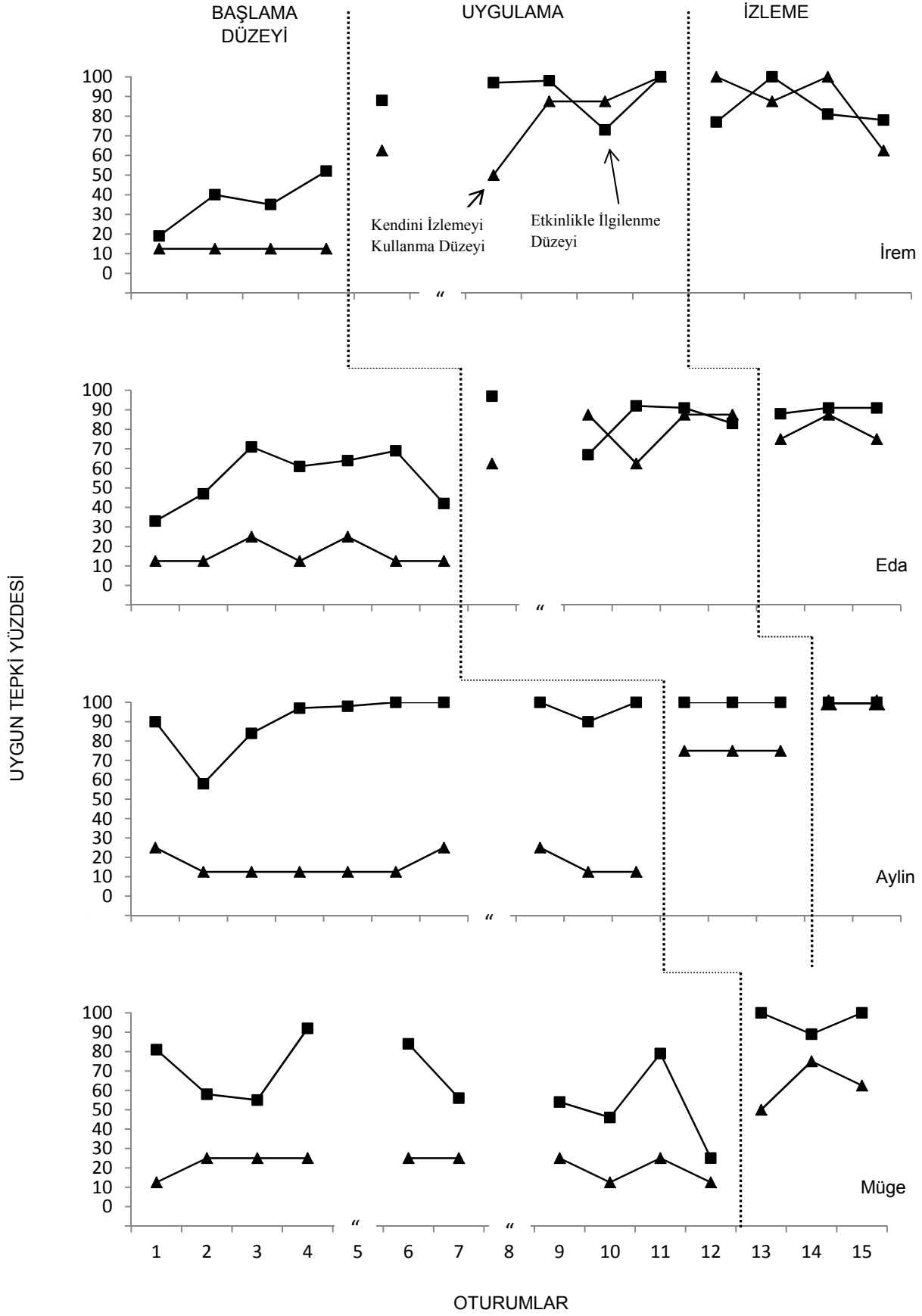
Sınıf çaplı kendini izleme öğretimi ile gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde kendini izlemeyi kullanma düzeyleri arasındaki işlevsel ilişkinin büyüklüğünü belirlemek üzere gerçekleştirilen OAVO hesaplaması sonucu etki büyüklüğü tüm çocuklar için 1.0 olarak belirlenmiştir.

Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Kurallı Oyun Etkinliklerinde Etkinlikle İlgilenme Düzeylerine İlişkin Bulgular

İrem'in kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin olarak başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 3'te gösterilmektedir. Şekilde yer alan birinci grafikte de görüldüğü gibi İrem'in başlama düzeyi evresinde kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalama %37'dir. Bu ortalamaya dayalı olarak, İrem'in kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin karşılaması beklenen ölçüt %54 olarak belirlenmiştir. İrem'in uygulama evresinde kurallı oyun etkinlikleri ile ilgilenme düzeyi ortalama %91'dir. İzleme evresinde elde edilen verilere dayalı olarak İrem'in kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyinin, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin sona ermesinden bir, iki, üç ve dört hafta sonra ortalama %84 olduğu belirlenmiştir.

Eda'nın kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin olarak başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 3'te gösterilmektedir. Şekil 3'te yer alan ikinci grafikte de görüldüğü gibi Eda'nın başlama düzeyi evresinde kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalama %55'tir. Bu ortalamaya dayalı olarak, Eda'nın kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin karşılaması beklenen ölçüt %82 olarak belirlenmiştir. Eda'nın uygulama evresinde kurallı oyun etkinlikleri ile ilgilenme düzeyi ortalama %86'dır. İzleme evresinde elde edilen verilere dayalı olarak Eda'nın kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyinin, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin sona ermesinden bir, iki ve üç hafta sonra ortalama %90 olduğu belirlenmiştir.

Aylin'in kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin olarak başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 3'te gösterilmektedir. Şekil 3'te yer alan üçüncü grafikte de görüldüğü gibi Aylin'in başlama



Şekil 3. İrem, Eda, Aylin ve Müge'nin Kurallı Oyun Etkinliklerinde Etkinlikle İlgilenme ve Kendini İzlemeyi Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

düzeyi evresinde kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalama %92'dir. Aylin'in kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyinin yüksek olması sebebi ile sınıf çaplı kendini izleme öğretimi gerçekleştirilmeye devam edilmiş ancak bu etkinliklerde elde edilen veriler evre değiştirme kararlarının alınmasında kullanılmamıştır.

Müge'nin kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin olarak başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde elde edilen veriler Şekil 3'te gösterilmektedir. Şekil 3'te yer alan dördüncü grafikte de görüldüğü gibi Müge'nin başlama düzeyi evresinde kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalama %63'tür. Bu ortalamaya dayalı olarak, Müge'nin kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin karşılaması beklenen ölçüt %94 olarak belirlenmiştir. Müge'nin uygulama evresinde kurallı oyun etkinlikleri ile ilgilenme düzeyi ortalama %96'dır. Araştırma'nın gerçekleştirilmesi için Çanakkale Valiliği tarafından verilen izinlerin sona ermesi sebebi ile Müge etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin ölçütü karşılayamadan çalışma sona ermiştir.

Sınıf çaplı kendini izleme öğretimi ile gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyleri arasındaki işlevsel ilişkinin büyüklüğünü belirlemek üzere gerçekleştirilen OAVO hesaplaması sonucu etki büyüklüğü tüm çocuklar için 1.0 olarak belirlenmiştir.

Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Kurallı Oyun Etkinliklerinde Kendini İzlemeyi Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

İrem'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde, kurallı oyun etkinliklerinde kendini izlemeyi kullanma düzeyine ilişkin bulgular Şekil 3'te gösterilmektedir. Şekil 3'te yer alan birinci grafikte görüldüğü gibi İrem başlama düzeyi evresinde kendini izlemeyi %12,5 doğrulukta kullanmıştır. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği uygulama evresinde İrem'in kendini izlemeyi %62,5-100 düzeyinde doğru olarak kullanabildiği görülmektedir. İrem'in, sınıf çaplı kendin izleme öğretiminin sona ermesinden bir, iki, üç ve dört hafta sonra da kendini izlemeyi %62,5-100 düzeyinde doğru olarak kullanabildiği belirlenmiştir.

Eda'nın başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde, kurallı oyun etkinliklerinde kendini izlemeyi kullanma düzeyine ilişkin bulgular Şekil 3'te

gösterilmektedir. Şekil 3'te yer alan ikinci grafiğe göre Eda'nın başlama düzeyi evresinde kendini izlemeyi kullanma düzeyi %12,5-25 arasında değişmiştir. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği uygulama evresinde Eda'nın kendini izlemeyi %62,5-100 düzeyinde doğru olarak kullanabildiği belirlenmiştir. İzleme evresinde Eda'nın kendini izlemeyi kullanma düzeyinin %75-100 olduğu görülmektedir.

Aylin'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde, kurallı oyun etkinliklerinde kendini izlemeyi kullanma düzeyine ilişkin bulgular Şekil 3'te gösterilmektedir. Şekil 3'te yer alan üçüncü grafiğe göre başlama düzeyi evresinde Aylin'in kendini izlemeyi %12,5-25 düzeyinde doğru olarak kullanabildiği görülmektedir. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği uygulama evresinde Aylin, kendini izlemeyi %62,5-100 doğrulukta kullanabilmiştir. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin sona ermesinden bir ve iki hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında ise kendini izlemeyi kullanma düzeyinin %87,5-100 olduğu belirlenmiştir.

Müge'nin başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde, kurallı oyun etkinliklerinde kendini izlemeyi kullanma düzeyine ilişkin bulgular Şekil 3'te gösterilmektedir. Şekil 3'te yer alan dördüncü grafiğe göre Müge'nin başlama düzeyi evresinde kendini izlemeyi kullanma düzeyi %12,5-25 arasındadır. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği uygulama evresinde Müge, %50-75 düzeyinde kendini izlemeyi kullanabilmiştir. Çanakkale Valiliği tarafından çalışmanın gerçekleştirilmesi için verilen izinlerin sona ermesi sebebi ile Müge kendini izlemeyi kullanma düzeyine ilişkin ölçütü karşılayamadan çalışma sona ermiştir.

Sınıf çaplı kendini izleme öğretimi ile gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kurallı oyun etkinliklerinde kendini izlemeyi kullanma düzeyleri arasındaki işlevsel ilişkinin büyüklüğünü belirlemek üzere gerçekleştirilen OAVO hesaplaması sonucu etki büyüklüğü tüm çocuklar için 1.0 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada, etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerine ilişkin ölçütün karşılanmasına kadar gerçekleştirilen tüm oturumların sayı ve süreleri Tablo 13'te gösterilmektedir. Araştırma süresince tüm çocuklar ve tüm etkinlikler için 174 oturum gerçekleştirilmiş; bu oturumların tümü 29 saat 16 dakika 47 saniye sürmüştür.

Tablo 15

Etkinlikle İlgilenme ve Kendini İzlemeyi Kullanma Düzeylerine İlişkin Ölçütün Karşılanmasına Kadar Gerçekleştirilen Tüm Oturumların Sayı ve Süreleri

Türkçe Dil Etkinlikleri						
	Başlama Düzeyi		Uygulama		İzleme	
	Sayı	Süre (s:dk:sn)	Sayı	Süre (s:dk:sn)	Sayı	Süre (s:dk:sn)
İrem	4	0:27:59	6	1:15:05	4	0:28:31
Eda	7	0:53:26	6	1:16:00	3	0:38:55
Aylin	10	1:08:04	3	0:34:05	2	0:11:08
Müge	10	1:07:04	3	0:27:29	-	-
Toplam	31	3:36:33	18	3:32:39	9	1:18:34
Okuma Yazmaya Hazırlık						
	Başlama Düzeyi		Uygulama		İzleme	
	Sayı	Süre (s:dk:sn)	Sayı	Süre (s:dk:sn)	Sayı	Süre (s:dk:sn)
İrem	4	0:40:24	6	1:21:04	4	0:41:37
Eda	7	0:50:29	6	1:26:12	3	0:47:32
Aylin	10	1:15:30	3	0:38:00	2	0:14:03
Müge	10	1:13:30	3	0:35:32	-	-
Toplam	31	3:59:53	18	4:00:48	9	1:43:12
Kurallı Oyun Etkinlikleri						
	Başlama Düzeyi		Uygulama		İzleme	
	Sayı	Süre (s:dk:sn)	Sayı	Süre (s:dk:sn)	Sayı	Süre (s:dk:sn)
İrem	4	0:41:37	6	1:50:12	4	0:46:24
Eda	7	0:56:11	6	1:30:03	3	0:51:23
Aylin	10	1:14:07	3	0:35:57	2	0:17:06
Müge	10	1:27:26	3	0:54:42	-	-
Toplam	31	4:19:21	18	4:50:54	9	1:54:53
Genel						
Toplam	93	11:55:47	54	12:24:21	27	4:56:39

Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu bölümde araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirme bulgularına yer verilmektedir. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalamalarının kendi sınıflarındaki normal gelişim gösteren çocuklar ve herhangi bir öğretim gerçekleştirilmemiş sınıflardaki normal gelişim gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalamalarıyla karşılaştırılmasına

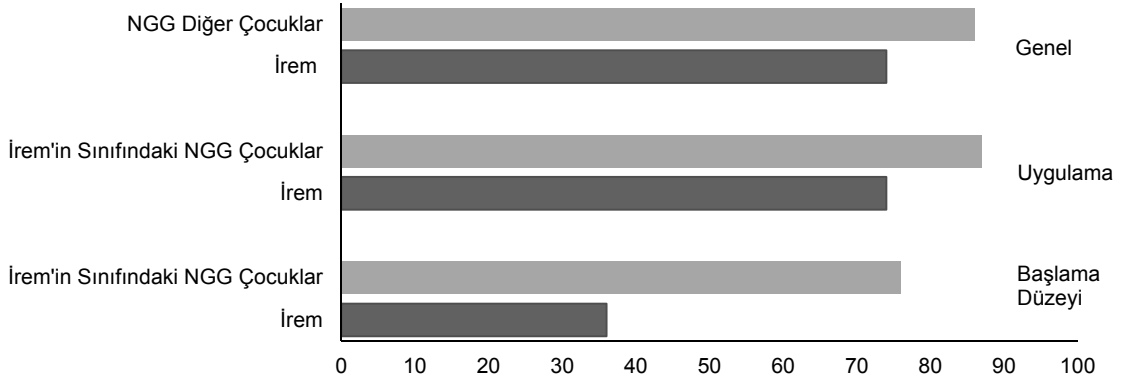
ilişkin veriler Şekil 4, Şekil 5, Şekil 6 ve Şekil 7’de gösterilmektedir. Ayrıca sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflardaki normal gelişim gösteren çocuklarla ve bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen temalar ve alt temalar da bu bölümde sunulmaktadır.

Sosyal Karşılaştırma Bulguları

Bu bölümde gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalamalarının, kendileriyle aynı sınıflardaki ve herhangi bir öğretim yapılmamış sınıflardaki normal gelişim gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalamaları ile karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

İrem’in Etkinlikle İlgilenme Düzeyine İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları

İrem’in Türkçe dil, okuma yazmaya hazırlık ve kurallı oyun etkinliklerinin tamamında elde edilen etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalamasına ilişkin sosyal karşılaştırma bulguları Şekil 4’te gösterilmektedir. Şeklin en alt bölümünde yer alan iki sütun İrem’in başlama düzeyi evresindeki ortalama performansı ile kendi sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların başlama düzeyi evresindeki ortalama performansına ilişkin karşılaştırmayı göstermektedir. Şeklin orta bölümünde yer alan iki sütun İrem’in uygulama evresindeki ortalama performansı ile kendi sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların uygulama evresindeki ortalama performansı arasındaki karşılaştırmayı ortaya koymaktadır. En üstteki iki sütun ise İrem’in uygulama evresindeki ortalama performansı ile herhangi bir öğretim yapılmamış olan sınıflardaki normal gelişim gösteren çocukların ortalama performansına ilişkin karşılaştırmayı ifade etmektedir. Şekil 4’te görüldüğü gibi İrem’in başlama düzeyi evresinde Türkçe dil etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ve kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalaması %36’dır. İrem’in sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların aynı etkinliklerde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalaması ise %76 olarak kaydedilmiştir. Uygulama evresinde İrem’in üç etkinlik türünde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalaması %74 iken, İrem’in sınıfındaki normal gelişim gösteren



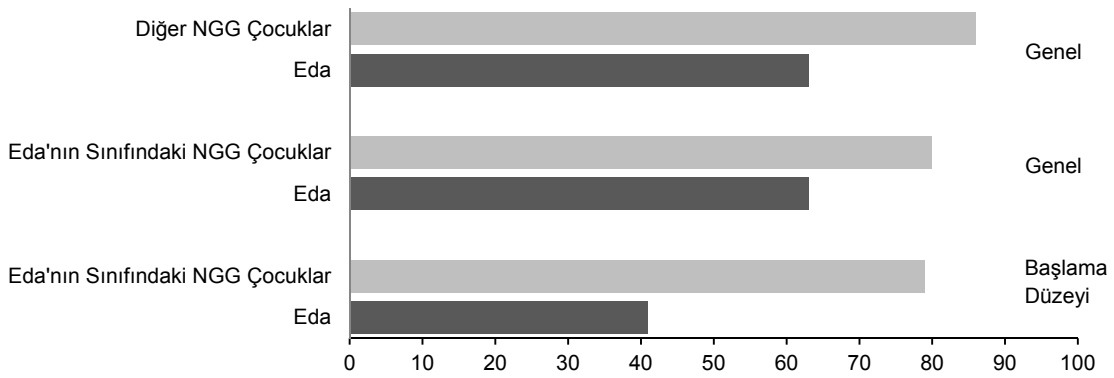
Şekil 4. İrem'in Türkçe Dil, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Kurallı Oyun Etkinliklerinde Elde Ettiğ i Ortalama Etkinlikle İlgilenme Düzeyine İlişkin Sosyal Karşılaştırm a Bulguları

çocuklar için bu ortalama %87; herhangi bir öğretim gerçekleştirilmemiş sınıflardaki çocuklar için ise %86'dır.

Eda'nın Etkinlikle İlgilenme Düzeyine İlişkin Sosyal Karşılaştırm a

Bulguları

Eda'nın Türkçe dil, okuma yazmaya hazırlık ve kurallı oyun etkinliklerinin tamamında elde edilen etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalamasına ilişkin sosyal karşılaştırm a bulguları Şekil 5'te gösterilmektedir. Şekil 5'te görüldüğü gibi Eda'nın başlama düzeyi evresinde Türkçe dil etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ve kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalaması %41'dir. Eda'nın sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların aynı etkinliklerde etkinlikle ilgilenme düzeyleri ortalaması %79 olarak kaydedilmiştir. Uygulama evresinde Eda'nın üç etkinlik türünde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalaması %63 iken, Eda'nın sınıfındaki normal gelişim gösteren çocuklar için %80; herhangi bir öğretim gerçekleştirilmemiş sınıflardaki çocuklar için %86'dır.

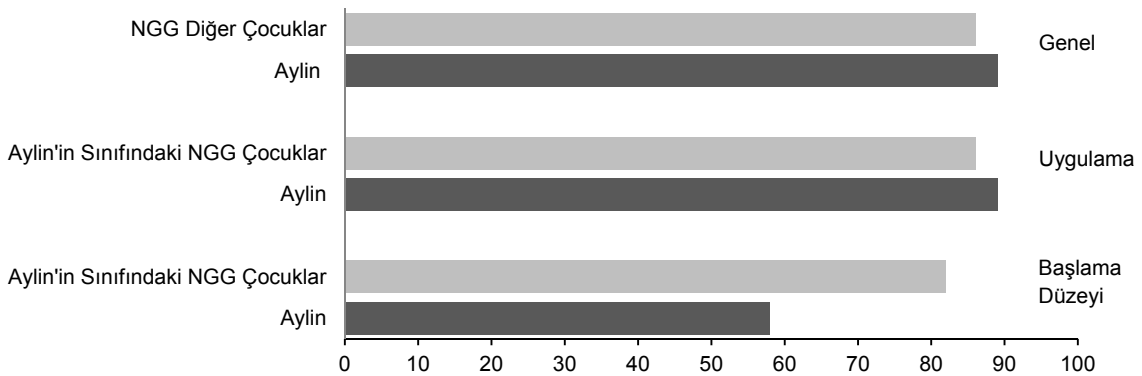


Şekil 5. Eda'nın Türkçe Dil, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Kurallı Oyun Etkinliklerinde Elde Ettiği Ortalama Etkinlikle İlgilenme Düzeyine İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları

Aylin'in Etkinlikle İlgilenme Düzeyine İlişkin Sosyal Karşılaştırma

Bulguları

Aylin'in Türkçe dil, okuma yazmaya hazırlık ve kurallı oyun etkinliklerinin tamamında elde edilen etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalamasına ilişkin sosyal karşılaştırma bulguları Şekil 6'da gösterilmektedir. Şekil 6'da görüldüğü gibi Aylin'in başlama düzeyi evresinde Türkçe dil etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ve kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalaması %58'dir. Aylin'in sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların aynı etkinliklerde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalaması %82 olarak kaydedilmiştir. Uygulama evresinde Aylin'in üç etkinlik türünde etkinlikle ilgilenme düzeyinin ortalaması %89 iken, Aylin'in sınıfındaki normal gelişim gösteren çocuklar için %86; herhangi bir öğretim gerçekleştirilmemiş sınıflardaki çocuklar için %86'dır.



Şekil 6. Aylin'in Türkçe Dil, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Kurallı Oyun Etkinliklerinde Elde Ettiği Ortalama Etkinlikle İlgilenme Düzeyine İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları

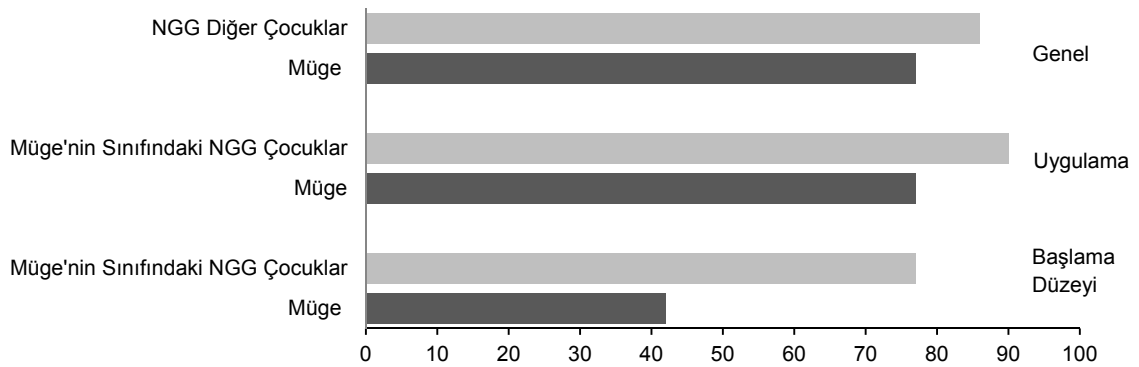
Müge'nin Etkinlikle İlgilenme Düzeyine İlişkin Sosyal Karşılaştırma

Bulguları

Müge'nin Türkçe dil, okuma yazmaya hazırlık ve kurallı oyun etkinliklerinin tamamında elde edilen etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalamasına ilişkin sosyal karşılaştırma bulguları Şekil 7'de gösterilmektedir. Şekil 7'de görüldüğü gibi Müge'nin başlama düzeyi evresinde Türkçe dil etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ve kurallı oyun etkinliklerinde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalaması %42'dir. Müge ile aynı sınıfta eğitim alan akranlarının aynı etkinliklerde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalaması %77 olarak kaydedilmiştir. Uygulama evresinde Müge'nin üç etkinlik türünde etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalaması %77 iken, Müge'nin sınıfındaki normal gelişim gösteren çocuklar için %90; herhangi bir öğretim gerçekleştirilmemiş sınıflardaki çocuklar için %86'dır.

Öznel Değerlendirme Bulguları

Bu bölümde sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği okul öncesi eğitim sınıflarında eğitim alan normal gelişim gösteren çocukların ve bu sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin uygulamaya ilişkin görüşlerinden elde edilen öznel değerlendirme bulgularına yer verilmektedir.



Şekil 7. Müge'nin Türkçe Dil, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Kurallı Oyun Etkinliklerinde Elde Ettiği Ortalama Etkinlikle İlgilenme Düzeyine İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları

Sınıf Çaplı Kendini İzleme Öğretiminin Gerçekleştirildiği Sınıflardaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların Görüşleri

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıflarda eğitim alan normal gelişim gösteren çocukların sınıf çaplı kendini izleme öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacı gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda 62 sayfa ve 1084 satır veri elde edilmiştir. Bu bölümde iki tema ve bu temaların alt temaları yer almaktadır. Normal gelişim gösteren çocukların görüşlerine dayalı olarak öznel değerlendirme bulgularının rapor edilmesinde çocukların sözlerinden alıntılar yapılmış; bu alıntılar sayfa numaraları ile gösterilmiştir.

Sınıfta yapılan etkinlikler hakkında görüşler. Kendileri ile görüşme yapılan çocuklara, uygulama sürecinde sınıflarında yapılan etkinlikler hakkında neler düşündükleri sorulmuştur. Bu soruya 19 çocuk yanıt vermiş bir çocuk ise yanıt vermemiştir. Verilen yanıtlar doğrultusunda hoşça giden/sevilen etkinlikler olmak üzere tek bir alt tema elde edilmiştir.

Hoşça giden/sevilen etkinlikler. Soruya yanıt veren çocukların tamamı uygulama sürecinde sınıflarında yapılan etkinliklerin tümünü sevdiklerini, eğlenceli bulduklarını dile getirmişlerdir. Örneğin Ufuk “*Hepsi hoşuma gitti.*” (s.1), Aydın “*Çok iyi şeyler düşünüyorum, çok güzeldi.*” (s.1), Su “*Çok güzel etkinliklerdi hepsi.*” (s.1), Yeliz “*Çok eğlenceli etkinlikler...hepsi çok güzeldi.*” (s.1-2), Nil “*Bütün her şey hoşuma gitti benim.*” (s.2) ve Şebnem “*Çok mutlu oldum, çok sevdim.*” (s.3) diyerek düşüncelerini ifade etmişlerdir.

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

Sevilen. Çocuklardan 15’i kendini izlemeyi sevdiklerini, bu işten hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Ayşe “*Onları seviyorum.*” (s.1), Berna “*İu yapıştırması çok*

hoşuma gitti, çünkü çok seviyorum.” (s.1), Şebnem “*Dosya yapmayı çok sevdim, hoşlandım çünkü çok güzeldi.*” (s1-2), Nur “*Onlar hakkında çok güzel şeyler düşünüyorum, güzel bir şeydir, dosya yapmayı çok sevdim.*” (s.2) ve Yavuz “*Sevdim çünkü mıknatıslı gülen yüzler var.*” (s.2) ve diyerek görüşlerini dile getirmişlerdir.

Eğlenceli. Çocuklardan ikisi, kendini izlemenin eğlenceli bir iş olduğunu ifade etmişlerdir. Bu düşünce Yeliz tarafından “*Çok eğlenceliydi, dosyalardan bir süre sonra zevk almaya başladık. Biz dosyalara alıştığımız için hala istiyoruz işte.*” (s.2) diyerek dile getirilirken; Cem “*Hımm, onların eğlenceli olduğunu düşünüyorum.*” (s.3) sözleri ile düşüncesini ifade etmiştir.

Öğretici. Görüşme yapılan çocuklardan ikisi kendini izlemenin öğretici bir iş olduğunu ve bu sebeple onu sevdiklerini ifade etmişlerdir. Ufuk “*Hoşuma gidiyo, seviyorum çünkü bir şeyler öğrenmek için.*” (s.2) ve Nil “*Bilgi aldım, annem çok sevindi çok gurur duydu benimle, çok hoşlanıyorum onlardan...*” (s. 2-3) diyerek görüşlerini dile getirmişlerdir.

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

Sınıf Çaplı Kendini İzleme Öğretiminin Gerçekleştirildiği Sınıflarda Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin bu araştırmanın amacı, yönteminin uygunluğu ve sonuçlarının anlamlılığına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen görüşmeler sonunda 30 sayfa ve 611 satır veri elde edilmiştir. Bu bölümde verilerin analizine dayalı olarak oluşturulan üç tema ve bu temaların alt temaları yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak öznel değerlendirme bulgularının rapor edilmesinde öğretmenlerin sözlerinden alıntılar yapılmış; bu alıntılar sayfa numaraları ile gösterilmiştir.

Araştırma amacına ilişkin görüşler. Kendileriyle yapılan görüşmeler sırasında öğretmenlere etkinlikle ilgilenmenin okul öncesi eğitimdeki yeri ve önemine ilişkin neler düşündükleri ve sınıflarında eğitim alan çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin nasıl olduğu sorulmuştur. Bu soruya öğretmenlerin tamamı cevap vermiştir. Verilen yanıtlar doğrultusunda etkinlikle ilgilenme düzeyinin düşük olması bir sorundur, etkinlikle ilgilenme önemlidir, sınıftaki normal gelişim gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyleri çoğunlukla yüksektir ve sınıftaki gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyi düşüktür olmak üzere dört alt tema elde edilmiştir.

Etkinlikle ilgilenme düzeyinin düşük olması bir sorundur. Görüşmeye katılan öğretmenlerden ikisi okul öncesi dönemde çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin düşük olmasının bir sorun olduğunu ifade etmişlerdir. Eda'nın öğretmeni Meral Öğretmen bu düşüncesini “... zaten ilgilenip ilgilenmemeleri çocuğun şeyini gösteriyoo u bilişsel anlamda ya da onun anlayıp anlamadığı, algılayıp algılamadığı. Eğer çocuk zaten sürekli olarak bi etkinlikle ilgilenmiyosa çocukta herhangi bir bağlamda problem var demektir... bu konuda çocuğun üstüne gidilmesi gerekiyo... değerlendirmeye alınması gerekiyo.” (s.1-2) sözleriyle dile getirirken; Müge'nin öğretmeni Rana Öğretmen “Çocuğun etkinliklerle ilgilenmesi lazım çünkü çocuk yapılan etkinlikle ilgilenmezse başka şey olur, yani onu tutamayız başka şeyle ilgileniyoo demektir. Ya gider, ya konuşur, ya bozar yapılan şeyi... Tabi o bakmıyosa, ilgilenmiyosa ötekiler de başlar yapmıcam, ben de orda durcam demeye, olmaz öyle.” (s. 1-2) diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

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

ilgilenmesi önemli yani. Etkinlikle ilgilenmiyorsa artık onu çekmek için uğraşacak öğretmen.” (s. 2) sözleri ile etkinlikle ilgilenmenin önemli olduğunu ifade etmiştir.

Sınıftaki normal gelişim gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyleri çoğunlukla yüksektir. Öğretmenler sınıflarında eğitim alan normal gelişim gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Aygün Öğretmen “Çocuklarım etkinliklere gayet ilgiyle katılıyorlar.” (s.1), Meral Öğretmen “Sınıfımda etkinlikle ilgilenmede çocuklarım gerçekten hani başarılı... sınıfımda genel anlamda etkinlikle ilgilenmeme gibi bi problem yok.” (s. 4), Aylin’in öğretmeni Feride Öğretmen “bu sınıf için iyi, iyiydi. Yani hazır olarak gelmişlerdi aileden.” (s. 2) ve Rana Öğretmen “...bi kaç çocuğum dışında problem yok, gürültü olsa da yap dedin mi yapıyorlar yani, sevdikleri bişey olunca da yapıyorlar... çoğu ilgileniyo zaten.” (s. 2) sözleri ile görüşlerini dile getirmişlerdir.

Sınıftaki gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyi düşüktür. Öğretmenlerden üçü, sınıflarında eğitim alan gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyinin sınıf çaplı kendini izleme öğretiminden önce genellikle düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum Aygün Öğretmen tarafından “...ilk başladığı zamanlarda hemen hemen hiçti... etkinliklere katılmak yerine daha çok kendisi oturmayı, elinde kitapla hikayelerin resimlerine bakmayı tercih ediyordu.” (s. 2), Feride Öğretmen tarafından “...geçen sene hiç bi etkinliği, yani etkinliğe katılsa bile yönergeleri uygulayamıyordu.” (s. 2) ve Rana Öğretmen tarafından “Valla o genelde kendi kendine bişeylerle ilgileniyo. Eline bişey alsa mesela toka olur, lego olur, kağıt parçası bişey olur, kendi kendine ona bakar, çevirir. Öyle kalkıp gitmesi, bozması yoktur ama hadi bak dersin, sen deyince bi bakar ama daha sen dönmeden yine bırakır neyse işte kesiyo mu, boyuyo mu bırakır.” (s. 2-3) sözleri ile dile getirilmiştir.

Bir öğretmen ise sınıfındaki gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun genel olarak etkinliklerle ilgilendiğini; ancak bazen etkinliklerle ilgilenmediğini dile getirmiştir. Meral Öğretmen “...genel anlamda etkinlikle ilgilenen bi çocuk ama nadiren böyle şeyleri tutuyo, inatlığa bindiriyo... Sadece şey var, hikaye etkinliğinde mesela kitap okuyacağımız zaman biraz problem çıkarıyo... onda biraz ilgi dağınıklığı gösteriyo.” (s. 5) sözleri ile durumu ifade etmiştir.

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

Her zaman yapılandan farklı ve daha iyi. Soruya yanıt veren üç öğretmen de sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi eğitim sınıflarında her zaman yaptıkları uygulamalardan farklı ve daha iyi bir uygulama olduğunu ifade etmişlerdir. Aygün Öğretmen “*Şimdi sınıf içerisinde genelde u biz sadece hani öğrenciyle tabi Mine Hanım’ın tarzı gibi yapmıyoruz. Daha çok böyle umm nasıl söyliyim size.. programa bağlı olarak birçok şey... Mesela ı ı onun uygulama teknikleri tabi birbirinden çok farklı oluyo ister istemez. O yüzden faydalı oldu Mine Hanım’ın yaptığı uygulama.*” (s. 3), Feride Öğretmen “*Biz bunları böyle öğretmiyoruz çocuklara işte dinle, yap diye gösteriyoruz ama bu çalışmadan sonra sınıftaki başarı düzeyinin daha arttığını düşünüyorum.*” (s. 3) ve Rana Öğretmen “*Valla ne diyim tabi değişik oldu. Çocukların alışık olmadığı bişey. Biz de işte etkinlik yaparken otur, boya, çiz diyoruz ama sonra çizdin mi oturdun mu yok öyle hiç. Ama bu daha güzel oldu sanki. Çocuklar yani bildiler bu etkinlikte ne yapmam gerek benim diye. Tamam boyama da, ben bunu yapmazsam nolur, yapınca kaydedicem gibi... Öğrendiler yani. Hemen de öğrendiler. O yokken de diyolar bana ben hikayede kitaba baktım diye. Güzel oldu yani.... Böyle resimle gösterince, bide yaptın mı yapmadın mı diye çocuğa sorunca daha bi ilgi çekici güzel oldu. Bi de tabi Müge için iyi oldu, o da sınıfta oldu hep. Öteki türlü çocuklar soracaktı Müge nereye gitti, neden gitti, ben de isterim diye. Ama böyle hiç sorun olmadı yani.*” (s.3-4-5) diyerek bu düşüncelerini dile getirmişlerdir.

Hoşa gitmeyen özelliği yok. Soruya yanıt veren üç öğretmen de sınıf çaplı kendini izleme öğretimine ilişkin olarak hoşlarına gitmeyen herhangi bir durum olmadığını ifade etmişlerdir. Aygün Öğretmen görüşünü “*Açıkçası hoşuma gitmeyen fazla bi yön yok. Onu da düşünüyorum, hoşuma gitmeyen... Baktığımda Hoca Hanım süreyi gayet iyi kullandı, çocuklarla çok iyi iletişim kurdu. ı onların hiç kalplerini*

kırmadı, bunlar hep çok önemli bizim yaptığımız işte. Çünkü eğer çocuklar sevmeseydi zaten Hoca Hanımı kabul etmezlerdi, ona karşı tepki, aa neden geliyo gibi bi durum ortaya çıkardı. Ben gayet iyi biliyorum ama hoşuma gitmeyen herhangi bir yön, sanırım yok yani.” (s. 5) sözleri ile dile getirirken Feride Öğretmen *“Hoşuma gitmeyen bişey söyleyemiycem.”* (s. 4) demiştir. Rana öğretmen ise *“Hoşuma gitmeyen bişey yok. Neden gitmesin ki.”* (s. 5) diyerek soruya yanıt vermiştir.

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

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

Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin sonuçlar. Öğretmenlerden üçü sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin ardından sınıflarındaki gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyinde artış olduğunu, sınıf içinde etkinliği kesintiye uğratan davranışlarının azaldığını ifade etmişlerdir. Aygün Öğretmen bu durumu *“Kendim uygulama yaparken ı aynı esnada hem uygulamayı yapmak durumundayım, hem ve aynı zamanda kaynaştırma öğrencisini de orda oturtmak çok zor oluyodu açıkçası, kaçıp gidiyodu gruptan ya söylemeden tuvalete gidiyo, on dakika hiç gelmediği zamanlar oluyodu. Ama şimdi onları aştık. Hoca Hanımın uygulamalarının etkisi var bu konuda.”* (s. 7) diyerek dile getirmiştir. Feride Öğretmen *“Kendini sanki daha çok etkinliğe verebiliyor. Çünkü dikkati daha*

kısıtlıydı. Ve etkinlikte ne yapacağını bildiği için diğer taraflara, yani etkinlik dışındaki olaylara çok fazla ilgi göstermemeye başladı.” (s. 4) sözleriyle durumu anlatırken Rana Öğretmen *“Bi etkinliğe başlarken ne yapacağını biliyo. Tabi diğerleri kadar değil ama o da kendini veriyo yani. Daha uzun süre yaptığı işe bakıyo. Yine dağılıyor tabi, sağa sola bakıyo, saçına başına elliyo o boyaları eline alıp bekliyo falan ama yaptığı zaman da daha uzun yapıyo. O da ilgileniyo yani.”* (s. 4) diyerek gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyinde meydana gelen artışı ve davranışlarında meydana gelen değişiklikleri dile getirmiştir.

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

Normal gelişim gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerine ilişkin sonuçlar. Soruya yanıt veren öğretmenlerden ikisi sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sonunda sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme ve sınıf içi uygun davranışlarında artışlar meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Aygün Öğretmen *“İu güzel bi uygulama oldu davranış değişikliği açısından... Bizim çok da fazla hani göremediğimiz çocuklarda sessiz durma, biz çok fazla açıkçası sınıfımızda bunu görmüyoduk. Genelde çocuklar kendi aralarında konuşurlardı. Sınıf mevcudumuzun da kalabalık olması nedeniyle. Çocuklar u daha sessiz dinlemeyi alışkanlık haline getirdiler Hoca Hanım 'ın sayesinde.”* (s. 4), Rana Öğretmen *“Etkinlikte yapacaklarını bilmeye başladılar. Yani tamam oyun da, nerde duracak, sırasını bekleyecek bunları bilmeye başladılar. Öyle olunca da etkinlikler daha iyi oldu, hepsi ne yapacağını bildiği için de ilgilendiler yani etkinliklerle.”* (s. 4) diyerek görüşlerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerden biri sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinde herhangi bir değişiklik olmadığını ifade ederek, asıl değişikliğin çocukların kendini izlemeyi kullanma davranışlarında meydana geldiğini ifade etmiştir. Meral Öğretmen bu görüşünü *“Benim çocuklarımın etkinlikle ilgilenmeme gibi bi şeyi yoktu, Ama mesela Mine Hanım 'ın kinde her çocuk kendisini değerlendirdiği için hani kendi kendilerini değerlendirme konusunda onlara bişey kattığını düşünüyorum... Aslında çocuğun içsel olarak hani bu etkinlik hakkında kendini yönetme şeyini*

geliştiriyor... Çocuklar ilk başta şey yapıyordu, sadece gülen yüzü alayım da nasıl olursa olsun ama daha sonra gerçekten kendilerini değerlendirdiklerini fark ettim. Hani ben parmak kaldırdım ya da kaldırmadım mesela onu gerçekçi bi şeyle koymaya başladılar... Şimdi daha iyi kendilerini değerlendirdiklerini gördüm.” (s. 9-10) sözleri ile dile getirmiştir.

Bir öğretmen ise sınıftaki normal gelişim gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme davranışlarındaki değişiklikleri gözleme şansını elde edemediğini ancak çocukların kendini izlemeye ilişkin bazı davranışları sürdürdüklerini ifade etmiştir. Feride Öğretmen bu durumdan *“Aslında çok ters bir zamana denk geldi, yılsonu gösterileri biliyorsunuz. O yüzden çok fazla aradaki farkı şey yapamıyorum ama en azından ıı yaptıklarını bizde uygulamaya başladılar diyebilirim. Yani ben bunu böyle göstermesem bile, geldim, oturdum, bunu yaptım diye kendi içlerinde bunu değerlendirmeye başladılar.”* (s. 4) sözleri ile bahsetmiştir.

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

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerine etkileri incelenmiştir. Araştırmada aynı zamanda sosyal karşılaştırma yapılarak, sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sonunda gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin normal gelişim gösteren akranlarının etkinlikle ilgilenme düzeylerine yaklaşıp yaklaşmadığı da belirlenmiştir. Ayrıca sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflardaki normal gelişim gösteren çocukların ve bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sınıf çaplı kendini izleme öğretime ilişkin görüşleri de ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırma bulguları, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin artırılmasında ve meydana gelen bu değişikliğin, uygulamanın sona ermesinden sonra da korunmasında etkili olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bulgular sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kendini izlemeyi kullanma düzeylerinin artırılmasında ve meydana gelen değişikliğin, uygulamanın sona ermesinden sonra da korunmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal karşılaştırmaya ilişkin bulgular, sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sonunda gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalamalarının normal gelişim gösteren akranlarının etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalamalarına oldukça yaklaşmış olduğuna işaret etmektedir. Yapılan görüşmeler aracılığı ile elde edilen sonuçlar ise sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflardaki normal gelişim gösteren çocukların ve bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın birinci bulgusu, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin, okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin artırılmasında etkili olduğunu ve çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinde meydana gelen bu değişikliklerin öğretimin sona ermesinin ardından da korunabildiğini göstermiştir. Bu bulgu, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin etkililiğini belirlemek üzere gerçekleştirilen OAVO hesaplamaları ile de desteklenmektedir. OAVO

hesaplamaları sonucu elde edilen değerler, Ma (2006) tarafından önerilen ölçütler dikkate alınarak yorumlandığında, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin etkinlikle ilgilenme düzeyinin artırılmasında İrem, Aylin ve Müge için yüksek düzeyde etkili; Eda için ise orta düzeyde etkili olduğu bulunmuştur. Buna dayalı olarak sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerini artırmak üzere kullanılacak etkili bir uygulama olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, bu konuda daha önce yapılmış araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Amato-Zech, vd., 2006; Blick ve Test, 1987; Rock, 2005; Stahr, vd., 2006; Wolfe, vd., 2000). Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin incelenmiş olması ve kendini izleme öğretiminin sınıf çaplı olarak sunulması yönleriyle sözü edilen araştırmalardan farklılaşmaktayken; okul öncesi dönemdeki çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin artırılmasında sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği araştırmalarla (Miller, vd., 1993) benzerlik göstermektedir. Araştırmanın, bu konuda yapılmış önceki araştırmalardan diğer önemli bir farkı ise ayrıştırılmış ortamlar (Amato-Zech, vd., 2006; Blick ve Test, 1987; Rock, 2005; Stahr, vd., 2006; Wolfe, vd., 2000) yerine kaynaştırma yoluyla eğitim sunulan okul öncesi sınıflarında gerçekleştirilmiş olmasıdır. Araştırmanın bu yönüyle, okul öncesi dönemde sınıf çaplı kendini izlemenin kullanımına ilişkin yeni ve güncel bir örnek oluşturarak alanyazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırmanın ikinci bulgusu sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kendini izlemeyi kullanma düzeylerinin artırılmasında ve meydana gelen bu değişikliğin, öğretimin sona ermesinin ardından da korunmasında etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin etkililiğini belirlemek üzere gerçekleştirilen OAVO hesaplamaları ile de desteklenmektedir. OAVO hesaplamaları sonucu elde edilen değerler, Ma (2006) tarafından önerilen ölçütler dikkate alınarak yorumlandığında, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin kendini izlemeyi kullanma düzeyinin artırılmasında tüm çocuklar için yüksek düzeyde etkili olduğu bulunmuştur. Buna dayalı olarak sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların

kendini izlemeyi kullanma düzeylerini artırmak üzere kullanılabilir etkili bir uygulama olduğu söylenebilir.

Araştırmada gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kendini izlemeyi kullanma düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular, yetersizlikleri olan çocukların kendini izlemeyi öğrenebildiklerini ifade eden araştırma bulgularıyla da (Amato-Zech, vd., 2006; Blick ve Test, 1987; Miller, vd., 1993) tutarlılık göstermektedir. Kendini yönetme stratejilerinin etkilerini inceleyen araştırmaların çoğunluğunda hedef davranışlarda gerçekleşen değişiklikler üzerinde durulurken kendini yönetme davranışlarıyla ilgili veriler toplanmamıştır (Frea ve Hughes, 1997). Bu araştırmada, etkinlikle ilgilenme düzeyinin yanı sıra kendini izlemenin kullanımına ilişkin de veri toplanmış ve kendini izlemenin etkinlikle ilgilenmenin artırılmasında olumlu yönde bir değişiklik sağladığı görülmüştür. Bu bulgu, kendini yönetme stratejilerinin gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar tarafından öğrenilip kullanılabilirliğini ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla (Hughes, vd., 2002; Sönmez ve Yücesoy Özkan, 2012; Yücesoy Özkan, 2009) ile benzerlik göstermektedir. Kendini yönetme davranışları olmaksızın hedef davranışta meydana gelen değişikliğin kendini yönetme anlamına gelmediği düşünülürse (Heward, 1987), aynı anda her iki değişkene ilişkin veri toplamak önem kazanmaktadır (Yücesoy Özkan, 2009). Bu doğrultuda, araştırmadan elde edilen bulguların alanyazına önemli katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kendini izleme düzeylerinin verilere dayalı olarak gösterilmesinin yanında, okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kendini izlemeyi güvenilir biçimde kullanıp kullanmadıklarını belirlemek üzere güvenilirlik verisi toplanmıştır. Toplanan bu veriler, araştırmamanın katılımcısı olan gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kendi davranışlarını güvenilir biçimde kaydedebildiklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, daha önce Sönmez ve Yücesoy Özkan (2012) ve Yücesoy Özkan (2009) tarafından, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kendi davranışlarını güvenilir biçimde kaydedebildiklerine ilişkin elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Çocukların kendi davranışlarını güvenilir biçimde kaydedebiliyor olmaları, öğretmenlerin sınıf içinde davranışlara ilişkin kayıt tutma sorumluluğunu gönül rahatlığıyla öğrencilerine bırakabileceklerini düşündürdüğünden önemli görülmektedir.

Araştırmada çocuklardan en az bir etkinlik grubunda kendini izlemeyi ölçütü karşılar biçimde kullanmaları beklenmiştir. İrem, Eda ve Aylin bu ölçütü karşılamışlardır; ancak etkinlik gruplarının sayısı açısından bu çocuklar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre Eda okuma yazmaya hazırlık ve kurallı oyun etkinliklerinde; Aylin Türkçe dil ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde olmak üzere iki farklı etkinlik grubunda kendini izlemeyi ölçütü karşılar biçimde kullanabilirken İrem, yalnızca kurallı oyun etkinliklerinde kendini izlemeyi ölçütü karşılar biçimde kullanabilmiştir. Bu durum İrem'in dil ve iletişim becerilerinde yaşadığı sınırlılıklara dayanılarak açıklanabilir. İrem genizden ve çok alçak bir sesle konuşmakta, nesnelere ve kişileri işaret ederek iletişim kurmaya çalışmaktadır. Her ne kadar tüm çocuklar için kendini izleme sırasında kendisinden beklenen davranışı yerine getirip getirmediğini jest ve mimiklerle ifade etmesi doğru olarak kabul edilmiş olsa da bu tepkiler, tepkiyi gözlemleyen herkes tarafından aynı şekilde anlaşılacak açıklıkta olmadığı sürece yanlış kabul edilmiştir. Bu nedenle İrem'in bazı tepkileri (örn., resimde gösterilen davranışı gerçekleştirmediğinde sessiz kalması ve uygulayıcıya bakması) gözlenebilir bulunmamış ve kendini izlemeyi kullanma düzeyi diğer iki etkinlikte düşük çıkmıştır.

Araştırmanın birinci ve ikinci bulgularının bir arada incelenmesi sonucunda, okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyleri ile kendini izlemeyi kullanma düzeylerindeki artışların aynı etkinlik türlerinde gerçekleşmiş olduğu görülmektedir. Sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sonunda etkinlikle ilgilenme düzeylerinde başlama düzeyine kıyasla en fazla artışın görüldüğü etkinlikler İrem için kurallı oyun, Aylin için Türkçe dil, Eda ve Müge için ise okuma yazmaya hazırlıktır. Çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinde en fazla artışın meydana geldiği bu etkinlik gruplarının, aynı zamanda kendini izlemeyi yüksek düzeyde doğru olarak kullandıkları etkinlik grupları olmasına dayalı olarak, çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerindeki artışın kendini izlemeyi kullanmış olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuç, kendini izlemeyi etkili biçimde kullanan bireylerin etkinlikle ilgilenme düzeylerinin yüksek olduğuna ilişkin bilgiyle de desteklenmektedir (Hallahan ve Spona; 1983). Benzer şekilde Blick ve Test (1987) gerçekleştirdikleri çalışmada kendini izlemeyi kullanan tüm çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinde önemli artışlar meydana geldiğini, yalnızca kendini izlemeyi

kullanmayı reddeden bir çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyinde artış olmadığını rapor etmişlerdir. Clare vd. (2000) bu durumu, kendini izlemenin hedef davranış hakkında yüksek düzeyde farkındalığa yol açması ve böylelikle davranış değişikliğinin meydana gelmesi ile açıklamaktadırlar. Bu araştırmada da sınıf çaplı kendini izleme öğretimi aracılığı ile okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikler sırasında kendilerinden beklenen davranışlara ilişkin farkındalıklarının artırıldığı ve böylece etkinlikle ilgilenme düzeylerindeki değişikliğin kendini izlemeyi kullanmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmanın birinci ve ikinci bulguları bir arada incelendiğinde dikkat çeken bir diğer durum, İrem ve Eda'nın etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerine ilişkin olarak belirlenen ölçütleri altı öğretim oturumunda karşılamalarına karşılık bu sayının Aylin için üç öğretim oturumu olmasıdır. Çocuklar arasında ölçütü karşılama düzeyi açısından görülen bu farklılık, Aylin'in yaşının diğer gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara göre daha büyük olması, Denver II GTT sonucu belirlenen gelişimsel gecikme oranının diğer çocuklara göre daha az olması ve devam ettiği sınıfın mevcudunun diğer sınıfların yarısı kadar olmasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sonunda okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalamalarının, normal gelişim gösteren akranlarının etkinlikle ilgilenme düzeyi ortalamalarına oldukça yaklaşmış olduğunu göstermektedir. Daha önce de sözü edildiği gibi, genel eğitim ortamlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin yetersiz olduğundan ve bu durumun sınıf içindeki etkinlikleri kesintiye uğratarak belirlenen amaçlara ulaşılmasını engellediğinden yakınmaktadırlar (Varlier ve Vuran, 2006). Bu durum dikkate alındığında, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla benzer düzeye ulaşmış olduğunu gösteren bu bulgu daha da önemli hale gelmektedir. Araştırmada sosyal karşılaştırma yoluyla elde edilen sosyal geçerlik verilerinin daha önce gerçekleştirilmiş olan araştırmaların (Koegel, vd., 1999) sosyal karşılaştırma bulguları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Kendini izlemenin etkinlikle ilgilenme düzeyi üzerindeki etkilerini incelemek üzere daha önce gerçekleştirilen araştırmalardan (Miller, vd., 1993) farklı olarak sosyal karşılaştırma yoluyla veri toplanmış olması, bu araştırmayı diğer

araştırmalardan ayıran önemli bir özelliktir. Ayrıca Türkiye’de özel eğitim alanında gerçekleştirilen sınırlı sayıda lisansüstü tezde (Olçay Gül, 2012) sosyal karşılaştırma yoluyla sosyal geçerlik verisinin toplandığı bilinmektedir. Bu araştırmanın, sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında sosyal karşılaştırmanın kullanılmasına ilişkin bir örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir.

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

Araştırmanın beşinci bulgusu, uygulamanın gerçekleştirildiği sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, bu araştırmanın amaçlarını önemli, yöntemini kabul edilebilir ve sonuçlarını anlamlı bulduklarını göstermektedir. Kendileri ile gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenler, etkinlikle ilgilenmenin okul öncesi dönemdeki çocuklar için önemli olduğunu ve etkinlikle ilgilenme düzeyinin düşük olmasının okul öncesi dönemde ulaşılması beklenen gelişimsel amaçlara ulaşmada bir engel teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Kendilerine sınıf çaplı kendini izleme öğretimine ilişkin görüşleri sorulduğunda öğretmenler, uygulama sürecinde kendilerini rahatsız eden herhangi bir durum olmadığını; aksine çocukların kendi davranışlarını

kaydetmelerinden hoşlandıklarını, Eda'nın öğretmeni Meral Öğretmen dışında diğer öğretmenlerin bu uygulamayı etkili bulduklarını ve sınıflarında eğitim alan tüm çocukların da bu uygulamadan memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Uygulama ile elde edilen sonuçlara ilişkin görüşleri sorulduğunda ise öğretmenler, sınıflarındaki gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyindeki değişikliği gözle görebildiklerini, benzer değişikliklerin sınıftaki normal gelişim gösteren çocuklarda da izlendiğini ve çocukların kendini izlemeyi kullanma konusunda da ilerleme gösterdiğini gördüklerini beyan etmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin kendini izlemeye ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları ile (Agran vd., 2005; Stahr, vd., 2006) tutarlılık göstermekle birlikte, kendini izlemenin bireysel kullanımına değil sınıf çaplı kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koyması ve yalnızca elde edilen sonuçlarla sınırlı kalmayıp öğretmenlerin araştırmanın amacının önemine ilişkin görüşlerini de içermesi yönüyle önceki araştırmalardan farklılaşmaktadır.

Bir çalışmanın sosyal geçerliğinin değerlendirilmiş olması o çalışmanın başarısının önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Baer, 1991; Vuran ve Sönmez, 2008). Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelendiği bu araştırmanın sosyal geçerliği, hem sosyal karşılaştırma hem de öznel değerlendirme yolu ile veriler toplanarak incelenmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmada elde edilen sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirme bulgularına dayalı olarak sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin sosyal geçerliği yüksek bir uygulama olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca elde edilen etkilerin sürdürülebilirliği sosyal geçerliğin değerlendirilmesinde üçüncü bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Kennedy, 2005; Vuran ve Sönmez, 2008). Bu araştırmada gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerinde meydana gelen değişikliklerin, öğretimin sona ermesinin ardından korunabildiği ortaya konulmuş olduğundan, araştırmanın izleme bulgularının da sosyal geçerliği desteklediği ifade edilebilir.

Bu araştırmanın ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülen bazı güçlü yönleri bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, araştırmada kendini izlemenin okul öncesi dönemde kullanımının incelenmiş olmasıdır. Kendini yönetmenin

ilerleyen yaşlarda kazanılması zor olduğundan yaşamın erken dönemlerinde tüm bireylere kendini yönetme becerilerinin kazandırılması önemlidir (Wehmeyer, Agran ve Hughes, 2003; Yücesoy Özkan, 2009). Okul öncesi dönemdeki çocukların da kendini izlemeyi kullanmayı öğrenebildiklerini ve güvenilir biçimde kullandıklarını gösteren bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İkincisi, kendini izleme öğretiminin sınıf çaplı olarak sunulmuş olması, yani; öğretimin sınıftaki tüm çocuklara aynı anda sunulması, gerçekleştirilen etkinliklere tüm çocukların aynı anda ve eşit düzeyde katılması, yerine getirilmesi beklenen uygun davranışların sınıftaki tüm çocuklar için geçerli olmasıdır. Genel eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenlerin, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların eğitiminde çocukla bire-bir ilgilenmeyi gerektiren uygulamalar yerine sınıftaki tüm çocuklar için kullanabilecekleri uygulamaları tercih ettikleri ifade edilmektedir (Harlacher , vd., 2006). Bu çalışmada etkililiği incelenen sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin, öğretmenlerin bu gereksinimlerine yanıt verebilecek bir uygulama olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf çaplı öğretimin, sınıftaki normal gelişim gösteren çocukların, kimin davranışının değiştirilmeye çalışıldığını fark etmeden kendi davranışlarında da istedik değişiklikler sağlayan bir uygulama olduğunu söylemek mümkündür (Harlacher , vd., 2006). Bu çalışmada da normal gelişim gösteren çocuklar, aksini düşündürecek herhangi bir tepki vermemiş olduklarından, çocukların gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyinin artırılmaya çalışıldığını fark etmemiş oldukları söylenebilir.

Üçüncüsü uygulamanın doğal ortamda gerçekleştirilmiş olması; gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların öğretim için ayrılaştırılmış bir ortama çıkartılmaması ve ortamda yüksek düzeyde bir yapılandırmanın gerçekleştirilmemiş olmasıdır. Bu çalışmada sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirildiği tüm etkinlikler MEB 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan amaç ve kazanımlara uygun olarak hazırlanmış; çalışma boyunca gerçekleştirilen Türkçe dil, okuma yazmaya hazırlık ve kurallı oyun etkinliklerinde, etkinlik öncesinde sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gerçekleştirilmesi ve etkinlik sonunda çocukların kendini izlemeyi kullanmaları dışında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Çocukların oturma düzeni, sınıf içi fiziksel yerleşim, kullanılan araç gereçler gibi temel bileşenler sınıfların araştırma öncesindeki düzeni ile aynı olacak şekilde kullanılmıştır. Ayrıca serbest

zaman etkinlikleri, sabah kahvaltısı, öğle yemeği gibi rutinlerde hiçbir değişiklik yapılmamıştır. Alanyazın incelendiğinde kendini izleme öğretiminin doğal ortamlarda gerçekleştirildiği sınırlı sayıda araştırma örneğinin (Miller, vd., 1993) bulunduğu; öğretimin genellikle kaynak oda, okul koridoru ya da ayrı bir sınıf gibi ayrıştırılmış ve yapılandırılmış ortamlarda sunulduğu görülmektedir (Bambara ve Gomez, 2001; Browder ve Minarovic, 2000; Coyle ve Cole, 2004; Embregts, 2003; Wolfe, Heron ve Goddard, 2000). Oysa, alanyazında ayrıştırılmış ve yüksek düzeyde yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirilen öğretimin etkilerinin genel eğitim ortamlarına genellenemeyebileceği kaygısı ile genel eğitim ortamlarında öğretim sunulmasına olanak sağlayacak uygulamaların geliştirilmesi önerilmektedir (Hughes vd., 2002; Kern ve Dunlap, 1994). Araştırma, bu gereksinime yanıt vermiş olması açısından alanyazına önemli katkılar sağlayabilir.

Dördüncüsü, araştırmacının sınıf çaplı kendini izleme öğretimi gerçekleştirmeye başlamadan önce 26 Eylül 2011-20 Ocak 2012 tarihleri arasında, haftada en az iki gün olmak üzere dört ay süre ile uygulama yapacağı sınıflarda öğretmenler tarafından gerçekleştirilen etkinliklere katılmış olmasıdır. Böylelikle araştırmacı, bu araştırmanın katılımcıları olan 93 çocuğun tamamının isimlerini öğrenmiş, ilgi ve yetenekleri açısından onları tanımaya çalışmış ve sınıfların fiziksel koşullarına uyum sağlamıştır. Benzer şekilde çocuklar da araştırmacının sınıflarında bulunmasına, onlarla etkinlikler gerçekleştirmesine, sınıf içinde video kameralarla çekimler yapılmasına aşina hale gelmişlerdir. Bu yolla deneysel etkinin en aza indirilmesine hizmet edildiği ve çalışmanın iç geçerliğinin artırıldığı söylenebilir.

Beşincisi, araştırma boyunca gerçekleştirilen Türkçe dil, okuma yazmaya hazırlık ve kurallı oyun etkinliklerinin tamamının 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan amaç ve kazanımların esas alınması yoluyla hazırlanmasıdır. Bu çalışmada etkinliklerin Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre hazırlanmış olması yoluyla, çocukların yalnızca etkinlik ile ilgilenme düzeylerinin artırılmasına değil aynı zamanda okul öncesi eğitimin amaçları doğrultusunda gelişimlerinin desteklenmesine de hizmet edildiği söylenebilir. Bu durumun araştırmanın sosyal geçerliğini de güçlendirdiğini ifade etmek mümkündür.

Altıncısı, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların ulaşması beklenen etkinlik ile ilgilenme düzeyine ilişkin ölçütün belirlenmesinden önce normal gelişim gösteren

çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin belirlenmeye çalışılmış olmasıdır. Daha önce de söz edildiği gibi, normal gelişim gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerini belirlemek üzere beş farklı okul öncesi eğitim sınıfında eğitim alan 15 çocuktan veri toplanmıştır. Verilere dayalı olarak, normal gelişim gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin ortalamasının %85'in üzerinde olduğu belirlenmiş ve bu bulgu 2011 yılı Mayıs ayında gerçekleştirilen tez izleme komitesi toplantısında, komitede yer alan öğretim üyeleri ile paylaşılmıştır. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için bu düzeyin oldukça yüksek olduğu hakkında varılan ortak kanı gereği gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların ulaşması beklenen etkinlikle ilgilenme düzeyinin sabit bir yüzde ile belirlenmesi yerine her bir çocuk için diğer çocuklardan bağımsız biçimde kendilerinin başlama düzeyindeki etkinlikle ilgilenme düzeylerine bağlı olarak belirlenmesi uygun bulunmuştur. Dolayısıyla, bu araştırmada ölçütün çocukların kendi performanslarına dayalı olarak belirlenmiş olması önemli bir özellik olarak ifade edilebilir.

Yedincisi, bu araştırmada yiyecek ve nesne gibi maddi anlam ifade eden pekiştireçler kullanılmamış olmasına rağmen gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin artmış olmasıdır. Araştırmacılar kendini izlemenin ek bir pekiştirme sistemine gerek olmaksızın olumlu kazanımlar sağladığını ifade etmektedir (Amato-Zech, vd., 2006; Hallahan ve Sapona, 1983; Shimabukuro, vd., 1999). Araştırmanın daha önce gerçekleştirilmiş araştırmalarda elde edilen bulguları destekleyen bu özelliği önemli görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin sınıf içinde çocuklara sürekli pekiştireç sunmaları mümkün olmayabilir (Agran, vd., 2003; Yücesoy Özkan, 2009). Dolayısıyla dışsal bir pekiştirme programına gereksinim duyulmaması, uygulamanın daha fazla kabul edilebilir olmasına ve öğretmenler tarafından daha az zorlayıcı bulunmasına yol açabilir (McLaughlin, 1985'ten aktaran Amato-Zech, vd., 2003). Bu şekilde sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin, genel eğitim ortamlarında tercih edilebilecek bir uygulama olduğu söylenebilir. Öte yandan bu araştırmada çocukların kendini izlemeyi kullanarak kendi davranışlarını kaydetmeleri için onlara verilen gülen yüzlerin pekiştirici etkiye sahip olabileceği yeni bir tartışma konusu olabilir; ancak bu gülen yüzler çocuklara ait olmamış, kayıt işleminin bitmesinin hemen ardından onlardan kayıt formu ile birlikte geri alınmıştır. Ayrıca bu gülen yüzler pekiştireç olarak değil, çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygun olarak geliştirilen

kayıt formunun bir parçası olarak kullanılmıştır. Buna dayanarak araştırmada gülen yüzlerin kullanılmış olmasının etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerine, araştırma sonuçlarını değiştirecek düzeyde etki etmemiş olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sayılan bu güçlü özelliklerinin yanı sıra bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin sınıf öğretmeni tarafından değil araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olması, araştırmanın ilk sınırlı yönü olarak ifade edilebilir. Çünkü yeni bir uygulamacı etkinlikler sırasında çocukların daha fazla ilgisini çekebileceği gibi, tersine her zamankinden daha az ilgi çekici olabilir. Ancak daha önce de söz edildiği gibi araştırmacının uygulama öncesinde dört ay süre ile uygulamanın gerçekleştirileceği sınıflarda çocuklarla zaman geçirmesi yoluyla bu sınırlılığın etkilerinin azaltılmasına çalışılmıştır.

Sınıf çaplı kendini izleme öğretimine ilişkin bir diğer sınırlılık, uygulamanın kalabalık sınıflarda gerçekleştirilmesinin zor olmasıdır. Bu araştırmada İrem, Eda ve Müge'nin eğitim aldıkları sınıfların mevcudu oldukça kalabalık olduğundan, çocukların kendini izlemeyi kullanarak kendi davranışlarına ilişkin kayıt tuttıkları esnada araştırma yardımcılarında destek alınarak bu sınırlılığın etkilerinin azaltılmasına çalışılmıştır. Ancak yardımcı elemanların bulunmadığı sınıflarda tüm çocukların tek tek kendini izlemeyi kullanmaları sırasında diğer çocukların uzayan bekleme süresi sebebiyle problem davranışlar sergileyebilecekleri göz önünde bulundurulmalı ve tüm çocukların aynı anda kendini izlemeyi kullanmaları, tek bir işaretle kayıt işlemini tamamlamaları gibi bu sınırlılığı azaltacak önlemler alınmalıdır.

Araştırmanın katılımcılarından Aylin'in eğitim aldığı sınıfın fiziksel koşulları 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı'nın ikinci döneminde özel bir bankanın sosyal sorumluluk projesi kapsamında düzenlenerek, okul öncesi eğitim için daha uygun bir hale getirilmiştir. Ancak bu düzenleme araştırmanın başlama düzeyi verilerinin toplanmasının ardından gerçekleştirilmiştir. Her ne kadar çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin bu değişiklikten etkilenmemiş olduğu düşünülse de araştırma bulgularının bu sınırlılık göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi uygun olacaktır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için kullanılabilecek sürenin kısa oluşu ve bu gerekçe ile az sayıda izleme oturumunun gerçekleştirilebilmiş olması da bir sınırlılık olarak ifade edilebilir. Ancak bu sınırlılığın en önemli gerekçesi, MEB'e Bağlı Okul ve

Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi'nin beşinci maddesi gereği, araştırma veri toplama araçlarının okul ve kurumlarda uygulamasına, eğitim-öğretim faaliyetini engellememesi için, ilk ve ikinci yarıyılın bitimine en az üç hafta kalana kadar izin veriliyor olmasıdır. Ayrıca Çanakkale Valiliği tarafından alınan bir karar gereği eğitim öğretim döneminin ilk iki haftası bilimsel araştırma çalışmalarının gerçekleştirilmesi için izin verilmemektedir. Bu kurallar dikkate alındığında 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı'nın her iki dönemini kapsayan bir uygulama yapılması halinde yarıyıl tatili ile birlikte yaklaşık iki aylık bir sürenin uygulama yapılmadan geçirilmesinin, araştırmanın deneysel modeline aykırı bir durum olması gerekçesiyle yalnızca bir dönem içinde uygulama yapılması gerekmiştir. Dört farklı okul öncesi eğitim sınıfında gerçekleştirilen araştırmada, uygulama evresine geçilen sınıfta haftada üç gün öğretim yapılırken, diğer sınıflarda haftada bir gün başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Dolayısıyla zaman sınırlılığı sebebi ile bu araştırmada az sayıda izleme verisi toplanabilmiş ve Müge kendini izlemeyi kullanma düzeyine ilişkin ölçütü karşılayamadan uygulama sona erdirilmek zorunda kalmıştır.

Çocukların hastalık gibi gerekçelerle okula gelmemiş olmaları sebebi ile uygulama evresinin ikinci oturumunda İrem'in, başlama düzeyi evresinin sekizinci oturumunda Aylin'in ve başlama düzeyi evresinin beşinci ve sekizinci oturumlarında Müge'nin etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerine ilişkin veri toplanamamış olması, iç geçerlik açısından bir sınırlılık teşkil edebilir. Ancak, veri toplanamayan bu oturumların hemen ardından veri toplanan ilk oturumda çocukların performans düzeylerinde dikkate değer değişikliklerin olmadığı, dolayısıyla araştırma bulgularının bu durumdan etkilenmemiş olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada öğretim oturumlarında önce kendini izleme öğretimi yapılmış, ardından 7-10 dakika arasında değişen sürelerde etkinlikler gerçekleştirilmiş ve bu etkinlikler tamamlandıktan sonra çocuklar kendini izlemeyi kullanarak etkinlikle ilgilenip ilgilenmediklerine ilişkin kayıt tutmuşlardır. Araştırmaya katılan çocukların yaşlarının küçük olması ve her bir etkinlik için etkinlikle ilgilenme davranışının etkinlikten önce açıklanmasına gerek duyulması sebepleriyle uygulama evresi verileri öğretimin hemen ardından gerçekleştirilen etkinlikler sırasında toplanmıştır. Bu durumun uygulama evresindeki verileri artırmış olabileceği düşüncesi ile bir sınırlılık teşkil edebilir; ancak araştırmada toplanan izleme verileri öğretim yapılmayan

durumlarda da çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin yüksek olduğunu ve kendini izlemeyi kullanarak kayıt tutabildiklerini göstermektedir.

Gerçekleştirilen bu araştırmanın güçlü ve sınırlı yönleri ile bir bütün olarak, kendini yönetme stratejilerinin okul öncesi dönemde kullanımına ilişkin bilgi sağlaması yönüyle alanyazına katkı sağlayabileceği söylenebilir. Çünkü kendini yönetme stratejilerinin okul öncesi dönemde kullanımına ilişkin daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir (Brown ve Cohen, 1996; Erwin ve Brown, 2000; Lee, Simpson ve Shrogen, 2007, Palmer ve Wehmeyer, 2003; Wehmeyer ve Palmer, 2000; Wehmeyer, Sands, Doll ve Palmer, 1997; Yücesoy Özkan ve Sönmez, 2011).

Bu çalışmada elde edilen bulgular ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan bulgular çerçevesinde tartışılmış; araştırmanın güçlü ve sınırlı yönleri ortaya konulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular ile araştırmanın güçlü ve sınırlı yönleri göz önünde bulundurularak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunmak mümkündür.

Uygulamaya yönelik öneriler şöyle sıralanabilir:

- a. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin genel eğitim sınıflarında öğretmenler tarafından kullanımı yaygınlaştırılabilir. Bu amaçla, öğretmenlere kendini izleme öğretiminin planlanması ve uygulanması konularında eğitimler sunulabilir.
- b. Öğretmenler sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sırasında kullanılacak araç gereçleri, sınıflarında eğitim alan öğrencilerinin özellikleri doğrultusunda değiştirebilir ve çeşitlendirebilirler.
- c. Öğretmenler sınıf çaplı kendini izleme öğretimini farklı davranış ve becerilerin kazandırılmasında kullanabilirler.
- d. Kalabalık okul öncesi eğitim sınıflarında yardımcı personeli bulunmayan öğretmenler, kendini izleme sürecinde tüm çocukların aynı anda çalışacakları ve/veya tek basamakta kayıt işlemini tamamlayabilecekleri kayıt sistemleri geliştirmek üzere uyarlamalar yapabilirler.

Araştırma bulgularına dayalı olarak ileri araştırmalara yönelik öneriler ise şöyle listelenebilir:

- a. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin farklı davranışlar üzerindeki etkileri araştırılabilir.

- b. Etkinlikle ilgilenme düzeyinin artırılmasında kendini izlemenin bireysel olarak kullanımı ile sınıf çaplı olarak kullanımının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- c. Gerçekleştirilecek araştırmalarda daha uzun izleme verisinin toplanması yoluyla sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin etkinlikle ilgilenme düzeyinin artırılmasındaki etkisinin kalıcı olup olmadığı incelenebilir.
- d. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin diğer eğitim kademelerindeki çocukların farklı davranışları üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalar planlanabilir.
- e. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin, sınıf öğretmenleri tarafından kullanımının etkilerinin incelendiği araştırmalar düzenlenebilir.
- f. Diğer kendini yönetme stratejilerinin okul öncesi dönemdeki çocuklar tarafından kullanımının etkilerinin incelendiği araştırmalar düzenlenebilir.
- g. Diğer kendini yönetme stratejilerinin kullanımının sınıf çaplı olarak öğretilmesinin etkilerinin incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- h. Gerçekleştirilecek araştırmalarda kendini yönetme stratejilerinin sınıf çaplı olarak öğretiminde sınıf mevcudunun önemli bir etken olup olmadığını belirlemeye yönelik araştırma soruları yer almasına özen gösterilebilir.

EKLER

EK A Çanakkale Valiliği Tarafından Verilen Araştırma İzni	115
EK B Anne-Baba Bilgilendirme Yazısı	116
EK C Anne Baba İzin Belgesi	117
EK D Öğretmen Sözleşmesi	118
EK E Etkinlikle İlgilenmeyi Örnekleyen ve Örneklemeyen Davranışlara İlişkin Resimli Kartlar	119
EK F Sınıf Çaplı Kendini İzleme Öğretiminde Kullanılan PowerPoint Sunuları	125
EK G Metal Kayıt Dosyaları	128
EK H Mıknatıslı Kartlar	129
EK I Bütüncül Zaman Aralığı Kayıt Formu	130
EK J Kendini İzlemeyi Kullanma Beceri Analizi Kayıt Formu	131
EK K Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formları	132
EK L Normal Gelişim Gösteren Çocuklar İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	133
EK M Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	134
EK N Yarı Yapılandırılmış Görüşme Dökümü Formu	135
EK O Türkçe Dil Etkinliklerinde Kullanılan Resimli Öykü Kitapları (Alfabetik Liste)	136
EK P Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinde Kullanılan Çalışma Kağıdı Örneği	137
EK R Etkinlik Planı Örneği	138



EK A - ÇANAKKALE VALİLİĞİ TARAFINDAN VERİLEN ARAŞTIRMA İZİNİ

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

05.01.2012-000294

Sayı : B.08.4.MEM.4.17.00.14.730.08/
Konu : Anket Uygulaması

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği'nin 07.12.2011 tarih ve 14965 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği yüksek lisans programı Mine SÖNMEZ tarafından "Okul Öncesi Dönemdeki Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Etkinliğe Katılma Davranışlarının Arttırılmasında Sınıf Çaplı Kendini İzleme Öğretiminin Etkileri" konulu araştırma kapsamında, 20 Şubat 2012- 11 Mayıs 2012 tarihleri arasında, Merkez ilçedeki ilköğretim okullarının anasınıflarında ve anaokullarında, öğrencilere yönelik video kayıt, izleme öğretimi yapma, öğretmen, öğretmen yardımcıları ve velilerle kendi istekleri dahilinde görüşme ve anket yapılması, ilgi yazısıyla teklif edilmekte olup; Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınızı Arz ve Teklif ederim

Vefa BARDAKCI
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
5/01/2012

Canan HANÇER BAŞTÜRK
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK B –ANNE BABA BİLGİLENDİRME YAZISI

Değerli Anne Baba,

Çocuğunuzun devam ettiği okul öncesi eğitim sınıfında, tarafımdan, “Sınıf Çaplı Kendini İzleme Öğretiminin Okul Öncesi Dönemdeki Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Etkinlikle İlgilenme Düzeylerine Etkileri” isimli bir araştırma gerçekleştirilmektedir.

Kendini izleme, çocuğun kendisinin, beklenen davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemesi ve bu hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini kaydetmesi olarak tanımlanabilir. Bu araştırmada, tüm çocukların akranları ile bir aradayken kendini izlemeyi öğrenmesi ve gerçekleştirilen etkinlikle ilgilenme düzeyinin artırılması amaçlanmaktadır. Araştırma boyunca çocuğunuzun devam ettiği sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerde herhangi bir değişiklik yapılmayacak; yalnızca etkinliklerin öncesinde çocuklara kendilerinden beklenen davranışlar açıklanacak ve etkinliklerin sonrasında bu davranışları gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini gülen yüzler kullanarak kaydetmeleri istenecektir. Sözü edilen uygulama çocuğunuz için herhangi bir risk taşımamaktadır.

Bu araştırma boyunca sınıf içinde video kameralar ile çekimler yapılacak ve elde edilen görüntüler bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Dilediğiniz her zaman bu görüntü kayıtları sizinle paylaşılacaktır. Ayrıca sizlerin, çocuğunuzun çalışmaya katılmasını önleme ya da tamamen engelleme haklarınız da bulunmaktadır.

Çalışma hakkında sormak istediğiniz tüm sorular için lütfen çekinmeksizin benimle iletişime geçiniz. Bu uygulamayı gerçekleştiren araştırmacı olarak, gerek duyduğunuz her an sorularınızı yanıtlamayı taahhüt ediyor, sağlayacağınız katkılar için şimdiden teşekkürlerimi sunuyorum.

Arş. Gör. Mine Sönmez

EK C- ANNE-BABA İZİN BELGESİ

Yrd. Doç. Dr. Şerife Yücesoy Özkan yürütücülüğünde Arş. Gör. Mine Sönmez tarafından gerçekleştirilen “Okul Öncesi Dönemdeki Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Etkinlikle İlgilenme Düzeylerinin Artırılmasında Sınıf Çaplı Kendini İzleme Öğretiminin Etkileri” isimli doktora tez çalışması hakkında bilgilendirildim.

Çocuğumun bu çalışmaya katılmasına ve çalışma esnasında video görüntüleri ile fotoğraflarının çekilmesine; video görüntüleri ve fotoğrafların yalnızca bilimsel amaçlı ve derslerde öğretim amaçlı olarak kullanılması, çocuğumun isminin çalışmanın hiçbir yerinde rapor edilmemesi ve çocuğumun dilediğim zaman çalışmadan çekilebilmesi koşulları ile izin veriyorum.

Çalışma süresince çocuğumun okula devamı konusunda özen göstereceğimi taahhüt ediyorum.

İmza

Adı Soyadı

Tarih

EK D- ÖĞRETMEN SÖZLEŞMESİ

Yrd. Doç. Dr. Şerife Yücesoy Özkan danışmanlığında Arş. Gör. Mine Sönmez tarafından gerçekleştirilen ve Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenen “Sınıf Çaplı Kendini İzleme Öğretiminin Okul Öncesi Dönemdeki Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocukların Etkinlikle İlgilenme Düzeylerine Etkileri” isimli doktora tez projesi hakkında bilgi sahibiyim.

Araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin verilerin toplanması amacıyla gerçekleştirilen bu görüşmeye katılmayı kabul ediyorum.

Söylediklerimin yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılması, adımın hiçbir yerde rapor edilmemesi ve görüşme kayıtlarının görüşmeyi yapan görevli dışında hiç kimse tarafından dinlenilmemesi koşulu ile görüşme esnasında ses kaydı alınmasına izin veriyorum.

İmza

Adı-Soyadı

**EK E - ETKİNLİKLE İLGİLENMEYİ ÖRNEKLEYEN VE ÖRNEKLEMİYEN
DAVRANIŞLARA İLİŞKİN RESİMLİ KARTLAR**

Türkçe Dil Etkinliği-Etkinlikle İlgilenmeyi Örnekleyen Davranışlar



.....



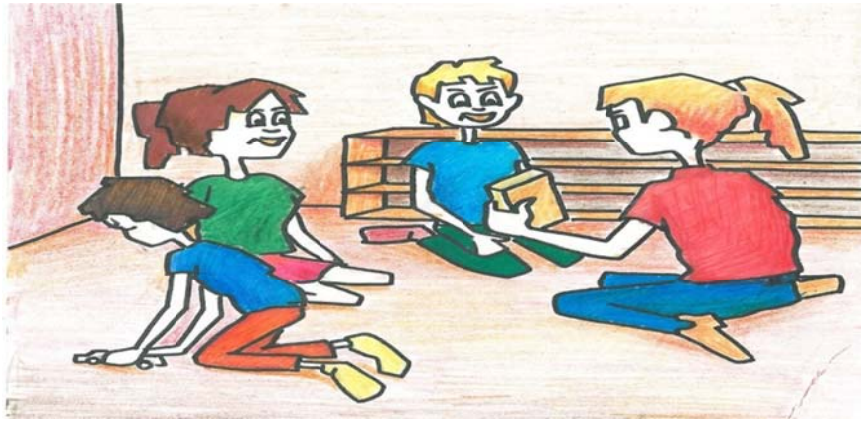
.....



Türkçe Dil Etkinliği- Etkinlikle İlgilenmeyi Örneklemeyen Davranışlar



.....



.....



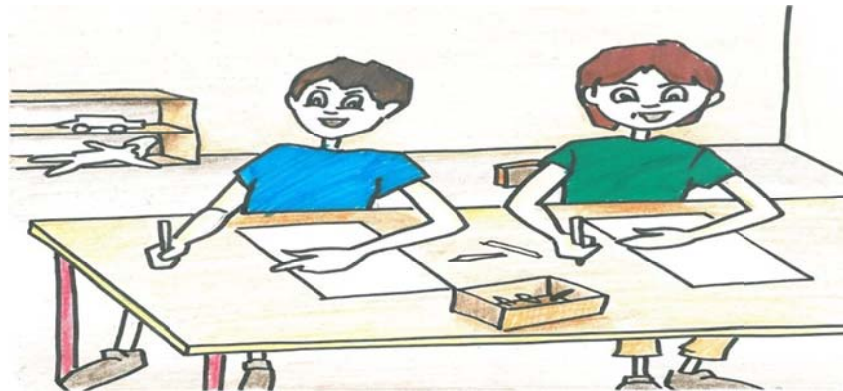
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği-Etkinlikle İlgilenmeyi
Örnekleyen Davranışlar



.....



.....



Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği-Etkinlikle İlgilenmeyi
Örneklemeyen Davranışlar



.....



.....



Kurallı Oyun Etkinliği-Etkinlikle İlgilenmeyi Örnekleleyen Davranışlar



.....



.....



Kurallı Oyun Etkinliği-Etkinlikle İlgilenmeyi Örneklemeyen Davranışlar



.....



.....

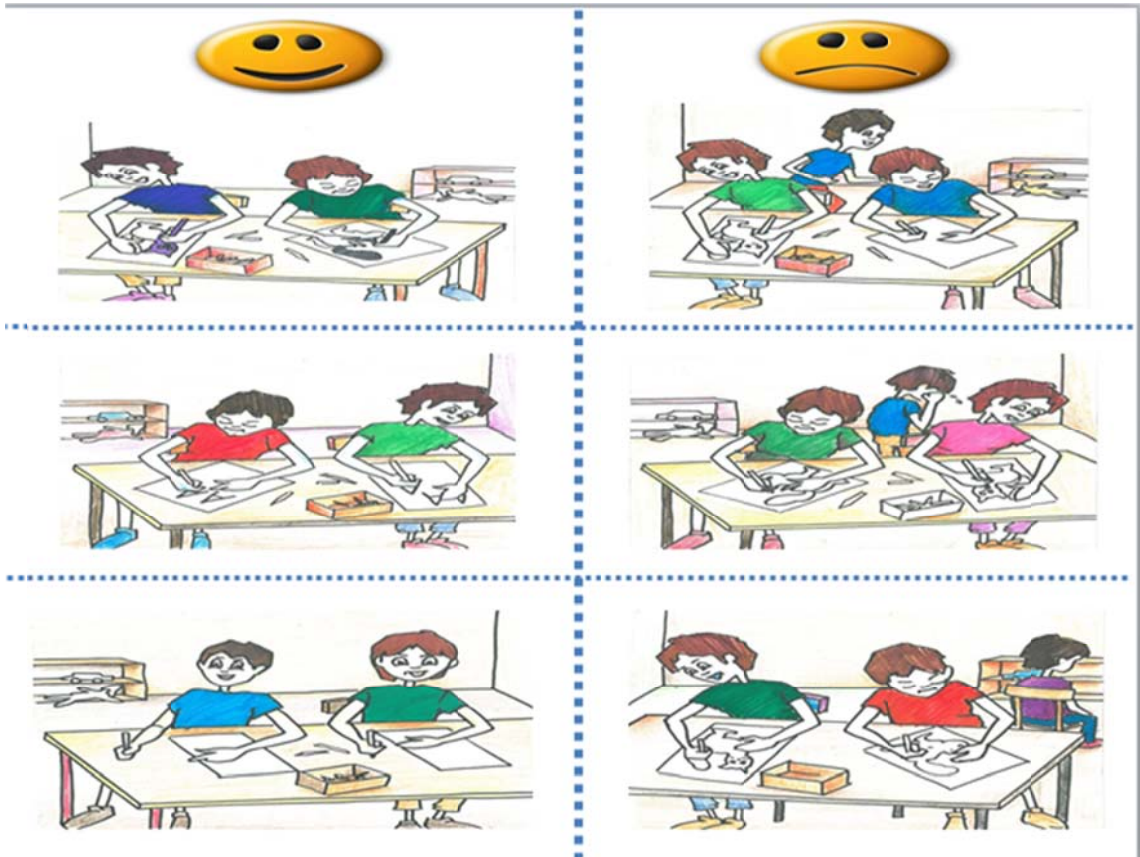


EK F - SINIF ÇAPLI KENDİNİ İZLEME ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN
POWERPOINT SUNULARI

Türkçe Dil Etkinliği



Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği



Kurallı Oyun Etkinliği



EK G - METAL KAYIT DOSYALARI

EK H - MIKNATISLI KARTLAR



EK I - BÜTÜNCÜL ZAMAN ARALIĞI KAYIT FORMU

Gözlenen:

Gözlemci:

Tarih/Oturum:

Gözlem Aralığı	10sn	10sn	10sn	10sn	10sn	10sn	Türkçe Dil Etkinlikleri	%
1. dk								
2. dk								
3. dk								
4. dk								
5. dk								
6. dk								
7. dk								
8. dk								
9. dk								
10. dk								

Gözlem Aralığı	10sn	10sn	10sn	10sn	10sn	10sn	Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri	%
1. dk								
2. dk								
3. dk								
4. dk								
5. dk								
6. dk								
7. dk								
8. dk								
9. dk								
10. dk								

Gözlem Aralığı	10sn	10sn	10sn	10sn	10sn	10sn	Kuralı Oyun Etkinlikleri	%
1. dk								
2. dk								
3. dk								
4. dk								
5. dk								
6. dk								
7. dk								
8. dk								
9. dk								
10. dk								



EK J - KENDİNİ İZLEMİYİ KULLANMA BECERİ ANALİZİ KAYIT FORMU**Gözlenen:****Gözlemci:****Tarih/Oturum:**

Davranışlar	Türkçe-Dil Etkinliği	Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği	Kurallı Oyun Etkinliği
Kayıt formunu alır.			
İlk resme bakarak resimde gösterilen davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini söyler/işaret eder (örn. “Yerimde durdum.”, “Yaptım.”, “Evet.” Başını sallama, resmi parmakla gösterme vb.).			
İlk resimde gösterilen davranışı gerçekleştirmişse arka yüzeyi mıknatıslı gülen yüz kartını yapıştırır; gerçekleştirmemişse yapıştırmaz.			
İkinci resme bakarak resimde gösterilen davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini söyler/ işaret eder (örn. “Öğretmene bakmadım.”, “Yaptım.”, “Evet.” Başını sallama, resmi parmakla gösterme vb.).			
İkinci resimde gösterilen davranışı gerçekleştirmişse arka yüzeyi mıknatıslı gülen yüz kartını yapıştırır; gerçekleştirmemişse yapıştırmaz.			
Üçüncü resme bakarak resimde gösterilen davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini söyler/ işaret eder (örn. “Parmak kaldırdım.”, “Yaptım.”, “Evet.” Başını sallama, resmi parmakla gösterme vb.).			
Üçüncü resimde gösterilen davranışı gerçekleştirmişse arka yüzeyi mıknatıslı gülen yüz kartını yapıştırır; gerçekleştirmemişse yapıştırmaz.			
Kayıt formunu bırakır / uygulayıcıya verir.			
Doğru Tepki Sayısı			
Yanlış Tepki Sayısı			
Doğru Tepki Yüzdesi			

EK K - UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ KAYIT FORMLARI**Gözlenen:****Tarih:****Oturum:**

Başlama Düzeyi Evresi İçin Planlanan Uygulayıcı Davranışları	+/-
Çocukların dikkatini çalışmaya çekme	
Çocukların dikkati yöneltme davranışlarını pekiştirme	
Etkinliğin gerçekleştirilmesi	
Etkinliğin tamamlanmasının ardından çocuklara kendini izlemeyi kullanmaları için fırsat verilmesi	
Çocuklara, katılımları için teşekkür edilerek çalışmanın sona erdirilmesi	

Gözlenen:**Tarih:****Oturum:**

Uygulama Evresi İçin Planlanan Uygulayıcı Davranışları	+ / -
Etkinlikle ilgilenme davranışını tanımlar	
Etkinlikle ilgilenme davranışını örnekleyen ve örneklemeyen davranışları gösterir	
Etkinlikle ilgilenmenin yararlarını anlatır	
Etkinlikle ilgilenme davranışı için kabul edilebilir ölçütü açıklar	
Kendini izleme sürecinde kullanılacak araç gereci tanıtır	
Kendini izlemenin yararlarını açıklar	
Etkinlikle ilgilenme davranışını kendini izleme stratejisini kullanarak kaydeden öğrencilerin görüntülerinin olduğu bir videoyu izletir	
Etkinlik sonrasında, öğrencilere kendini izleme stratejisini kullanarak etkinlikle ilgilenme davranışlarını kaydetmeleri için fırsat sunar	
Gözlenen Öğretmen Davranışı Sayısı:	
Uygulama Güvenirliği %	

**EK L - NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLAR İÇİN YARI
YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**

1. Sınıfınıza geldiğimde birlikte bazı etkinlikler yaptık. Bu etkinlikler hakkında neler düşünüyorsun?
 - a. Neler hoşuna gitti?
 - b. Neler hoşuna gitmedi?
2. Etkinlikler bittikten sonra, kayıt dosyalarımızı alarak etkinlikle ilgilenip ilgilenmediğimizi kaydettik. Bu konuda ne düşünüyorsun?
 - a. Nesi hoşuna gitti?
 - b. Nesi hoşuna gitmedi?
 - c. Başka zaman ve başka etkinliklerde de buna benzer şekilde kendini kaydetmek ister misin?

EK M- ÖĞRETMENLER İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

1. Etkinlikle ilgilenmeyi, “çocuğun gelişimine ve içinde bulunduğu bağlama uygun etkinliklere etkinlik boyunca dikkatini yöneltmesi ve bu etkinliklere uygun davranışları yerine getirmesi” olarak tanımlıyoruz. Buna göre, etkinlikle ilgilenmenin okul öncesi eğitimdeki yerine ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
 - a. Sınıfınızdaki çocukların etkinlikle ilgilenme düzeyleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
 - b. Sınıfınızdaki gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyi hakkında neler söyleyebilirsiniz?
2. Sınıfınızda, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğu hedef alarak tüm çocuklar için, etkinlikle ilgilenme düzeyini artırmak üzere kendini izleme öğretimi gerçekleştirildi. Bununla ilgili olarak neler söyleyebilirsiniz?
 - a. Bu öğretim sonunda, sınıfınızdaki çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinde ne tür değişiklikler gözlemlediniz?
 - b. Bu öğretim sonunda, sınıfınızdaki gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun etkinlikle ilgilenme düzeyinde ne tür değişiklikler gözlemlediniz?
 - c. Bu öğretimle ilgili olarak hoşunuza giden yönler nelerdir?
 - d. Bu öğretimle ilgili olarak hoşunuza gitmeyen yönler nelerdir?
3. Sınıfınızda uygulaması yapılan kendini izleme gibi, çocukların kendi davranışlarının sorumluluğunu almayı öğrenmeleri için geliştirilmiş stratejilerin okul öncesi dönemde kullanımı ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?
4. Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?



EK N - YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME DÖKÜMÜ FORMU

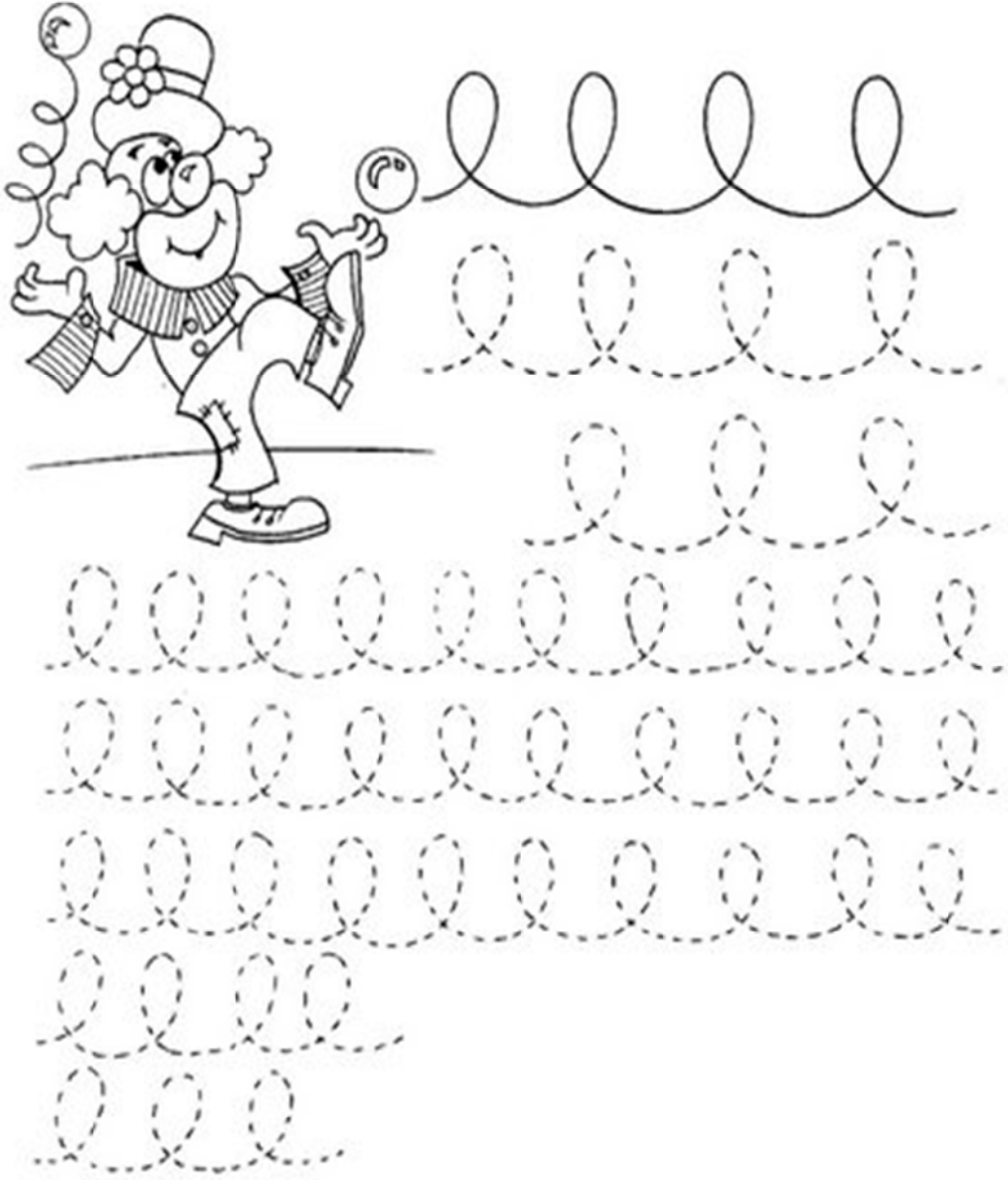
Görüşülen Kişi:		Görüşme No:	Sayfa:
Görüşmeci:		Tarih:	
BETİMSSEL İNDEKS	Satır No	GÖRÜŞME DÖKÜMÜ	GÖRÜŞMECİ YORUMU
	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
	6		
	7		
	8		
	9		
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15		
	16		
	17		
	18		
GENEL YORUM:			

**EK O - TÜRKÇE DİL ETKİNLİKLERİNDE KULLANILAN RESİMLİ
ÖYKÜ KİTAPLARI (ALFABETİK LİSTE)**

1. Alper- Her Yemekten Yemem Gerekli mi? (Timaş Çocuk Yayınları)
2. Alper- Her Zaman Kazanmak İstiyorum (Timaş Çocuk Yayınları)
3. Burcu-Neden Söz Dinlemem Gerekli? (Timaş Çocuk Yayınları)
4. Bay Sivri ve Bayan Küt (Morpa Kültür Yayınları)
5. Büyüyünce Pilot Olacağım (Başlık Yayınları)
6. Büyüyünce Veteriner Olacağım (Başlık Yayınları)
7. Çağlar Tanımadığı İnsanlarla Bir Yere Gitmez (İş Bankası Kültür Yayınları)
8. Mırmırık Kayboldu (Morpa Kültür Yayınları)
9. Papu'nun Kahramanlığı (Beyaz Balina Yayınları)
10. Papu'nun Korsan Kıyafeti (Beyaz Balina Yayınları)
11. Şekillerin Eğlencesi (Morpa Kültür Yayınları)
12. Tali Bulduğu Eşyayı Sahibine Veriyor (Nesil Çocuk Yayınları)
13. Tali Doğruyu Söylüyor (Nesil Çocuk Yayınları)
14. Tali Ellerini Yıkıyor (Nesil Çocuk Yayınları)
15. Tali Hatasını Anlıyor (Nesil Çocuk Yayınları)
16. Tali Kendine Güveniyor (Nesil Çocuk Yayınları)
17. Tali Sırasını Bekliyor (Nesil Çocuk Yayınları)
18. Tali Yardım Ediyor (Nesil Çocuk Yayınları)
19. Tali Yemeklerini Yiyor (Nesil Çocuk Yayınları)
20. Zeynep Kayboldu (Morpa Kültür Yayınları)



EK P - OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ETKİNLİKLERİNDE KULLANILAN
ÇALIŞMA KAĞIDI ÖRNEĞİ



EK R - ETKİNLİK PLANI ÖRNEĞİ

AMAÇ VE KAZANIMLAR			
Psikomotor Alan	Sosyal-Duygusal Alan	Dil Alanı	Bilişsel Alan
<p>Amaç 1. Bedensel koordinasyon gerektiren hareketleri yapabilmek.</p> <p>3. Değişik yönlere doğru uzanır.</p> <p>14. Atılan nesnelere yakalar.</p> <p>15. Nesnelere belli bir mesafedeki hedefe atar.</p> <p>Amaç 2. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilmek.</p> <p>7. El becerileri gerektiren bazı araçları kullanır.</p> <p>10. Yönergeye uygun çizgiler çizer.</p>	<p>Amaç 1. Kendini tanıyabilme</p> <p>1. Fiziksel özelliklerini söyler</p> <p>2. Belli başlı duyuşsal özelliklerini söyler.</p> <p>Amaç 5. Başkalarının duygularını fark edebilme.</p> <p>1. Başkalarının duygularını söyler.</p> <p>Amaç 6. Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme.</p> <p>10. Grup etkinliklerinin kurallarına uyar.</p>	<p>Amaç 4. Kendini sözel olarak ifade edebilme.</p> <p>5. Söz almak için sırasını bekler.</p> <p>6. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.</p> <p>Amaç 5. Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme.</p> <p>3. Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.</p>	<p>Amaç 3. Dikkatini toplayabilme.</p> <p>2. Dikkatini nesne/durum/olay üzerine yoğunlaştırır.</p>
ETKİNLİKLER	ÖĞRENME SÜRECİ		
<p>Türkçe Dil Etkinliği</p> <p>SDA A1:K1</p> <p>SDA A1:K2</p> <p>SDA A5:K1</p> <p>DA A4:K5</p> <p>DA A4:K6</p> <p>DA A5:K3</p>	<p>Çocuklar sandalyelerinde, yarım ay biçiminde oturtulur. Etkinliğe dikkati çekmek üzere çocukların daha önceden bildikleri bir parmak oyunu oynanır (örneğin; sar makarayı). Öğretmen, “Tali Kendine Güveniyor” isimli resimli öykü kitabını çocuklara okur. Hikayede, Tali arkadaşları kadar iyi futbol oynamadığı için üzülmemektedir. Annesine durumu anlattığında annesi ona herkesin her işi mükemmel biçimde yapmasının mümkün olmadığını ve herkesin farklı yetenekleri olabileceğini anlatan örnekler verir. Tali böylece futbolda iyi olmasa da çok iyi resim çizdiğini hatırlar ve bu konuda kendine güvenmesi gerektiğini anlar. Gerçekten de Tali sonraki günlerde bir resim yarışmasında birincilik kazanır. Hikayenin okunmasının ardından öğretmen çocuklara hikayede anlatılanlar hakkında sorular sorar. Her çocuğa hangi işi yapmakta iyi olmadığı ancak bunun yerine neyi iyi yapabildiğini söylemek üzere fırsat verilir.</p>		
<p>Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği</p> <p>PMA A2:K7</p> <p>PMA A2:K10</p> <p>BA A3:K2</p>	<p>Çocuklara, elindeki topu havaya atan bir palyaçonun yer aldığı çalışma kağıdı verilir. Palyaçonun attığı top dairesel hareketlerle çizilebilecek bir yol izlemektedir. Çocuklardan öncelikle topun takip edeceği yolu tamamlamaları ve sonra palyaçoğu diledikleri renkte boyamaları istenir.</p>		
<p>Kuralı Oyun Etkinliği</p> <p>PMA A1: K3</p> <p>PMA A1: K14</p> <p>PMA A1:K15</p> <p>SDA A6:K10</p>	<p>Yere rafya birbirine paralel ili çizgi çizilir. Çocuklar bu çizginin hizasında arka arkaya tek sıra olacak şekilde iki gruba ayrılırlar. Her bir gruba bir adet top verilir. Düdük sesi ile birlikte çocuklar önden arkaya doğru, bacak aralarından geçirerek topu en arka sıraya ulaştırmaya çalışırlar. Top en arkadaki çocuğa ulaştığında, çocuk topu alarak sıranın önüne geçer ve yeniden topu bacak aralarından en arkaya ulaştırırlar. Oyun, başlangıçta ilk sırada yer alan çocuk yeniden başa gelene dek böyle sürer. Sırayı ilk tamamlayan grup alkışlanır.</p>		

KAYNAKÇA

- Agran, M., King-Sears, M. E., Wehmeyer, M. L. ve Copeland, S. R. (2003). *Teacher Guides to Inclusive Practices: Student Directed Learning*. Baltimore: Paul, H. Brookes Publishing Co.
- Agran, M., Sinclair, T., Alper, S., Cavin, M., Wehmeyer, M. ve Hughes, C. (2005). Using self-monitoring to increase following direction skills of students with moderate to severe disabilities in general education. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*(1), 3-13.
- Alberto, P. A. ve Troutman, A. C. (2008). *Applied behavior analysis for teachers*. (3rd edition) New York: Macmillian Publishing Company.
- Alghazo, E. M. ve Naggar-Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education, 31*(2), 94-99.
- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. W. ve Wood, W. M. (2001). Effect of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research, 71*(2), 219-277.
- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okulöncesinde özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 253-272.
- Amato-Zech, N. A., Hoff, K. E. ve Doepke, K. J. (2006). Increasing on-task behavior in the classroom: Extension of self-monitoring strategies. *Psychology in the Schools, 43*(2), 211-221.



- Avramidis, E. ve Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P. ve Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in a local education authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191-211.
- Baer, D. M. (1984). Does research on self-control need more control? *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 4*, 211-218.
- Baer, D. M. ve Schwartz, I. S. (1991). If reliance on epidemiology were to become epidemic, we would need to assess its social validity. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*(2), 231-234.
- Baer, M., Fowler, S. A. ve Carden-Smith, L. (1984). Using reinforcement and independent-grading to promote and maintain task accuracy in a mainstreamed class. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 4*(2), 157-169.
- Bambara, L. M. ve Gomez, O. N. (2001). Using a self-instructional training package to teach complex problem solving skills to adults with moderate and severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 34*, 386-400.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Bender, W. N., Vail, C. O. ve Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94.
- Berhmann, M. (1998). Assistive technology for young children in special education. Eudopia Online. http://www.lcsd150.ab.ca/ICT/ATL/Child_or_SpecEd_Assist_Tech.pdf (erişim tarihi: 08.09.2010)
- Bigge, J. L., Stump, C. S., Spagna, M. E., ve Silberman, R. K. (1999). *Curriculum, assessment and instruction for students with disabilities*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Blick, D. W. ve Test, D. W. (1987). Effects of self-recording on high school students' on-task behavior. *Learning Disability Quarterly*, 10, 203-213.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. (1998). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods*. (3rd edition). USA: Allyn and Bacon.
- Bornstein, P. H. ve Quevillon, R. P. (1976). The effects of a self-instructional package on overactive preschool boys. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9(2), 179-188.
- Brooks, A., Tood, A. W., Tofflemoyer, S. ve Horner, R. H. (2003). Use of functional assessment and a self-management system to increase academic engagement and work completion. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 144-152.
- Browder, D. M. (2001). *Curriculum and Assessment for Students with Moderate and Severe Disabilities*. The Guilford Press: New York
- Browder, D. M. ve Shapiro, E. S. (1985). Applications of self-management to individuals with severe handicaps: A review. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 10, 200-208.

- Browder, D. M. ve Minarovic, T. J. (2000). Utilizing sight words in self-instruction training for employees with moderate mental retardation in competitive jobs. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 78-89.
- Brown, F. ve Cohen, S. (1996). Self-determination and young children. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 21, 22-30.
- Brown, L., Wilcox, B., Sontag, E., Vincent, B., Dodd, N. ve Gruenewald, L. (2004). Toward the realization of the least restrictive educational environments for severally handicapped students. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(1), 2-8.
- Campbell, J., Gilmore, L. ve Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Carr, E. G. ve Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 111-126.
- Carter, E. W. ve Hughes, C. (2006). Including high school students with severe disabilities in general education classes: Perspectives of general and special educators, paraprofessionals, and administrators. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 174-185.
- Center, Y. ve Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular school. *The Exceptional Child*, 34, 41-56.
- Clare, S. K., Jenson, W. R., Kehle, T. J. ve Bray, M. A. (2000). Self-modeling as a treatment for increasing on-task behavior. *Psychology in the Schools*, 37(6), 517-522.

- Connel, M. C., Carta, J. J. ve Baer, D. M. (1993). Programming generalization of in-class transition skills: Teaching preschoolers with developmental delays to self-assess and recruit contingent teacher praise. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*(3), 345-352.
- Cooper, J. O., Heron, T. E. ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Copeland, S. R., Hughes, C., Agran, M., Wehmeyer, M. L., ve Fowler, S. E. (2002). An intervention package to support high school students with mental retardation in general education classrooms. *American Journal on Mental Retardation, 107*, 32-45.
- Coyle, C. S. ve Cole, P. (2004). A videotaped self-modeling and self-monitoring treatment program to decrease off-task behavior in children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 29*, 3-15.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (2nd edition). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Çulhaoğlu- İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- deBettencourt, L. U. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies: Implications for training. *Remedial and Special Education, 20*(1), 27-35.

- Dickerson, E. A. ve Credon, C. F. (1981). Self-selection of standards by children: The relative effects of pupil-selected and teacher-selected standards of performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14(4), 425-433.
- DuPaul, G. J., ve Stoner, G, [2003), *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. New York: Guilford.
- Embregts, P. J. C. M. (2003). Using self-management, video feedback, and graphic feedback to improve social behavior of youth with mental retardation. *Educating and Training in Developmental Disabilities*, 38, 283-295.
- Engellilerin Haklarına İlişkin Milletler Arası Sözleşme (2009). *Resmi Gazete*, 27288, 14.07.2009.
- Eripek, S. (2007). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* içinde (s.1-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları Yayın No: 1770.
- Erwin, E. J.ve Brown, F. (2000). Variables that contribute to selfdetermination in early childhood. *TASH Newsletter*, 26(3), 8–10.
- Fawcett, S.B. (1991). Social validity: A note on methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 25-239.
- Finegan, J. E. (2004). *Teachers' perceptions of their experiences with including students with special needs in the general education classroom settings throughout public and private schools in Texas*. Doktora tezi, Texas A&M University, Texas.
- Freeman, S. F. N. ve Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-18.

- Friend, M. ve Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (3rd Edition). USA: Allyn and Bacon.
- Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. (8th edition). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Gilberts, G. H., Agran, M., Hughes, C. ve Wehmeyer, M. (2001). The effects of peer delivered self-monitoring strategies on the participation of students with severe disabilities in general education classrooms. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 26, 25-36.
- Glynn, E. L., Thomas, J. D. ve Shee, S. M. (1973). Behavioral self-control of on-task behavior in an elementary classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6(1), 105-113.
- Gök, G. (2009). *Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Hallahan, D. P. ve Spona, R. (1983). Self-monitoring of attention with learning disabled children: Past research and current issues. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 616-620.
- Harlacher, J. E., Roberts, N. E. ve Merrel, K. W. (2006). Classwide interventions for students with ADHD: A summary of teacher opinions beneficial for the whole class. *Teaching Exceptional Children*, 39(2), 6-12.
- Harris, K. R., Friedlander, B. D., Saddler, B., Frizzelle, R. ve Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance: effects among students with ADHD in the general education classroom. *The Journal of Special Education*, 39, 145-156.

- Heward, W. L. (1987). Self-management. In f. O. Cooper, T. E. Heron and W. L. Heward (Ed,s.), *Applied behavior analysis*. New Jersey: Prentice Hall/Merrill.
- Holahan, A. ve Costenbader, V. (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 20(4)*, 224-235.
- Hughes, C., Copeland, S. R., Agran, M., Wehmeyer, M. L., Rodi, M. S., ve Presley, J. A. (2002). Using self-monitoring to improve performance in general education high school classes. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37*, 262-272.
- Hughes, C., Rung, L. L., Wehmeyer M. L., Agran, M., ve Hwang, B. (2000). Self-prompted communication book use to increase social interaction among high school students. *The Association for Person with Severe Handicaps, 3*, 153-166.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. USA: Pearson.
- Kern, L. ve Dunlap, G. (1994). Use of classwide self-management program to improve the behavior of students with emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children, 17(4)*, 445-457.
- Kerzner-Lipsky, D. ve Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review, 66(4)*, 762-796.
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- King-Sears, M. E. (1999). Teacher and researcher co-design self-management content for an inclusive setting: Research training, intervention, and generalization effects on student performance. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 34*, 134-156.
- Koegel, L. K., Harrower, J. K. ve Koegel, R. L. (1999). Support for children with developmental disabilities in full inclusion classrooms through self-management. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1*(1), 26-34.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C. ve Fria, W. D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*(2), 341-353.
- Lee, S. H., Simpson, R. L. ve Shogren, K. A. (2007). Effects and implications of self-management for students with autism: A meta-analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*, 2-13.
- Lowy-Apple, A., Billingsley, F. ve Schwartz, I. S. (2005). Effects of videomodeling alone and with self-management on compliment-giving behaviors of children with high-functioning ASD. *Journal of Positive Behavior Interventions, 7*(1), 33-46.
- Ma, H. H. (2006). An alternative method for quantitative synthesis of single-subject researches: Percentage of data points exceeding the median. *Behavior Modification, 30*, 598-617.
- Ma, H. H. (2009). The effectiveness of intervention on the behavior of individuals with autism: A meta-analysis using percentage of data points exceeding the median of baseline Phase (PEM). *Behavior Modification, 3*, 339-359.

- Mancia, C., Tankersley, M., Kamps, D., Kravits, T. ve Parrett, J. (2000). Brief report: Reduction of inappropriate vocalizations for a child with autism using a self-management treatment program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 599-606.
- Mathes, M. Y. ve Bender, W. N. (1997). The effects of self-monitoring on children with attention deficit/hyperactivity disorder who are receiving pharmacological interventions. *Remedial and Special Education*, 18, 121-128.
- McDougal, D. ve Brady, M. P. (1998). Initiating and fading self-management interventions to increase math fluency in general education classes. *Exceptional Children*, 64, 151-166.
- McWilliam, R. A. (1991). Targeting teaching at children's use of time: Perspectives on preschooler's engagement. *Teaching Exceptional Children*, 23(4), 42-43.
- MEB (2009). orgm.meb.gov.tr/Istatistikler/2001_2002Icmaltablosu.htm
- MEB (2009). orgm.meb.gov.tr/Istatistikler/2009_2010_GENEL_SONUC.pdf
- Miller, L. J., Strain, P. S., Boyd, K., Jarzynka, J. ve McFetridge, M. (1993). The effects of classwide self-assessment on preschool children's engagement in transition, free play, and small group instruction. *Early Education and Development*, 4(3), 162-181.
- Milli Eğitim Bakanlığı 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okulöncesi Eğitim Programı (2006). İstanbul: YaPa.
- Mitchem, K. J. ve Benyo, J. (2000). A classwide peer-assisted self-management program all teachers can use: Adaptations and implications for rural educators. (ERIC Belge No: 439868).

- Mitchem, K. J. ve Young, K. R. (2001). Adapting self-management programs for classwide use: Acceptability, feasibility and effectiveness. *Remedial and Special Education, 22*(2), 75-88.
- Mitchem, K. J., Young, K. R., West, R. P. ve Benyo, J. (2001). CWPASM: A classwide peer-assisted self-management program for general education classrooms. *Education and Treatment of Children, 24*(2), 111-140.
- Moxley, R. A. (1998). Treatment only designs and student self-recording as strategies for public school teachers. *Education and Treatment of Children, 21*(1), 37-62.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(1), 20-27.
- Olçay Gül, S. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Otten, K. L. (2003). *An analysis of a class wide self-monitoring approach to improve the behavior of elementary students with severe emotional and behavioral disorders*. Doktora tezi, University of Kansas.
- Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). *Resmi Gazete, 26184, 31/05/2006*
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1990). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar*. Ankara: Karatepe Yayınları.

- Padeliadou, S. ve Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education, 12*, 173-183.
- Palmer, S. B. ve Wehmeyer, M. L. (2003). Promoting self-determination in early elementary school: Teaching self-regulated problem-solving and goal-setting skills. *Remedial and Special Education, 24*(2), 115-126.
- Parker, R. I., Vannest, K. J., & Davis, J. L. (2011). Effect size in single-case research: A review of nine nonoverlap techniques. *Behavioral Modification, 35*, 303-322.
- Pierce, K. L. ve Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*(3), 471-481.
- Rafferty, L. A. ve Raimondi, S. L. (2009). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of performance: Examining the differential effects among students with emotional disturbance engaged in independent math practice. *Journal of Behavior Education, 18*, 279-299.
- Reid, R. (1996). Research in self-monitoring with students with learning disabilities: The present, the prospects, the pitfalls. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 317-331.
- Rhode, G., Morgan, D. P. ve Young, K. R. (1983). Generalization and maintenance of treatment gains of behaviorally handicapped students from resource rooms to regular classrooms using self-evaluation procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis, 16*, 171-188.
- Rock, M.L. (2005). Use of strategic self-monitoring to enhance academic engagement, productivity and accuracy of students with and without exceptionalities. *Journal of Positive Behavior Interventions, 7*(1), 3-17.

- Rooney, K. J., Hallahan, D. P. ve Lloyd, J. W. (1984). Self-recording of attention by learning disabled students in the regular classroom. *Journal of Learning Disabilities, 17*(6), 360-364.
- Sargın, N. ve Sünbül, A (2002).Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları: Konya ili örneği. XI. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.
- Schloss, P. J.ve Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Scott, B. J., Vitale, M. R. ve Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for student with disabilities in inclusive classrooms: A literature review. *Remedial and Special Education, 19*(2), 106-119.
- Scruggs, T. E. ve Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion: A research synthesis. *Exceptional Children, 63*, 59-74.
- Sharpe, M. N., York, J. L. ve Knight, J. (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities: A preliminary study. *Remedial and Special Education, 15*(5), 281-287.
- Shimabukuro, S. M., Anne-Prater, M., Jenkins, A. ve Edelen-Smith, P. (1999). The effects of sel-monitoring of academic performance on students with learning disabilities and ADD/ADHD. *Education and Treatment of Children, 22*(4), 397-414.
- Sönmez, M. ve Yücesoy Özkan, Ş. (2009, Ekim). *Zihin yetersizliği olan bir öğrencinin kendini yönetme stratejilerini kullanarak ev ödevini tamamlaması (örnek uygulama)*. 19. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan poster, Marmaris.

- Sönmez, M. ve Yücesoy Özkan, Ş. (2012). *Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere dışarı çıkmak üzere uygun biçimde hazırlanma becerisinin öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkileri*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(1), 151-166.
- Stahr, B., Cushing, D., Lane, K. ve Fox, J. (2006). Efficacy of a function-based intervention in decreasing off-task behavior exhibited by a student with ADHD. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 201-211.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Sugai, G. M. ve Tindal, G. A. (1993). *Effective school consultation: An interactive approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Sutherland, K. S. ve Snyder, A. (2007). Effects of reciprocal peer tutoring and self-graphing on reading fluency and classroom behavior of middle school students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15, 103-118.
- Tait, K. ve Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian University. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 25-38.
- Taylor, S. J. (2004). Caught in the continuum: A critical analysis of the principle of the least restrictive environment. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(4), 218-230.

- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin-İftar, E. (2007). Kaynaştırma uygulamalarında öğretimin planlanması. S. Eripek (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 65-86). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Thomas, S. B. ve Rapport, M. J. K. (1998). Least restrictive environment: Understanding the direction of the courts. *Journal of Special Education*, 32(2), 66-79.
- Varlıer, G. ve Vuran, S. (2006). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 553-587.
- Vaughn, S. ve Schumm, J. S. (1994). Middle school teachers' planning for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 15(3), 152-162.
- Vaughn, S. ve Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 264-270, 290.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Jallad, B., Sluster, J. ve Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 96-106.
- Vural, M. (2008). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Vuran, S. ve Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye'de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 55-65.

- Ward, J., Center, Y. ve Bochner, S. (1994). A question of attitudes integrating children with disabilities into regular classrooms. *British Journal of Special Education*, 21, 34-39.
- Webber, J., Scheuermann, B., McCall, C. ve Coleman, M. (1993). Research on self-monitoring as a behavior management technique in special education classrooms: A descriptive review. *Remedial and Special Education*, 14(2), 38-56.
- Wehmeyer, M. L. ve Palmer, S. B. (2000). Promoting the acquisition and development of self-determination in young children with disabilities. *Early Education and Development*, 11(4), 465-481.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M. ve Hughes, C. (2003). *Teaching self-determination to students with disabilities: basic skills for successful transition*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wehmeyer, M. L., Sands, D. J., Doll, B. ve Palmer, S. (1997). The development of self-determination and implications for educational interventions with students with disabilities. *International Journal of Disabilities, Development and Education*, 44(4), 305-328.
- Wolfe, L. H., Heron, T. E. ve Goddard, Y. L. (2000). Effects of self-monitoring on the on task behavior and written language performance of elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 10, 49-7.
- Yalaz, K., Anlar, B., Bayoğlu, B. (2009). *Denver II Gelişimsel Tarama Testi-Türk Çocukları Standardizasyonu*. Ankara: Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği Yayınları
- Yang, N. H., Huang, T. A., Schaller, J. L., Wang, M. H., & Tsai, S. F. (2003). Enhancing appropriate social behaviors for children with autism in general

education classrooms: An analysis of six cases. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 405–416.

Yavuz, C. (2005). *Okulöncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yell, M. L. (1995). Least restrictive environment, inclusion, and students with disabilities: A legal analysis. *Journal of Special Education*, 28(4), 89-105.

Yılmaz, H. (1995). Normal öğrencilerin devam ettiği sınıflarda öğretim gören özürli çocukların sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 208, 16-22.

Yücesoy Özkan, Ş. (2007). Kaynaştırma uygulamalarında bağımsız öğrenme stratejileri. S. Eripek (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 159-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yücesoy Özkan, Ş. (2009). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 1984.

Yücesoy Özkan, S. (baskıda). A comparison of peer and self video modeling in teaching first aid skills to children with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*.

Yücesoy Özkan, Ş. ve Sönmez, M. (2011). Yetersizliği olan bireylerle yapılmış ve kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı tek denekli araştırmaların incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 795-821.