



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Eğitim Bilim Dalı

Doktora Tezi

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERE KENDİNİ
YÖNETME ÖĞRETİMİNİN KENDİNİ YÖNETME, ETKİNLİKLE İLGİLENME
VE ETKİNLİĞİ TAMAMLAMA BECERİLERİ ÜZERİNDE ETKİLİLİĞİ**

Akın GÖNEN
ORCID: 0000-0003-1346-8975

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI
ORCID: 0000-0002-1144-9095

Konya – 2023

ÖN SÖZ

Tez danışmanlığı sürecince bilgi ve tecrübesini paylaştan, sorularıma içtenlikle cevaplar veren ve rehberliğiyle yol gösteren Dr. Öğr. Üyesi Yahya Çıkılı hocama içtenlikle teşekkür ederim. Bana bu yola çıkarken güvenen, destek olan, çalışkanlığı ve bilgisiyle örnek aldığım sayın Prof. Dr. Hakan Sarı hocama minnettarım. Tez izleme komitesi süresince desteklerini esirgemeyen ve her zaman motive eden S. Barbaros Yalçın hocama çok teşekkür ederim.

Birlikte çalışma fırsatı bulduğum yaptıklarımı takdir eden, cesaretlendiren ve tez savunması sürecinde değerli öneriler sunan kıymetli büyüğüm Prof. Dr. Sezgin Vuran hocama; düşündüren, öğreten ve yeni fikirler sunan değerli hocam Doç. Dr. Ahmet Yıkılmış'a ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Dostluğumuz yanında mesleki konularda sıklıkla paylaşımlarımız olan ve her konuda sonsuz katkılar sunan Dr. Öğr. Üyesi Fatih Koçak'a, odasını her zaman açık bulduğum güler yüzünü eksik etmeyen Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Altıntaş'a, özel eğitim bölümünde çalışan birbirinden kıymetli akademisyen hocalarıma ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım. Her an ulaşabildiğim, hiç yorulmadan sorularıma cevaplar veren ve öğretici olan arkadaşım Doç. Dr. Özlem Toper'e çok teşekkür ederim.

SOBE Vakfı yönetimine, idari personeline, eğitimcilerine, öğrencilerine ve ailelerine katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Oğlum Batu ve eşim Meltem! Sizlerin fedakarlığı ve anlayışı olmadan bunu başaramazdım, her şey için çok teşekkür ederim. Varlığıyla güç bulduğum ailem, sizlerde iyi ki varsınız.

Akın GÖNEN

Mart 2023

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Varsayımlar	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar	11
2. ALANYAZIN.....	13
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu.....	13
2.2. Etkinlikle İlgilenme.....	17
2.3. Etkinliği Tamamlama	17
2.4 Kendini Yönetme Stratejileri.....	19
2.4.1. Kendine amaç belirleme	23
2.4.2. Kendine ön uyaran verme.....	24
2.4.3. Kendine yönerge verme.....	26
2.4.4. Kendini izleme	27
2.4.5. Kendini değerlendirme	30
2.4.6. Kendini pekiştirme	32
2.5 Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar	33
2.5.1. Konuyla ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar	34
2.5.2. Konuyla ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar	58
3. YÖNTEM.....	64
3.1. Araştırma Modeli	64
3.1.1. Deneysel kontrol.....	65
3.1.2. Geçerlik	66
3.2. Bağımlı Değişken	68
3.3. Bağımsız Değişken.....	70
3.4. Katılımcılar.....	70
3.4.1. Öğrenciler	71
3.4.2. Araştırmacı	76

3.4.3. Gözlemciler	77
3.4.4. Öğretmenler	77
3.4.5. Anneler	78
3.5. Ortam	78
3.6. Araç-Gereçler	78
3.7. Deney Süreci	81
3.7.1. Uygulama öncesi hazırlık	81
3.7.2. Pilot uygulama	83
3.7.3. Uygulama süreci	86
3.8. Verilerin Toplanması	93
3.8.1. Etkililik verilerinin toplanması	93
3.8.2. İzleme verilerinin toplanması	94
3.8.3. Genelleme verilerinin toplanması	95
3.8.4. Güvenirlilik verilerinin toplanması	95
3.8.5. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması	96
3.9. Verilerin Analizi	98
3.9.1. Etkililik verilerinin analizi	98
3.9.2. Genelleme verilerinin analizi	100
3.9.3. Güvenirlilik verilerinin analizi	100
3.9.4. Sosyal geçerlik verilerinin analizi	103
4. BULGULAR	105
4.1. Öğrencilerin Kendini Yönetme Stratejilerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Bulgular	105
4.1.1. Yaşar'ın kendini yönetme stratejilerini kazanma düzeyine ilişkin bulgular	105
4.1.2. Melis'in kendini yönetme stratejilerini kazanma düzeyine ilişkin bulgular	107
4.1.3. Halit'in kendini yönetme stratejilerini kazanma düzeyine ilişkin bulgular	107
4.2. Etkinlikle İlgilenme Becerisini Kazanma Düzeylerine İlişkin Bulgular	108
4.2.1. Yaşar'ın etkinlikle ilgilenme becerisini kazanma düzeyine ilişkin bulgular ...	108
4.2.2. Melis'in etkinlikle ilgilenme becerisini kazanma düzeyine ilişkin bulgular	109
4.2.3. Halit'in etkinlikle ilgilenme becerisini kazanma düzeyine ilişkin bulgular	109
4.3. Öğrencilerin Etkinliği Tamamlama Becerisini Kazanma Düzeylerine İlişkin Bulgular	110
4.3.1. Yaşar'ın etkinliği tamamlama becerisini kazanma düzeyine ilişkin bulgular ..	110
4.3.2. Melis'in etkinliği tamamlama becerisini kazanma düzeyine ilişkin bulgular ..	111
4.3.3. Halit'in etkinliği tamamlama becerisini kazanma düzeyine ilişkin bulgular ...	112
4.4. Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanma, Etkinlikle İlgilenme ve Etkinliği Tamamlama Becerilerini Öğretiminden Sonra Yaşar, Melis ve Halit'in 1., 2., ve 3. Haftada Sürdürmelerine İlişkin Bulgular	112
4.4.1. Yaşar'ın kendini yönetme stratejilerini kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerini sürdürmesine ilişkin bulgular	112
4.4.2. Melis'in kendini yönetme stratejilerini kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerini sürdürmesine ilişkin bulgular	113

4.4.3. Halit'in kendini yönetme stratejilerini kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerini sürdürmesine ilişkin bulgular	113
4.5. Genellemeye İlişkin Bulgular.....	114
4.6. Sosyal Geçerlik Bulgular.....	116
4.6.1. Annelerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular	116
4.6.2. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular.....	120
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	126
5.1. Tartışma.....	126
5.2. Sonuç.....	142
5.3. Öneriler.....	143
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	143
5.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	144
KAYNAKLAR.....	145
EKLER.....	164

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Kendini Yönetme Öğretiminin Kendini Yönetme, Etkinlikle İlgilenme ve Etkinliği Tamamlama Becerileri Üzerinde Etkililiği başlıklı tez çalışmamın toplam **196** sayfalık kısmına ilişkin, 5/03/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **13%** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

6/03/2023

Akın GÖNEN

Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

6/03/2023

Akın GÖNEN

Kısaltmalar

APA	: American Psychiatric Association
CDC	: Centers for Disease Control and Prevention
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
DSM	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ICD	: International Classification of Disease
KTU	: Kanıt Temelli Uygulama
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NAC	: National Autism Center
NCAEP	: National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice
NPDC	: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖVY	: Örtüşmeyen Veri Yüzdesi
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
U-ODKL	: Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi
WHO	: World Health Organization

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı
Doktora Tezi

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERE KENDİNİ YÖNETME ÖĞRETİMİNİN KENDİNİ YÖNETME, ETKİNLİKLE İLGİLENME VE ETKİNLİĞİ TAMAMLAMA BECERİLERİ ÜZERİNDE ETKİLİLİĞİ

Akın GÖNEN

Bu araştırmada kendine ön uyarar verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretiminin OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kazanmalarına ve sürdürmelerine etkisi incelenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerisini kazanmaları, kullanılan stratejileri ve öğretilmeye çalışılan becerileri farklı kişilere/ortamlara ne düzeyde genellendiği belirlenmeye çalışılmıştır. Kendini yönetme stratejilerinin kullanımıyla ilgili olarak da öğrenci annelerinin ve öğretmen görüşlerini tespit edebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

Araştırma Konya ilinde bulunan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya 10-12 yaşları arasında OSB tanısı alan ikisi erkek biri kız olmak üzere üç öğrenci katılmıştır. Öğretimlerin bire bir öğretim düzenlemesi ile gerçekleştirildiği araştırmada, bağımsız değişkenin etkisini değerlendirmek amacıyla tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışmada edinim, izleme ve genelleme verileri ölçüt bağımlı ölçü aracı, bütüncül zaman aralığı ve kalıcı ürün kayıt formu ile toplanırken, araştırmada ayrıca gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirlik verileri toplanmıştır. Kendini yönetme stratejileri öğretimi ile OSB öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeyleri, stratejileri kullanarak etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri düzeyleri arasındaki örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplamaları sonucu etki büyüklüğü belirlenmiştir.

Araştırma bulguları, kendine ön uyarar verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretiminin OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kazanmasında etkili olduğunu ve stratejileri kullanan öğrencilerin uygulamadan sonra da stratejileri kullanmaya devam ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, kendini yönetme stratejilerini kullanan öğrencilerin etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerinde artış olduğu, tespit edilen kazanımların uygulamadan sonra da sürdürüldüğü, kullanılan stratejilerin farklı kişi ve ortamlara da genellendiği belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde kendini yönetme stratejilerinin kullanılması ve etkileri hakkında öğrenci annelerinin ve öğretmenlerin tamamının görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kendini yönetme stratejileri, otizm spektrum bozukluğu, etkinlikle ilgilenme, etkinliği tamamlama, tek denekli araştırma.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Special Education
Special Education Program
Doctoral Thesis

THE EFFECTIVENESS OF SELF-MANAGEMENT TEACHING FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER ON THE SKILLS OF SELF- MANAGEMENT AND ON-TASK ENGAGEMENT AND TASK COMPLETION

Akın GÖNEN

This study aimed at examining the effect of a self-management instruction which consists of self-cueing, self-monitoring, self-evaluation, and self-reinforcement on the acquisition and maintenance of self-management strategies to students with ASD and the effect of self-management strategies taught them on their engaging and completing task behaviors. In addition, maintenance and generalization across persons and settings data were collected both for self-management strategies and engaging and completing tasks. Furthermore, opinions of students' mothers and teachers regarding social validity of the study were investigated.

The research was conducted at a private special education and rehabilitation center, which is located in Konya. Three participants, two male and one female, aged between 10 and 12 and diagnosed with ASD, participated in the study. Using a one-to-one instruction arrangement, the research employed multiple probe model with inter-participant probe trials of single-subject research models to evaluate the impact of the independent variable. Acquisition, monitoring, and generalization data were collected using criterion-dependent measurement tools, whole interval recordings, and permanent product recordings, while inter-observer reliability and implementation reliability data were also collected in the study. The effect size was determined by calculating the percentage of non-overlapping data on the teaching of self-management strategies and the level of ASD students' use of self-management strategies and the levels of the ability to engage in and complete tasks by using the strategies.

Research findings have shown that a self-management strategies teaching composed of self-cueing, self-monitoring, self-evaluation, and self-reinforcement is effective in helping ASD students acquire self-management strategies and that students continue to use the strategies after the intervention. In addition, it was determined that the use of self-management strategies was associated with an increase in task engagement and task completion and that the gains made were sustained post-intervention, with the strategies generalizing to different people and settings. Semi-structured interviews revealed that both students' mothers and teachers had a positive view of the use of self-management strategies and their effects.

Keywords: Self-management strategies, autism spectrum disorder, task engagement, task completion, single-subject research.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, çeşitli varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırmada yer alan temel tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Otizm, ilk defa 1943 yılında çocuk psikiyatrisi Leo Kanner tarafından bir vaka serisi üzerinde on bir çocuğun birbirine benzer özelliklerini inceleyerek yürüttüğü çalışmalara dayanarak tanımlanmıştır (Tarbox vd., 2014). Aynı dönemde tıp profesörü Hans Asperger 1944 yılında bir grup çocuğun davranışlarını incelemiştir. Her iki uzmanın birbiriyle ilişkisi olmamasına rağmen otizme yönelik tanımlarında benzer terimler kullanılmıştır (Klark, 2020). Kanner'ın ilk otizm tanımından bu yana geçen yaklaşık seksen yılda bu teşhisin önemli ölçüde geliştiği belirtilmektedir (Tarbox vd., 2014). İlk araştırma ve tanımlama çalışmalarından günümüze de birçok araştırma yürütülmüş ve araştırmalara bağlı olarak yeni tanımlara yer verilmiştir.

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin Ruhsal Bozukluklar Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı'nda (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders-V [DSM-V, 2013]) Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde yetersizlikler, sınırlı ve tekrarlayıcı davranış örüntüleri, rutinlere bağlılık ve duyuşal uyaranlara aşırı hassasiyetle karakterize edilmiş nörolojik bir bozukluk olarak ifade edildiği görülmektedir. Üzerinde durulan noktalar dışında pek çok bireyde öğrenme güçlüğü, organizasyon becerilerinde sınırlılık, dürtüsellik, ilgili ya da ilgisiz olan bilgileri ayırma yapamama, dikkatsizlik ve görsel/işitsel bilgileri işleme konusunda yetersizliklerin olduğu bildirilmektedir (Mruzek vd., 2007). Otizme özgü davranış gösteren bireylerde diğer yetersizlik gruplarında olduğu gibi gelişim alanlarında sorunlar yaşanmakta ve baş etmek amacıyla özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyulmaktadır (Ülke-Kürkçüoğlu, 2007). Özel eğitim hizmetleri sunulurken ise OSB'den etkilenmiş olan bireylerin gelişim alanındaki öncelikli becerilerine müdahale edilmesi gerekmektedir.

OSB olan öğrencilerin eğitiminde etkileşim başlatma ve sürdürme (McClannahan ve Krantz, 1999), özbakım, günlük yaşam, akademik beceriler (Simpson vd., 2003), bağımsızlık ve sosyal sorumluluk (National Research Council, 2001) gibi becerilerin geliştirilmesi, bazı bireylerde davranış problemlerinin azaltılması ve ihtiyaç duyulan becerilere uygun eğitim

programı hazırlanarak destek sağlanmaktadır (MEB, 2008). OSB olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu özel eğitim uygulamalarıyla birçok beceriyi öğrenebilmekte ancak edindiği becerileri yapılandırılmış ortamlardan doğal ortamlara transferi sırasında zorluklar yaşayabilmektedir. Bunun ana nedeni eğitim sırasında ifade edilen sözel yönergelere öğrencilerin bağımlı hale gelebilmesidir. Ayrıca etkinlikler arası geçişlerde otizmlili bireyler yardım ve yönergeye ihtiyaç duyabilirken, çeşitli değişikliklerden haberi olmayan bireyler ise problem davranışlar gösterebilmektedir (Bryan ve Gast, 2000). OSB olan bireyleri değişime karşı dirençli olmaları ve aynılık konusunda kararlı davranışları ipucuna olan bağımlılığı güçlendirebilmektedir (Hume vd., 2009). Bu tarz zorlukların OSB olan bireylerin bağımsız yaşamlarını sınırlandırdığı ve kendi yaşam sorumluluğunu almasını zorlaştırdığı belirtilmektedir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2007). Dolayısıyla OSB tanılı bireylerin gereksinim duyduğu gelişim alanlarına yönelik özel eğitim hizmetleri sunulurken mümkün olan en üst düzeyde bağımsız davranışlar göstermesi ve yaşam sorumluluğu kazanmasına katkı sağlayacak planlamaların yapılması önemli görülmektedir.

Bireyin kendi yaşamı üzerinde kontrol sağlaması, bu süreci yönlendirme hakkı ve kapasitesini kullanması yaşam sorumluluğu alma olarak tanımlanmaktadır (Wehmeyer, 2003). Ülke-Kürkçüoğlu (2007) tarafından yaşam sorumluluğu, bireyin yaşamını kendisinin yönetmesi için gerekli olabilecek tüm becerileri kapsayan genel bir ifade olarak açıklanmaktadır. Kendi yaşam sorumluluğunu alan bireyler, yaşamlarında riskler alan, güvenliklerini sağlayan, tercihler oluşturan ve seçimler yapan kişiler olarak görülmektedir. Ayrıca yaşamlarıyla ilgili kararlar verebilen, haklarını savunan, karşılarına çıkan sorunları çözebilen, amaçlar belirleyerek bu amaçları gerçekleştiren, yeterliklerinin ve yetersizliklerinin farkında olan bireylerdir (Yücesoy-Özkan, 2007). Kişinin kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlendiğinde öz yeterlilik, bağımsız davranışlar ve birçok duruma aktarılan yönetim becerileri gelişmektedir (Briesch vd., 2014). Bireyin kendi yaşam sorumluluğunu alabilmesi için sahip olması gereken beceriler arasında karar verme, seçim yapma, problem çözme, kendi farkındalığı, kendi haklarını savunma, amaç belirleme ve kendini yönetme bulunmaktadır (Carter vd., 2011; Powers, 2005; Smith vd., 2007; Wood vd., 2004).

Kendini yönetme, çeşitli kaynaklarda birden fazla şekilde tanımlanmaktadır. Örneğin, bir kişinin kendi davranışını istenen yönde değiştirmek için davranış değişikliği sürecini uygulamasıdır (Cooper vd., 2007). Başka bir tanımda, bireylerin uygun ve uygun olmayan davranışları ayırt etmesine, kendi davranışlarını doğru bir şekilde izlemesine, davranışlarını

kaydetmesine ve uygun davrandığı için kendini ödüllendirmesine odaklanan bir uygulama olarak belirtilmektedir (Hume vd., 2021). Agran (1997) ise bireyin herhangi bir öğrenme ortamında, sürekli denetime, kişinin yönlendirilmesine veya yönlendirmeye ihtiyaç duymadan bağımsız olarak işlevde bulunma yeteneği olarak ifade etmektedir. Eğitim sürecinde kendini yönetme, bireylerin karşılaştığı akademik, sosyal, günlük yaşam veya diğer alanlarda istenilen davranışları kendi tercihleri yoluyla eyleme geçirmesi olarak açıklamak da mümkündür.

Kendini yönetme, öğrencilerin çeşitli sosyal ve akademik davranışlarını yönetmelerine yardımcı olmak için kullanılabilir (Rafferty, 2010). Kendini yönetmeyle ilgili becerilere sahip olan öğrenciler çevresiyle etkileşime girme fırsatı bularak problem çözme, karar verme becerilerini geliştirebilmekte ve kişisel sorumluluk kazanmaktadır (Wehmeyer vd., 1997). Westwood tarafından (2011) sınıfta bir öğrencinin materyallerini nasıl organize edeceği, görevini tamamladığında ne yapacağı, öğretmenden veya akranından ne zaman yardım isteyeceği, kitaplarını hazır bulundurması, ders veya oda değişikliğinin ne zaman yapılacağına karar vermesi, kendi çalışmasını dikkatlice nasıl kontrol edeceği veya etkinlik sırasında dikkatini nasıl devam ettireceğiyle ilgili kendini yönetme davranışlarına örnekler verilmektedir.

Kendini yönetme kendine amaç belirleme, kendine ön uyarı verme, kendine yönerge verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejileriyle etkili hale getirilebilmektedir. Bu bileşenlerin her biri etkin bir şekilde kendini yönetmeyi kolaylaştırmak için öğrenilebilecek belirli bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Carr vd., 2014a; Reinecke vd., 2018; Southall ve Gast, 2011). Kendine amaç belirleme amaca ulaşmak için ön uyarının düzenlenmesini, kendi izleme bireyin bir hedef davranışın oluşup oluşmadığını belirlemesini ve kaydetmesini, kendini değerlendirme bireyin hedefe ulaşıp ulaşılmadığını belirlemesini, kendini pekiştirme bireyin bir hedef davranışın gösterilmesiyle kendini ödüllendirmesini içermektedir (Carr vd., 2014a; Schulze, 2016; Southall ve Gast 2011; Wehmeyer vd., 2003). Her bir bileşen bireyler tarafından kendini yönetmeye yardımcı olan etkili stratejiler olarak tercih edilmekte veya kullanılmaktadır.

Avantajlarına bakıldığında stratejilerin öğrenciler tarafından kullanılması kolaydır. Bireyselleştirilerek kişisel hale getirilebilmekte ve hedef davranışa odaklanmaktadır. Kendini yönetme konusunda öğrenci bağımsızlığını artırmaları (Westwood, 2011) ve yaşamlarında daha fazla sorumluluk almalarını sağlamak (Wehmeyer, 2002) amacıyla ilgili stratejiler kullanılmaktadır. Öğretmenler açısından stratejilerin kullanılması kendilerine zaman kazandırabilmekte ve müfredat değişikliği sağlayabilmektedir (Skinner ve Smith, 1992). Özel

eğitim alanında beceriler geliştirmek için tercih edilirken öğrenciler açısından potansiyel olarak önemli beceriler dizisi olarak görülmektedir (Koegel vd., 1999). Araştırmalar kendini yönetme stratejileri ile ilgili eğitimin her yaşta, ortamda ve hedef davranışlarda özel gereksinimli bireylere bağımsızlığı teşvik etmenin etkili bir yolu olduğunu vurgulamaktadır (Reinecke vd., 2018). Bu bağlamda uygulayıcıların rolü bireylerin bilişsel yeteneklerine uygun kendini yönetme stratejilerini seçmelerine yardımcı olmak, stratejileri kullanmayı öğretmek, desteklemek ve kullanımı için teşvik sağlamaktır (Singh vd., 2011).

Alanyazında OSB olan öğrencilere etkili öğretim sunmak amacıyla çok sayıda öğretim uygulaması ve stratejiden söz edilmektedir. Geçmiş yıllarda OSB'ye özgü müdahalelerin çeşitliliğinde görülen artışın beraberinde müdahale yöntemlerinin kanıt temelli uygulamalar (KTU) açısından incelenme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Kırcaali-İftar, 2018). Bir uygulamanın KTU kabul edilebilmesi için çeşitli kurum, kuruluş ya da çalışmalarda ölçütler farklılaşmasına rağmen çoğunlukla kanıt temelli sayılabilecek araştırmamaların temel özellikleri açısından ortak noktalarından söz edilmektedir (Vuran ve Melekoğlu, 2022). OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılacak KTU önemli basamaklar içermekte ve olumlu sonuçlar ortaya koymasıyla birlikte çeşitli özellikleri ön plana çıkmaktadır. Bu bireylerin eğitiminde davranış değişikliklerine yönelik uygulamaların sayısı artmakta, kullanımıyla ilgili olarak da uzman ve eğitimciler tarafından tercih edildiği görülmektedir (Gönen, 2020).

OSB'ye ilişkin uygulamaların çeşitliliğinin artmasıyla birlikte bilimsel çalışmaların belirlenmesi ve sınıflandırılmasında önemli merkezler faaliyet göstermektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC, 2015]), Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder [NPDC, 2014]) ve son olarak Otizmde Kanıt ve Uygulamalar Ulusal Merkezi (National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice [NCAEP]) tarafından hazırlanan raporlarda KTU kapsamında kendini yönetmeyle ilgili çalışmalara (Tablo 1.1) yer verilmektedir (Steinbrenner vd., 2020). Ayrıca araştırmacılar tarafından yürütülen çalışma sonuçları, kendini yönetme becerilerinin kullanıldığı müdahaleleri KTU arasında göstermektedir (Carr vd., 2014a; Hume vd., 2021; Wong vd., 2015).

Uluslararası alanyazında gerçekleştirilen araştırmalarda, kendini yönetme stratejileri okul öncesi (Reinecke vd., 1999; Shogren vd., 2011), ilköğretim (Doggett vd., 2013; Newman ve Ten Eyck, 2005), ortaöğretim (Cihak vd., 2010; Singh vd., 2011) ve ortaöğretim sonrası çeşitli eğitim programları (Gushanas ve Thompson, 2019; Moore vd., 2013), ev, park gibi okul

dışı ortamlarda (Todd ve Reid, 2006), hatta mesleki ortamlarda (Ganz ve Sigafoos, 2005; Villante vd., 2021) etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Kendini yönetme süreçleri, tipik gelişim gösteren öğrenciler (Sweeney vd., 1993), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) (Harris vd., 2005), zihin yetersizliği (Moore vd., 2013) öğrenme güçlüğü (Dalton vd., 1999), görme yetersizliği (Küçüközyiğit ve Özdemir, 2017) ve OSB olan öğrencilerin (Hampshire vd., 2011; Xu vd., 2017) katılımcı olduğu çalışmalarda tercih edilmektedir.

Tablo 1. 1 Kanıt temelli uygulamalara yönelik raporlar

NPDC (2014)	NAC (2015)	NCAEP (2020)
Akran Aracılı Öğretim	Akran Eğitim Paketi	Akran Aracılı Öğretim
Ayrık Denemelerle Öğretim	Bilişsel Davranışçı Müdahale Paketi	Alternatif ve Destekleyici İletişim
Ayrımlı Pekiştirme	Davranışçı Müdahaleler	Ayrık Denemelerle Öğretim
Beceri Analizi	Dil Öğretimi	Ayrımlı Pekiştirme
Bekleme Süreli Öğretim	Doğal Öğretim Stratejileri	Beceri Analizi
Bilişsel Davranışçı Müdahale	Ebeveyn Eğitim Paketi	Bekleme Süreli Öğretim
Davranış Öncesi Uygulamalar	Etkinlik Çizelgeleri	Bilişsel Davranışçı Müdahale
Doğal Müdahaleler	Fırsat Öğretimi	Davranışsal Hareket Müdahalesi
Ebeveyn Uygulamaları	Kendini Yönetme	Davranış Öncesi Uygulamalar
Fiziksel Egzersiz	Küçük Çocuklar İçin Kapsamlı Davranışçı Müdahale	Doğal Müdahaleler
Görsel Destekler	Model Olma	Doğrudan Öğretim
İpucu Sunma	Öykü Temelli Müdahaleler	Duyu Bütünleme
İşlevsel Davranış Değerlendirme	Replikli Öğretim	Ebeveyn Uygulamaları
İşlevsel İletişim Öğretimi	Sosyal Beceri Öğretimi	Fiziksel Egzersiz
Kendini Yönetme	Temel Tepki Öğretimi	Görsel Destekler
Model Olma		İpucu Sunma
Pekiştirme		İşlevsel Davranış Değerlendirme
Replikli Öğretim		İşlevsel İletişim Öğretimi
Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi		Kendini Yönetme
Sosyal Beceri		Model Olma
Sosyal Öyküler		Müzik Temelli Müdahaleler
Söndürme		Pekiştirme
Teknoloji Destekli Öğretim		Sosyal Beceri Öğretimi
Temel Tepki Öğretimi		Sosyal Öyküler
Tepkiyi Durdurma/ Yönlendirme		Söndürme
Video Modelle Öğretim		Teknoloji Destekli Öğretim
Yapılandırılmış Oyun Grupları		Tepkiyi Durdurma/ Yönlendirme
		Video Modelle Öğretim

Kaynak: NPDC, 2014 raporu <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices>. NAC, 2015 raporu <https://www.nationalautismcenter.org/090605-2/>. NCAEP, 2020 raporu (Steinbrenner vd., 2020). Verilen kaynaklardaki bilgiler uyarlanarak tablo oluşturulmuştur.

Gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarda, kendini yönetme stratejilerinin sosyal beceriler (Koegel vd., 2014; Liu vd., 2015), oyun oynama (Blum-Dimaya vd., 2010; Stahmer ve Schreibman, 1992), günlük yaşam (Gushanas ve Thompson, 2019), mesleki beceriler (Ganz ve Sigafoos, 2005), akademik beceriler (Xu vd., 2017), saldırganlık (Moore, 2009; Singh vd., 2011) ve tekrarlayıcı (stereotipik) davranışlar (Fritz vd., 2012) üzerinde olumlu etkileri tespit edilmiştir. Belirtilen araştırmalar incelendiğinde kendini yönetme stratejileri, çeşitli eğitim kademesinde, farklı yaş gruplarında, katılımcı gruplarında, sosyal, akademik, günlük yaşam, mesleki beceriler, uygun davranışların artırılması, istenilmeyen davranışların azaltılması, öğretmen-öğrenci yönlendirmeli karşılaştırmalı çalışmalarda, davranışlarda kalıcılık ve genellenmenin sağlanmasında etkili biçimde kullanılmaktadır. Ayrıca öğretmen tarafından yönlendirilen öğretime kıyasla özel gereksinimli öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini daha fazla tercih ettiği, öğrencilerin öğretim dışında kendini yönetme becerilerini bağımsız sergileme durumunun yüksek olabileceği vurgulanmaktadır (Mithaug ve Mithaug, 2003).

Ülkemizde kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı araştırmalara bakıldığında bir ya da birden fazla stratejiyi çeşitli yetersizlik grubundaki öğrencilerin öğrenebildiği ve stratejilerin hedef davranışlar üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Sadece bir stratejiyle gerçekleştirilen (ör. kendini izleme, Haytabay-Sosun ve Özdemir, 2012; Küçüközyiğit ve Özdemir, 2017; Sönmez-Kartal ve Yücesoy-Özkan, 2015; Töret vd., 2015; Tufan ve Aykut, 2018) ya da birden fazla stratejinin bir arada kullanıldığı (Avcıoğlu, 2012; Sönmez ve Yücesoy-Özkan, 2012; Yücesoy-Özkan vd., 2014) çalışmalar da yürütülmüştür. Bu çalışmaların bazılarında ise kendini yönetme stratejileri hedef davranış olarak seçilmiş ve öğrencilerin stratejileri öğrenme düzeylerine bakılmıştır. İncelenen araştırmalarda katılımcı olarak zihinsel yetersizlik (Avcıoğlu, 2012; Tufan ve Aykut, 2018; Yücesoy-Özkan vd., 2014), gelişimsel yetersizlik (Sönmez-Kartal ve Yücesoy-Özkan, 2015; Sönmez ve Yücesoy-Özkan, 2012), görme yetersizliği (Küçüközyiğit ve Özdemir, 2017; Haytabay-Sosun ve Özdemir, 2012) ve OSB olan (Töret vd. 2015) öğrenciler arasından seçilmiştir. Belirlenen hedef davranışlar ise akademik beceriler (Töret vd., 2015), sosyal beceriler (Avcıoğlu, 2012), etkinliği yerine getirme (Yücesoy-Özkan vd., 2014), problem çözme (Tufan ve Aykut, 2018) ve etkinlikle/dersle ilgilenme (Sönmez-Kartal ve Yücesoy-Özkan, 2015) şeklinde olduğu görülmektedir. Ülkemizde farklı yetersizlik gruplarıyla gerçekleştirilen araştırmalar olmakla birlikte sadece bir araştırmada OSB olan öğrencilerin kendini izleme stratejisi kullanarak akademik beceriler üzerindeki etkileri incelenmiştir (Töret vd., 2015).

Genel olarak OSB olan öğrenciler günlük etkinlikleri planlama ve geçişlerde zorluk yaşamakta, bilişsel becerilerde akıcılıkta sınırlı ve normal gelişim gösteren akranlarına göre akademik görevlerde düşük performans göstermektedir (Eigsti, 2011). Bu bireyler bağımsızlık kazanmak amacıyla sürekli mücadele etmekte ve genellikle günlük görevlerinde veya sınıf etkinliklerinde başkalarının yardımına ihtiyaç duymaktadır (Bryan ve Gast, 2000; Hume vd., 2009; Smith vd., 2012). Sunulan yetişkin yardımı/yönlendirmesi başlangıçta öğrencilere yardımcı olabilmektedir ancak bağımsızlığı başarılı bir şekilde artıran müdahalelerin uygulanmaması ve zaman içinde doğru bir şekilde yönlendirilmemesi kişilerde ipucuna karşı bağımlılığı ortaya çıkartabilmektedir. Devam eden yetişkin yönlendirmesi geri çekildiğinde hedef beceriler ortaya çıkmamakta, kendiliğinden ortaya çıkan tepkilerde genelleme davranışı gözlenmemekte veya zamanla tepkilerin azalmasına neden olmaktadır (MacDuff vd., 1993). Bu durumların öğrenciler için şu an ve gelecekte bağımsızlık fırsatlarını zorlaştırabileceği üzerinde durulmaktadır (Hume vd., 2009; MacDuff vd., 1993). Açıklamalarla ilişki olarak OSB olan öğrencilerin bağımsızlaşması adına bir görev sırasında etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama davranışlarında kendini yönetme stratejilerine ihtiyaç duymaktadır.

Yapılan alanyazın incelemesinde OSB olan öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen kendini yönetme stratejisi ya da stratejilerinin kullanıldığı ve etkinlikle ilgilenme (Callahan ve Rademacher, 1999; Kolbenschlag ve Wunderlich, 2021) ya da etkinliği tamamlama düzeyini (Hampshire vd., 2011; Soares vd., 2009) inceleyen araştırmalara rastlanmıştır. Bu iki hedef davranışın, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama, kendini yönetme stratejileri aracılığıyla etkisine bakıldığı ve farklı yetersizliğe sahip öğrencilerin katılım gösterdiği çalışmalar bulunmakla birlikte (Brooks vd., 2003; Nitttrouer vd., 2016; Todd vd., 1999) OSB olan öğrencilerin (Rosenbloom vd., 2019) katılım gösterdiği ve belirtilen değişkenleri konu alan araştırma sayısı son derece sınırlıdır. Bu nedenle alanyazına katkı sağlamak amacıyla mevcut araştırmanın konusu, kendini yönetme stratejileri öğretimi aracılığıyla OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kazanmalarını, bu stratejileri kullanarak etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri üzerinde etkililiğini incelemektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, kendini yönetme stratejileri öğretiminin OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kazanmaları, bu stratejileri kullanarak etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri üzerinde etkisinin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki alt amaçlara yanıtlar aranmıştır:

1. Kendini yönetme stratejilerinin öğretimi, OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kazanma aşamasında etkili midir?
2. Kendini yönetme stratejilerinin öğretimi, OSB olan öğrencilerin etkinlikle ilgilenme becerisini kazanma aşamasında etkili midir?
3. Kendini yönetme stratejilerinin öğretimi, OSB olan öğrencilerin etkinliği tamamlama becerisini kazanma aşamalarında etkili midir?
4. Kendini yönetme öğretiminin tamamlanmasından sonraki 1., 2., ve 3.haftada OSB olan öğrenciler kendini yönetme stratejilerini, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerini sürdürebilmekte midir?
5. Kendini yönetme öğretimi, OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerini farklı ortam ve kişilere genellemelerinde etkili midir?
6. Kendini yönetme stratejilerini kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerine yönelik OSB olan öğrenci annelerinin ve öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Tipik gelişim gösteren öğrenciler, bağımsız yaşam için ihtiyaç duydukları becerileri var olan eğitim olanaklarını kullanarak ya da kendi çevresini gözleyerek öğrenebilirken, OSB olan öğrenciler öğrenme ortamlarında kendileri için planlanan sistematik öğretim süreçleriyle öğrenebilmektedir (Gürsel vd., 2007). Ancak OSB olan öğrenciler edindikleri becerilerin bir bölümünü yapılandırılmış ortamlardan bağımsız yaşam alanlarına aktarırken sorunlar yaşayabilmektedir. Bununla birlikte doğru yardım sunma ve sunulan yardımların uygun bir şekilde geri çekilmesi sırasında akranlara ya da yetişkinlere bağımlılık ortaya çıkabilmektedir. Bu bireylerin bağımsız davranışlar göstermesine katkı sağlayan kendini yönetme stratejilerini kazanmaları, bununla birlikte stratejilerin kullanımıyla etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerine olan etkisi bu araştırma bulguları açısından önemli görülmektedir.

Kendini yönetme, bireyin herhangi bir öğrenme ortamında sürekli denetime, kişinin yönlendirilmesine veya yönlendirmeye ihtiyaç duymadan bağımsız olarak işlev gösterme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Agran, 1997). Kendini yönetme; kendine ön uyarı verme, kendine yönerge verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejileriyle etkili hale getirilebilmektedir. Pek çok kişi bu stratejileri günlük davranışlarını yönetmek amacıyla kullanmaktadır (Alberto ve Troutman, 2015d). Kendini yönetmeyle ilgili

becerilerinin kazandırılması sosyal, iş ve akademik alanlarda kişisel davranışların bağımsız yönetimini desteklemektedir (Hume vd., 2009). Stratejiler OSB olan öğrenciler tarafından bireyselleştirilerek uygulanmakta, çeşitli davranışlar üzerinde etkileri gösterilmekte, öğretmenler açısından yararları ifade edilmekte ve anne-babalar açısından olumlu görüşler sunulmaktadır. Bu bakımdan seçilen becerilerin ve uygulanan stratejilerin OSB olan öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışan mevcut araştırmada aktif rol alan öğrencilere, stratejileri bire bir ya da grup ortamlarında kullanabilecek öğretmenlere ve destek ihtiyacı duyan anne-babalara rehberlik etmesi düşünülmektedir.

Uluslararası çalışmalarda sıklıkla tercih edilen ve ülkemizde de araştırmacılar tarafından üzerinde durulan kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı araştırmalar yer almaktadır. Bir ya da birden fazla stratejiyi çeşitli yetersizlik grubundaki öğrencilerin öğrenebildiğini ve stratejilerin çeşitli beceriler üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Farklı yetersizlik gruplarıyla gerçekleştirilen araştırmalar olmakla birlikte OSB olan öğrencilerin yer aldığı araştırma sayısı ülkemizde son derece sınırlıdır. Yapılacak olan farklı araştırmalara örnek olması ve çeşitli araştırma bulgularını desteklemesi açısından kendini yönetme stratejilerinin kullanılması önemli görülmektedir. Bununla birlikte ülkemizde OSB olan öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen, kendini yönetme stratejilerinin bir arada kullanıldığı, etkinliği tamamlama ve etkinlik ile ilgilenme becerilerini birlikte inceleyen ilk araştırma olması açısından önemli bulunmaktadır.

Kendini yönetme stratejileriyle donanımlı olan öğrencilerin, planlama yapabildikleri, çeşitli nesneleri elde etme yolunu bulabildikleri, performansları hakkında değerlendirme ve etkinlik ile ilgili düzenlemeler yapabildikleri ifade edilmektedir (Zimmerman, 1990). Bunun yanı sıra günlük yaşam ya da sosyal ortamlarda OSB olan öğrenciler için gerekli olan etkinlik ile ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerini geliştirmeleri kendini yönetme stratejileriyle de mümkün olabilmektedir. Kendini yönetme imkânı sunan stratejilerin kullanılması ise bağımsız davranışların kazanılmasına ve sürdürülmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Bu açılarından değerlendirildiğinde kendi yönetme uygulamalarının tasarımı kolay, kullanımı basit, potansiyel olarak taşınabilir ve öğretmek için pratik olması (Southall ve Gast 2011) düşüncesiyle OSB olan bireylerin gelişiminin desteklenmesinde kendini yönetme stratejilerinin kazandırılmasıyla ilgili çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Genel eğitimle birlikte kaynaştırma ortamlarında, özel eğitim okullarında ve destek eğitim hizmeti sağlayan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bağımsız davranışlar kazandırmak amacıyla hem bireysel hem de grup eğitimi için programlar düzenlenmektedir. Bu programlarda çeşitli öğretim yöntem, teknik ve stratejiler olmakla birlikte öğrencilere kendi davranışlarını yönetme imkânı sağlayacak az sayıda uygulama bulunmaktadır. Bununla birlikte OSB olan öğrencilere yönelik müdahalelerin geliştirilmesinde işlevsel temelli olması beklenmektedir. Bireysel olarak tasarlanmış müdahaleler değerlendirme, uygulama ve izleme amacıyla gereken zaman açısından öğretmenler tarafından uğraştırıcı bulunmaktadır. Kullanımı ve benimsemesi daha kolay olan müdahaleler öğretmenler tarafından genellikle talep edildiği bilinmektedir (Witt vd., 1984). Birçok sınıf ve okul ortamında akademik ve davranışsal becerilerde bağımsızlığı teşvik etmeye verdiği önem nedeniyle kendini yönetme stratejileri (Callahan ve Rademacher, 1999) alanda çalışan öğretmenler tarafından tercih edilebileceği düşüncesiyle kullanılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Kendini yönetme stratejileri, özel gereksinimli her öğrencide etkili olmayabilmektedir. Ancak eğitim düzenlemeleri için önemli zaman dilimine ihtiyaç duyulması gibi güçlü bir yönü bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin özgüvenini artırmakta, becerilerin genellenmesini kolaylaştırmakta veya ilgili öğretmenleri/personeli tam yönetim sorumluluğundan kurtarma potansiyelini içermektedir. Otizmlili öğrencilerin yaşam kalitesini olumlu etkilediği ve günlük yaşam ortamlarında kolaylaştırıcı özelliği olduğu vurgulanmaktadır. Kendini yönetme stratejilerinin potansiyeline rağmen, OSB olan bireylerde ve değişen koşullarda yöntemlerin etkililiğini ele alan çalışmaların sınırlı olduğu bildirilmektedir (Lee vd., 2007). Çalışma kapsamında ele alınan hedef becerilerin ve kendini yönetme stratejilerinin, çeşitli koşullar altında OSB olan öğrenciler için etkilerini belirleyerek ilgili uzmanlar ve literatüre sağlayacağı yararlar açısından gerekli görülmektedir.

Çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda, öğrenci davranışları üzerinde olumlu sonuçları için destek sağlayan uygulamalar bilimsel dayanaklı olarak belirtilmektedir (Cook ve Cook, 2013; Tekin-İftar, 2018). KTU kavramı OSB alanında yaygınlaşmakta ve çalışmalarda kullanım açısından önem kazanmaktadır. OSB ile ilgili bilimsel çalışmalar yürüten merkezlerin ve araştırmacıların hazırlamış olduğu raporlarda kendini yönetme KTU kategorisinde ele alınmaktadır (NAC, 2015; NPDC, 2014; Steinbrenner vd., 2020; Wong vd., 2015). Özellikle son yıllarda çeşitli araştırmalar yoluyla kendini yönetme stratejilerinin tercih edilmesi ve bu çalışma kapsamında bilimsel dayanaklı bir uygulamanın katkı sağlayabileceği

düşüncesi önemli bulunmaktadır. Ayrıca çalışmanın planlama, uygulama ve raporlaştırma süreciyle de ileriki araştırmalar için alternatif olması mümkün olabilecektir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada,

1. Uygulama kapsamında katılım gösteren OSB olan öğrencilerin tanılarının doğru olduğu,
2. OSB tanıılı öğrenci anneleri ve öğretmenlerinin, sosyal geçerlik için hazırlanan soruları içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Kendini yönetme stratejileri, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri,
2. Çalışmaya dahil edilen 10-12 yaşları arasındaki OSB tanıılı üç öğrenci,
3. Çalışmaya dahil edilen OSB tanıılı üç öğrencinin annesi,
4. Çalışmaya dahil edilen OSB tanıılı üç öğrencinin bireysel öğretmeni,
5. Kendine ön uyaran verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerinin öğretimi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde yetersizlik, sınırlı ve tekrarlayıcı davranış örüntüleri, rutinlere bağlılık ve duyuşal uyarılara aşırı hassasiyetle karakterize edilmiş nörolojik bir bozukluktur (APA, 2013).

Kendini yönetme: Kişiyi kendi davranışlarını bağımsız olarak düzenlemeyi öğreten bir müdahale uygulamasıdır. Uygun ve uygun olmayan davranışlar arasında ayırım yapmayı, kendi davranışlarını doğru bir şekilde izlemeyi, kaydetmeyi ve uygun davranışlar için kendini ödüllendirmeye dayanmaktadır (Aljadeff-Abergel vd., 2015; Steinbrenner vd., 2020).

Kendini yönetme stratejileri: Kendine ön uyaran verme, kendine yönerge verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeyi kapsayan uygulamalardır (Agran vd., 2003, Yücesoy-Özkan, 2012).

Etkinlikle ilgilenme: Etkinlik ya da etkinlik materyaline uygun bir şekilde (hedeflenen görevlere ör. çalışma sayfasına bakma, yerinde oturma, sessizce çalışma vb.) katılım gösterme olarak tanımlanmaktadır (Kang vd., 2013).

Etkinliği tamamlama: Her bir bağımsız etkinlik ya da görev için daha önceden belirlenen davranış biçimlerini (bir metni okumak, yazılı soruları cevaplamak vb.) yerine getirme şeklidir (Soares vd., 2009).

Kanıt temelli uygulama: Birden çok yüksek nitelikte araştırmanın, farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarında öğrenci çıktıları üzerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkarmasını sağlayan uygulamalardır (Cook ve Cook, 2013; Tekin-İftar, 2018).



BÖLÜM 2

2. ALANYAZIN

Bu bölümde araştırma konusu hakkında yer alan çalışmalarla ilişkili kuramsal açıklamalara değinilmiştir. Ayrıca Otizm Spektrum Bozukluğu, etkinlikle ilgilenme, etkinliği tamamlama ve kendini yönetme stratejileri ile ilgili bilgiler sunulurken uluslararası ve ulusal alanda yayınlanmış kendini yönetme stratejilerini içeren araştırmalara da tarihsel süreç izlenerek yer verilmiştir.

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm, 1900’lü yılların başında şekillenmeye başlayan sonraki dönemlerde kavram olarak belirginleşerek ilk kez 1943 yılında tanımlanmıştır (Mihai, 2019; Kanner, 1943). Yapılan çalışmalarda ilk vakanın tespit edilmesinden bu zamana yaklaşık seksen yıllık bir süre geçmiştir. Yunanca bir terim olarak öz, kendi gibi ve benlik anlamlarını taşıyan “otos” kelimesinden gelen, “otistik” ve “otizm” kavramları ilk kez Psikiyatrist Eugen Bleuler tarafından içe kapanık bireyler için kullanılmıştır (Atbaşoğlu, 2020; Kırcaali-İftar, 2018). Klinik bulgulara dayanan ilk bilimsel yayın ise 1943 yılında Leo Kanner tarafından yazılmıştır. On bir çocuk üzerinde yürütülen çalışmasında otizm durumunun karmaşık özellikleri gösterilmeye çalışılmıştır. Kanner’ın takip ettiği çocuklarda gecikmiş dil özellikleri, sözel ve motor davranış tekrarları, aynılığı korumada ısrarcı davranışlar ve kişiler arası etkileşime girmede yaşanan güçlükler olduğuna dair açıklamalar yapılmıştır.

Yapılan ilk tespitlerden günümüze Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından 2013 yılında yayımlanan Ruhsal Bozukluklar Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı’nda (DSM-V), OSB hakkında yer alan temel problemlerin farklı ortamlarda gözlenen sosyal iletişim bozuklukları, tekrarlayan davranışlar ve sınırlı ilgi alanları olduğu bildirilmiştir. Ayrıca DSM-V’de, OSB tanımı içerisinde yer alan bütün alt yetersizlik türleri çıkarılmış ve yerine OSB kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Son yıllarda tanılama ve sınıflandırma amacıyla DSM-V’de “Otizm Spektrum Bozukluğu” başlığı altında; a) hafif seviyede destek, b) orta seviyede destek ve c) yoğun seviyede destek gereksinimleri şeklinde üç düzeyde gruplama yapılmıştır. Bunun dışında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) otizm kavramını; (a) hafif düzeyde otizmi olan birey: sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki hafif düzeydeki sınırlılığı nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey, (b) orta düzeyde otizmi olan birey: sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki

sınırlılıkları nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan bireyi ve (c) ağır düzeyde otizmi olan birey: sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey şeklinde üç başlıkta tanımladığı görülmektedir (MEB, 2018).

OSB önemli derecede davranışsal, sosyal ve iletişim zorluklarına yol açan ve erken dönemde ortaya çıkan gelişimsel bir yetersizlik olarak ifade edilmektedir. Her ırkta yer alan bu durumun nedenleri halen tam olarak açıklanamamıştır. Ailenin gelir durumu, yaşam şekli ve eğitim seviyesiyle ilgili olarak otizm arasında bir ilişki olmadığı belirtilmektedir. Cinsiyet ilişkisinde ise erkeklerde kızlardan daha sık görüldüğü tespit edilmiştir. Günümüzde birçok ülkede OSB sıklığı bilinmemekle birlikte dünya genelinde yaygınlığının arttığı vurgulanmaktadır (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2021; Durkin vd., 217; Fombonne, 2003; Lord ve Schopler, 1989; Marshall, 2012; World Health Organization [WHO], 2019). OSB tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de adı en çok duyulan nöro-gelişimsel bozukluk kategorisinde yer almaktadır (Kırcaali-İftar, 2018).

Tanının belirlenmesinde tecrübe sahibi olan uzmanlar önemli bir rol oynamaktadır. Anne-babalar, eğitimciler ve sağlık alanında çalışan çeşitli uzmanlar OSB'nin belirtilerinin farkında olsalar da deneyimli klinisyenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan tıbbî ve nörolojik değerlendirmede öncelikli olarak tercih edilmesi önerilmektedir. Çeşitli klinisyenler, DSM-V ve International Classification of Disease-10 (ICD-10) gibi tanı araçlarının yanında yapılandırılmış görüşmeler, dereceleme ölçekleri, kontrol listeleri veya gözlemler kullanmaktadır (Bishop vd., 2008; Kırcaali-İftar, 2018; Sucuoğlu, 2018). Ölçeklerin kullanımıyla OSB olan bireylerin belirlenmesinde detaylı bir süreç izleniyor olmakla birlikte davranış özellikler dikkate alınarak tanılama yapılmaktadır. Doğrudan bir biyolojik etmene bağlı hareket edilmemekle birlikte klinik özelliklerin düzeyinde farklılık görülebilmektedir (Hill vd., 2003). Metabolik, EEG, beyin görüntüleme cihazları gibi tıbbi değerlendirme yolları da tanılamada kullanılmaktadır (Filipek vd., 200). Tanılama, değerlendirme ve izleme süreçlerinde psikolog, nörolog, çocuk psikiyatristi, çocuk doktoru, dil ve konuşma terapisti, odyolog ve özel eğitim öğretmenleri iş birliği için çalışmaktadır. Tanılama ve gelişimsel özelliklerin değerlendirilmesi, elde edilen veriler aracılığıyla en iyi müdahale programlarına yönlendirilmesinde önem kazanmaktadır (Sucuoğlu, 2018).

OSB tanısı ilgili olarak 2000 yılının başına gelindiğinde her 150 çocuktan birinde görülürken, 2010 yılında bu oran her 88 çocukta 1'e kadar ulaştığı 2014 yılında ise her 68 çocuktan birinde görülmeye başlandığı rapor edilmiştir. Bu yaygınlığın yükselmesiyle birlikte OSB tanısının görülme oranının her geçen gün artmaya devam ettiği belirtilmektedir. (Baio vd., 2018). OSB tanısı olan çocukların yaygınlığı ciddi bir şekilde artmakta olduğu ve nüfusun yaklaşık %1'ini etkilediği vurgulanmaktadır (Anagnostou vd., 2014; APA, 2013). Hastalıkları Kontrol Etme ve Önleme Merkezi (CDC) 2021 yılı raporuna göre, ABD'de on bir eyaleti kapsayan çalışmada, 8 yaş grubundaki her 44 çocuktan birinde OSB görüldüğü tespit edilmiştir. Fombonne (1999) yürütmüş olduğu çalışmasında karşılaştırma yaparak ulaştığı bulgulara, küçük örneklem aldığı gruplarda yüksek yaygınlık oranlarını, farklı zaman dilimlerini karşılaştırdığı çalışmalarında (1966-1988 ve 1989-1998) ise ikinci zaman diliminde yüksek yaygınlık oranları korunduğu bildirilmiştir.

Sonuç olarak yaygınlık oranlarında örneklem sayısı ve zaman ilişkisinin etkili olabileceğini yorumlamak mümkündür. Ayrıca DSM-V ve ICD-10'da kullanılan tanı ölçütlerinin kullanılmasıyla OSB olan çocukların oranında artışlar gözlenmektedir (Kırcaali-İftar, 2018). Ülkemizde otizmin görülme sıklığıyla ilişkili henüz geniş çaplı bilimsel bir bilgi yer almamaktadır. Yaygınlık konusunda alanyazında en ciddi tartışma OSB tanısının giderek artan görülme sıklığıdır. Bu konuda birçok farklı görüş olmasına rağmen alanyazında ortak bir fikir üzerinde uzlaşmanın olduğunu söylemek zorlaşmaktadır.

OSB olan bireylerin sayısının giderek artıyor olması çeşitli araştırmacıları nedenler üzerinde incelemeye yönlendirmiştir. OSB'nin nedenleriyle ilgili yapılan araştırmalar bu yetersizliğin birden fazla konu üzerinde durulması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca yetersizlikle ilişkili bazı araştırma bulguları OSB'nin nedenleri arasında genetik, ailesel ve çevresel özellikler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Sayılan faktörlerin hangi ya da hangilerinin sebep olduğuyla ilişkili kesin bir bilgiye ulaşılmamaktadır (Kırcaali-İftar, 2018; Mukaddes, 2017). OSB'nin nedenleri tam anlamıyla bilinmemekle birlikte araştırmalar hem genlerin hem de çevrenin önemli etken olduğuna işaret etmektedir (Marshall, 2012). Bununla birlikte genetik faktörlerin öneminden ayrıca bahsedilmekte ve beyinden kaynaklı olduğu vurgulanmaktadır (Mukaddes, 2017). Ancak genetik faktörlerin etkili olabileceğiyle ilgili bulgulara ulaşılmış olsa da otizm için risk faktörü olan gen/ler henüz tespit edilememiştir (Jeste ve Geschwind, 2014).

OSB, nörolojik nedenlerden kaynaklı ileri düzeyde ve karmaşık bir gelişimsel yetersizlik türü şeklinde de vurgulanmaktadır (APA, 2001). Nedenler hakkında elde edilen bilgiler, OSB olan öğrencilere sağlanması gereken eğitim ve tedavi hizmetlerine rehber olmakla birlikte, belirtilen hizmetlerin geliştirilmesine de önemli katkılar sağlamaktadır. Alanyazında OSB'nin nedenleri farklı disiplin alanlarında ve çeşitli boyutlarda ifade edilmektedir. Ortaya koyulan her bir bulgu birbirleriyle ilişkili olarak açıklanmakta ve birbirini etkileyen özellikler gösterebilmektedir (Çolak, 2016).

OSB olan çocuklar gözlemlendiğinde, davranışlarının tipik gelişim gösteren akranlarına göre farklılaştığını ya da otizmden kaynaklı belirtilerin ön planda olduğunu belirtmek mümkündür. Çeşitli kaynaklarda, OSB'nin belirtilerinin çoğunlukla üç yaştan önce ortaya çıktığını ve çocuğun tüm yaşamını olumsuz etkileyebildiği açıklanmaktadır (Bicer ve Alfasar, 2013; Chen vd., 2015). OSB ile ilgili yer alan temel özelliklerin farklı ortamlarda gözlenen sosyal iletişim bozuklukları, sınırlı tekrarlayan davranışlar ve sınırlı ilgi alanları olduğu belirtilmektedir.

Küçük yaşlardan itibaren göz kontağıyla ilgili davranışlarda zorluklar, çeşitli sesler ve adına tepkide bulunmama, kendine zarar verme, motor becerileri işlevsel kullanmama ve nesneleri işlev dışı kullanma, rutinleri tercih etme, dikkat gerektiren konularda sınırlılıklar, etkileşim başlatmama, duyguları paylaşmama, jestlere tepki verme ve sözel olmayan iletişimde yetersizlik, bir uyarana dikkat yöneltme, taklit ve çeşitli oyun türlerinde sınırlılık göstermektedir. Başkalarının düşüncelerini, duygularını ve onları harekete geçiren uyaranları anlamada zorluklar gözlenmektedir (APA, 2013; Chawarska ve Volkmar, 2005; Landa, 2007; Smith, 2007). Otizmlili bireylerin genelinde değişen düzeylerde zihin yetersizliği ve öğrenme güçlüğü gözlenebilmekte; odaklanma, bellekte tutma ve görsel/işitsel bilgi işlemdeki sorunlar akademik başarıyı olumsuz etkileyebilmektedir (Kim vd., 2011; Mruzek vd., 2007; Pennington, 2013). Buna ek olarak klinik özellikler gösteren bu bireylerin farklı gelişim alanlarında değişiklikler gözlenmektedir. Sıklıkla motor koordinasyon yetersizliği, depresyon ve anksiyete gibi diğer psikiyatrik bulgularla ilişkili davranışlar ortaya çıkmaktadır (Hill vd., 2003).

Sunulan bilgilerin yanı sıra OSB olan öğrencilerin tipik gelişen akranlarına göre farklılaşan iki önemli özelliği ise etkinlik ile ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileridir. Bu iki beceriyle ilgili ilerleyen bölümlerde çeşitli açıklamalara yer verilmektedir.

2.2. Etkinlikle İlgilenme

Konuyla ilgili becerilerden ilki olan etkinlikle ilgilenme, öğretimi yapılan etkinliğe uygun bir şekilde katılma (çalışma sayfasına bakma, yerinde oturma, sessizce çalışma vb.) olarak tanımlanmaktadır (Callahan ve Rademacher, 1999). Etkinlikle ilgilenmenin amacı, etkinliği tamamlama sıklığı ve doğruluğunun artmasına katkı sağlamak şeklinde belirtilmektedir (Hughes ve Boyle, 1991). Bir nesne, olay ve/veya kişiyle ilgili görevlerde bağlama uygun davranışların devam ettirilmesi ya da sürdürülmesi şeklinde gerçekleşmektedir.

Öğrenciler bağımsız davranış kazanmak için günlük görevlerinde veya sınıf etkinliklerinde başkalarının yardımına gerek duyabilmektedir (Bryan ve Gast, 2000; Hume vd., 2009). Sınıfta bir öğrencinin etkinlik sırasında dikkatini nasıl sürdüreceğiyle ilgili kendini yönetme uygulamasına örnekler verilmektedir (Westwood, 2011). Ayrıca kendini yönetme stratejileriyle donanımlı olan öğrencilerin çeşitli becerilerle birlikte etkinlikle ilgili düzenlemeler yapabildikleri ifade edilmektedir (Zimmerman, 1990). Etkinlikle ilgilenme çeşitli becerilerin devam ettirilmesi, sınıf içi/dışı etkinliklerde performans gelişiminin sağlanması veya günlük aktivitelerin yerine getirilmesi sırasında ön koşul olarak görülebilmektedir. Aynı zamanda bağımsız yaşam sürdürebilmek için önemli bir beceri olarak bireylere kazandırılması gerektiğini belirtmek mümkündür.

Etkinlikle ilgilenme becerisinin kazandırılmasında kendini yönetme stratejilerinin kullanımının tercih edildiği araştırmalara bakıldığında, öğrencinin günlük yaşam becerilerini sergilerken etkinlikle ilgilenme davranışının artırılmasında kendine ön uyaran sunma ve kendini pekiştirmenin etkili olduğu (Pierce ve Schreibman, 1994), kendini izleme stratejisinin kullanımının etkinlikle ilgilenme düzeyini artırdığı (Stahr vd. 2006), kendine işitsel ön uyaran stratejisi sağlayarak uygun olan davranışlarda ve etkinlikle ilgilenme becerisinde artışın olduğu, bunun yanı sıra farklı iki ortama genellenebildiği (Taber vd., 1999), uygun sınıf davranışlarını (ör. etkinlikle ilgilenme) teşvik etmeye ilişkin kapsamlı bir araştırma temelinin olduğu belirtilmektedir (Briesch vd., 2014). Briesch ve Chafouleas, (2009) tarafından yapılan literatür çalışmasında çoğunlukla hedef davranış olarak göreve katılım kapsamında etkinlikle ilgilenme veya etkinlik dışı beceriler seçildiği görülmektedir.

2.3. Etkinliği Tamamlama

Bir diğer beceri olan etkinliği tamamlama, her bir bağımsız etkinlik ya da görev için daha önceden belirlenen davranış biçimlerini (bir metni okumak, yazılı soruları cevaplamak vb.) yerine getirmek şeklinde tanımlanmaktadır (Soares vd., 2009). Bir aktivite ya da etkinliği

%100 doğrulukla bitirmek (tüm parçaları yerine yerleştirme, eşleştirme vb.) olarak da açıklanmaktadır (Bennett vd., 2011). Bunun yanında etkinlik sayfasındaki her bir soru için doğru cevaplar vermek, bulmaca sayfası için her bir kutucuğu doğru olarak doldurmak ya da yemek tarifi basamaklarının her birini kabul görecektir şekilde gerçekleştirmek de etkinliği tamamlamaya örnek oluşturmaktadır.

Öğrencilerin seçim yaptığı ve durumla ilgili karar verdikleri etkinliği tamamlama becerisine sahip olmaları önemli görülmektedir (Mechling ve Gustafson, 2009). Etkinliği tamamlama, önemli olmakla birlikte, kendini yönetmenin kazandırılmasıyla kişiye daha fazla bağımsızlık sağlayacağı ortamlar için becerileri geliştirme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca kabul edilebilir davranışlar gerçekleşirken uygun olmayan davranışların sıklığını azaltma potansiyeline sahip olabilmektedir (Hampshire vd., 2016). Etkinliği tamamlama beceri düzeyi arttıkça uygun olmayan davranışlarda azalma olabileceğini göstermektedir (Soares vd., 2009). Bireyin günlük yaşamında bağımsız işleyişini teşvik etmek amacıyla etkinliği tamamlama konusunda eğitimciye bağımlılığı en aza indirmek gerekmektedir. Bu nedenle kendini yönetme bu seçeneklerden biri olarak belirtilmektedir (Lee vd., 2018).

Carr ve diğerleri (2014a) tarafından kendini yönetme stratejilerinin kullanımını içeren tek denekli çalışmalarda OSB olan öğrencilerin etkinliği tamamlama düzeylerinde artış olduğu vurgulanmaktadır. Konuyla ilgili yapılan farklı çalışmalara bakıldığında stratejilerinin uygulanmasıyla bir öğrenciye ev ödevlerini tamamlama becerisi kazandırıldığı (Hampshire vd., 2011), yardımcı teknoloji (ör., dijital dokunmatik ekran) aracılığıyla kendini yönetme stratejisi kullanılarak OSB olan öğrencilerin yemek hazırlama becerisini tamamlayabildiği sonucuna ulaşılmıştır (Mechling vd., 2009). Ayrıca kendini yönetme aracılığıyla mesleki eğitim ortamında bağımsız görev tamamlama üzerinde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Ganz ve Sigafoos, 2005). Son on yılda mevcut teknolojiye hızlı artışla birlikte, kendini yönetmenin her zamankinden daha kabul edilebilir hale geldiği, bilgisayarlardan mobil cihazlara geçiş olduğu, her yaşta ve yetenekten bireye günlük etkinlikleri yerine getirme konusunda kolaylık sağladığı belirtilmektedir (Reinecke vd., 2018).

Bu iki becerinin OSB olan öğrencilere kazandırılmasında kullanılan müdahalelerden biri kendini yönetme stratejileridir. İlerleyen bölümde kendini yönetmeyle ilgili bileşenleri kapsayan stratejilere yer verilmiştir.

2.4 Kendini Yönetme Stratejileri

OSB olan bireylerin yaygınlığında gözlenen artış, bireylerin akranlarına göre farklılaşan davranış örüntüleri, anne-babaların ihtiyaç duyduğu hizmetler, toplumun OSB olan bireylere yönelik farkındalığında gözlenen artış, günlük yaşama katılımın sağlanmasına yönelik yaklaşım talepleri etkili müdahale ve tedavi uygulamalarını ön plana çıkartmaktadır.

Çeşitli uzmanlar ve alandaki profesyoneller müdahale veya tedaviye karar verebilmek amacıyla bilimsel açıdan geçerliliği olan uygulamalara yönelmektedir. KTU, sözüne ettiği sonuçları gerçekten sağladığına ilişkin hakemli bilimsel dergilerde yayınlanmış, yeterli düzeyde deneysel araştırma bulgusuna sahip uygulama olarak ifade edilmektedir (Kurt, 2018a). Süreç içerisinde OSB olan öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde davranış değişiklikleri sağlayan yöntemlerin çeşitliliği artmakta, farklı uzman ve eğitimciler tarafından etkililiği belirlenmiş uygulamalar tercih edildiği görülmektedir (Gönen, 2020).

OSB alanında, uygulamalardaki çeşitlilik yakınların ya da çocuklarla çalışan uzmanların en doğru uygulamanın hangisi olduğuna karar vermede güçlük yaşamalarına neden olmaktadır. Uygulamaya yönelik verilecek kararın çocuk ve yakınlarının yaşamlarında çok önemli değişiklik ortaya çıkartacak olabilir ya da seçilecek yanlış uygulamalar farklı olumsuzluklara neden olabilecektir. Bu olumsuz etkileri engellemek adına KTU'nun belirlenmesine yönelik çabalar görülmektedir (Kurt, 2018a). Kullanılabilir olan uygulamaların başarısı ise çeşitli uzman veya aile üyeleri tarafından öğretim oturumlarında güvenilir bir şekilde uygulamaların kullanılmasıyla sağlanabilmektedir (Gönen, 2020). Bununla birlikte öğrencilerin büyük bir kısmı uygulanan KTU'ya cevap verirken, küçük bir grup cevap vermeye bilmektedir. Bu durumun her öğrenci de aynı etkiyi göstereceği anlamına gelmemektedir (Rakap, 2021).

Bilimsel dayanaklı birçok uygulama bulunmakta ve OSB olan bireylerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde ise çeşitli davranış değişiklikleri sağlayan yöntemler tercih edilmektedir. Uzmanlar, profesyoneller veya aile üyeleri tarafından takip edilen çeşitli uygulama örnekleri bulunmaktadır. Bu uygulamalar arasında yer alan örneklerden biri de kendini yönetmedir. Bilimsel çalışmalar için faaliyet gösteren çeşitli merkezlerin yayınlamış olduğu raporlar ve araştırmacılar tarafından elde edilen çalışma sonuçları kendini yönetme becerilerinin kullanıldığı müdahaleleri KTU olarak göstermektedir (Carr vd., 2014a; Hume vd., 2021; NAC, 2015; NPDC, 2014; Steinbrenner vd., 2020; Wong vd., 2015).

Kendini yönetme, bir kişinin kendi davranışlarında istenen yönde değişiklik sağlayan, davranış değiştirme yöntemlerinin sistematik uyguladığı bir prosedürdür (Cooper vd., 2007) ve davranış değişikliğinin gözlenmesi durumunda kendi yönetmenin gerçekleştiği ifade edilmektedir (Heward, 1987). Eğitim ortamlarında önemine yönelik açıklamalar yetmişli yıllara dayanmakta ve okulların görevinin sadece akademik becerilerin öğretimi değil aynı zamanda öğrencilere kendini yönetmenin temel ilkelerini de kazandırmak olduğu vurgulanmaktadır (Carr vd., 2014a).

Kendini yönetmede bazı sınıflarda pasif dinleme, not alma ve etkinlikle ilgilenme davranışına önem verilirken; başka bir sınıfta girişimde bulunma, grup çalışması becerileri ve başkalarıyla iş birliği başarı için temel önkoşul olabilmektedir (Westwood, 2011). Öğrencilerin kendi davranışlarını yönetebilmesi amacıyla bireyselleştirilmiş bir destek sunarken aynı zamanda etkili ve sık kullanılan bir öğretim uygulaması haline gelebilmektedir. Böylece öğrenciler tarafından öğretmen yardımına güvenilmesine gerek kalmamaktadır (Briesch vd., 2014; Rafferty, 2010; Todd vd., 1999).

Yetmişli yıllardan günümüze, okul ortamlarında öğrencilerin sadece akademik becerilerinin gelişiminin amaçlanması ve desteklenmesinin yeterli olmadığı, öğrencilere kendini yönetme stratejilerinin gerekliliği ve önemi vurgulanmaktadır. Bu önem, tipik gelişim gösteren öğrenciler için olduğu kadar gelişimsel yetersizliği olan öğrenciler için de aynı oranda geçerli olduğu belirtilmektedir (Toper, 2021). Kendini yönetme becerileri geliştirildiğinde özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrenciler gibi başarılı olabilmeleri sağlanmaktadır. Böylece kendini yönetebilen kişi başkalarının desteği yerine kendi yaşamlarını istedikleri ölçüde devam ettirebilmektedir (Wehmeyer, 2002). Yapılan araştırmalar, kendini yönetebilen öğrencilerin okulda başarılı (daha güvenli, çalışkan ve becerikli) olma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu nedenle eğitim sürecinin hedeflerinden biri, tüm öğrencilerin ne öğreneceklerini ve sınıfta kendi performanslarını nasıl düzenleyip izleyeceklerini kazandırmaktır (Westwood, 2011). Özel gereksinimli bireylerin kendini yönetme becerilerini kazanmasına istekli hale getirilerek okul sonrası döneme geçişlerde olumlu sonuçlar alınması sağlanabilmektedir (Wehmeyer, 2007).

Kendini yönetme, ayrıntılarına da değinilecek olan çeşitli stratejilerin kullanımı aracılığıyla etkili hale getirilmektedir. Bunlar kendine amaç belirleme, ön uyarı verme, kendine yönerge verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendi pekiştirmeyi içermektedir. Bu stratejiler tek başına kullanılabilir ancak çoğu zaman en az bir başka stratejiyle

birlikte kullanıldığı görülmektedir (Alberto ve Troutman, 2015d; Carr vd., 2014a; Rosenbloom vd. 2019). Çeşitli davranışları ele almak için genel olarak kullanılan ya da standart bir kendini yönetme uygulaması bulunmamaktadır. Uygulayıcılar bu bileşenlerden bir veya daha fazlasını kişisel ihtiyaçlarına en uygun şekilde kapsamlı hale getirebilmektedir (Briesch vd., 2014). Her bir strateji ayrı ayrı tartışılmasına rağmen evrensel olarak birbirleriyle, doğrudan öğretim ya da model olma gibi yöntemlerle birlikte kullanılmaktadır. Bu tür paket uygulamaların hangilerinin gerçekten davranışı etkilediğini belirlemek mümkün görünmemektedir (Alberto ve Troutman, 2015e).

Kendini yönetme stratejileri başka birinin yardımı olmadan öğrencilerin kendi davranışlarını düzenlemelerini ve değiştirmelerini bununla birlikte kendilerinin öğrenme sürecinde aktif olmalarını sağlamaktadır (Wehmeyer, 2007). Bunun yanında sürekli öğretmen gözetimini azaltmakta ve aynı zamanda olumlu davranışların artmasına yardımcı olmaktadır (Wilkinson, 2008). Öğrencilerde davranış sıklığını artırmak için kullanılan etkili bir müdahale olduğu da belirtilmektedir (Lee vd., 2007). Bu doğrultu da eğitimcilerin, öğrencilerine akademik ve/veya sosyal davranışları düzenlemelerine yardımcı olacak kendini yönetme stratejilerini kazandırmaları uygun görülmektedir (Rafferty, 2010). İlk başta öğretmen tarafından öğretilen, sonrasında da öğrenciler tarafından bağımsız uygulanması takip edilen stratejilerdir (Agran, 1997; Polloway vd., 2014). Esas olarak, bir öğrenciye kendini yönetme beceri/lerinin nasıl kullanılacağı öğretildiğinde bir seferde yalnızca bir davranış veya ilgili bir dizi davranışın geliştirilmesi sağlanabilmektedir (Rafferty, 2010).

Kendini yönetme stratejileri, okulda davranış sorunu olan tipik gelişim gösteren öğrenciler (Boyle ve Hughes, 1994), DEHB (Rock, 2005), zihinsel yetersizlik (Brooks vd., 2003), öğrenme güçlüğü (Dalton vd., 1999) ve OSB olan (Doggett vd., 2013; Liu vd., 2015) öğrenciler için kullanılmaktadır. OSB olan öğrencilerin kendini yönetebilmesi hem bir yönetme aracı hem de kendi davranışlarının kontrolünü sağlayarak yaşam kalitesini artırmanın bir yolu olarak görülmektedir. Kendini yönetme stratejileri, bağımsız davranışları artırmaya çalışan OSB olan bireyler de dahil birçok öğrenci grubunda çeşitli hedef davranışların geliştirilmesinde başarıyla uygulanmaktadır (Moore, 2009). Bununla birlikte hem olağan hem de yüksek işlevli OSB olan öğrencilerin gelişiminde etkili olduğu, erken çocukluktan yetişkinliğe kadar değişen yaşlarda, evde, klinikte, okulda ve sosyal ortamlarda stratejilerin kazandırılmasının tercih edildiği vurgulanmaktadır (Carr vd., 2014a).

Özel eğitim ortamlarında etkinlikle ilgilenmeyi, akademik başarıyı ve performansı artırdığı (Dalton vd., 1999), bireylerin başkalarına olan bağımlılığını azalttığı, yaşam kalitesini yükselttiği (Lee vd., 2007; Wehmeyer vd., 2003) ve sosyal becerileri geliştirdiği (Koegel vd., 2014; Reynolds vd., 2014) çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır. Stratejiler, öğrencilerin uygun olan davranışların artırılması, uygun olmayan davranışların azaltılması, akademik becerilerin geliştirilmesi ve edinilen davranışların genellenmesi amacıyla kullanılmaktadır (Cihak vd., 2010; Moore, 2009; Doggett vd., 2013; Taber vd., 1999). Genel olarak öğrencilerin yeterliklerini arttırmak üzere tercih edilen etkili ve verimli stratejiler olarak görülmektedir (Brooks vd., 2003). İster özel eğitim isterse genel eğitim sınıflarında olsun kendini yönetme stratejileri kullanımının temel amaçlarından biri de öğrencilere bağımsız davranışlar kazandırmaktır (Bouck vd., 2014; Westwood, 2011).

Özel eğitim alanında çalışmakta olan her kişinin, öğrencilerine kendini yönetme stratejilerini kazandırması, farklı uygulayıcılara (anne-babalara) ise bu beceriler konusunda bilgi vermesi önemli görülmektedir (Toper, 2021). Uygulamanın ilk başlarında öğretmen tarafından gösterilen, zamanla öğrenciler tarafından bağımsız gerçekleştirilen uygulama stratejileri kazandırılmaktadır (Polloway vd., 2014). Öğrencilerin iki farklı kendini yönetme eğitiminden birini aldıktan sonra, öğretmen tarafından yönlendirilen öğretime kıyasla öğretimi izleyen bağımsız çalışma sırasında daha yoğun kendini yönetme stratejilerini tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğretim dışında, kendini yönetme becerilerini bağımsız sergileme olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Mithaug ve Mithaug, 2003). Araştırmalar, çeşitli öğrenme güçlükleriyle karşılaşan bireylere, yaşamlarını kolaylaştırıcı olan kendini yönetme becerilerinin öğretilebileceğini, davranışı değiştirmede ve bağımsızlığı artırmada oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Reinecke vd., 2018).

Kendini yönetme genellikle teknoloji destekli müdahaleler, model olma, video model, akran öğretimi ve görsel destek gibi diğer bilimsel dayanaklı uygulamalarla birlikte kullanılmaktadır (Reynolds vd., 2014; Roberts vd., 2019; Steinbrenner vd., 2020). Bununla birlikte kendini yönetme stratejilerinin öğretim sürecinin genel olarak beş temel aşamadan oluştuğu ifade edilmektedir. Bu aşamalar a) ön-hazırlık/planlama aşaması, b) öğretim aşaması, c) uygulama aşaması, d) bağımsızlaştırma aşaması ve e) silikleştirme aşaması olarak sıralanmaktadır (Toper, 2021). Kendini yönetme müdahalelerinin tasarımı kolay, kullanımı basit, potansiyel olarak taşınabilir ve öğretmenler için pratik uygulamalardır. OSB olan öğrenciler için davranışları genelleme imkânı sunan, bağımsızlığı destekleyen ve çeşitli

bağlamlarda davranışsal gelişim sağlayan önemli bir beceridir ve pratik kullanım sağlaması gerektiği belirtilmektedir (Koegel vd., 1999; Southall ve Gast, 2011).

Uygulama aşamaları sırasında öğretmen ya da uygulayıcı tarafından öğrencinin artırılması veya azaltılması gereken belirli bir davranış belirlenmektedir. Belirli bir süre içinde veya bir etkinlik sırasında bu davranışın kaç kez meydana gelmesi gerektiğine yönelik bir hedef seçilmektedir (ör. etkinlik/ödev dosyası üzerinde on dakika ilgilenme). Ayrıca öğrenciye, etkinlik sırasında davranışın meydana gelip gelmediğini kaydetmesi (doğru ve yanlış cevapların kontrolü) ve kaydedilen davranış miktarını kendisinin değerlendirmesi (10 sorulu bir çalışma sayfasında 8 doğru) gösterilmektedir. Belirlenen hedefe öğrenci ulaştığında, kendisi bir pekiştireç seçer veya bir pekiştirece ulaşması için öğretmene ya da uygulayıcıya durumu açıklayan bilgi vermesi şeklinde basamaklar sıralanmaktadır.

Uygulamalar sırasında kendi yönetme stratejilerinin kullanımı çeşitlilik gösterse de kendine amaç belirleme, kendine ön uyarı verme, kendine yönerge verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme bileşenlerinin farklı eşleştirmeleri tercih edilerek kullanılmaktadır.

2.4.1. Kendine amaç belirleme

Özel eğitim alanında kendini yönetme stratejilerinin öğretime yönelik yürütülen araştırmalar incelendiğinde, kendine amaç belirlemenin en az üzerinde çalışılan strateji olduğu belirtilmektedir (Aljadeff-Abergel vd., 2015; Carr vd., 2014b). Kendine amaç belirleme, kişinin kendi yaşam sorumluluğunu almasındaki en temel becerilerden sayılmaktadır, bununla birlikte kendini yönetme stratejilerinin de ilk aşamasını oluşturmaktadır (Carr vd., 2014b; Wehmeyer vd., 2007). Kendi amaçlarını belirleyen öğrencilerin başka kişiler tarafından belirlenen amaçlardan daha iyi performans gösterdiği belirtilmektedir (Olympia vd., 1994). Bununla birlikte kendine amaç belirleme ile diğer stratejiler bir arada kullanıldığında bağımsız çalışma düzeyinde artış olduğu ifade edilmektedir (Mithaug ve Mithaug, 2003).

Belirlenmeye çalışılan amaçlar kısa ve uzun dönemli olarak ikiye ayrılabilir. Kısa dönemli amaçlar, gün, hafta ya da ay gibi süreler belirlenerek planlanabilirken uzun dönemli amaçlar ise bir yıldan daha uzun dönemde başarmak istenilen planları içerdiği belirtilmektedir. Planlanan davranışları ne kadar süreyle veya ne zamana kadar yapması gerektiği öğrencilere açıklanmaktadır (Toper, 2021). Öğrencilere amaç belirleme öğretilirken kendilerine açık, zor ancak başarılabilir ve ilk aşamada uzun sürede ulaşılmasındansa kısa

sürede ulaşılabilir amaçlar belirlemelerine yardımcı olunması gerektiği önerilmektedir (Alberto ve Troutman, 2015e). Uygulama paketlerinin bir parçası olarak ve diğer müdahale bileşenlerinin yanında hedef belirlemeyi içeren müdahaleler belirtilmektedir. Bunlar arasında sözleşmeler, kendini izleme, pekiştirme ve geri bildirim yer alırken teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımına yer verilmektedir (Carr vd., 2014b).

OSB olan bireyler için amaç belirlemek ve bu amaçlara ulaşmak için gerekli becerileri edinmelerini sağlamak için yeterli fırsat sağlanması gerekmektedir. Bağımsız bir şekilde ulaşılabilir ve makul hedefler belirleme yeteneği, OSB olan öğrencilerin gelişimi için önemli bir beceri olarak görülmektedir. Gelişmiş farkındalık, görev performansı, beceriyi yerine getirme ve bağımsız işleve katkı sağlayabilmektedir. Bağımsız işlevsellik elde etmek için OSB yelpazesindeki öğrencilere yardımcı olmayı amaçlayan uygulamalarda kendine amaç belirlemenin potansiyel faydaları vurgulanmaktadır (Carr vd., 2014b). Hem aile hem de OSB olan çocuk veya gençler tarafından öncelikli olarak kendine amaç belirlemek, ilgili tüm kişiler için sonuçları en iyi hale getirecek şekilde yarar sağladığı bildirilmektedir (Hodgetts ve Park, 2017).

OSB olan çocuk ve gençlerin kendi amaçlarını belirlemede aktif olarak yer alma becerilerini kullandıkları ve bunu yaparken kullanılan araçların özellikle hedef belirlemeye yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Hodgetts ve Park, 2017). Kendini yönetme stratejileri kapsamında gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarda kendine amaç belirlemenin OSB olan öğrenciler için etkileri incelenmiştir. Kendine amaç belirleme ile kendini izleme stratejisinin kullanımı OSB olan ve uygun olmayan davranışlar gösteren bir öğrencinin dersle ilgilenme düzeyini artırdığı ve öğretim sonrasında davranışı sürdürdüğü belirtilmektedir (Xu vd. 2017). Çok çeşitli müdahalelerde hedef belirleme tekniklerinin etkililiği için kendine amaç belirleme ön destek sağlamaktadır. Ancak bugüne kadar OSB olan bireylerle hedef belirleme konusunda çok az araştırma yapıldığı ifade edilmektedir (Carr vd., 2014b).

2.4.2. Kendine ön uyarı verme

İstenen ya da beklenen bir davranışın meydana gelmesini sağlamak amacıyla ön uyarı içeren koşulların düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Wehmeyer vd., 2003). Başka bir şekilde ifade edilirse, davranış ya da becerinin ne zaman ve/veya hangi sırada sergilenmesi gerektiğine yönelik kişinin kendisine sunmuş olduğu ipuçlarıdır (Toper, 2021). Bu stratejide hedeflenen davranış ortaya çıkmadan önce davranışın başlamasına yönelik bir ön uyarı sunulmaktadır. Kullanılacak ön uyarılar bireylerin öğrenme performansları, gereksinimleri ve

öğretilecek olan beceri ya da davranış özelliklerine yönelik olarak görsel, dokunsal, işitsel ya da yazılı şekilde tercih edilmektedir (Cooper vd., 2007; Yücesoy-Özkan ve Sönmez, 2011; Yücesoy-Özkan, 2012).

En sık kullanılan uyaranlardan birisi görsel uyaranlardır. Belirli bir sırada gerçekleşen görevin basamaklarının tamamlanması için kişiye sunulan fotoğraf, resim ya da çizim örnekleri bulunmaktadır (Agran vd., 2003). Görsel ön uyaranlar, kişiye hangi davranışları sergileyip sergilememeleri gerektiğini gösteren öncül ipuçları olarak kullanılmaktadır (Mechling vd., 2009). Diğer bir türü olan işitsel uyaran, önceden kaydedilmiş yönergeleri bireyin dinlemesi ve bu yönergeleri yerine getirmesiyle gerçekleşmektedir (Agran vd., 2003). İşitsel ön uyaranlar, kayıt cihazları, saat veya zamanlayıcıdan gelen bip sesleri gibi çeşitli biçimlerde olabilmektedir. Birçok kendini yönetme programında katılımcıların kendini izleme, verileri kaydetme ve sonuçlarıyla kendini yönlendirme için işitsel ön uyaranları dikkate almaktadır (Reinecke vd., 2018). Dokunsal ön uyaranlar ise, kokusu ve dokusu olan nesne ya da gerçek nesnelerin üç boyutlu maketlerin kullanımıyla basamaklar yaptırılmaktadır (Yücesoy-Özkan, 2012). Ayrıca teknoloji tabanlı ön uyaranların kendini yönetme stratejileri yoluyla farklı becerilerin geliştirilmesi ya da öğretimi sırasında kullanıldığı açıklanmaktadır (Cihak vd., 2010; Reynolds vd., 2014; Rosenbloom vd., 2019).

Günlük yaşantımızda kendine ön uyaran verme stratejisiyle ilgili çeşitli durumlara rastlanmaktadır. İş rutinlerimiz arasında yapacağımız toplantılar için akıllı telefonlara sesli uyarı notu eklemek, işten eve dönerken market alış-verişi sırasında almamız gereken ürünleri hatırlatan bir listeyi cüzdanımızda bulundurmak, maskesiz kapalı bir mekâna girilmemesi gerektiğini hatırlatan uyarı levhaları gibi birçok örnekle karşılaşilmektedir. Kendine ön uyaran verme olarak çeşitli kullanım yolları dışında, doğal olarak oluşan ön uyaranlar da gün içinde bazı davranışların sergilenmesinde hatırlatıcı olabilmektedir. Doğal olarak oluşan ön uyaranların öğrencilere fark ettirilmesi, doğal ön uyaranların varlığında nasıl davranılması gerektiğinin öğretilmesi de alternatif bir yol olarak önerilmektedir (Toper, 2021). Kendine ön uyaran verme başkalarına olan bağımlılığı azaltması, başka bir kişinin beceriyi söylemesini beklemeksizin bir ön uyarıyı anlamayı kolaylaştırmaktadır. Karmaşık bir beceri veya rutini tamamlamak için öğrencinin gerekli basamakların tümünü hatırlamasını kolaylaştırması gibi çeşitli yararları bulunmaktadır (Yücesoy-Özkan, 2007).

Kendine ön uyaran verme stratejisi hem tek bir davranışın nasıl ve ne zaman yapılacağına ilişkin ipucu sunmak hem de birden fazla beceri basamağından oluşan

davranışların hangi sırayla yapılacağını hatırlatmak için kullanılmaktadır (Sönmez-Kartal, 2017; Yücesoy-Özkan, 2007). Bu durumla ilişkili görsel ön uyaran ve kendini izleme birlikte kullanımının OSB olan üç öğrencinin genel eğitim sınıfında akademik katılımı artırmada etkili olduğunu göstermektedir (Cihak vd., 2010). OSB ve orta düzey zihin yetersizliği olan bir öğrencinin katılımıyla işitsel ön uyarının etkisi incelenmiştir. Öğrenciye, uygun olan davranışlar ve etkinlikle ilgilenme becerisini ön uyaran kullanarak çeşitli ortamlara genelleyebilmesi kazandırılmıştır (Taber vd., 1999).

Öğrenciler ipuçlarına bağımlı hale geldiklerinde uyaran kontrolünün öğretmenden öğrenciye kaydırılması gerekmektedir OSB olan öğrencilerde günlük yaşam becerilerinin bağımsız performansını kolaylaştırmada çeşitli kendini öğretici veya kendini yönetme stratejilerinin etkili olduğundan bahsedilmektedir (Mays ve Heflin, 2011). Öğrenciler sözel yönlendirmeler yerine görsel ipuçlarına daha kolay yanıt vermektedir. Bununla ilişkili olarak görsel veya videolu ipuçları sürece dahil edilmektedir (Pierce ve Schreibman, 1994). Ayrıca teknoloji tabanlı dijital görsel asistanlar da bir öğretmen veya bakıcı tarafından OSB olan bir kişiyi yönlendirmek için kullanılabilir veya yetişkin yönlendirmesi olmadan kullanıcılar tarafından bağımsız takip edilebilmektedir (Mechling ve Savidge, 2011).

2.4.3. Kendine yönerge verme

Kendine yönerge verme, bireylerin seçilen hedef davranışla ilgili istenilen davranışları tamamlaması amacıyla sözel ipuçlarını kendine söylemesi şeklinde tanımlanmaktadır (Agran vd., 2003; Schulze, 2016). Kişinin kendini harekete geçirmek ve genellikle bir dizi görev aracılığıyla davranış değişikliğini teşvik etmek amacıyla sözel ifadeleri kullanmasıdır. Beceriye gerçekleştirmek için kişinin kendisine yaptıkları ve yapacakları hakkında konuşması, sonrasında da beceriyi yerine getirmesi olarak da açıklanmaktadır. Örneğin "alış-veriş için liste hazırlayacağım" diyerek kişinin listeyi hazırlamaya başlamasıdır (Şafak ve Bilgiç, 2018). Kişinin kendisine sözlü ipucu sağladığı bir süreçtir ve bunu öğretmek başkalarına bağımlı olmaktan ziyade kendileri için sözel ipuçları sunarak bağımsız davranışlar göstermelerini sağlayabilmektedir (Alberto ve Troutman, 2015e).

Kendine yönerge verme, bilişsel bir yaklaşım içermektedir. Uygun olmayan bazı davranışları azaltmak ve uygun davranışlara yönleltmek amacıyla içsel yönergeler kullanılmaktadır. Kişinin bir görevi tamamlaması ya da bir davranış kontrol etmesi için sözel yönergeler tercih edilmektedir (Polloway vd., 2014). Özellikle düşünmek için fazla zaman harcamayıp hemen harekete geçen öğrencilerin, kendi davranışlarının kontrolünü

sağlayabilmek amacıyla kullanılabilir bir stratejidir. Problem çözme, becerileri sıralama (yaptım, sonra, şimdi), ne-nerede stratejisi ve etkileşimli tepki (yaptım, sonra, sor) şeklinde türleri bulunmaktadır (Yücesoy-Özkan, 2012).

Yapılan çalışmalarda kendine yönerge verme stratejisinin eğitim ortamlarında çeşitli beceriler üzerinde etkili olduğu (Burgio vd. 1980; Yücesoy-Özkan, 2012), ayrıca okul sonrası geçişe hazırlanan kişiler içinde fayda sağlayabileceği belirtilmektedir (Smith vd., 2016). Kendine yönerge verme stratejisinin yönergeleri yerine getirme, yardım isteme (O'Reilly vd., 2002), yaşam becerileri (Smith vd., 2016), matematik konusunda bir ürün satın alma (Agran vd., 2003), okuduğunu anlama (Chan, 1991) ve yemek pişirme (Dağseven-Emecen vd., 2018) gibi becerilerde etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca stratejinin davranışlar üzerinde kalıcılık ve genelleme boyutlarında başarılı sonuçlar ortaya çıkarttığı vurgulanmaktadır (Alberto ve Troutman, 2015e; Chan, 1991; Smith vd., 2016).

Özel gereksinimli bireyler için kendi yönerge verme materyalleri çok adımlı görevlerin nasıl tamamlanacağına dair gerekli bilgileri sağlarken, bir öğretmenin müdahale ihtiyacını azaltabilmektedir (Smith vd., 2016). Kendine yönerge vermenin, kaynaştırma ortamlarında farklı beceriler kazandırabilmesi, sınıf ortamında kolaylıkla kullanılması, öğrencilerin yanında araç-gereç taşımaya gerek kalmaması, öğrencinin bir kez öğrendiğinde kolay hatırlayabilmesi, kendilerini sözel olarak ve anında pekiştirebilmesi boyutlarında yararları bulunmaktadır (Yücesoy-Özkan, 2012). Ayrıca öğrencilerin problem süreçlerini tanımlarına ve kendilerine rehberlik etmelerine olanak sağlamaktadır (Alberto ve Troutman, 2015e).

OSB olan bireylerde kendine yönerge verme stratejisinin etkilerine bakıldığı sınırlı sayıdaki çalışmada, elektronik akış şemalarının kendine yönerge verme biçimi olarak kullanılmasının mesleki ortamlarda bağımsız problem çözme becerilerini artırdığı (Villante vd., 2021), aralarında OSB tanısı olan öğrencilerin de olduğu bireylerin kendine yönerge verme stratejisini kullanarak bağımsız yaşam becerisi düzeyinde artış olduğu ve kazanılan becerilerin farklı ortamlara aktarıldığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır (Smith vd., 2016).

2.4.4. Kendini izleme

Hedef davranışı kişinin gerçekleştirip gerçekleştirmediğini kendinin belirlemesi ve uygun yollarla kaydetmesi kendini izleme olarak tanımlanmaktadır (Agran vd., 2003; Newman vd., 1997; Southall ve Gast 2011). Kendini izleme stratejisinin, yapılan çalışmalarda en fazla tercih edilen kendini yönetme stratejisi olduğu belirtilmektedir (Aljadeff-Abergel vd., 2015;

Briesch vd., 2014; Yücesoy-Özkan ve Sönmez, 2011). Kendini izleme iki bölümden oluşmaktadır; ilki öğrencinin kendi davranışını incelediği kendini gözleme aşaması, ikincisi ise öğrencinin hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini not ettiği kendini kaydetme aşamasıdır (Agran vd., 2003; Aykut, 2013; Schulze, 2016).

Kendini izleme, oldukça geniş bir akademik etkinlik yelpazesinde uygulanmaktadır. Problemi tanımlamayı, dikkati odaklamayı, planlama yapmayı, süreci kontrol etmeyi, kendini pekiştirmeyi, kendi değerlendirmeyi, yapılan hatanın belirlenmesi ve hatayı düzeltmeyi kapsamaktadır (Westwood, 2011). Kendini izleme stratejisi de diğer stratejiler gibi öğrencilerin akademik konudaki performansını arttırmak (örneğin derste çözülen soru sayısı) amacıyla kullanılabileceği gibi, bir işi tamamlamaya (örneğin, alışveriş listesinde yazılanları almak, ev temizliği için gerekli işleri tamamlamak vb.) yönelik kendini yönetebilmesi amacıyla da kullanılmaktadır. Hedef davranışlar üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu ve öğretim bittikten sonra da kalıcılığını sürdürdüğü vurgulanmaktadır (Yücesoy-Özkan ve Sönmez, 2011). Ayrıca kendini izleme, problem davranışların azaltılması (örneğin, ayağımı sallamadan dersi dinlemek) amacıyla kullanılabilmektedir (Toper, 2021). Etkinlikle ilgilenme sırasında göreceli olarak uygulanması kolay bir stratejidir ve farklı özellikteki öğrenciler için geçerliliği kanıtlanmıştır (Polloway vd., 2014).

Davranışların takibi amacıyla belirlenen süre aralıklarında, çeşitli cihazlar ve veri kayıt formları kullanılmaktadır. Öğrenciler, cihazdan gelen sesi her duyduklarında kendilerine etkinlikle ilgilenip ilgilenmediklerini sormaları ve veri kayıt formunda evet ya da hayır şeklinde işaretleme yapmaları öğretilmektedir (Menzies vd., 2009; Polloway vd., 2014; Wehmeyer vd., 2017). Bazen belirli bir etkinlikle ilgili basamakları tamamlamaları için öğrenciler, ders devam ederken masalarında duran bir çizelgeye işaretleme yaparak ya da (Westwood, 2011) akıllı telefon veya tablet gibi yardımcı teknoloji araçlar kullanılarak veri toplaması öğretilmektedir (Bouck vd., 2014; Schulze, 2016; Toper, 2021). Kullanılacak uyaranlar ve veri kayıt formları öğretilecek davranışın özeliğine, kişinin yaşına ve gelişim düzeyine göre tercih edilmektedir (Agran vd., 2003; Yücesoy-Özkan ve Sönmez, 2011; Wilkinson, 2008).

Kendini izleme stratejisi genel eğitim ve özel eğitim alanında uygulanması mümkün olabilmektedir (Bender, 2014; Rock, 2005). Öğrenme güçlüğü, DEHB (Bender, 2014), zihin yetersizliği (Agran vd., 2003), görme yetersizliği (Haytabay-Sosun ve Özdemir, 2012) ve OSB olan (Kolbenschlag ve Wunderlich, 2021; Töret vd., 2015) öğrenciler gibi farklı özellikteki bireyler için geçerliliği kanıtlanmıştır (Polloway vd., 2014). Bununla birlikte akademik

beceriler (Bender, 2014), kişisel hijyen (Gushanas ve Thompson, 2019), etkinliklerle ilgilenme (Kolbenschlag ve Wunderlich, 2021; Polloway, 2014), oyun oynama (Stahmer ve Schreibman, 1992) ve yiyecek hazırlama (Bouck vd., 2014) gibi çok çeşitli becerilerde etkili sonuçlara ulaşılmaktadır.

Kendini izleme OSB olan öğrencilerle yürütülen çalışmalarda en sık kullanılan stratejiler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte etkinliklerle ilgilenme/göreve katılım, akademik başarı ve sosyal etkileşim gibi çeşitli sosyal davranışları geliştirmek için kullanılmaktadır (Carr vd., 2014a; Cihak vd., 2010; Reynolds vd., 2014; Rosenbloom vd., 2019). OSB olan bireylere, kendini yönetme becerilerini geliştirilmesi yoluyla davranışlarını izlemeyi ve düzenlemeyi öğretmek, eylemler ve deneyimlerinin sonuçları arasındaki ilişkiyi anlamaları sağlanabilmektedir (Fritz vd., 2012). Kendini izleme, kendini pekiştirme için gerekli bir ön koşuldur (kişi koşullu olarak pekiştirmeden önce kendi davranışını gözlemelidir). Kendini izlemenin kalıcı ürünleri yoksa (ör., izleme formları), kendini izlemenin varlığı ve doğruluğu, kendini pekiştirmenin doğruluğundan anlaşılmaktadır (Newman vd., 1997).

Kendini izlemeyi kullanan öğrenciler, aktif olarak davranış değiştirme programının içinde yer almaktadır. Elde edilen veriler öğrenciye davranışıyla ilgili bilgiler verirken çeşitli sorumluluk almak (Menzies vd., 2009; Yücesoy-Özkan, 2012), öğrenciye davranış hakkında somut bir geri bildirim sunmak, ayrıca davranışa ilişkin veri toplamak davranış üzerinde olumlu bir etki oluşturmayı sağlayabilmektedir. Kendini izleme, öğrenci davranışlarını takip etmeye yönlendirmekte ve içsel olarak da ödüllendirme ya da mahrum bırakmaya zorlamaktadır (Alberto ve Troutman, 2015e).

Öğrencilerin hem sınıfta hem de günlük yaşam aktiviteleri sırasında, sosyal beceriler ve davranışsal desteklerle kendi davranışlarını izleyip pekiştirebilecekleri sistemlerin olması önemli görülmektedir (Reinecke vd., 2018). Sınıf ortamında öğrencinin kendini izlemeyi öğrenmesi hem günlük etkinliklerde hem akademik derslerde kullanım sağlamaktadır (Cooper vd., 2007). Düşük maliyetli veya genel olarak yüksek sosyal geçerliliği olan bir müdahaledir. Normal gelişim gösteren çocuklar ve yetişkinler, yemek yeme veya egzersiz gibi çeşitli davranışlarda genellikle kendini izlemeyi kullanmaktadır. Genel olarak özel gereksinimli bireylerin ve özel olarak da OSB olan bireylerin yaşam kalitesinin iyileştirilmesinde kullanılmaktadır (Ganz vd., 2013).

Kendini izleme becerilerinin kazanılmasının öğrenciler açısından olduğu kadar öğretmenler açısından da önemli yararları bulunmaktadır. Öğretmen dostu olması, oldukça düşük düzeyde müdahaleci davranılması, kısa sürede öğretilbilir olması ve oldukça hızlı sonuçlar vermesiyle birlikte sınıflarda fayda sağlamaktadır (Soares vd., 2009). Sınıf kontrolü için öğretmenlerin daha az zaman harcamaları buna karşılık öğretim için daha fazla zaman ayırmaları anlamına gelmektedir. Alanda çalışan uzmanlara bu stratejiyi kullanarak öğrencilerine uygun olan davranışları kazandırmaları ve akademik performansı arttırmaları önerilmektedir (Aykut, 2013).

OSB olan öğrencilerle kendini izlemenin etkisi üzerine yapılan çalışmalarda olumlu sonuçlar ortaya çıktığı rapor edilmektedir. OSB olan bireylerin katılım gösterdiği çalışmalarda en sık kullanılan kendini yönetme strateji olduğu ifade edilmektedir (Aljadeff-Abergel vd., 2015). Kendini izleme stratejisi OSB ile ilişkili davranışsal zorluklarda olumlu etkiler gösteren bir müdahaledir. Grup temelli yöntemlerde benzer faydalar sağlama potansiyeline sahip olduğundan da bahsedilmektedir. Bunun yanında mevcut vaka çalışmalarında, okul ortamlarında kendini uyarıcı ve iletişimsel beceriler üzerine kendini izlemenin potansiyel etkililiği bulunmaktadır (Ganz vd., 2013). Lee ve diğerleri (2007) tarafından yürütülen çalışmada davranışları artırmak için kendini izleme ve benzer müdahalelerin genel olarak olumlu sonuçlar ortaya çıkardığına değinilmektedir. Elektronik tabanlı cihazlar aracılığıyla kullanımında çeşitli davranışlar üzerinde olumlu sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Finn vd., 2015; Legge vd., 2010; Xin vd., 2017).

2.4.5. Kendini değerlendirme

Kendini değerlendirme, kişinin kendi performans ölçütlerini belirlemesi ya da hedefe ulaşp ulaşılmadığını karar vermesini gerektirmektedir (Agran vd., 2003; Southall ve Gast, 2011). Bu durumda birey, önceden belirlenmiş bir amaç veya hedefe göre kendi performansını değerlendirmiş olmaktadır (Aljadeff-Abergel vd., 2015). Kişinin kendi performansını değerlendirmesi istendiğinde farklı yollara başvurabilmektedir. Öğrencilerin çalışma kâğıdı üzerindeki yanıtlarını öğretmen tarafından hazırlanan cevap anahtarı ya da öğretmenin ders kitabıyla karşılaştırmaları istenebilmektedir (Alberto ve Troutman, 2015e). Dereceleme ölçekleri, sözel ya da sayısal ifadeler kullanarak öğrenciler kendi davranışının durumuyla ilgili bir sonuca ulaşabilmektedir (Agran vd., 2003).

Öğrencinin kendini değerlendirmesi için davranışlarını daha önceden gözlemesini veya kaydetmesini gerektirmektedir. Kendini değerlendirme çoğunlukla kendini izleme gibi diğer kendini yönetme stratejileriyle birlikte kullanılmaktadır (Callahan ve Rademacher, 1999; Yücesoy-Özkan ve Sönmez, 2011). Kendini izlemeyi doğru biçimde kullanabilen öğrenciler için bir sonraki basamağa geçiş kendini değerlendirme olmaktadır. Derecelendirme ölçü araçları, kontrol listeleri ya da grafikler aracılığıyla öğrenciler kendini durumunu tespit edebilmektedir (Yücesoy-Özkan, 2012).

Kendi davranışını değerlendirmeyi öğretmek, öğrenciye kabul edilebilir ve uygun olmayan davranışları ayırt etmeyi gerektirmektedir (Alberto ve Troutman, 2015e). Kendini değerlendirme uygulaması sırasında bireyin, kendini izlemesi esnasında topladığı verileri incelemesi ve performansını davranış için belirlenen ölçütü göz önünde bulundurarak yorumlaması beklenmektedir (Yücesoy-Özkan ve Sönmez, 2011). Örneğin, günlük oturumlarda etkinlikle ilgilenme becerisinin artırılmasına yönelik uygulanan kendini değerlendirmeyi, öğrencinin kendini izleme kayıt formundaki artı (+) işaretlerini sayarak veri tablosu üzerinde takip etmesi ve belirlenen ölçüte ne düzeyde ulaştığını belirlemesidir.

Kendini değerlendirme stratejisinin kullanıldığı bazı araştırmalarda özel öğrenme güçlüğü (Todd vd., 1999), akademik güçlükler ve davranış sorunu olan bireyler (Sweeney vd., 1993), zihinsel yetersizlik (Brooks vd., 2003) ve OSB (Hampshire vd., 2016; Reynolds vd., 2014) gibi özel gereksinimli öğrenci gruplarında etkisi araştırılmıştır. Bunun yanında yazma becerisi (Sweeney vd., 1993), mesleki beceriler (Ganz ve Sigafoos, 2005), problem davranışların azaltılması, etkinliğe ilgilenme süresi ve düzeyi, ödev tamamlama sıklığı ve sürekliliğinin artırılması gibi hedef davranışlar üzerinde etkili olduğu (Todd vd., 1999), ayrıca farklı ortamlara genellenebildiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Mithaug ve Mithaug, 2003).

Kendini değerlendirme stratejisinin çeşitli yararlarının olduğundan söz edilmektedir. Öğretmenlerin değerlendirme süreci için kullanacakları zamanı azalmakta ve öğretime ayrılan zamanı artırmaktadır. Öğrencilerin göstermiş oldukları performans için ölçüte ulaşp ulaşmadıklarını kendi başlarına karar vererek öğretmene olan bağıllığı azalmaktadır. Öğrenciler kendi davranışlarına ilişkin değişiklik yapabilmekte, böylelikle öğretim sürecine aktif katılım sağlamaktadır (Yücesoy-Özkan, 2012).

Kendini değerlendirmenin diğer stratejilerle kullanıldığı çeşitli araştırmalarda, genel eğitim ve özel eğitim sınıflarında eğitim alan otizmli okul öncesi/okul dönemi öğrencilerinin;

sınıf kuralları (Shogren vd., 2011), sosyal etkileşim (Reynolds vd., 2014), bağımsız çalışma (Mithaug ve Mithaug, 2003), etkinlik ile ilgilenme (Callahan ve Rademacher, 1999), soru sorma (Doggett vd., 2013) ve ev ödevi (Hampshire vd., 2016; Hampshire ve Allred, 2018) gibi beceriler üzerindeki etkileriyle ilgili açıklamalar yapılmıştır. Callahan ve Rademacher (1999) tarafından yapılan çalışmada, kendini değerlendirmenin kullanıldığı stratejiler hakkında öğretmenler, anne-babalar, sınıftaki diğer öğrenciler ve okul yöneticilerinin olumlu görüşleri bulunmaktadır.

2.4.6. Kendini pekiştirme

Kendini pekiştirme, bireyin belirlenen ölçüte ulaşip ulaşmadığına bağlı olarak hoşuna giden bir uyaran seçmesi ya da bir uyaranı kendisine sunmasıdır (Agran vd., 2003; Southall ve Gast 2011). Kendini pekiştirme, dışsal pekiştirmenin tanımlandığı gibi ifade edilmektedir ancak bir hedef davranışı koşullu olarak bireyin kendisinin gerçekleştirmesini takip ettiğinde ve hedef davranışın olasılığı arttığında kendini pekiştirme olarak adlandırılmaktadır (Newman vd., 1997). Kişinin doğru davranışı göstermesi ya da bir görevi bitirmesi için kendisini ödüllendirmeye ilgili becerileri kapsamaktadır (Polloway vd., 2014). Kendini pekiştirme çoğunlukla kendini izleme ve kendini değerlendirme stratejilerinin kullanım alanlarını genişletmek üzere kullanılmaktadır. Öğrenci, hedeflenen davranış ölçütünü karşıladığında ya da kendini izleme ve kendini değerlendirme kapsamında yapacağı etkinliği tamamladığında pekiştireçlere ulaşmaktadır (Cooper vd., 2007; Yücesoy-Özkan, 2012).

Kendini pekiştirme stratejisiyle ilgili çalışmalarda tek başına kullanılmadığı, diğer stratejileri desteklemek üzere kullanılabileceği ve kendini yönetme sürecinde mutlaka yer alması gerekmektedir. Kendini pekiştirme olmaksızın özellikle kendini izleme ya da kendini değerlendirmenin çok anlamlı olmayacağı ifade edilmektedir (Agran vd., 2003; Yücesoy-Özkan ve Sönmez, 2011). Pekiştirme şekli, öğrencinin kendini yönetme prosedürleri kapsamında gelecekte hedef davranışı tekrarlama olasılığını artırmak için uygulanmaktadır (Newman vd., 1997; Southall ve Gast, 2011). Öğrencinin kendisi tarafından belirlenen davranış ve sonuçları arasındaki ilişki ile öğretmenler tarafından belirlenen davranış ve sonuçları arasındaki ilişkinin davranış değişikliği sağlanmasında eşit etkiye sahip olduğu birçok kez ifade edilmektedir (Alberto ve Troutman, 2015e).

Kendini pekiştirmenin diğer stratejileri güçlendirmek amacıyla kullanılabileceği ve diğer stratejilerle birlikte tercih edilmesi gerektiği, kendini pekiştirmenin olmaması durumunda kendini izleme veya kendini değerlendirmenin çok anlamlı olmayacağı vurgulanmaktadır

(Yücesoy-Özkan ve Sönmez, 2011). Kendini izleme, kendini pekiştirmenin gerekli bir ön koşuludur (kişi koşullu olarak pekiştirmeden önce kendi davranışını gözlemelidir). Kendini izlemenin kalıcı ürünleri yoksa (ör., yazılı formlar) kendini izlemenin varlığı ve doğruluğu kendini pekiştirmenin doğruluğundan anlaşılması gerektiği belirtilmektedir (Newman vd., 1997).

Öğrenciler farklı şekillerde davranış ve sonuçları arasındaki ilişkinin yönetimine katılabilmektedir. Öğrencilerin pekiştireçleri seçmelerine, davranışla ilişkili pekiştirecin miktarının belirlenmesine yardımcı olmalarına hatta uyarılama yapılacak davranışların seçimlerine izin verebilmektedir. Temel amaç, kendi davranışlarını yönetmek için öğretilen yöntemlerin kullanımını konusunda cesaretlendirerek öğrencilerin davranış ve sonuçları arasındaki ilişkinin yönetimine izin vermesidir (Alberto ve Troutman, 2015e). Öğrencilerin kendini pekiştirme stratejisinin kullanımı sürecinde; pekiştireç seçme, davranışlarla ilgili pekiştireçleri belirleme, hangi düzeydeki davranışın karşılığında hangi pekiştireçlerin elde edileceğine karar verme, pekiştireç elde edilecek davranışlara karar verme ve öğrencilerin kendilerini pekiştirme boyutlarında aktif katılım sağlanmaktadır (Yücesoy-Özkan, 2012). Öğrenci kendi davranışını izlemekten ve pekiştirmekten sorumlu olmaktadır. Fazladan personel yardımına olan ihtiyacı azaltır ve genelleme şansını da artırmaktadır (Newman vd., 1996).

OSB olan öğrencileri konu alan çeşitli araştırma sonuçlarına bakıldığında; sosyal etkileşim için kendini izleme ve kendini pekiştirme (Koegel vd., 1992), etkinlik ile ilgilenme davranışı üzerinde kendine ön uyarın verme ve kendini pekiştirme (Pierce ve Schreibman, 1994), sınıf kurallarını kazandırıldığı bir çalışmada kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme (Shogren vd., 2011) stratejilerinin çeşitli davranışlar üzerinde etkileri incelenmiştir. Ayrıca diğer kendini yönetme stratejilerinin kullanımı yoluyla kendini pekiştirmenin farklı ortamlara genellenebildiği sonucuna ulaşılmaktadır (Doggett vd., 2013; Newman vd., 1996). Kendini pekiştirme stratejisinin katılımcılar için kullanımının mümkün olduğu ve hedef davranışları artırmada etkili olduğu sonucunu da göstermektedir (Reinecke vd., 2018).

2.5 Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Alanyazında mevcut çalışmanın konusuyla ilgili kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Bu bölümde a) yurt dışında yapılan çalışmalar ve b) yurt içinde yapılan çalışmalar başlıkları altında tarihsel bir sırayla yer verilmeye çalışılmıştır.

2.5.1. Konuyla ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar

Yurt dışı yapılan çalışmalar incelendiğinde çok sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Özellikle kendini yönetme ve/veya stratejilerin kullanım düzeyleri, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerinin incelendiği çalışmaları “kendini yönetme stratejileri, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama hakkında yayımlanmış çalışmalar” başlığında, kendini yönetme stratejileriyle ilgili olan ancak farklı becerilerin incelendiği çalışmaları ise “kendini yönetme ve diğer ilgili beceriler hakkında yayımlanmış çalışmalar” başlığında gruplandırılarak sunulmuştur.

Kendini yönetme stratejileri, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama hakkındaki çalışmalar

Pierce ve Schreibman (1994) tarafından yürütülmüş olan çalışmada 6-9 yaşları arasında OSB tanısı olan üç erkek öğrencinin günlük yaşam becerilerini yerine getirme, etkinlikle ilgilenme davranışının artırılmasında kendine ön uyaran verme, kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin etkisi incelenmiştir. Katılım gösteren öğrenciler için sistematik olarak tekrarlanan davranışlar arası çoklu başlama modeli tercih edilmiştir. Genelleme, uyaran kontrolü ve hedef davranışın sürdürülmesini değerlendirmek amacıyla uygulama sonrası üç aşama kullanılmıştır. Araştırmada yemek masası, soğuk içecek hazırlama gibi becerilerin basamaklarını gösteren fotoğrafların bulunduğu albümler ön uyaran şeklinde kullanılmış ve öğrencilere her basamakta fotoğraflara bakmaları öğretilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin etkinlikle ilgilenme düzeyinin arttığı ve uygun olmayan davranışlarda azalma olduğu, kendine ön uyaran verme, kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin farklı beceri ve ortamlara genellenebildiğini göstermiştir. Ayrıca öğrenciler tarafından edinilen becerilerin yetişkin desteği olmadığında sürdürüldüğü tespit edilmiştir.

Newman ve diğerleri (1995) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, sınıf ortamında OSB olan bireyler tarafından geçişlerin belirlenmesinde (ör., bir aktivitenin tamamlanmasından sonra bir sonraki aktiviteyi sözlü olarak belirtmek) kendini yönetmenin kullanımı araştırılmıştır. Bu amaçla, OSB olan genç bireyler tarafından takip edilen program üzerindeki etkileri için katılımcılar arası çoklu başlama modelini kullanılmıştır. Yaşları 14-17 arasında olan üç otizm tanılı gencin bağımsız hareket edebildiği bir okula devam ettiği, aynı zamanda öğrencilerde hafif/orta düzey zihin yetersizliği bulunduğu belirtilmiştir. Başlama düzeyi sonrasında öğrenciler geçiş zamanlarının sözlü olarak ifade edilmesinde koşullu olarak kendilerini pekiştirmiştir. Öğretim programının kullanılmasıyla tüm öğrencilerde doğru

tanımlanmış geçişlerin yüzdesinde sistematik artışlar gözlemlendiği, iki öğrenci için geçişlerin doğru tanımlanmasındaki artışların hızlı olduğu, bir öğrencide başlangıçtaki düşük seviyelerinde belirgin bir şekilde artış olduğu bildirilmiştir. Bir aylık izlemeye geçiş süresinin doğru tanımlanması ve kendini pekiştirmenin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Newman ve diğerleri (1996), OSB tanısı alan gençlerin konuşma becerilerini artırmak amacıyla kendini pekiştirme stratejisinin etkililiğini incelemiştir. Çalışmada, uygun bir şekilde konuşmayı artırmak için geri bildirim ve kendini izlemenin kullanıldığı farklı bir çalışmanın sistematik tekrarı şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, ailelerin izin vermiş olduğu bir devlet okulunun aday havuzundan rastgele yöntemle seçilmiştir. Kendini pekiştirmeyi kullanmanın etkililiğini tespit etmek üzere ABAB modeli kullanılmıştır. Mevcut çalışmanın çeşitli aşamalardan oluştuğu belirtilmiştir. İlki, şarta bağlı olmayan bir pekiştirmenin temel aşamasını kendini pekiştirme sürecinin öğretimi izlemiştir. Daha sonra, başlama düzeyine dönüş aşamasından sonra tekrar öğrencinin kendini pekiştirmeyi kullanma aşaması gözlenmiştir. Öğrencilerin kendini pekiştirme aşamaları sırasında uygun konuşma düzeylerinin arttığı ve başlangıç aşamasına dönüşle birlikte uygun konuşma düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Newman ve diğerleri (1997) çalışmasında, OSB olan öğrencilere uygun olmayan davranışları azaltmak için diğer davranışların ayrımlı pekiştirme programını öğrencilerin kendisinin yönetmesi amaçlanmıştır. Uygun olmayan davranışları azaltmak ve kendini pekiştirme stratejilerini kullanmayı değerlendirmek için katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Otizm tanılı yaşları dört, altı ve on iki olan üç öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Her üç öğrencide hafif/orta derecede zihin yetersizliği olduğu belirtilmiştir. Öğrencilere dışsal pekiştirme sırasında diğer davranışların ayrımlı pekiştirme programı yoluyla kendilerini yönetme koşulları sağlanmıştır. Öğrencilerin belirtilen programı kullanarak davranışları kendileri yönetebilmiştir. Yüksek düzeydeki uygun olmayan davranışların tüm dışsal ipuçları koşulları sırasında azaldığı ve ipuçları çekilerek kendini yönetme koşulları sağlandığında da öğrenci kazanımlarının sürdürüldüğü tespit edilmiştir.

Callahan ve Rademacher (1999) tarafından yapılan araştırmaya, genel eğitim sınıfına devam eden yüksek işleve sahip sekiz yaşında otizmlili bir öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmada etkinlikle ilgilenme beceri düzeyini artırmak amacıyla kendini izleme ve kendini değerlendirme stratejilerine yer verilmiştir. Kendini yönetme stratejilerinin etkililiğini tespit etmek üzere çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Dokuz hafta boyunca elde edilen veriler, kendini yönetme

stratejileri ve pekiştirme süreçleri uygulandığında etkinlikle ilgilenme becerisinde önemli ölçüde artış olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda bağımsız akademik ve işlevsel davranışlarda gelişmeler olduğu, özellikle matematik alanında kendini yönetme stratejilerinin başarılı bir şekilde kullanılmasına katkıda bulunduğu belirtilmiştir.

Taber ve diğerleri (1999) tarafından yürütülen çalışmada, 12 yaşında OSB ve orta düzey zihin yetersizliği olan bir öğrenci tarafından kendine işitsel ön uyaran sunma stratejisi kullanımının uygun olmayan ve etkinlik dışı davranışlar üzerindeki etkisi farklı ortamlarda incelenmiştir. Öğrencinin etkinlik dışı davranışlarını azaltmak için sunulan öğretmen ipuçlarının sayısı üzerinde kendine işitsel ön uyaran verme stratejisinin etkisini değerlendirmek amacıyla geri çekme yoluyla ortamlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, öğrencinin uygun tepkide bulunması ve etkinlikle ilgilenmesi için ihtiyaç duyulan öğretmen ipuçlarının sayısında önemli bir düşüş olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca işitsel ön uyarının öğrencinin uygun davranışları ve etkinlikle ilgilenme becerileri için uyaran kontrolü işlevi gösterdiği, bununla birlikte farklı ortamlarda genellenmenin sağlandığı belirtilmiştir.

Todd ve diğerleri (1999), kendini yönetme stratejileri (kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme) ve olumlu davranış desteği kullanılarak uygun olmayan davranışlar, etkinlikle ilgilenme, etkinliği tamamlama, öğretmen algısı, öğretmen övgü sıklığı arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. Çalışma deseni, genel eğitim sınıfında öğrenme güçlüğü ve problem davranışları olan 9 yaşındaki dördüncü sınıf öğrenci için çoklu başlama modeliyle birleştirilmiş ABAB geri çekme modeli kullanmıştır. Çalışmanın sonuçlar incelendiğinde, kendini yönetme stratejilerinin kullanılması uygun olmayan davranışların sıklığında azalma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama beceri düzeylerindeki artışla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte ilaç alımına başvurmadan akademik ve sosyal başarının mümkün olduğu belirtilmiştir. Uygulamaların öğrenci performansına yönelik olarak olumlu öğretmen algılarıyla desteklenmiştir.

Newman ve diğerleri (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada OSB olan üç öğrenciye çeşitli davranışları artırmak amacıyla kendini yönetme stratejileri öğretilmeye çalışılmıştır. Çalışmaya dahil edilen öğrenciler okul öncesi bir eğitim programına devam ettiği belirtilmiştir. Üç öğrenciden birine oyuncak robota hayali etkinliklerde verilecek tepkilerde çeşitliliğin artırılması, diğer öğrenciye sözlü tepkilerdeki çeşitliliğin artırılması ve son öğrenciye ise çizim sırasında farklı eşya ve renklere çeşitliliğin artırılması hedeflenmiştir. Çoklu başlama modeli kullanılarak OSB olan üç öğrenciye oyun becerilerinde ve sosyal dilde

değişkenliği artırmak amacıyla kendini yönetme becerileri öğretilmiştir. Çalışmanın sonuçları, her üç öğrencinin kendi davranışlarını yönetebildiği ve kendini yönetmenin kullanılmasıyla belirlenen üç hedef davranışta değişikliğe neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belirlenen hedef davranışlardaki çeşitliliğin bir ay sonra da kalıcılığını sürdürdüğü gözlenmiştir.

Brooks ve diğerleri (2003) tarafından yürütülen çalışmada, kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin hem etkinlik ile ilgilenme hem de etkinliği tamamlama (akademik) becerileri arasındaki işlevsel bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Kendini yönetme stratejilerine ilişkin eğitim, sistematik davranış öğretimi ve becerilerin genellenmesini teşvik etmek için genel vaka programlarını içerdiği belirtilmiştir. Çalışmaya 10 yaşında hafif zihin yetersizliği olan bir kız öğrenci dahil edilmiştir. Öğretim uygulamaları destek eğitim odasında yürütülmüştür. Eğitim ortamında kendini yönetme stratejilerinin etkilerini değerlendirmek amacıyla ABCAC modeli kullanılmıştır. Bunun için birden fazla ortamlar arası bir desen oluşturulmuştur. Kendini izleme ve kendini pekiştirmeyeyle hedef beceriler arasında işlevsel bir ilişki olduğu rapor edilmiştir. Kendini yönetmenin yeni okul ortamlarına genellenmesinde farklılık gösterdiği ifade edilmiştir.

Mithaug ve Mithaug (2003) tarafından sonuçlanan çalışmada 5-6 yaşları arasında değişen öğrenci gurubunda iki öğrenci OSB, bir öğrenci DEHB, bir öğrenci ise duydu ve davranış bozukluğu olduğu belirtilmiştir. Çalışmaya dahil edilen katılımcılar, ciddi davranış sorunlarına sahip öğrencilerin gittiği bir okulda eğitim aldığı bildirilmiştir. Bağımsız çalışma oturumları sırasında öğrenci ve öğretmen tarafından yönlendirilen öğretimin kendini yönetme becerileri üzerindeki etkilerini karşılaştırmak amacıyla katılımcılar arası çoklu başlama ve tersine çevirme modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin iki farklı kendini yönetme eğitiminden birini aldıktan sonra, öğretmen tarafından yönlendirilen öğretime kıyasla öğretimi izleyen bağımsız çalışma sırasında daha yoğun kendini yönetme stratejilerini tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğretim dışında, kendini yönetme becerilerini bağımsız sergileme olasılıklarının daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Coyle ve Cole (2004), çalışmasında videoya kaydedilmiş bir görüntüyle kendine model olma ve kendini izleme eğitim programının etkileri değerlendirilmiştir. Çalışmaya OSB olan üç erkek öğrencinin etkinlik/görev dışı sınıf davranışları üzerindeki etkisine bakılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 9-11 yaşları arasında olduğu ve özel eğitim sınıfına devam ettiği belirtilmiştir. Araştırma projesindeki çalışmaların her birinde tek denekli araştırma modellerinden geri çekme tasarımı kullanmıştır. İlk iki çalışma ABA tasarımıyla, üçüncüsü ise

ABACA tasarımıyla gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan sonuçlar, OSB olan üç çocuğun etkinlik/görev dışı sınıf davranışlarını azaltmada kendine model olma ve kendini izleme eğitim programının etkililiğinin desteklendiği açıklanmıştır. Çocukların her birinde rapor edilen istenmeyen etkinlik/görev dışı davranışlarda büyük bir azalma olduğu ve müdahale aşamasından sonra da davranış değişikliğinin çok hızlı gerçekleştiği belirtilmiştir. Uygulamadan iki hafta sonra davranışları izleme sürecinde etkinlik/görev dışı davranışlarda benzer azalmaların ortaya çıktığı bildirilmiştir.

Ganz ve Sigafoos (2005), OSB ve zihin yetersizliği olan iki genç bireye, etkinliği tamamlama ve sözlü talepte bulunma becerilerini artırmak amacıyla kendini izleme uygulamasının etkililiğini değerlendirmiştir. Araştırma, 19 ve 20 yaşlarında olan iki erkek bireyin mesleki görevlerini bağımsız olarak gerçekleştirmesi gerektiği zaman dilimi içerisinde ve mesleki eğitim programı aracılığıyla yürütülmüştür. Etkinliği tamamlama ve sözlü talepte bulunma becerileri üzerinde prosedürü değerlendirmek için değişen ölçütler modeli kullanılmıştır. Görev tamamlama ve sözlü talepler sırasında kendini izleme stratejisi kullanıldığında, performans düzeyi sistematik olarak ve her katılımcı için değişen ölçüt tasarımına uygun olarak artırılmıştır. Sonuçlar, iki genç bireyin, mesleki eğitim programı içerisinde bağımsız etkinliği tamamlama ve sözlü talepte bulunma becerisini artırmak amacıyla kendini izleme stratejisinin öğretilebileceği gösterilmiştir.

Newman ve Ten Eyck (2005) tarafından yapılan çalışmada kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinden oluşan öğretim sürecinin OSB olan öğrencilerin etkileşim başlatma becerileri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Çalışmada 6-9 yaşları arasında değişen üç OSB tanısı olan öğrenci katılmıştır. Kendini yönetme uygulamasının etkililiğini belirleyebilmek üzere katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerle 15 dakikalık on etkileşim fırsatının oluşturulduğu öğretim oturumları yapılmıştır. İpuçlarının geri çekilerek gerçekleştirilen dört oturum sonunda öğrencilerin kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerini kullanmaya başladığı belirtilmiştir. Ek olarak, çalışmaya dahil olmayan akranlarına ve yetişkinlere daha önce gösterilenden daha yüksek etkileşim başlattığı bildirilmiştir. Verilerin genelleme ortamlarında toplanmadığı ve ilerideki çalışmalar için planlandığı ifade edilmiştir.

Wilkinson (2005), otizmli bir öğrencinin toplumsal ortama geçişini desteklemek amacıyla hizmet sunum modelinin faydasını belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla kendini yönetmenin etkililiğini değerlendirmek için bir vaka çalışması yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmada Asperger sendromu ve DEHB tanısı alan 9 yaşında bir öğrenci katılım göstermiştir. Eğitim geçmişi, sosyal etkileşim, dikkat/dürtü kontrolü ve saldırganlık alanlarında uzun süredir devam eden zorluklarının bulunduğu gözlenmiştir. Çalışma sonuçları, davranışsal kontrol (etkinlikle ilgilenme ve uyumsal davranış) öğretmen puanlarında başlama düzeyinden müdahaleye kadar önemli bir artış belirlenmiştir. Başlangıç ve uygulama koşulları arasında çakışan örtüşen veri noktasının olmadığı, etkinlikle ilgilenme ve uyumsal davranışta önemli bir artışın olduğu bildirilmiştir. Uygun olmayan davranışa ilişkin ebeveyn ve öğretmen algılarına yönelik ölçek sonuçlarında anlamlı değişiklikler gözlenmiştir. Uygulamanın kabul edilebilirliği ve etkinliği, bütünlüğü ve katılımcı memnuniyeti ölçümleri de olumlu sonuçlanmıştır.

Rock (2007) gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında, OSB olan bir öğrencinin de dahil olduğu, zihinsel yetersizlik, DEHB olan ve herhangi bir yetersizliğe sahip olmayan beş öğrenci katılımcı olarak bulunmuştur. Beş öğrencinin yaş aralığı ise 10-14'tür. Katılımcıların bir devlet ilköğretim okulunda yirmi bir öğrenciyle birlikte eğitime devamı sağlanmıştır. Araştırma tek denekli çoklu modellerden tersine çevirme (ABABC) kullanılarak tasarlanmıştır. Katılım gösteren öğrencilere beceri kazandırmak amacıyla ACT-REACT olarak ifade edilen ve kendini izleme stratejisinin içinde yer aldığı bir yaklaşım kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları ACT-REACT kendini izleme kayıt sayfası yerleştirildiğinde, öğrencilerin katılımı ve akademik başarısının arttığı ancak geri çekildiğinde sonuçların değiştiği bildirilmiştir. Ayrıca müfredat bireyselleştirildiğinde öğrencilerin etkinlikler sırasında öğrenmenin çeşitli aşamalarında (ör. edinim, akıcılık, izleme, genelleme) etkinlikle ilgili olduğuna değinilmiştir. Öğrenci görüşmelerinde tamamının kendini izlemeyi içeren ACT-REACT yaklaşımını kullanmayı sevdiği ve kullanmaya devam etmek istediği yorumlarına ulaşılmıştır.

Mechling ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmada, OSB olan öğrenciler için resimli, işitsel ve video yönlendirmeli kişisel dijital asistan, taşınabilir kendini yönetme cihazı olarak değerlendirilmiştir. OSB tanısı olan ve yaşları 16-17 arasında değişen üç lise öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Üç yiyecek hazırlama tarifi çoklu yoklama modeli kullanılarak desenlenmiştir. Etkinliği bağımsız tamamlama düzeyindeki ilerlemeyi ve öğrencilerin kullandıkları ipucu sayısı ve türü açısından incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlara bakıldığında, OSB olan öğrencilerin kendine ön uyarı sunma stratejisini kişisel dijital asistan olarak kullanabildiklerini ve zaman içinde yiyecek hazırlamayla ilgili tarifleri bağımsız bir şekilde tamamlama becerilerini sürdürdüğüne ulaşılmıştır. Çalışmanın sonunda OSB olan öğrencilerin

tercihlerini belirlemeye yönelik sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. ÖVY hesaplamalarına göre tüm öğrenciler içinde uygulamanın %100 örtüşmeyen veri sonucuna ulaşmıştır.

Soares ve diğerleri (2009) çalışmasında, OSB olan 13 yaşındaki bir öğrencinin kendine zarar verme davranışını azaltmak ve akademik bir etkinliği tamamlama düzeyini artırmak amacıyla bilgisayar destekli kendini izleme stratejisinin kullanımı incelenmiştir. Erkek öğrencinin doğrudan gözlem, psikolojik değerlendirme ve öğretmen raporuna göre iletişim ve sosyal becerilerde sınırlılık, dürtüsel davranışlar, dikkat yöneltme ve sürdürmede yetersizliği olduğu belirtilmiştir. Çalışma ABAB modeli kullanılarak, genel eğitim okulunun destek eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Bir öğretmen ve sekiz öğrencinin bulunduğu destek eğitim sınıfında katılımcı öğrenciye üç akademik etkinliği tamamlaması için yaklaşık 45 dakika süre verilmiştir. Çalışmanın sonuçları, kendini izleme stratejisinin kullanılmasıyla, etkinliği tamamlama becerisinin arttığı ve kendine zarar verme, öfke nöbeti gibi uygun olmayan davranışların azaldığı görülmüştür. ÖVY hesaplanarak kendini izlemenin hedef davranış üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Legge ve diğerleri (2010) yürüttükleri bu çalışmada, OSB olan iki erkek öğrenci ve bir serebral palsi olan erkek öğrencinin etkinlikle ilgilenme becerisi üzerinde kendini izleme stratejisinin etkileri incelemiştir. 11-13 yaşları arasındaki üç öğrenci, matematik dersindeki ödevlerini bağımsız olarak yaparken MotivAider® adı verilen, önceden belirlenmiş zaman çizelgelerinde titreşme özelliğine sahip ve öğrencilerin etkinlikle ilgilenme durumlarını kendi izlemelerini sağlayan elektronik bir cihaz kullanılmıştır. Öğrencilerin çoklu başlama modeline göre etkinlikle ilgilenme becerisi üzerinde kendini izleme prosedürünün işlevsel bir ilişkisi tespit edilmiştir. Ayrıca kendini izleme stratejisi kullanarak öğrencilerin tamamının öğretmenden sonra da yüksek düzeylerde etkinlikle meşguliyeti sürdürdüğü belirlenmiştir.

Cihak ve diğerleri (2010) tarafından yürütülen çalışmada, genel eğitim sınıflarında eğitim alan ve yaşları 11-13 arasında değişen OSB tanılı üç öğrencinin akademik katılım (ör., etkinlikle ilgilenme) üzerine kendine ön uyarı verme ve kendini izleme stratejilerinin etkilerine bakılmıştır. Akademik çalışmalarda etkinlikle ilgilenme ve öğretmen ipuçlarının sayısı, ABAB modeline göre desenlenmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, tüm öğrencilerde etkinlikle ilgilenme düzeyinde yükselme ve öğretmen yönlendirmesinde azalma olduğu rapor edilmiştir. Öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanmaya yardımcı olan el bilgisayarından yararlandığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin kazanmış olduğu davranışları birden fazla ortamda kullanabildiklerini göstermektedir. Sosyal geçerlilik için kullanılan anket

sonuçları hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından müdahalenin kullanımı için sosyal kabul gördüğünü bildirmiştir.

Holifield ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada OSB olan iki ilköğretim öğrencisinin kendini izleme stratejisi kullanımında etkinliğe katılım ve akademik doğruluğu artırma düzeyindeki etkisi araştırılmıştır. Müdahalenin etkililiğini değerlendirmek amacıyla iki akademik konuda (etkinliğe katılım ve akademik doğruluk) katılımcılar arasında çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Her iki öğrenciye de aynı anda etkinliğe katılma ve akademik doğruluk düzeyleriyle ilgili konuşma becerileri ve matematik konusunda kendini izlemeleri öğretilmiştir. Çalışmanın sonuçları, kendini izleme uygulamasının her iki öğrenci için de etkili olduğu, akademik doğruluk düzeyindeki sonuçları değişkenlik gösterse de etkinliğe katılma ve akademik doğrulukta ani artışları ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sosyal geçerliği iki şekilde belirlendiği ifade edilmiştir. İlki kendi izlemeyle birlikte her iki katılımcıda öğrenci başarısında (etkinliğe katılma/akademik doğruluk) artış olduğu, ikincisi de kendini izlemenin öğrencilerin bağımsızlığını artırdığını sonucu ortaya çıkmıştır.

Hampshire ve diğerleri (2011) çalışmasında ebeveyn eğitimi ve kendini yönetme uygulamasının OSB olan bir öğrencinin ev ödevlerini tamamlama becerisi ve doğruluk düzeyi üzerindeki etkisini incelemiştir. Uygulamanın etkililiğini tespit etmek amacıyla tek denekli araştırma modellerinden ABA deseni kullanılmıştır. Çalışma sekizinci sınıfa devam eden ve OSB olan bir erkek öğrenci, annesi ve destek eğitim odası öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Birinci bağımsız değişkeni, öğretmenin ebeveyn eğitimi ve öğrencinin kendini yönetme üzerine eğitimini, ikinci bağımsız değişken ise öğrencinin kendini yönetme kullanımı şeklinde belirtilmiştir. Bu çalışmanın bağımlı değişkenleri, tamamlanan ödev basamakları ve doğru olarak tamamlanan ödev yüzdesini içermektedir. Çalışmanın sonuçları, kendini yönetme ve ebeveyn katılımı eşleştirmesinin OSB olan öğrencide ev ödevi performansını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Çalışmanın sonunda yapılan sosyal geçerlik görüşmelerinde öğrenci annesi müdahaleyle ilgili genel memnuniyetini yüksek olarak değerlendirmiştir. Öğrenci görüşümün de kendini yönetmeyi beğendiğini bildirmiştir.

Parker ve Kamps (2011) yürüttükleri çalışmada, OSB olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla sosyal aktivitelerdeki performansları üzerindeki etkilerini iyileştirmeyi amaçlamıştır. Etkinlik adımlarının bağımsız olarak tamamlanması, yönlendirilen sözlü ifadeler ve etkinlik ilgilenme düzeyleri başlıklarında incelenmiştir. Uygulamanın etkilerini göstermek amacıyla üç etkinlik süresince davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Etkinlikler

oyun oynamak, yemek pişirmek ve bir restoranda yemeğini yemek şeklinde belirlenmiştir. İki katılımcı, iki ayrı akran grubuna dahil edilerek deneysel tasarımın bir tekrarı oluşturulmuştur. Çalışmanın sonuçları, beceri analizi ve kendini izlemeden oluşan müdahale paketinin OSB olan öğrenciler için sosyal, oyun ve yemek pişirme etkinlikleri sırasında bağımsız bir şekilde etkinliği tamamlamayı, akran yönlendirmeli sözel etkileşimi ve etkinliğe katılımı (etkinlikle ilgilenmeyi) arttırdığını ortaya çıkarmıştır. Etkinliği tamamlamadaki düzenlemeler, yazılı beceri basamakları silikleştikten sonra da devam ettiği belirlenmiştir. Oyun etkinlikleri sırasında sosyal senaryolar geri çekildikçe uygun dil kullanım aralıklarının yüzdesinin de tutarlı devam ettiği bildirilmiştir.

Shogren ve diğerleri (2011) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, bir ana sınıfındaki sembol sistemi ve kendini yönetme müdahalesinin (kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme) etkililiğinin değerlendirilmesi ve her iki uygulamanın karşılaştırmasıdır. Sınıf kurallarına uymakta zorlanan ve OSB tanısı olan beş yaşında iki anasınıfı öğrencisi katılmıştır. Araştırma modeli olarak ABACABAC (A=başlama düzeyi, B=sembol sistemi, C=kendini yönetme) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, sembol sistemi ve kendini yönetme aşamalarında uygun sınıf davranışlarında (bekleme, izin isteme, öğretmeni dinleme) ve akademik katılımda (ör., okuma-yazma, matematik, fen, ince motor ve sosyal beceriler) gelişmelerin olduğunu gösterilmesidir. Öğretimin etkilerinin çalışma sona erdikten 2, 4 ve 8 hafta sonra da sürdüğü rapor edilmiştir. Sınıf öğretmeni, katılımcı grupta kendini yönetmeyi kullanmaya devam ettirmiştir. Sosyal geçerlik sonuçları, uygulama kolaylığı ve öğrenci sorumluluğuna odaklanması nedeniyle kendini yönetme müdahalesinin öğretmen tarafından tercih edileceği açıklanmıştır.

Palmen ve Didden (2012) tarafından yürütülen çalışmada, düzenli bir iş eğitimi ortamında çalışan yüksek işlevli OSB olan altı gencin etkinliğe katılım konusunda davranışsal beceri eğitim paketinin (ör. kendini yönetme de dahil, ayırt etme, davranışsal uygulama, düzeltici geri bildirim ve pekiştirme) etkililiği değerlendirilmiştir. Veriler eş zamanlı olmayan çoklu başlama modelinde üç çiftten oluşan toplam 6 katılımcı arasında toplanmıştır. Katılımcıların etkinlik/görev dışı davranışları ve yardıma yönelik sorularının iş görevleri sırasında düzenli olarak verilerinin toplandığı belirtilmiştir. Müdahalenin ardından, katılımcıların düzenli iş görevlerini yerine getirirken ortamdaki etkinlik/görev dışı davranış yüzdelerinde önemli bir düşüş görüldüğü raporlaştırılmıştır. Kendine yönetmeyle birlikte kullanılan davranışsal uygulamaların genellemeye katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Uygulamanın etkilerinin altı haftalık izleme sürecinde korunduğu, altı aylık izleme sonuçlarında etkinlik/görev dışı davranışlarının başlangıç seviyesinin altında olduğu bildirilmiştir. Sosyal geçerlik verileri, katılım sağlayan gençlerin ve iş yeri personelinin uygulama bileşenleri hakkında olumlu görüşlerinin olduğuyla ilgili sonuçlara ulaşılmıştır.

Bouck ve diğerleri (2014) tarafından yaşları 13-15 arasında değişen ve OSB tanısı olan üç ortaokul öğrencisi çalışmaya dahil edilmiştir. Kâğıt/kalem ve teknoloji tabanlı bir kendini izleme etkililiğini göstermek amacıyla alternatif bir müdahale modeli kullanılmıştır. Bu uygulamalar aracılığıyla kendine ön uyaran verme (görsel/sesli) ve kendini izleme stratejilerini kullanarak yiyecek hazırlama etkinliği düzenlenmiştir. Tüm oturumlar, öğrencilerin okul ortamında çoğunlukla zaman geçirdiği özel eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin tamamında başlangıç ve müdahale aşamaları arasında bağımsız etkinliği tamamlama düzeyinde bir artış olduğu tespit edilirken, her iki uygulama koşulu için yemek hazırlama etkinliklerini tamamlamada gereken ipucu sayısını azalttığı belirlenmiştir. Bununla birlikte kâğıt/kalemle kendini izleme tüm öğrenciler için süreyi arttırdığı ve tablet bilgisayarda kendi kendine izleme ile üç öğrenciden ikisi için süreyi azalttığı belirtilmiştir. Her iki uygulamada bağımsız beceri düzeylerinde artış olsa da öğrencilerin tablet bilgisayar kullanırken daha az yardıma ihtiyacı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yaz tatilinin ardından yiyecek hazırlama becerisindeki bağımsızlık düzeylerini de sürdürdüğü gözlenmiştir. Sosyal geçerlik görüşmelerinde, öğrencilerin kâğıt/kalem yerine tablet bilgisayar kullanmayı tercih ettiğine ulaşılmıştır.

Finn ve diğerleri (2015) çalışmaya bir ilköğretim okulunun özel eğitim sınıfına devam eden ve yaşları 8-9 arasında değişene OSB tanılı üç öğrenci dahil edilmiştir. Etkinlikle ilgilenme sırasındaki davranışları üzerinde elektronik tabanlı ve titreşim özelliği olan bir uygulamanın (WatchMinderTM) kullanımı ve öğrencilerin grafik oluşturması değerlendirilmiştir. Çalışma deseni olarak, tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama kullanılmıştır. Bu çalışmada, günlük bağımsız çalışma oturumları sırasında etkinlikle ilgilenme becerisi üzerindeki etkiye bakmak amacıyla bağımsız değişken olarak kendini izleme müdahale paketi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, müdahaleye başlandığında etkinlikle ilgilenme becerisinde ani bir artış gözlenmiştir. Katılımcıların, izleme aşamasında yüksek düzeyde etkinlikle ilgilenme becerisini sürdürmeye devam ettiği vurgulanmıştır. Son olarak, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla her bir katılımcı için ÖVY hesaplanmıştır. Buna göre üç öğrenci içinde uygulamaların yüksek etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Clemons ve diğerleri (2016) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, kendini izleme stratejisinin OSB olan bir öğrencinin de yer aldığı özel gereksinimli bireyler için etkinlikle ilgilenme davranışını geliştirmekteki etkisinin belirlenmesidir. Çalışmaya özel eğitime ihtiyacı olan 15-17 yaşları arasında ve üç farklı yetersizlik grubunda (özel öğrenme güçlüğü, otizm ve zihin yetersizliği) yer alan öğrenci dahil edilmiştir. Bu çalışmada her katılımcı için bir tek denekli araştırmalardan ABAB geri çekme deseni kullanılmıştır. Teknoloji tabanlı bir cihaza yüklenen kendini izleme uygulamasının etkinlikle ilgilenme ve akademik faydaları incelenmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen veriler, öğrencilerin tamamında uygulamanın etkinlikle ilgilenme düzeyinde artış olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerden, sosyal geçerliğe ilişkin ölçekler yoluyla toplanan verilerde uygulamanın kullanımının desteklendiğine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Hampshire ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada, hem anne-baba eğitimini hem de kendini yönetme stratejilerini içeren bir müdahale paketinin etkililiğini test etmek amacıyla katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. OSB olan öğrencilerin özel eğitim hizmeti almakta olduğu bir ortaokulda, altıncı ve sekizinci sınıfa devam eden beş öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Genel olarak, kendini yönetme stratejileri ve uygulayıcı olarak anne-baba birleşiminin, ev ödevi etkinlikleri sırasında bağımsız davranışlarını (ödev tamamlama ve doğruluğu) geliştirdiği gösterilmektedir. Öğrencilerin tamamı etkinlikleri sırasında bağımsız olma düzeylerini artırdığı ve anne-baba yönlendirmesi sırasında daha az müdahaleci hale geldiğini ortaya çıkartmıştır. Anne-baba, özel ve genel eğitim öğretmenleri ve öğrencilerinden çalışma sırasındaki deneyimleriyle ilgili bir anket doldurmaları istenmiştir. Katılımcılara likert ölçeğinde sorular yöneltilmiş ve müdahale ile ilgili birkaç açık uçlu soru dahil edilmiştir. Genel olarak, anne-babaların tümü belirlenen hedeflerin önemli olduğunu belirtmiştir. Müdahale bileşenleri ve veri toplama hakkında, anne-babalar tarafından uygulamanın kolay olduğu ve anne-baba eğitimin yararlı olduğu ifade edilmiştir.

Rosenbloom ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, genel eğitim sınıfında OSB tanısı olan bir ilkökul öğrencisi için I-Connect (kendini izleme stratejisini içermektedir) uygulanması ile etkinlikle ilgilenme düzeyindeki artış ile uygun olmayan davranışlarda aynı anda gerçekleşen düşüş arasındaki işlevsel ilişki değerlendirilmiştir. Katılım sağlayan 9 yaşındaki öğrenciye yüksek işlevli otizm teşhisi konulmuştur. Ayrıca genel eğitim sınıfında kaynaştırma eğitimi aldığı belirtilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda tek denekli araştırma modellerinden ABAB deseni kullanılmıştır. Sonuçlar, I-Connect uygulamasının

kullanımıyla etkinlikle ilgilenme becerisinde ani artışlar olması ve uygun olmayan davranışlarda ise düşüşlerin gözlemlendiği tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrenci memnuniyet derecelendirme ölçeği formu kullanılmıştır. Öğrencinin puan ortalaması 4 olarak sonuçlanmıştır (aralık = 3-5). Öğrenci sınıfta kendisine yardımcı olmak amacıyla tasarlanmış diğer müdahalelere kıyasla I-Connect kullanımından yüksek düzeyde memnuniyet bildirmiştir. Öğretmen memnuniyet derecelendirme ölçeğinde yanıtların ortalamasında oldukça yüksek düzeyde memnuniyet belirtilmiştir.

Beaver ve diğerleri (2017) tarafından OSB tanısı olan 15-17 yaşları arasındaki dört gencin, etkinlikle ilgilenme, kendini pekiştirme ve öğretmen tarafından verilen pekiştirme kullanmanın bir işlevi olarak etkinlikleri bağımsız olarak tamamlama düzeyleri değerlendirilmiştir. Üç koşul arasında tepki vermedeki farklılıkları değerlendirmek amacıyla kontrol koşuluna sahip uyarlanmış bir alternatif müdahale tasarımı kullanılmıştır. Öğretmen tarafından sunulan pekiştirme, öğrencinin kendini pekiştirmesi ve uyarlanmış alternatif uygulama tasarımı şeklinde belirlenmiştir. Öğrenciler mesleki bir görevi, günlük yaşam becerileri ve serbest zaman etkinliklerini tamamlamak için elektronik bir cihaz yoluyla programı takip etmiştir. Çalışmanın sonuçları hem kendini pekiştirme hem de öğretmen tarafından verilen pekiştirmede yüksek oranda etkinlikle ilgilenme düzeyi ve programın tamamlanmasını sağlamıştır. Yeni ortamlarda yapılan uygulamalarda, her iki pekiştirme koşulu için etkinlikle ilgilenme ve program izleme davranışının yüksek düzeyde gerçekleştiği bildirilmiştir. Sosyal geçerlik sonuçları, ebeveynlerin, öğretmenlerin ve lisans öğrencilerinin kendini pekiştirmenin bağımsızlığı artırmayı desteklediği konusunda olumlu görüşleri raporlaştırılmıştır.

Cullen ve diğerleri (2017) çalışmasında, toplum temelli istihdam ortamlarında OSB, çoklu yetersizlik ve zihin yetersizliği olan ve yaşları 20-26 arasında değişen üç erkek gencin tablet bilgisayarda video temelli kendine ön uyarının kullanımı incelenmiştir. İstihdam ortamında video temelli kendine ön uyarın ipucu uygulamasından önce, tablet bilgisayar kullanımının öğretilmesinde model olma ve bir mesleki görevde en az ipucundan artan ipucuna doğru olan bir eğitim paketinin etkilerini belirlemek amacıyla katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Her üç katılımcı gencin çalışma süresince üç mesleki görevi kazandığı ve üç görevden ikisini de yeni materyallere, ortamlara veya kişilere genelleyeabildiği belirtilmiştir. Video temelli kendine ön uyarın sunmanın toplum temelli istihdam ortamlarında

performansın artmasını katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Müdahalenin amaçları, yöntemleri ve sonuçlar hakkındaki görüşleri açısından sosyal geçerlik verileri açıklanmıştır.

Xin ve diğerleri (2017) tarafından yürütülen bir çalışmada OSB olan öğrenciler için tablet bilgisayar aracılı kendini izlemenin sınıftaki davranışlar üzerindeki etkisi incelemiştir. Yaşları 10-12 arasında değişen üçü kız biri erkek toplam dört öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. ABAB aşamaları ile tek denekli araştırma modeli kullanılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin etkinlikle ilgilenme becerisinin (ör., karşıya bakma, öğretmene bakma ya da göz teması kurma ve ödev üzerinde meşgul olma) kendini izleme amacıyla tablet kullanımı sürecinde arttığı ve öğrencilerin akademik performansını olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Sosyal geçerlikle ilgili çalışmanın sonunda katılan her öğrenciye dört seçenekten oluşan bir anket sunulmuştur. Ankete katılan öğrenciler öğrenme deneyimlerinden memnuniyet duyduklarını, etkinlikle ilgilenme becerisi için de tablet kullanmaya devam etmek istediklerini belirtmiştir. ÖVY hesaplamalarına göre tüm öğrenciler için uygulamaların yüksek etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Xu ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada rehberli amaç belirleme ve kendini izleme stratejisinin kullanımının bütünleştirme yoluyla eğitim sınıfına devam eden dokuz yaşında, problem davranışlara sahip OSB olan öğrencinin dersle ilgilenme üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tek denekli araştırma desenlerinden değişen ölçütler modeli kullanılmıştır. Genel eğitim sınıfında rehberli amaç belirleme ve kendini izleme stratejisi uygulamasından önce öğrenciye sınıf dışında kendini izleme öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, uygulamanın öğrencinin dersle ilgilenme düzeyinde bir artışa katkı sağladığı ve bu değişikliğin uygulama sona erdikten bir hafta sonra da sürdüğünü göstermiştir. Sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla öğrencinin annesi, dedesi ve öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşme analizlerinde katılımcılar genel olarak kendini yönetme becerileri konusunda memnun olduklarını belirtmiştir.

Hampshire ve Allred (2018) çalışmasında, genel eğitim ortamlarında OSB olan öğrencilerin matematik ödevine yönelik kendini yönetme becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanmış ve ebeveynlere koçluk yoluyla uygulanan teknoloji aracılı (tablet bilgisayar) bir müdahalenin etkililiği incelenmiştir. 12-14 yaşları arasında OSB tanısı alan beş öğrencinin tamamının bir devlet ortaokulunda (6-8.sınıflar) eğitim aldığı belirtilmiştir. Müdahale paketi (bir tablet bilgisayar kullanımıyla kolaylaştırılan kendini yönetme stratejileri ve uygulayıcı olarak ebeveynler) ile kendini yönetme becerilerinin düzeyi ve eğilimi arasındaki işlevsel ilişkiyi değerlendirmek için katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Bu çalışma

için iki bağımsız değişken, ebeveyn koçluğu ve öğrencinin kendini yönetme (kendini izleme ve kendini değerlendirme) sistemidir. Birinci bağımlı değişken bir ev ödevi öğretimi sırasında gözlenen kendini yönetme becerileri ve ikinci bağımlı değişken olarak ebeveyn ipucu düzeyi belirlenmiştir. Genel olarak, teknoloji tabanlı (ör., tablet bilgisayar) kendini yönetme stratejilerinin ve uygulayıcı olarak ebeveynlerin tercih edilmesi OSB olan öğrencilerinin ev ödevi etkinlikleri sırasında kendi yönetme becerilerini geliştirdiği vurgulanmıştır. Ayrıca ebeveyn yönlendirmesinin daha az gözlemlendiği (ipuçlarının kullanımının daha düşük düzeyde olduğu) tespit edilmiştir. Sosyal geçerlik bulgularında ise ebeveynler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından olumlu görüş bildirmiştir.

Lee ve diğerleri (2018) tarafından sonuçlanan çalışmada, yaşları 6-8 arasında değişen ve OSB tanısı olan üç erkek öğrencinin bulaşık yıkama becerisini bağımsız tamamlaması üzerinde kendini izlemenin etkisi araştırılmıştır. Kendini izleme, görsel beceri analizi, modelleme, kendini kaydetme, videodan kendine geri bildirim sunma ve pekiştirmeyi içermektedir. Katılımcılar arası çoklu başlama modeli çalışmanın deseni için kullanılmıştır. Çalışmadan önce öğrencilerin bulaşık yıkama becerilerinin sınırlı veya hiç olmadığı ve kendini izleme konusunda herhangi bir eğitim almadıkları belirtilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, müdahalenin uygulanmasından bir hafta sonra her üç öğrencinin bulaşık yıkamayı geliştirdiği, kendini izlemeyi kazandığı ve her iki beceriyi de gözetim olmaksızın yüksek düzeyde sürdürdüğü gözlenmiştir. Sosyal geçerlik sonuçları ise tüm ebeveynlerin uygulamadan memnun olduğunu göstermiştir.

Beckman ve diğerleri (2019) tarafından yürütülmüş olan çalışmada, OSB olan iki öğrencinin etkinlikle ilgilenme ve akademik performansı geliştirilmesi amacıyla teknoloji tabanlı kendini izleme stratejisinin kullanımında hedef belirleme ve pekiştirmeyi değerlendirilmiştir. Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin yaş ortalaması 10-11 arasında olduğu tespit edilmiştir. Her iki öğrenci arasında tekrarlanan tek denekli araştırma desenlerinden ABAB geri çekme modeli kullanılmıştır. Elde edilen sonuçların OSB olan öğrenciler için etkinlikle ilgilenme düzeyini artırmada etkili bir yolu olarak teknoloji tabanlı kendini yönetme cihazını desteklediği belirlenmiştir. Her iki öğrencinin etkinlikle ilgilenme becerisinde, kendini izleme stratejisi ile öğrencilerin davranışı arasında işlevsel bir ilişki kurulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kendini yönetmenin öğrenci başarısı üzerinde daha geniş etkilerini destekleyen akademik performans verilerine katkı sağladığı belirtilmiştir.

Markelz ve diğerleri (2019) bir Apple Watch cihazında iki uygulama birleştirerek kendini izleme (eTAPS) ile elektronik dokunsal farkındalık uyarısı oluşturmuştur. Katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılarak eTAPS'ın özel eğitim öğretmenlerinin davranışsal sözel övgü kullanımı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. İkinci olarak, davranışa özgü övgünün, etkinlikle ilgilenme becerisini sergileyen özel gereksinimli öğrencilerin (duygu bozuklukları, zihinsel yetersizlik ve OSB) etkinlikle ilgilenme becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Sonuçlar, öğretmenler arasında başlangıçtan müdahaleye kadar davranışa özgü övgü ifade seviyelerinde yükselme bildirilmiştir. Ayrıca Tau-U etki büyüklüğü sonuçları çok yüksek bir etkiye ulaştığını göstermiştir. Öğrenci davranışlarında, teknoloji tabanlı kendini izleme kullanımı ile öğrencilerin etkinlikle ilgilenme beceri düzeyleri arasında ilişki tespit edilmiştir. Tau-U etki büyüklüğü sonuçları ise çok güçlü bir etkiyi ortaya çıkarmıştır. Öğretim sonrasında öğretmen ve öğrenci davranışlarının sürdürüldüğü belirtilmiştir. Sosyal geçerlik amacıyla öğretmen anket sonuçları, kendini izleme cihazının davranışları değiştirmede etkili olduğunu, müdahalenin öğrenci davranışını geliştirdiğini ve kullanılan prosedürleri sevdiklerini gösterdiği rapor edilmiştir.

Roberts ve diğerleri (2019), OSB olan iki lise öğrencisinin akademik katılım (ör., etkinlikle ilgilenme) üzerinde akran eğitimi ve kendini yönetme uygulamasının etkilerini incelemek amacıyla ABAB geri çekme modeli kullanılmıştır. OSB olan öğrencilerden biri 17 yaşında lise birinci sınıf, diğer öğrenci ise 18 yaşında ve lise üçüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Çalışmada akran eğitiminden fayda sağlayan öğrencinin de OSB gösterdiği belirtilmiştir. Sonuçlar, bir akran bileşeni kullanılmasında kendini yönetme stratejilerinin hedef davranışı (akademik katılım) geliştirdiğini belirten önceki çalışmaları desteklemektedir. Sosyal geçerlik sonuçları, öğretmenler açısından müdahalenin uygulanabilir, kabul edilebilir ve etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrenciler açısından bulguların sonuçsuz kaldığı bildirilmiştir. Kendini yönetme ve akran eğitiminin ne ölçüde uygulanabileceği ve kapsayıcı lise ortamlarına genelleme sağlanması için gelecekteki araştırmalara ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmayla, her iki öğrenci için kendini yönetme ve akran eğitimi uygulamasıyla akademik katılım arasında orta düzey bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Huffman ve diğerleri (2019), yürütmüş olduğu çalışmada OSB tanısı olan bir öğrencisinin etkinlikle ilgilenme becerisini artırmak amacıyla kendini izleme uygulamasının etkililiğini incelemiştir. Teknoloji tabanlı kendini izleme uygulaması olan I-Connect uygulamasının etkinliğini değerlendirmek amacıyla en iyi müdahale koşuluna sahip alternatif

bir tasarım modeli kullanılmıştır. OSB tanılı 19 yaşındaki erkek lise öğrencisiyle giriş düzeyindeki bir kurs yerinde I-Connect uygulaması kullanılarak çalışma planlanmıştır. Çalışma sonuçları, öğrencinin uygulamayı kullanırken etkinlikle ilgilenme davranışında artış tespit edildiği belirtilmiştir. Ancak araştırma tasarımındaki sınırlıklar nedeniyle uygulamanın kullanımı ile etkinlikle ilgilenme arasında işlevsel ilişkiden bahsedilmemiştir. Sosyal geçerlik, katılım gösteren öğrencinin genel olarak memnuniyetinin belirtmesi şeklinde gösterilmiştir.

Rosenbloom ve diğerleri (2019) tarafından yürütülen çalışmada, OSB tanılı öğrenciler için, yardımcı teknoloji kullanılarak I-Connect kendini yönetme (kendini izleme) müdahalesinin etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri arasındaki işlevsel ilişki incelenmiştir. Ayrıca dört öğrencinin ikisinde kendini izleme stratejisinin yıkıcı davranışlar üzerindeki etkileri de gözlenmiştir. Katılımcı grubu, ciddi davranış sorunları olan öğrencilerin bulunduğu özel eğitim okulunda eğitim almıştır. Bu çalışmaya ergenlik çağındaki toplam dört erkek katılmıştır. Katılımcı dahil edilme kriterleri olarak OSB tanısı, 10 yaş ve üzeri, bağımsız akademik etkinlik ve bir görev üzerinde bağımsız çalışabilme becerileri aranmıştır. Bu çalışmanın amaçlarına yönelik tek denekli araştırma modellerinden ABAB deseni tasarlanmıştır. Öğrencilerin tamamında, I-Connect kendini yönetme müdahalesinin etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri üzerinde net bir işlevsel ilişkiyi ortaya çıkartmıştır. Ayrıca bir katılımcı için yıkıcı davranışlarda azalma, diğer katılımcıda daha değişken sonuçlar göstermiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin davranışları sürdürdüğü de rapor edilmiştir. Sosyal geçerlilik verileri, genel olarak hem katılımcı öğrencilerin hem de öğretmenlerin memnuniyet anketi sonuçları, kendini yönetme müdahalesiyle davranışsal düzenlemelerde yüksek düzeyde memnuniyet sağlandığını göstermektedir.

Wu ve diğerleri (2019) yürütmüş oldukları çalışmada, Tayvan'da kapsayıcı bir ilköğretim sınıfında OSB olan bir öğrencinin etkinlikle ilgilenme ve yıkıcı davranışları üzerinde CW-FIT Tier I (sınıf çapında müdahale) ve Tier II'nin (kendini yönetme uygulaması) etkileri incelenmiştir. Dokuz haftalık müdahale boyunca araştırmacılar, beş aşama üzerinde deneysel kontrolü göstermek için tersine çevirmeli tek denekli A-B C-B-C modeli kullanmıştır. Buna ek olarak araştırmacılar, öğretmen ve akranların müdahaleye yönelik algılarıyla ilgili sosyal geçerlilik verileri toplamak amacıyla görüşme ve anket uygulamıştır. Elde edilen bulgular, kapsayıcı bir sınıfta CW-FIT'in öğrencinin etkinlikle ilgilenme davranışlarını artırmada ve yıkıcı davranışları azaltmada etkili bir uygulama olduğunu desteklemektedir. Ayrıca genel eğitim öğretmeni ve öğrencileri tarafından uygulamayla ilgili olumlu görüş bildirmiştir.

Romans ve diğerkleri (2020) tarafından yürütölen çalışmada, lise düzeyindeki öğrencilerin etkinlikle ilgilenme becerisini geliştirmek ve akademik doğruluğunu artırmak amacıyla tasarlanan web tabanlı kendini izleme uygulamasının (I-Connect) etkisi incelenmiştir. OSB tanısı olan ve yaşları 15-17 arasındaki iki erkek lise öğrencisiyle çalışma yürütölmüştür. Katılımcı özellikleri arasında etkinlikle ilgilenme becerilerinde zorluk yaşayan öğrencilerin bulunması gerektiği vurgulanmıştır. Tek denekli araştırma desenlerinden ABAB modeli tasarlanarak bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki işlevsel ilişkiye bakılmıştır. Çalışma sonucunda, kendini izleme stratejisi olarak kullanılan I-Connect, etkinlikle ilgilenme düzeyinde ciddi bir artış ve çeşitli matematik kavramlarında olumlu yönde akademik gelişmeler olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal geçerlik amacıyla katılımcılar tarafından doldurulan anket sonuçlarına bakıldığında olumlu görüş bildirmiştir. Ancak, öğrencilerden akademik başarıya yönelik bir görüşe ulaşılamadığı belirtilmiştir.

Imasaka ve diğerkleri (2020) alışmasında OSB ve DEHB olan 8 yaşındaki iki erkek öğrenci için kendini yönetme uygulamasının etkilerini incelemiştir. Kendini yönetme ile öğrenci davranışları arasında gözlenen değişiklik hakkında işlevsel ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla üç farklı duruma yönelik çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, kendini yönetmenin sınıflardaki her iki öğrenci için artan uyum becerileri ve eşlik eden etkinlikle ilgilenme beceri düzeyi arasında ilişki olduğunu göstermiştir. İzleme düzeyinde becerilerin sürdüröldüğü ve sosyal geçerlik değerlendirmesinde müdahalenin hem öğrenciler hem de öğretmenleri açısından kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir. OSB olan öğrencilerin genel eğitim ortamlarına dahil edilmesini desteklemek amacıyla etkili ve uygulanabilir müdahalelerin bilgi kaynaklarına katkıda bulunulduğunu üzerinde durulmuştur. Ayrıca, etki büyüklüğu ÖVY hesaplamalarında kendini yönetmenin uygulanmasında her iki öğrenci için tüm durumlarda çok etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kolbenschlag ve Wunderlich (2021), kendini izleme müdahalesinde kayıt için işitsel uyarıların kullanımını incelemiştir. İşitsel bir uyarının OSB olan bireylerde etkinlikle ilgilenme becerisini artırmak üzere kendini izleme müdahalesi değerlendirilmiştir. 9-11 yaşları arasında OSB tanısı olan üç öğrencinin özel eğitim sınıfına devam ettiği belirtilmiştir. Çalışmada, tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, katılımcıların 2/3, ilk müdahale aşaması sırasında etkinlikle ilgilenme becerisinde artış göstermiştir. Üçüncü katılımcıda, etkinlikle ilgilenme becerisi için beklenmedik bir ek yardıma ihtiyaç duyulmuştur. Genelleme oturumlarında elde

edilen bulgular, genel eğitim sınıfında haftada en az bir kez ve 20 dakikalık bir oturumla yapılmıştır. Etkinlikle ilgilenme düzeyinde artış gözlenmekle birlikte katılımcıların hiçbirinin genel eğitim ortamına genelleyemediğini göstermiştir.

Kendini yönetme ve diğer ilgili beceriler hakkında yayınlanmış çalışmalar

Stahmer ve Schreibman (1992) tarafından yürütülen çalışmaya, uygun olmayan oyun davranışları sergileyen 7-13 yaşları arasındaki OSB tanısı olan üç öğrenci dahil edilmiştir. Dışsal bir desteğin yokluğunda uygun şekilde oynamayı öğretmek için kendini yönetme stratejilerinden oluşan bir müdahale paketi hazırlanmıştır. Kendini yönetme stratejilerinin (kendini izleme, kendini pekiştirme) etkililiğini belirlemek amacıyla katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Her öğrenci için uygulama öncesi, sırası ve sonrasında ve veriler toplanmıştır. Kendini uyarıcı davranışlarının öğrenme üzerindeki olumsuz etkileri nedeniyle, kendini uyarıcı davranışlar ile uygun oyun oynama arasındaki ilişki de ölçülmüştür. Çalışmanın sonuçları, OSB olan öğrencilerin öğretim yapılmayan ortamlarda uygun oyun becerilerini sergilemeyi öğrendiğini, becerileri farklı ortamlara genelleyeabildiğini ve öğrencilerden ikisinin bir aylık kalıcılık kazanımlarını sürdürdüğünü göstermiştir. Resmi olmayan sosyal geçerlik verileri, annelerin çocuklarının evde desteksiz oyun becerilerinde artış olduğunu belirtmiştir.

Reinecke ve diğerleri (1999) tarafından yürütülen çalışmada OSB olan üç okul öncesi öğrenciye paylaşmayı öğretmek amacıyla kendini yönetme (kendini izleme ve kendini pekiştirme) müdahalesi kullanılmıştır. Uygulama etkisini belirleyebilmek amacıyla tersine çevirme tasarım modeli kullanılarak incelenmiştir. Her öğrenciye kendiliğinden veya bir öğretmenin sözlü yönlendirmesine tepki olarak her paylaşımında bir sembol alma fırsatının verildiği bir oyun etkinliği düzenlenmiştir. Tüm öğrenciler, sistematik olarak kendini yönetme uygulanması sırasında diğer aşamalara göre daha yüksek bir paylaşım sıklığı göstermiştir. Kendini yönetme müdahalesinin kullanım düzeyi de incelenmiştir ve bu becerinin kullanım yüzdesinin çok yüksek olmadığı belirlenmiştir. Genelleme, kalıcılık ve sosyal geçerlilik verilerine yönelik bir bulgu belirtilmemiştir.

Mancina ve diğerleri (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf içi uygun olmayan konuşma davranışının azaltılmasında kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya özel eğitim sınıfına devam eden, otizm ve orta düzey zihin yetersizliği gösteren on iki yaşındaki kız öğrenci katılmıştır. Araştırmada etkililiği değerlendirmek amacıyla ortamlar arası çoklu başlama modeli tercih edilmiştir. Başlama düzeyi verilerinden sonra belirlenen hedef davranışa yönelik kendini kaydetme ve

kendini pekiştirme stratejileri öğretilmiş, öğrencinin farklı ortamlarda bu becerileri yerine getirmesi sağlanmıştır. Araştırma sonuçları, kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin sınıf içi uygun olmayan konuşma davranışlarının azaltılmasında etkili olduğunu göstermiştir. Araştırma sonrası öğrencinin sınıf öğretmenine kendini yönetme stratejilerinin kullanımının öğretimi yapılmış ve öğretmenin belirtilen stratejileri kullanımı sağlanmıştır. Toplanan verilerde, kendini yönetme stratejilerinin kullanımına devam edilmesi sınıf içi uygun olmayan konuşma davranışlarını azaltmayı sürdürdüğü tespit edilmiştir.

Todd ve Reid (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sözel ipucu, pekiştirme ve kendini izleme stratejisinden oluşan müdahale programının OSB olan öğrencilerin fiziksel etkinliklere katılımı üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Mevcut çalışmaya özel eğitim okuluna devam eden ve yaşları 15–20 arasında değişen üç OSB olan öğrenci katılmıştır. Öğretim paketinin etkililiğini belirleyebilmek üzere değişen ölçütler modeli kullanılmıştır. Öğrenciler altı ay boyunca haftada iki kez otuz dakikalık yürüme, koşma ve karda yürüme etkinliklerini katılmıştır. Uygulama sürecinde tamamlanan etkinlikler öğrencilerin kendini kaydetme panosuna kaydetmesi öğretilerek takip edilmiştir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde sözel uyaran, pekiştirme ve kendini izleme stratejisinden oluşan müdahale programının OSB olan öğrencilerin fiziksel etkinliklere (kar ayakkabısı, yürüyüş/koşu) katılımını artırdığı belirlenmiştir.

Moore (2009) çalışmasında kendini izleme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme müdahale paketinin OSB tanısı olan 18 yaşında bir erkek gencin tekrarlayan davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, tek denekli araştırma desenlerinden ortamlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Deneysel kontrolü oluşturabilmek amacıyla kendini yönetme stratejilerini içeren uygulama paketiyle bir süre geri çekme şeklinde fırsatlar oluşturulmuştur. Çalışma sonuçları OSB olan gencin akademik, boş zaman, mesleki beceri ve yemek zamanı/ara öğün ortamlarında kendini yönetme müdahale paketinin etkililiğini kanıtlanmıştır. Öğretim oturumlarından sonra genelleme ortamlarında tekrarlayan davranışlarda gecikmeler gözlemlendiği belirlenmiştir. Çalışma hakkında katılımcıya yöneltilen sorulara verilen cevaplar incelendiğinde sosyal geçerlik açısından olumlu şekilde yorumlanmıştır.

Doggett ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, kendini yönetme stratejilerini kapsayan uygulamanın, konuşma bağlamında soru sormanın aynı anda kazanılması ve ayırt edilmesinin etkileri incelenmiştir. Bu amaçla tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya, ilköğretim kademesindeki 7-9 yaşları arasında değişen iki OSB tanımlı öğrenci katılmıştır. Öğretim sürecinde, katılımcıların konuşma bağlamında üç soruyu uygun şekilde kullanmalarını hızla artırmış ve kazanımları zaman içinde sürdürmüştür. Ayrıca katılımcılar, uygulamaya dahil olmayan sohbet arkadaşlarına da uygun şekilde sorular sormuştur. Başlangıçta uygun soruların düşük oranda ortaya çıkması, uygulama ile hızlı gelişmenin görülmesi, soru sorma becerisinin yeteneğe dayalı olmaktan çok motivasyona dayalı olabileceği ifade edilmiştir. Çalışma sonrası yetişkin bir uygulayıcıyla, öğrencilerinden biriyle 6 ay sonra ve diğeriyle uygulamadan bir yıl sonra takip süreci gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, her iki katılımcı için soru sorma davranışlarını yüksek oranlarda sürdürmeye devam edildiğini göstermiştir.

Kogel ve diğerleri (2014) tarafından yürütölen çalışmaya yaşları 9-14 arasında değişen iki çocuk ve bir ergenin katılım gösterdiği, OSB olan bireylerin tanısı için dış kurum tarafından rapor verildiği belirtilmiştir. Ayrıca anne-baba görüşleri ve uzman raporuna göre üç katılımcının karşılıklı konuşma becerilerini göstermediği belirtilmiştir. Bu üç öğrencinin karşılıklı konuşma becerilerinin artırılmasında kendini yönetme prosedürlerinin etkisi incelenmiştir. Kendini yönetme süreci için bir şema oluşturularak, karşılıklı etkileşimi geliştirmek amacıyla konuşma bileşenlerinin görsel bir çerçevesi de öğrenciye sunulmuştur. Konuşma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli konular hakkında konuşması oluşturulan şema ile kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen veriler, konuşma çerçevesi ve kendini yönetme prosedürlerinin cevapların verilmesinde ve konuşma sırasında karşılıklı soru sormada artışa yol açtığını göstermiştir. Ayrıntılı cevaplar verilmesinde genelleme ve becerilerin sürdüröldüğünü de etkilemiştir. Ayrıca lisan öğrencileri tarafından derecelendirilen sosyal geçerlik anketi maddelerinde konuşma yeterliliğinin artmasıyla sonuçlanmıştır. ÖVY hesaplamalarına göre öğrenciler için uygulamaların etkili olduğı sonucuna ulaşılmıştır.

Reynolds ve diğerleri (2014) tarafından yürütölen çalışmada kendini yönetme müdahalesinin sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkililiğine bakılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, özel eğitim ve sosyal desteğe ihtiyacı olan öğrenciler (iki öğrenci OSB, bir öğrenci DEHB, bir öğrenci otizm belirtileri mevcut) arasından seçilmiştir. Genel eğitim bünyesindeki anasınıfına kayıtlı dört öğrenciye, dijital bir bilek sayacı aracılığıyla yapılandırılmamış sosyal

zamanlarda sosyal etkileşimlerini kendilerinin izlemeleri öğretilmiştir. Sosyal girişimlerin sayısı ve sosyal etkileşimlere eşzamanlı katılım, katılımcılar arasında çoklu başlama deseni kullanılarak on dakikalık gözlem oturumlarında tespit edilmiştir. Genelleme, müdahale öncesi ve sonrası oturumlar sırasında yeni sosyal durumlar oluşturularak gözlenmiştir. Tüm katılımcılar için sosyal etkileşim sayısı ve katılımcıların etkileşimde bulunduğu ortalama aralık yüzdesinde artış ortaya çıkmıştır. Sosyal geçerlik verileri, likert tipi bir anket kullanılarak hedefler, uygulama ve sonuçlar hakkında toplanmıştır. Doğrudan profesyonellere (özel ve genel eğitim öğretmenleri, dil ve konuşma terapistleri ve yardımcı uzmanları) anket sonuçları, kendini yönetmenin uygulanabilir bir sosyal beceri öğretim uygulaması olduğu belirtilmiştir. ÖVY hesaplamalarına göre üç öğrenci için yüksek etkili bir öğrenci için sorgulanabilir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Villante ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 17-25 yaşlarında OSB tanısı olan iki erkek yetişkin ile problem çözme becerilerini artırmak amacıyla bir el bilgisayarı kullanmıştır. Elektronik tabanlı akış şemasının kendi yönerge verme stratejisi olarak kullanımı değerlendirilmiştir. Bir eğitmen, katılımcılara problemi çözmek için elektronik akış şemasını nasıl kullanacaklarını davranışsal beceri eğitim programını uygulayarak öğretmiştir. Daha sonra katılımcıların birden fazla çözüm gerektiren durumlarda dahil olmak üzere diğer tür problemleri çözmek için elektronik akış şemalarını kullanmaları incelenmiştir. Çalışmada birden fazla müdahale ve ek eğitimlerin yapılmasından dolayı sınırlılıklar belirtilmiştir. Sonuç olarak, elektronik akış şemalarının kendine yönerge verme biçimi olarak kullanılmasının, mesleki ortamlarda bağımsız problem çözme becerilerini artırabileceği gösterilmiştir. Prosedürlerin veya sonuçların sosyal geçerlik verileri, katılımcıların veya potansiyel işverenlerin resmi anketler aracılığıyla olmadığı belirtilmektedir. Anekdöt olarak, her iki katılımcı da akış şemalarını kullanmayı sevdiklerini ve uygulayıcıların da tekrar kullanmayı tercih edeceklerini vurgulanmıştır.

Tablo 1.2 incelendiğinde kendini yönetme temel alınan çalışmalarda kendini yönetme stratejileri, etkinlikle ilgilenme, etkinliği tamamlama ve çeşitli hedef davranışlar incelenmiştir. Düzenlenen çalışmalarda OSB ve farklı yetersizliklere sahip bireylere öğretim yapıldı görülmektedir. Çeşitli yaş aralıklarında katılımcıların yer aldığı ve genellikle okul ortamlarında yapılan uygulamalarda olumlu sonuçlar elde edildiğine ulaşılmaktadır.

Tablo 1. 2 Konuyla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalara ilişkin özellikler (1)

Kaynak	Katılımcı			Ortam	Hedef Davranış	Genelleme/ İzleme	Sosyal Geçerlik	Genel Sonuç
	Sayı	Yaş	Özellik					
Stahmer ve Schreibman, 1992	3	7-13	OSB	Klinik	Oyun oynama	Var/Var	-	Olumlu
Pierce ve Schreibman 1994	3	6-9	OSB	Ev ve klinik	Etkinlikle ilgilenme	Var/Var	-	Olumlu
Newman vd., 1995	3	14-17	OSB	Genel eğitim	Geçiş becerileri	-/Var	-	Olumlu
Newman vd., 1996	3	-	OSB	Okul	Konuşma	-/-	-	Olumlu
Newman vd., 1997	3	4-12	OSB	Okul/Ev	Uygun olmayan davranışlar	-/Var	-	Olumlu
Callahan ve Rademacher, 1999	1	8	OSB	Genel eğitim sınıfı	Etkinlikle ilgilenme	-/-	-	Olumlu
Reinecke vd., 1999	3	4	OSB	Ev/ Anaokulu	Paylaşma becerileri	-/-	-	Olumlu
Taber, vd., 1999	1	12	OSB	Özel eğitim sınıfı	Etkinlik dışı davranışlar	Var/-	-	Olumlu
Todd vd., 1999	1	9	ÖÖG	Genel eğitim sınıfı	Uygun olmayan davranışlar Etkinlikle ilgilenme Etkinliği tamamlama	-/-	-	Olumlu
Mancina vd., 2000	1	12	OSB ve ZY	Özel eğitim sınıfı	Uygun olmayan davranışlar	-/Var	-	Olumlu
Newman vd., 2000	3	6	OSB	Sınıf ve Ev	Kendini yönetme/ Tepki çeşitliliği	-/Var	-	Olumlu
Brooks vd., 2003	1	10	ZY	Destek eğitim odası	Etkinlikle ilgilenme/ Etkinliği tamamlama	Var/-	-	Olumlu
Mithaug ve Mithaug, 2003	4	5-6	OSB, DEHB ve DDB	Özel eğitim okulu	Kendini yönetme	-/-	-	Karışık
Coyle ve Cole, 2004	3	9-11	OSB	Bireysel sınıf	Görev dışı davranışlar	-/Var	-	Olumlu
Ganz ve Sigafoos, 2005	2	19-20	OSB, ZY	Özel eğitim okulu	Etkinliği tamamlama/ Sözlü talep	-/-	-	Olumlu

Tablo 1. 2 Konuyla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalara ilişkin özellikler (2)

Kaynak	Katılımcı			Ortam	Hedef davranış	Genelleme/ İzleme	Sosyal Geçerlik	Genel sonuç
	Sayı	Yaş	Özellik					
Newman ve Ten Eyck, 2005	3	6-9	OSB	Bireysel sınıf	Etkileşim başlatma	-/-	-	Olumlu
Wilkinson, 2005	1	9	OSB	Toplumsal ortam	Etkinlikle ilgilenme/ Uyumsal davranış	-/Var	Var	Olumlu
Todd ve Reid, 2006	3	15-20	OSB	Özel eğitim okulu	Etkinliğe ilgilenme	-/-	-	Olumlu
Rock, 2007	5	10-14	OSB, ZY, DEHB	Genel eğitim okulu	Etkinlikle ilgilenme/ Akademik başarı	-/-	-	Olumlu
Mechling vd., 2009	3	16-17	OSB	Günlük yaşam odası	Etkinliği tamamlama	Var/Var	Var	Olumlu
Moore, 2009	1	18	OSB	Ev	Tekrarlayan davranışlar	Var/	Var	Olumlu
Soares vd., 2009	1	13	OSB	Destek eğitim odası	Kendine zarar verme/ Etkinliği tamamlama	-/-	-	Olumlu
Cihak vd., 2010	3	11-13	OSB	Genel eğitim sınıfı	Akademik katılım	Var/-	Var	Olumlu
Holifield vd., 2010	2	9-10	OSB	Genel eğitim sınıfı	Etkinlikle ilgilenme/ Akademik başarı	-/-	Var	Olumlu
Legge vd., 2010	3	11-13	OSB/ SP	Özel eğitim sınıfı	Etkinlikle ilgilenme	-/Var	-	Olumlu
Hampshire vd., 2011	1	-	OSB	Ev	Ödev tamamlama/ Doğruluk yüzdesi	-/Var	Var	Olumlu
Parker ve Kamps, 2011	2	6-11	OSB	Ev, okul ve dış mekân	Etkinlikle ilgilenme/ Etkinliği tamamlama/ Sözel etkileşim	-/-	-	Olumlu
Shogren vd., 2011	2	5	OSB	Genel eğitim anasınıfı	Etkinliğe katılım/ Sınıf kuralları	-/Var	Var	Olumlu

Tablo 1. 2 Konuyla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalara ilişkin özellikler (3)

Kaynak	Katılımcı			Ortam	Hedef davranış	Genelleme/ İzleme	Sosyal Geçerlik	Genel sonuç
	Sayı	Yaş	Özellik					
Palmen ve Didden, 2012	6	15-30	OSB	İş eğitim ortamı	Görev dışı davranışlar	Var/Var	Var	Olumlu
Doggett vd., 2013	2	7-9	OSB	Genel eğitim sınıfı	Soru sorma	-/Var	-	Olumlu
Bouck vd., 2014	3	13-15	OSB	Özel eğitim sınıfı	Yiyecek hazırlama/ Etkinliği tamamlama	-/Var	Var	Olumlu
Kogel vd., 2014	3	9-14	OSB	Ev	Konuşma becerileri	Var/Var	Var	Olumlu
Reynolds vd., 2014	4	5-6	OSB, DEHB	Anaokulu	Sosyal etkileşim	Var/-	Var	Olumlu
Finn vd., 2015	3	8-9	OSB	Özel eğitim sınıfı	Etkinlikle ilgilenme	-/Var	-	Olumlu
Clemons vd., 2016	3	15-17	OSB, ZY ve ÖÖG	Genel eğitim sınıfı	Etkinlikle ilgilenme	-/Var	Var	Olumlu
Hampshire vd., 2016	5	-	OSB	Okul ve ev	Ödev tamamlama	-/Var	Var	Olumlu
Rosenbloom vd., 2016	1	9	OSB	Genel eğitim sınıfı	Etkinlikle ilgilenme	-/-	Var	Olumlu
Beaver vd., 2017	4	15-17	OSB	Özel okul	Etkinlikle ilgilenme/ Etkinliği tamamlama	Var/Var	Var	Olumlu
Cullen vd., 2017	3	20-26	OSB	İş eğitim ortamı	Etkinliği tamamlama	Var/Var	Var	Olumlu
Xin vd., 2017	4	10-12	OSB	Özel eğitim sınıfı	Etkinlikle ilgilenme	-/-	Var	Olumlu
Xu vd., 2017	1	9	OSB	Genel eğitim sınıfı	Dersle ilgilenme	-/Var	Var	Olumlu
Hampshire ve Allred, 2018	5	12-14	OSB	Ev	Kendini yönetme/ Ev ödevi Etkinliği tamamlama/ Kendini izleme	-/-	Var	Olumlu
Lee vd., 2018	3	6-8	OSB	Ev	Etkinlikle ilgilenme/ Akademik sonuçlar	Var/Var	Var	Olumlu
Beckman vd., 2019	2	10-13	OSB	Genel eğitim sınıfı	Etkinlikle ilgilenme/ Akademik sonuçlar	-/-	-	Olumlu

Tablo 1. 2 Konuyla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalara ilişkin özellikler (4)

Kaynak	Katılımcı			Ortam	Hedef davranış	Genelleme/ İzleme	Sosyal Geçerlik	Genel sonuç
	Sayı	Yaş	Özellik					
Markelz vd., 2019	3	8-10	OSB, ZY ve DDB	Genel eğitim sınıfı	Etkinlikle ilgilenme/ Öğretmen övgüleri	-/Var	Var	Olumlu
Roberts vd., 2019	2	17-18	OSB	Genel eğitim sınıfı	Akademik katılım	-/-	Var	Olumlu
Huffman vd., 2019	1	9	OSB	Kurs yeri	Etkinlikle ilgilenme	-/-	Var	Karışık
Rosenbloom vd., 2019	4	10-17	OSB	Genel eğitim okulu	Etkinlikle ilgilenme/ Etkinliği tamamlama	/Var	Var	Olumlu
Wu vd., 2019	1	10	OSB	Genel eğitim sınıfı	Etkinlikle ilgilenme/ Uygun olmayan davranışlar	-/-	Var	Olumlu
Romans vd., 2020	2	15-17	OSB	Özel eğitim sınıfı	Etkinlikle ilgilenme/ Akademik başarı	-/-	Var	Olumlu
Imasaka vd., 2020	2	8	OSB ve DEHB	Genel eğitim sınıfı	Etkinlikle ilgilenme/ Yönerge takip etme	-/Var	Var	Olumlu
Villante vd., 2021	2	17-25	OSB	Klinik	Problem çözme becerileri	Var/Var	Var	Olumlu
Kolbensschlag ve Wunderlich, 2021	3	9-11	OSB	Özel eğitim sınıfı	Etkinlikle ilgilenme	Var/Var	-	Olumlu

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu, ZY: Zihin Yetersizliği, ÖÖG: Özel Öğrenme Güçlüğü, DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, DDB: Duygu ve Davranış Bozukluğu, SP: Serebral Palsi

2.5.2. Konuyla ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar

Avcıoğlu (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı sosyal beceri öğretim programının, zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini kontrol etme becerilerini öğrenmelerine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya zihin yetersizliği olan 10-12 yaşları arasındaki dokuz öğrenci katılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kendini yönetme stratejileri ile sunulan öğretim paketinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin başkalarına zarar vermeden öfkesini ortaya koyma, başkalarıyla olan farklılıkları konuşarak çözme ve başkalarıyla olan problemlerini kavga

etmeden çözme becerilerini kazanmalarında etkili olduğuna ulaşılmıştır. Becerileri kazanan öğrencilerin uygulama sona erdikten sonra kullanmaya devam ettikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin edindikleri becerileri farklı ortama ve kişilere genelledebildikleri tespit edilmiştir.

Haytabay-Sosun ve Özdemir (2012) yapmış oldukları çalışmada görme yetersizliği olan üç öğrencinin sessiz okuma etkinliği sırasında dikkatini sürdürme becerileri üzerine kendini izleme stratejisinin etkililiğini incelemiştir. Çalışmaya yaşları 7-8 arasında olan ve ilkokul birinci kademe düzeyinde eğitime devam eden üç görme yetersizliği öğrenci dahil edilmiştir. Çalışma tek denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modeli ile desenlenmiştir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde kendini izleme stratejisinin çalışmaya katılan üç öğrenci üzerinde dikkati sürdürme becerilerini yüksek düzeyde artırdığını ortaya çıkartmıştır. Elde edilen bulguların katılım gösteren öğrencilerin dikkatini sürdürme becerilerini çalışma tamamlanmasından ikin hafta sonra da sürdürdüğünü göstermiştir. Sosyal geçerlik sonuçları, öğretmenlerin kendini izleme stratejisi hakkındaki görüşlerinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

Sönmez ve Yücesoy-Özkan (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere dışarı çıkmak üzere uygun şekilde hazırlanma becerisinin öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkisi incelenmiştir. Araştırmaya, gelişimsel yetersizliği olan 8-10 yaşları arasındaki toplam üç öğrenci katılmıştır. Ayrıca kendine ön uyarı verme, kendini izleme, kendine yönerge verme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejileri bir arada kullanılmıştır. Dışarı çıkmak üzere uygun şekilde hazırlanmanın öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkili olduğu, katılımcıların kendini yönetme stratejilerini kullanmayı öğrendiklerini, stratejileri güvenilir olarak kullanabildikleri gözlenmiştir. Dışarı çıkmak üzere uygun şekilde hazırlanma ve kendini yönetme stratejilerini kullanmanın öğretim sonrasında devam ettiği gösterilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrenci ve annelerin çalışmaya ilişkin olumlu görüşleri olduğu belirlenmiştir.

Yücesoy-Özkan ve diğerleri (2014) çalışmasında, kendine ön uyarı verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin, kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini kazanmaları ve sürdürmeleri, kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinliği yerine getirme davranışı üzerindeki etkililerini araştırmıştır. Çalışmaya 10–11 yaşları arasında üç zihin yetersizliği olan öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçları kendini

yönetme stratejileri öğretim paketinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerileri kazanmalarında etkili olduğunu ve öğrencilerin uygulama sonrasında stratejileri kullanmaya devam ettiklerini ortaya koymuştur. Stratejilerin kullanımı sırasında etkinliği yerine getirme davranışlarında olumlu yönde bir farklılık olduğu, uygulama sona erdikten sonra da korunduğu ve kazanılan stratejilerin farklı davranışlara genellendiği de belirlenmiştir. Anne-babalarla yapılan görüşme sonuçlarına bakıldığında, kendini yönetme stratejilerinin kullanımına yönelik olumlu yönde görüş olduğu rapor edilmiştir.

Sönmez-Kartal ve Yücesoy-Özkan (2015) çalışmasında sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okulöncesi eğitime devam eden ve gelişimsel yetersizlik gösteren öğrencilerin etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerini incelemiştir. Ayrıca belirlenen değişkenlerin uygulama sonrasındaki izleme düzeylerini de takip etmiştir. Çalışma gelişimsel yetersizlik gösteren dört öğrencinin ve normal gelişim gösteren 89 öğrencinin katılımıyla dört farklı okul öncesi eğitim kurumunda yürütülmüştür. Çalışmanın yürütülmesi amacıyla katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Bulgularına bakıldığında, sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okulöncesi eğitime devam eden ve gelişimsel yetersizlik gösteren öğrencilerin etkinlikle ilgilenme düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca yapılan sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gelişimsel yetersizlik gösteren öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanma düzeylerine katkı sağlamıştır. Bununla birlikte tespit edilen değişiklerin öğretim tamamlandıktan sonra da sürdürüldüğünü göstermiştir. Sosyal karşılaştırmayla tespit edilen sosyal geçerlik bulguları, öğrencilerin etkinlikle ilgilenme ortalamasının normal gelişim gösteren öğrencilerin ortalamasına yakın sonuçlar olduğunu işaret etmiştir. Ayrıca okulöncesi sınıflarında eğitime devam eden ve normal gelişim gösteren öğrencilerin, sınıflardan sorumlu olan öğretmenlerinin sınıf çaplı kendini izleme öğretimi hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Töret ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmada kendini izleme stratejisinin OSB olan öğrencilerin akademik başarı düzeylerini artırmadaki etkisi incelemiştir. Araştırmaya OSB tanısı olan 10-11 yaşları arasındaki üç öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kendini izleme stratejisinin üç katılımcı üzerinde akademik başarı düzeylerinin artırılmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların akademik başarı düzeylerine ilişkin sonuçları, uygulama tamamlandıktan iki, dört ve altı hafta sonra da sürdürdüğü ve destek eğitimi aldıkları grup eğitimi sınıflarına genellegebildiklerini

göstermiştir. Sosyal geçerlik verilerinde çalışmaya katılan öğretmenler tarafından kendini izleme stratejisinin kolay ve etkili olduğu ifade edilmiştir.

Küçüközyiğit ve Özdemir (2017) çalışmada görme yetersizliği olan üç öğrencinin matematikte çarpma işlem akıcılığı becerileri üzerine kendini izleme stratejisinin etkililiği incelemiştir. Çalışmaya yaşları 11-14 arasında olan ve ilkokul ikinci kademe düzeyinde eğitime devam eden üç görme yetersizliği öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden değişen ölçütler deseni kullanılmıştır. Sonuçları incelendiğinde kendini izleme stratejisinin üç öğrencinin çarpma işlemi becerisinde doğru sayılarını ve doğruluk oranlarının artırılması ve yanlış sayılarının azaltılmasında yüksek düzeyde etkili olduğunu ortaya çıkartmıştır. Görme yetersizliğine sahip öğrencilerin, kendini izleme stratejisinin çarpma işlemi akıcılığında etkili olduğunu, doğru sayılarının ve doğruluk oranlarının araştırma tamamlandıktan iki hafta sonra da sürdürdüklerini göstermiştir. Sosyal geçerlik bulgularında öğrencilerin kendini izleme stratejisinin kullanımıyla ilgili olumlu görüşleri rapor edilmiştir.

Tufan ve Aykut (2018) çalışmasında şemaya dayalı problem çözme stratejisi öğretimi ve kendini izleme stratejisinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan üç öğrencilerin sözel problem çözme performanslarının etkisine bakılmıştır. İlköğretim ikinci kademe düzeyinde eğitime devam eden yaşları 11-14 arasında ve hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerle çalışma yürütülmüştür. Çalışma tek denekli araştırma yöntemlerinden olan denekler arası çoklu yoklama modeli ile desenlenmiştir. Çalışmanın bulguları, şemaya dayalı strateji öğretiminin hafif düzeyde üç zihin yetersizliği olan öğrencinin sözel matematik problemlerini çözme becerilerini kazanmalarında ve kalıcılık becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bir öğrencinin kazanılan becerileri farklı kişilere genelledebildiğini ve kendini izleme stratejisinin diğer iki öğrencinin sözel problem çözme hızlarını ve doğruluğunu artırmada etkili olduğunu ancak bir öğrencinin problem çözme hızı ve doğruluğunda anlamlı bir değişikliğe yol açmadığını göstermiştir. Sosyal geçerlik sonuçları, katılım gösteren öğrencilerin tamamının olumlu görüşlere sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Dağseven-Emecen ve diğerleri (2019) yapmış oldukları çalışmada zihin yetersizliği olan üç öğrenciye yemek hazırlama/pişirme becerilerini kazandırmak amacıyla kendine ön uyaran verme ve kendine yönerge vermenin birlikte kullanıldığı kendini yönetme stratejilerinin etkililiğine bakmıştır. Yaşları 13-15 arasında değişen ve özel eğitim okuluna devam etmekte olan üç zihin yetersizliği tanısı almış öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcılar arası çoklu yoklama deseni kullanılarak belirlenen üç öğrenciyle çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın

uygulama sürecinin resimli yemek tarifi kitabının tanıtılması ve öğrencilere materyali kullanarak pirinç pilavı pişirmenin öğretimi olmak üzere iki aşamadan oluştuğu belirtilmiştir. Çalışmanın sonuçları, zihin yetersizliği olan öğrencilerin yemek hazırlama/pişirme becerilerinde bağımsız davranışlar gösterdiği ve izleme sürecinde öğrencilerin çalışmanın tamamlanmasından dört ay sonra da becerileri sürdürdüklerini göstermiştir.

Aykut (2020) çalışmasında, akademik katılımı geliştirmeye çalışan 12-15 yaşları arasındaki zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini değerlendirme kullanmanı artırmak amacıyla video geri bildirimin etkililiği incelenmiştir. Zihin yetersizliği tanısı olan üç öğrenciyle davranışlardaki değişiklikleri izlemek için çoklu yoklama deseni uygulanmıştır. Çalışmada öğrencilerin etkinlikle ilgilenme davranışları artırma, el kaldırma ve uyum sağlama konusunda kendini değerlendirme etkili olduğu belirtilmiştir. Davranışları izleme süreci, ilk katılımcı için müdahale aşaması tamamlandığında başlatılmıştır. Öğretim sonrasında katılımcıların kendi performanslarını video kayıtlarından izleyerek, herhangi bir soru sorulmadan, bağımsız sergilediği ve davranışları sürdürdüğü raporlaştırılmıştır. Araştırmacı tarafından örtüşmeyen veri yöntemi uygulanmıştır. Hesaplama sonucu etki düzeyi %100 olarak bildirilmiştir.

Tablo 1.3 incelendiğinde kendini yönetme aracılığıyla düzenlenen çalışmalarda genellikle zihin yetersizliği olan okul çağındaki öğrencilere öğretim yapıldığı görülmektedir. Okul ortamları başta olmak üzere ev ortamında sınırlı sayıdaki uygulamalarda çeşitli hedef davranışlara yönelik olumlu sonuçlar elde edildiğine ulaşılmaktadır. OSB olan öğrencilerin katılım gösterdiği çok az sayıda çalışma gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

Tablo 1. 3 Konuyla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalara ilişkin özellikler

Kaynak	Katılımcı			Ortam	Hedef davranış	Genelleme/ İzleme	Sosyal Geçerlik	Genel sonuç
	Sayı	Yaş	Özellik					
Avcıoğlu, 2012	9	10-12	ZY	Özel eğitim sınıfı	Kendini kontrol etme	Var/Var	-	Olumlu
Haytabay-Sosun ve Özdemir, 2012	3	7-8	GÖY	Özel eğitim okulu	Dikkat sürdürme	Var/Var	Var	Olumlu
Sönmez ve Yücesoy-Özkan, 2012	3	8-10	GY	Ev	Dışarı çıkma/ Kendini yönetme	Var/Var	Var	Olumlu
Yücesoy-Özkan vd., 2014	3	10-11	ZY	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi	Etkinliği yerine getirme/ Kendini yönetme	Var/Var	Var	Olumlu
Sönmez-Kartal ve Yücesoy-Özkan, 2015	4	5-6	GY	Genel eğitim sınıf	Dersle ilgilenme/ Kendini izleme	Var/Var	Var	Olumlu
Töret vd., 2015	3	10-11	OSB	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi	Akademik başarı	Var/Var	Var	Olumlu
Küçüközyiğit ve Özdemir, 2017	3	11-14	ZY	Özel eğitim okulu	Dersle ilgilenme	-/Var	Var	Olumlu
Tufan ve Aykut, 2018	3	11-14	ZY	Okul kütüphanesi	Sözlü problem çözme performansı	Var/Var	Var	Olumlu
Dağseven-Emecen vd., 2019	3	13-15	ZY	Okul mutfağı	Yemek pişirme	-/Var	-	Olumlu
Aykut, 2020	3	12-15	ZY	Özel eğitim sınıfı	Akademik katılım	/Var	Var	Olumlu

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu, ZY: Zihin Yetersizliği, GY: Gelişimsel Yetersizlik, GÖY: Görme Yetersizliği

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, bağımlı ve bağımsız değişkenler, katılımcılar, ortam, araç-gereçler, deney süreci, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi konularında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeyi, stratejileri kullanmanın etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Öğrenci performansını değerlendirme imkânı sunan ve değişkenlerin davranış üzerindeki etkisinin belirlenmesini sağlayan tek denekli araştırma modeli kullanılmıştır. Belirli bir öğrencinin belirli bir davranışına olan etkisi ortaya konmaktadır. Bununla birlikte bağımsız değişkenin etkisinin belirlenmesi sırasında bireylerin performansını da göstermektedir (Alberto ve Troutman, 2015a; Tekin-İftar, 2018a). Tek denekli araştırma modelleri arasında yer alan çoklu yoklama modeli çalışma için tercih edilmiştir. Çoklu yoklama modeli, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Hammond ve Gast, 2010; Tekin-İftar, 2018c). Çalışma çoklu yoklama modellerinden biri olan katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeliyle desenlenmiştir. Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin uygulanmasıyla ilgili basamaklar şu şekilde açıklanmıştır:

Çoklu yoklama modellerinden biri olan katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama çalışma için desenlenmiştir. Mevcut araştırma için modelin seçilmesiyle ilgili çeşitli gerekçeler ifade etmek mümkündür: a) uygulaması kolaydır, b) etkili olan bir uygulamayı geri çekmeyi ve sürekli başlama düzeyi verisi toplamayı gerektirmemesinden dolayı etkili olduğu belirtilebilir, c) uygulayıcılar için genellikle tercih edilmektedir, d) sürekli veri toplamaktan çok uygulama yapıldığı için öğretim etkinlikleri benzetmektedir ve e) elde edilen bulgular üç katılımcıda yenilendiği için dış geçerlilik yüksek olabilmektedir (Tekin-İftar, 2018c). Katılımcılar arası çoklu yoklama modelinin uygulanmasıyla ilgili basamaklar şu şekilde açıklanmıştır:

Tüm katılımcılar için eşzamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanmaktadır Başlama düzeyi oturumlarında en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra birinci katılımcıda uygulamaya geçilirken diğer katılımcılardan veri toplanmamaya devam edilmektedir. Birinci katılımcıda ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edilinceye kadar sürekli veri

toplanmaktadır. Birinci katılımcıda, davranışın veri düzeyinde istendik yönde bir değişiklik takip edilmektedir. Birinci katılımcıda ölçüt karşılandıktan sonra tüm katılımcılar için eş zamanlı olarak ikinci toplu yoklama evresi düzenlenmekte ve kararlı veri elde edilinceye kadar yoklama evresinde veri toplanmaktadır. İkinci katılımcıda uygulamaya geçilmekte ve ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edilinceye kadar uygulamaya devam edilmektedir. İkinci katılımcıda davranışın veri düzeyinde istendik yönde bir değişiklik takip edilmektedir. Birinci katılımcı ile ikinci katılımcı verileri karşılaştırılmaktadır. İkinci katılımcıda ölçüt karşılandıktan sonra üç katılımcıdaki hedef davranışlar için eş zamanlı olarak üçüncü yoklama evresi düzenlenmektedir ve kararlı veri elde edilinceye kadar yoklama evresinde veri toplanmaktadır. Üçüncü katılımcıda kararlı veri elde edildikten sonra uygulamaya geçilmektedir. Üçüncü katılımcıda ölçüte ulaşıldıktan sonra tüm katılımcılarda son toplu yoklama oturumları gerçekleştirilmektedir (Tekin-İftar, 2018c).

3.1.1. Deneysel kontrol

Deneysel kontrol, bağımlı değişkende meydana gelen değişikliklerin bağımsız değişkenden kaynaklanmasını ifade eder ve işlevsel bir ilişki mevcuttur. Araştırmacı, bağımlı değişkende meydana gelecek değişikliklerin bağımsız değişken dışında kaynaklanabileceği durumları ortadan kaldırmalıdır (Alberto ve Troutman, 2015a). Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinde birinci katılımcıdaki performans değişikliği sadece bağımsız değişken uygulandığında gerçekleşir, bağımsız değişkenin uygulanmadığı katılımcı davranışlarında önemli bir değişiklik gerçekleşmezse ve bu etki ard zamanlı olarak geride kalan diğer katılımcılarda da yinelenirse deneysel kontrol sağlanmış olmaktadır (Tekin-İftar, 2018c).

Kendine yönetme stratejilerinin kazandırılması için hazırlanan öğretim programı, çalışmanın öğretim oturumlarında kendini yönetme stratejilerini kullanım düzeyini etkilemesine bakılmıştır. Stratejiler kullanılarak OSB olan öğrencilerin etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama beceri düzeyinde artışa neden olup olmadığına ilişkin etkiler üç öğrenci üzerinde incelenmiştir. OSB tanısı olan üç öğrencinin kendini yönetme stratejilerini öğretimi aracılığıyla birinci öğrencinin edinin edinmediğine, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama beceri düzeylerindeki artışın yalnızca stratejilerden kaynaklı olup olmadığına, uygulamanın yapıldığı öğrencideki davranış değişikliğinin gözlenmesi ancak öğretim yapılmayan diğer öğrencilerde herhangi bir değişikliğin gözlenmemesi takip edilmiştir. Bu etkinin diğer öğrencilerde de gerçekleşip gerçekleşmediği sınanmıştır. Bu koşullarda uygulanan öğretim programının kendini yönetme stratejilerini kazandırmada etkisine, OSB olan öğrencilerin

stratejileri kullanmasıyla etkinlikle ilgilenme ve etkinlikle tamamlama beceri düzeyinde artışı ortaya çıkarttığına, öğretimi yapılmayan öğrencilerde ise herhangi bir davranış değişikliğini ortaya çıkartmadığına ve diğer öğrenciler içinde aynı etkiye neden olduğuna yönelik sonuçlara bakılmıştır.

3.1.2. Geçerlik

Geçerlik, ölçülmek istenen değerin ne kadar iyi ölçüldüğünün belirlenmesidir. Deneysel araştırmalarda bulguların geçerliği ve daha büyük gruplara genellenmesiyle ilgili deneysel geçerlik kavramı oldukça önemlidir. Deneysel geçerlik, dış geçerlik ve iç geçerlik olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Dış geçerlik, araştırmada elde edilen bulguların genellenmesi; iç geçerlik ise bağımlı değişkende hedeflenen yönde değişikliği sağlayabilecek olan diğer değişkenleri kontrol altına alarak bağımlı değişken üzerindeki değişikliğin sadece bağımsız değişkenden kaynaklanmasıdır (Tekin-İftar, 2018b). Bu araştırmada dış geçerlik ve iç geçerlik durumunu etkileyebileceği düşünülen etmenler şu şekilde kontrol altına alınmaya çalışılmıştır:

Dış geçerlik

Bir araştırma sonucunda ortaya çıkan etkinin çalışmanın tanımlanan durumları dışında farklı katılımcılar, farklı ortam, materyaller ve davranışlar için de ölçülebilir olması dış geçerlikle ilgilidir. Elde edilen sonuçların dış geçerliği farklı katılımcılar, farklı koşullar ve/veya bağımlı değişkenin farklı ölçümler arasında tekrarlanmasıyla artırılmaktadır (Horner vd., 2005). Bu araştırmada dış geçerlik açısından katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinde çok sayıda yinelemenin olması, araştırmada yer alan öğrenci özelliklerinin farklı olması, yani bir öğrenciye öğretim yapılması diğer öğrencilerde istendik davranış değişikliğini kolaylaştırmaması şeklinde dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır (Tekin-İftar, 2018b). Ayrıca katılımcılarla farklı ortamlarda öğretim uygulamasında yapıldığı gibi oturumların gerçekleşmesi ve ilgili verilerin toplanması planlanarak dış geçerlik güçlendirilmeye çalışılmıştır.

İç geçerlik

İç geçerlik, bağımlı değişkende meydana gelen değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığının gösterilmesi durumudur. İç geçerliği etkileyen etmenler ise genel olarak araştırmada ulaşılan sonucu etkileyebilecek olan durumlardır (Tekin-İftar, 2018b). Bu araştırmanın iç geçerliğini etkileme ihtimali olabilecek etmenler açıklanan maddelerde kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

a) Dış etmenler, çalışma esnasında deneysel sürecin dışında oluşan ve araştırmanın sonuçlarını etkileyen durumlardır (Tekin-İftar, 2018b). Bu etmenin kontrol altına alınabilmesi için öğrencilerden sorumlu olan öğretmen ve OSB olan öğrenci anne-babalarıyla uygulama öncesi görüşme yapılarak kendini yönetme stratejileri, etkinliklerle ilgilenme ve etkinlik tamamlama becerileri hakkında doğrudan bir öğretim ya da alıştırma yapılmaması istenmiştir.

b) Olgunlaşma, araştırma sırasında belli bir sürenin geçmesiyle birlikte katılımcıda gözlenen büyümenin bağımlı değişkeni etkilemesidir. Genellikle küçük yaştaki öğrencilerle çalışıldığında iç geçerlik tehdit olarak görülmektedir (Tekin-İftar, 2018b). Bu araştırmada katılım gösteren öğrenciler okul çağında (10-12 yaş aralığında) olması nedeniyle olgunlaşma etmeninin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin zayıf olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte uygulama süresi her katılımcıyla haftanın üç günü öğretim yapıldığı için kısa sürede tamamlanması sağlanmıştır.

c) Sınanma, katılımcıların ön testte üst üste sınanıyor olmalarının bağımlı değişken açısından bir tehdit oluşturmasıdır. Araştırmada bu etkinin katılımcının çalışma konusunda dikkatini yöneltmesi, sonraki değerlendirme ve uygulamalarda performansının etkilemesine rastlanıldığı ifade edilmektedir (Tekin-İftar, 2018b). Bu araştırma açısından çoklu yoklama modelinde sürekli olarak başlama düzeyi verisi toplanmamıştır. Ayrıca tüm deneysel evrelerde yüksek uygulama güvenilirliği planlanarak sınanma etmeni araştırmacı tarafından kontrol edilmeye çalışılmıştır.

d) Ölçme, ölçme aracında ya da gözlem tekniklerinde zaman içerisinde oluşabilecek bir değişikliğin katılımcıların performansının yinelenen ölçümlerde değerlendirilmesinin farklılaşması ve bağımlı değişken üzerindeki değişikliğin bağımsız değişken dışında ölçme etmeninden etkilenmesi durumudur (Tekin-İftar, 2018b). Araştırmanın uygulama süreci, araştırmacı tarafından yürütülmesi sağlandığından ölçme etkisini kontrol altına alabilmek amacıyla video kayıtları toplanmıştır. Ayrıca araştırmanın tüm evrelerinde yansız olarak belirlenen oturumların en az %30'unda güvenilirlik verisi toplanmıştır.

e) Katılımcı kaybı, çeşitli nedenlerle katılımcı kaybını kontrol altına almak için araştırma yönteminin gerektirdiğinden daha fazla sayıda katılımcıyla uygulama yapılmıştır. Araştırmada dört öğrenci uygulamaya dahil edilerek katılımcı kaybı etmeni kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

f) Verilerin kararsızlığı, bağımlı değişkene ilişkin toplanan verilerin kararlılık göstermemesi durumudur (Tekin-İftar, 2018b). Araştırmacı tarafından açıklanan etmenin kontrol altına alınabilmesi amacıyla veriler dikkatli bir şekilde analiz edilerek bağımlı değişkenler doğru bir şekilde tanımlanmış ve başlama evrelerinde kararlı veriye ulaşıncaya kadar veri toplanmaya devam edilmiştir. Verilerin toplanma süreçlerinin planlaması yapılarak ve uygulanarak dış geçerlik güçlendirilmeye çalışılmıştır.

3.2. Bağımlı Değişken

Araştırma süreci içinde üç bağımlı değişken hakkında ayrıntılı bilgi sunulmuştur. Birinci bağımlı değişken öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini (kendine ön uyarı verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme) kullanma düzeyi, ikinci bağımlı değişken öğrencilerin etkinlik ile ilgilenme beceri düzeyi ve üçüncü bağımlı değişken ise öğrencilerin etkinliği tamamlama beceri düzeyidir. Bu üç bağımlı değişkenle ilgili olarak davranış tanımları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır:

Bağımlı değişkenlerden ilki a) kendine ön uyarı verme, b) kendini izleme, c) kendini değerlendirme ve d) kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejileridir. Bu stratejiler birden fazla beceri gerektirdiği için beceri analizi hazırlanarak ölçüt bağımlı ölçü aracı (EK-4) içerisinde yer verilmiştir. Beceri analizindeki her bir basamak bir sonraki basamak için önemli ve gerekli olduğundan %100 ölçütüne ulaşılması beklenmiştir. Çalışmada bir müdahale sonucunda öğrencinin başarabileceği performans düzeyi gösterilmektedir. Karar verilen ölçüt değerlendirmenin standart düzeyini belirlemektedir (Alberto ve Troutman, 2015b). Bu amaçla kendini yönetme stratejilerinin uygulamasına yönelik basamaklarda hedef davranış için belirlenen ölçüte ulaşıldığında ve üç oturum üst üste kararlı veri elde edildiğinde bir sonraki katılımcı öğrenciye ve yoklama oturumlarına geçilmiştir.

İkinci bağımlı değişken olan etkinlik ile ilgilenme, öğrencinin öğretimi yapılan etkinliğe uygun şekilde davranışlar göstermesi (çalışma sayfasına bakma, yerinde oturma, yazı yazma, bağımsız çalışma vb.) olarak tanımlanmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmada, etkinlik ile ilgilenme becerisinin tanımı doğrultusunda hazırlanan etkinlik sayfaları (okuduğu metnin sorularını cevaplama, kendini yönetme sürecini kullanma) her bir öğrenci için benzerlik göstermektedir. Araştırmacı ve gözlemcinin veri kayıtları sırasında kendini yönetme stratejilerini kullanımında dikkate alacakları etkinlik ile ilgilenme becerisine örnek olan ve örnek olmayan davranışlar Tablo 1.4’te açıklanmıştır.

Tablo 1. 4 Etkinlikle ilgilenme becerisine örnek olan ve örnek olmayan davranışlar

Etkinlikle İlgilenme Davranışları	Örnek Olmayan Davranışlar
Klasör veya içindeki materyallere bakması/ilgilenmesi (ör, çıktı dosyanın kapağını açması, çalışma sayfalarını çıkarması)	Klasör veya içindeki materyallere yönelmemesi (ör, etkinlik dışı nesnelere yönelmesi, amaçsız etrafa bakması)
Etkinlikle ilgili amaca yönelik davranışlar göstermesi (yazılı metni okuması, okuduğu metnin sorularını cevaplaması vb.)	Etkinlikle ilgili davranışın amaca yönelik olmaması (karalama yapması, cevabı boş bırakması, alakasız kelimeler yazması vb.)
Tekrarlayıcı davranışlar ortaya çıkmasına rağmen etkinliğini takip etmesi (ör, kalemı sıraya vurması ancak sonrasında etkinliğine dönmesi, vokal sesler çıkarması ancak soruyu cevaplaması)	Tekrarlayıcı davranışlara devam etmesi, etkinliği sürdürmemesi (ör, kalemı sıraya vurması, sürdürmesi ve etkinlikten uzaklaşması veya vokal sesler çıkarmaya devam etmesi)
Etkinlik boyunca kabul edilebilir ölçüde sessiz çalışması (ör, okuma metnini çevresindeki kişileri rahatsız etmeyecek şekilde okuması)	Etkinlik sırasında aşırı sesle okuması, bağırması vb.
Farklı bir nesne, kişi ya da bir yere bakma süresi 5 saniyeden kısa olması (ör, camdan dışarı bakması 5 saniyeden az sürmesi)	Farklı bir nesne, kişi ya da bir yere bakması 5 saniyeden uzun sürmesi (ör, camdan dışarı bakması 5 saniyeden uzun sürmesi)
Ortam veya bağlamla ilgili etkileşime girme (ör, uygulamacıdan izin isteme)	Ortam veya bağlam dışında konuşma (ör, bir olayla ilgili kendi kendine bir şeyler söyleme)
Etkinlik boyunca bağımsız davranışlar sergilemesi (metni kendi başına okuması, soruları cevaplaması, cevapları kontrol etmesi vb.)	Etkinlik boyunca dışsal bir müdahalede bulunulması (davranışları yerine getirirken yardım/ipucu sunulması vb.)
Öğretimi yapılan etkinlik basamaklarını sırasıyla takip etmesi ve etkinlikte kalması (ör, ön uyaran fotoğrafını alması, çıktı dosyayı bulması, çalışma sayfasını çıkarması, metni okuması, yazılı soruları cevaplaması, cevapları kontrol etmesi, tabloları kullanması vb.)	Öğretimi yapılan etkinlik basamaklarını sırasıyla takip etmemesi veya etkinlikte zaman geçirmemesi (ör, ön uyaran resmini almadan çıktı dosyaya geçmesi ya da pekiştireç tablosuna yönelmesi vb.)
Bir davranıştan etkinlikle ilgili başka bir davranışa beş saniye içerisinde geçiş yapması (ör, etkinlik sayfası bittikten sonra 5 saniye içinde cevap anahtarı sayfasına yönelmesi)	Bir davranıştan etkinlikle ilgili başka bir davranışa geçiş yapmaması veya geçiş süresi beş saniyeden daha fazla sürmesi (ör, etkinlik sayfası bittikten sonra 30 saniye sonra cevap anahtarı sayfasına yönelmesi)
Etkinlik süresi boyunca yerinde oturması ya da amaçlı bir şekilde yerinden kalması (ör, kalem ya da farklı bir nesne almak için yerinden kalkması)	Etkinlik süresince izin almadan ya da amaçsız bir şekilde yerinden kalkması

Verilen çalışma sayfasındaki etkinliği tamamlama davranışları tüm katılımcı öğrenciler için benzerlik göstermektedir. Öğrenci performansına yönelik okuduğunu anlama becerisi için seçilmiş etkinlik sayfaları hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlik sayfasında toplam on tane soru yer almaktadır. Her biri soru için ayrı ayrı etkinliği tamamlama becerisi olarak da değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda etkinliği tamamlama becerisine örnek olan ve örnek olmayan davranışlar başlıkları altında Tablo 1.5'te davranış tanımları açıklanmıştır. Ayrıca öğrenciler için belirlenmiş hedef davranışa yönelik davranış tanımı şu şekilde açıklanmıştır:

Okuduğu metnin sorularını cevaplama: Öğrenci, kendisine verilen etkinlik sayfasındaki metni kabul edilebilir şekilde okur, okuduğu metinle ilgili sorulara belirlenen süre (sekiz dakika) içerisinde bağımsız olarak yazılı cevaplar verir.

Tablo 1. 5 Etkinliği tamamlama becerisine örnek olan ve örnek olmayan davranışlar

Etkinlikle Tamamlama Davranışları	Örnek Olmayan Davranışlar
Etkinlik çalışma sayfasındaki metni okuması ve sonrasında soruların doğru cevaplanması (ör, okuma metnindeki her bir sorunun doğru şekilde cevaplanması)	Etkinlik çalışma sayfasındaki metni okumaması ve sorunun, yanlış ya da eksik cevaplanması
Etkinlik çalışma sayfasındaki soruların sekiz dakika içerisinde bitirilmesi	Etkinlik çalışma sayfasının sekiz dakikadan fazla sürmesi
Her bir sorunun başlangıç ve bitişine yönelik davranışlar göstermesi (soruyu okuması ve cevabını yazarak bitirmesi)	Her bir sorunun başlangıç ve bitişine yönelik davranışlar göstermemesi (soruyu okumadan cevabı yazması)
Etkinlik çalışma sayfasında yer alan her bir soruya geçişlerde bekleme süresi en fazla 10 saniye olması	Etkinlik çalışma sayfasında yer alan her bir soruya geçişlerde bekleme süresi 10 saniyeden fazla sürmesi (ör, bir sorunun cevaplanmasından sonra diğer soruya 30 saniye sonra geçilmesi)

3.3. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni kendini yönetme becerilerini kullanma, etkinliklerle ilgilenme ve etkinliği tamamlama davranışlarının kazandırılmasında kullanılacak olan kendine ön uyarı verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerini kapsayan kendini yönetme stratejileri öğretimidir. Araştırma kapsamında bu öğretim sürecinin uygulanmasına yönelik basamaklar EK-11’de verilmiştir. Kendini yönetme stratejilerinin kazandırılması sürecinde model olma ve aşamalı yardımla öğretim kullanılmıştır. Model olma aşamasında kendini yönetme stratejilerinin kullanım basamakları ve diğer hedef davranışlar açıklanarak gösterilmektedir. Aşamalı yardımla öğretimde hedef uyarı ve kontrol edici ipucu birlikte sunulmakta ve bir süre içinde sunulan ipuçları geri çekilmektedir. Örneğin, öğrenci ipucuna ihtiyaç duymadığı anda ya da daha ılımlı bir ipucuna ihtiyaç duyduğunda ipuçları geri çekilirken ihtiyaç duyulduğunda ipuçları tekrar artırılmaktadır. Başka bir ifadeyle öğrenci yardıma ihtiyaç duyduğundan daha önce ipucunu silikleştirmek ve ihtiyaç duyduğunda ise silikleştirilen ipucunun tekrar sunulması gerekmektedir (Kayılı ve Gönen, 2018).

3.4. Katılımcılar

Araştırma kapsamında bireysel eğitim programından yararlanan üç OSB olan öğrenci, öğrencilerin anneleri, bir araştırmacı, bireysel eğitim hizmet sunan üç öğretmen ve iki gözlemci araştırma sürecine katılım göstermiştir.

3.4.1. Öğrenciler

Bu çalışmanın katılımcı gruplarından birini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde Konya ili Selçuklu ilçesinde hizmet vermekte olan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine kayıtlı üç OSB tanımlı öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın resmi olarak yürütülebilmesi amacıyla kurum yönetiminden çalışma izin yazısı (EK-1) alınmıştır. Uygulama öncesinde aday olarak belirlenen on öğrenciden dört öğrenci öğretim, bir öğrenci ise pilot uygulama süreci için seçilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğrenciler için annelerden izin yazıları (EK-2) alınarak uygulama süreci başlatılmıştır.

Öğrenci seçimi ve ön koşul özellikler

Çalışmaya katılacak öğrencilerin belirlenmesi amacıyla öğretmen grubunun danışmanlığını sürdüren bir danışman eğitimci ve öğrencilerden sorumlu olan öğretmenlerle birlikte genel bir bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Araştırmanın amaçları, içeriği ve uygulama için seçilecek öğrenci ön koşul özellikleriyle ilgili bilgiler aktarılmıştır. Öğretmenler tarafından ön koşul özelliklere uygun olduğu düşünülen sekiz öğrenciden oluşan bir liste oluşturulmuştur. Aday öğrencileri belirleyebilmek amacıyla her bir öğretmenle toplantı yapılarak görüşme formu (EK-14) uygulanmıştır. Yapılan bu görüşmelerde, öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil becerileri, akademik becerileri, kendini yönetme stratejilerinin kullanımı, etkinlikle ilgilenme, etkinliği tamamlama becerileri ve ailenin çalışmaya katılımı konularında genel görüş alınmıştır. Görüşmeler sonucunda uygulamaya dahil edilecek beş öğrenci belirlenmiştir. Her bir öğrenci için araştırmacı tarafından iki ders süresi (yaklaşık 80 dak) gözlem yapılmıştır. Ayrıca çalışmaya katılabilecek öğrencilere karar verebilmek amacıyla, araştırmacı tarafından Ön Koşul Özellikleri Belirleme Formu (EK-7) hazırlanmıştır. Ön koşul özelliklerin tespit edilmesine yönelik değerlendirme oturumu düzenlenmiştir. Bireysel seanslarda yapılan gözlemlerle birlikte araştırmacı, öğretmenler ve danışman eğitimci tarafından çalışmaya dahil edilecek beş öğrenciden dört asil ve bir pilot uygulama öğrenci seçilmesine karar verilmiştir. Öğrencilerde aranan önkoşul özellikler ve bu özelliklerin nasıl değerlendirildiğine ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır:

- a. Yönerge takip etme: Öğrencilerin araştırma oturumlarında uygulayıcının yönlendirmesini takip edebilmesini sağlamak amacıyla "banak bak, eşyalarını hazırla, istediğini seç, takip et vb." gibi yönergeleri yerine getirmesi temel beceri olarak seçilmiştir. Öğrencilerin bu ön koşula sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla çeşitli oturumlarda yönergeler sunularak (banak bak, eşyalarını hazırla, istediğini seç,

takip et vb.) durumları tespit edilmeye çalışmıştır. On denemede en az sekiz doğruya ulaşan öğrenci için başarılı kabul edilmiştir.

b. Eşleme yapabilme: Öğrencilerin etkinlik sırasında kullanacağı materyallerde eşleme becerilerine sahip olması gerekir. Eşleştirme örnekleri arasında rakamlar (1, 2, 3,...), harfler (a, b, C, ...), semboller/işaretler (+, /, ?, □, ...) ve renkler (kırmızı, yeşil, mavi, ...) bulunan çalışma sayfaları ve kartlar hazırlanmıştır. Eşleme denemeleri yapılarak bu beceriyle ilgili gözlem yapılmıştır. On denemede en az sekiz doğruya ulaşan öğrenci için başarılı kabul edilmiştir.

c. Taklit edebilme: Uygulama sürecinde araştırmacı model olarak bazı beceriler göstermiştir. Öğrencilerin izledikleri ya da takip ettikleri sözel ifadeleri (şimdi hazırım, yapabilirim, bitir vb.) ve motor becerileri (artı işareti yazma, ritmik hareketler, makas kullanma vb.) taklit ederek yerine getirmesi önemli görülmektedir. Öğrenciler belirlenen taklit becerileri araştırmacının hemen sonrasında tekrar edip edemedikleri değerlendirilerek kayıt tutulmuştur. On denemede en az sekiz doğruya ulaşan öğrenci için başarılı kabul edilmiştir.

d. Kendisiyle ilgili soruları cevaplama: Öğrencinin kendisine yöneltilen genel bilgi amaçlı soruları cevaplama sorusudur. Bu sorular basit düzeyde kendisi ve ailesiyle ilgili bilgileri içermektedir. "Kaç yaşındasın?", "Nerede oturuyorsun?", "Baban ne iş yapıyor?", "Kardeşin var mı?", "Okulunun adı ne?" vb. öğrenci kendisi ve ailesiyle ilgili soruların yöneltilmesidir. On denemede en az sekiz doğruya ulaşan öğrenci için başarılı kabul edilmiştir.

e. Rakamları ayırt etme/yazma: Etkinlikler sırasında kullanılacak materyaller içinde tarih yazılması, rakamların işaretlenmesi, rakamların yazılması veya gösterilen rakamların söylenmesi gereklidir. Öğrencilerin bu bilgi ve becerilere ne düzeyde sahip oldukları hazırlanmış olan çalışma sayfaları ve kartlar aracılığıyla tespit edilmiştir. On denemede en az sekiz doğruya ulaşan öğrenci için başarılı kabul edilmiştir.

f. Yerinde oturma: Etkinlikler sırasında kullanılacak materyal ve etkinliklere öğrencilerin katılım sağlayabilmeleri için belirli bir süre yerinde oturması gereklidir. Bu sürenin tespiti için kayıt formu ve zamanlayıcı kullanılarak gözlem yapılmıştır. Yeterli sürede (en az beş dakika) yerinde oturma becerisine sahip öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir.

g. Seçim yapabilme: Çeşitli seçenekler arasından istediği bir nesne, etkinlik ya da yiyeceği diğerleri arasından öncelikli olarak belirleyebilmesidir. Dört etkinlik fotoğrafı arasından öncelikli ve en çok tercih ettiği etkinliği önce seçmesi ya da sevdiği üç tane yiyecek paketi arasından en sevdiği yiyeceği önce seçerek talepte bulunması şeklinde belirlenmiştir.

h. Temel okuma-yazma becerileri: Öğrencilere gösterilen basit cümleleri "Ellerini yıkıyor, bugün hava yağmurlu, adını-soyadını yaz, vb." anlaşılır düzeyde okuyabilmesidir. Aynı zamanda gösterilen cümleleri okunabilecek şekilde öğrencilerin yazmasıyla tespit edilmiştir. On denemede en az sekiz doğruya ulaşan öğrenci için başarılı kabul edilmiştir.

i. Anne-baba onayı: Öğrencilerin anneleriyle yüz yüze görüşme yapılarak araştırmanın amacı açıklanmış ve yazılı bilgi metni sunulmuştur. Anneler tarafından izin formu (EK-2) doldurularak imzalı formlar dosyalanmıştır.

j. OSB tanısı alma: Üniversiteye bağlı tıp fakültesi hastanesi ya da devlet hastanelerinin çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları bölümünden OSB tanısına ilişkin heyet raporunun beyanı istenmiştir.

k. Hedef becerilere ihtiyacı olma: Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin bireysel eğitim sunan öğretmenleri ve anneleriyle yapılan görüşmelerde öğrencilerin kendini yönetmeyle ilgili eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerinde güçlük yaşadığı belirlenmiştir.

OSB olan öğrenciler için değerlendirme aracı kullanımı

Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi/U-ODKL (Autism Behavior Checklist-ABC), ilk defa 1980 yılında Krug, Arick ve Almond tarafından bilimsel bir çalışma haline getirilmiştir. OSB'nin değerlendirilmesi amacıyla 2008 yılında güncellemesi sağlanarak kullanılmaya devam edilmiştir. Yılmaz-Irmak vd. (2007) tarafından, Otizm Davranış Kontrol Listesi adıyla ABC'nin 1993 yılı versiyonu Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması yürütülmüştür. Daha sonra Özdemir (2014) tarafından gerçekleştirilen doktora tezinde U-ODKL için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Çalışmanın güvenirlik verileri incelendiğinde ilk 42 madde için iç tutarlık katsayısı KR-21 ile ölçümlenerek 89 sonucunda yüksek düzeyde iç tutarlılık belirlenmiştir. Konuşma maddelerinde iç tutarlılık 68, kararlılık

katsayısı ise test- tekrar test sonucu Pearson korelasyon katsayısı $r=.82$, ($p<01$) elde edilmiştir. Ölçüt bağımlı geçerlik sonucunda Pearson korelasyon katsayısında $r=.73$, ($p<01$) yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda U-ODKL, Diken, Aksoy ve Özdemir tarafından hazırlanan Otizm Spektrum Bozukluğu Kapsamlı Değerlendirme Seti'nde değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. DSM-5 tanı kitabında ele alınan yeni ölçütler doğrultusunda uyarlanmış olan U-ODKL, bir çocukta OSB'ye bağlı belirtilerin görülme derecesini ve çocuğun gereksinim duyduğu destek düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Değerlendirme rehberi bölümünde konuşan ve konuşamayan çocuklar için ayrı verilen kesim puanlarıyla OSB tablosunun değerlendirilmesi için uygun olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler ve anne-babalar tarafından kullanımı kolay bir şekilde tasarlandığı da ifade edilmektedir (IVO-ODS, 2020).

U-ODKL'de yer alan her bir madde testi değerlendirme sırasında uygulayan kişi tarafından cevaplanır. Listede katılımcı için belirtilen madde gözleniyorsa sütunda bulunan kutucuk işaretlenerek değerlendirmesi yapılır. Her bir sorunun hemen altında değerlendirme maddesiyle ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilir. Tüm maddeler değerlendirmeye alındığında çocukta gözlenen ve işaretlenen maddeler toplanarak öğrencinin toplam U-ODKL puanı elde edilmiş olur. Kontrol listesinde yer alan toplam 49 maddeden ilk 42'si konuşamayan öğrencilere uygulanırken konuşabilen öğrenci için ise 49 maddenin tamamı uygulanır. Değerlendirme aracında konuşabilen ve konuşamayan öğrenciler için ayrı ayrı hesaplanmış kesim puanlarına yer verilmektedir. Alınan puana göre OSB'den etkilenme derecesi ve gereksinim duyduğu yardımın düzeyi hakkında bir sonuca ulaşılmaktadır (IVO-ODS, 2020).

Mevcut çalışma kapsamında OSB olan öğrenciler için U-ODKL değerlendirme aracı kullanılarak bazı bilgiler elde edilmiştir. Her bir öğrencinin öğretmeni tarafından puanlanan aracının sonuçları araştırmacı tarafından hesaplanmıştır. Araştırmacının çalışmada U-ODKL aracı için uygulamacı kullanım sertifikası bulunmaktadır (EK-15). Elde edilen puanlara göre katılım gösteren tüm öğrencilerin "Hafif Düzey Destek Gereksinimi" olduğu tespit edilmiştir. DSM-V'e göre destek gereksinim düzeyleri ve U-ODKL puan karşılıklarına bakıldığında, davranışlarda esnekliğin olmaması bir ya da daha çok ortamdaki işlevselliği belirgin ölçüde olumsuz etkilediği, etkinlikler arası geçişlerde zorluklar yaşandığı, organizasyon ve planlamadaki problemler bağımsızlığa engel olabildiği ifade edilmektedir (Özdemir, 2014). Ayrıca U-ODKL puanının uyumsal olmayan davranışlar, çevreye uyum sağlamaya yönelik olmayan davranışlardan elde edilen puanlar olduğu ve bu duruma bağlı olarak bir bireyin

günlük yaşam içerisinde uygun şekilde tepki vermede başarısızlık gösterdiği vurgulanmaktadır. Elde edilen puan OSB'ye ilişkin destek gereksinimi aralığında olan öğrencilerde (hafif-orta ya da yüksek düzeyde) gelişme sağlanabilmesi için genellikle öğretmen ve diğer uzmanlar tarafından özel eğitim verilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (IVO-ODS, 2020).

OSB olan öğrencilerin özellikleri

Bu çalışmaya Konya ili Selçuklu ilçesinde hizmet vermekte olan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden, yaşları 10-12 arasında değişen ve belirlenen önkoşulları karşılayan üç öğrenci dahil edilmiştir. Uygulama sürecine seçilen öğrenci özellikleri, öğretmenlerinden elde edilen bilgiler ve sınıflarında yapılan gözlemler sonucunda ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Tablo 1.6'da öğrencilerin bazı demografik bilgileri resmi kayıtlar dikkate alınarak sunulmuştur.

Tablo 1. 6 OSB olan öğrencilerin demografik özellikleri

Öğrenci	Cinsiyeti	Yaşı	Sınıf	Tanı	Destek gereksinim düzeyi
Yaşar	Erkek	10	4	Yaygın gelişimsel bozukluk	Hafif Destek Gereksinimi
Melis	Kız	11	5	Otizm	Hafif Destek Gereksinimi
Halit	Erkek	12	6	Otizm	Hafif Destek Gereksinimi

Yaşar, 10 yaşında OSB tanısı olan bir erkek öğrencidir. İlköğretim okulunda kaynaştırma eğitimine devam etmekte ve haftanın iki günü destek eğitim hizmeti almaktadır. Aynı zamanda çalışmanın yürütüldüğü özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin dört yıldır eğitim almaktadır. Ekolali ve kendi kendine konuşma şeklinde davranış özellikleri gözlenmektedir. Kendisine ya da başka kişilere uygun olmayan bir davranışı bulunmamaktadır. Okuma becerisiyle ilgili yeterlilikleri bulunmaktadır. Ancak yeteri kadar hızlı okuyamamakta, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Rakamları ayırt edebilmekte ve ritmik saymaktadır. Bekleme, yönergeleri takip etme, el yıkama, istek bildirme becerilerini kazanmıştır. Kişi zamirleri, kişileri tarif etme, saati söyleme, para ayırt etme, para hesaplama, okuma ve okuduğunu anlama gibi akademik programlar çalışılmaktadır. Öğretmeni ile anlaşmalara uymakta ve grup eğitimlerinde sınıf ortamına uyum sağlamaktadır. Desteklenmeye ihtiyacı olan öğretim programları BEP'inde yer almaktadır. U-ODKL değerlendirme sonucu "Hafif Düzey Destek Gereksinimi" şeklinde belirlenmiştir.

Melis, 11 yaşında OSB tanısı olan bir kız öğrencidir. İlköğretim okulunun beşinci sınıfında kaynaştırma öğrencisi olarak devam etmektedir. Çalışmanın yürütüldüğü özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde haftanın üç günü bireysel eğitim almaktadır. Kendisine verilen çeşitli yönergeleri yerine getirmekte ve ihtiyaçlarını ifade edebilmektedir. Kendiliğinden bir etkinliğe yönelme, sürdürme ve tamamlamasıyla ilgili sözel ipuçlarına destek duyabilmektedir. Gerekli durumlarda sosyal etkileşim ve iletişim başlatabilmek için yönlendirilmeyi beklemektedir. Okuma-yazma etkinliklerinde çeşitli metinleri okuyabilmekte ve konuyla ilgili sorulan basit sorulara cevaplar verebilmektedir. Tek basamaklı elde gerektirmeyen basit toplama işlemlerini yapabilmektedir. Takvim üzerinde gün, ay ve mevsimle ilgili sorulara genel olarak cevap verebilmektedir. Günlük ev işlerinde (masa temizleme, cam silme, çamaşır katlama, eşyalarını toplama, yiyecek hazırlama, kahve hazırlama vb.) ailesine yardımcı olmaktadır. Zaman zaman öğrendiği veya kendisinin yapabildiği etkinliklerde çevresel ipuçları beklemektedir. U-ODKL değerlendirme sonucu “Hafif Düzey Destek Gereksinimi” şeklinde belirlenmiştir.

Halit, 12 yaşında OSB tanısı olan bir erkek öğrencidir. Kendisine verilen üç-dört kelimelik karmaşık yönergeleri (çantadan defterini çıkart, ödev sayfanı aç vb.) yerine getirmektedir. Kendisini uygun cümlelerle tanıtp, kendisiyle ilgili sorulara cevaplar verebilmektedir. Günlük sohbetlerinde kişilerle iletişim kurabilmektedir. Çeşitli metinleri heceleyerek okuyabilir, iki basamaklı sayıları ayırt eder, iki basamaklı sayılar arasında toplama yapabilir, onluk sayıları bozarak çıkartma işlemi yapar, alt alta iki basamaklı sayılar arasında çarpma işlemi yapabilir ve basit düzey bölme işlemi yapabilir. Basit düzeyde zihinsel toplama ve çıkartma işlemlerini yapabilmektedir. Özbakım gerektiren ihtiyaçlarını kendi başına giderebilmektedir. Islanmaktan ve kısa kollu giysiler giymekten hoşlanmamaktadır. Örneğin, ıslandığı durumlarda beklenmeyen tepkiler (ağlama, bağırma vb.) gözlenmektedir. Etkinlik oturumlarında çabuk sıkılmaktadır. Bir nesne ya da olay ilgili zaman geçirirken kısa sürelerle dalmaktadır. Etkinlikle ilgilenme süresi sınırlıdır, verilen etkinlikleri/görevleri tamamlaması uzun zaman almakta hatta görevlerini tamamlayamadığı durumlar bulunmaktadır. U-ODKL değerlendirme sonucu “Hafif Düzey Destek Gereksinimi” şeklinde belirlenmiştir.

3.4.2. Araştırmacı

Çalışmayı yürüten araştırmacı, 2002 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bölümü'nde lisans, 2015 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim bölümünde yüksek lisans derecesini almıştır. On beş yıl çeşitli özel

eğitim kurumlarında öğretmenlik ve eğitmeni danışmanlığı yapmıştır. Kendini yönetme stratejileri konusunda çeşitli makale ve kitaplar okumuş ancak OSB olan öğrencilere stratejilerin kullanılmasına yönelik öğretim sunmamıştır. Araştırmada planlanan tüm günlük yoklama, toplu yoklama, öğretim ve izleme oturumları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, uygulama sürecine başlamadan iki ay kadar önce öğrencilerin sınıflarında gözlemlere katılmıştır. Öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programları katılımcı öğrencilerin belirlenmesinden sonra incelenmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerinden akademik çalışmalar, öğrenci davranışları, pekiştireçler, anne-baba özellikleri ve çalışmanın bağımlı/bağımsız değişkeniyle ilgili beceriler hakkında bilgiler araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.4.3. Gözlemciler

Araştırmanın uygulama oturumlarında gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Bu verilerin toplanması sırasında iki gözlemciden destek alınmıştır. Gözlemcilerden ilki Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde lisansüstü eğitimini tamamlamış, aynı zamanda MEB'e bağlı bir özel eğitim okulunda öğretmen olarak görev yapmaktadır. İkinci gözlemci lisans derecesine sahip ve araştırmanın yürütüldüğü merkezde eğitim danışmanı olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda katılımcı öğrencilerin devam ettiği eğitim biriminde dört yıllık tecrübesi bulunmaktadır. Kendini yönetme stratejileri, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerine yönelik davranış tanımları açıklanmıştır. Aynı zamanda gözlemcilere bağımlı değişkenlere yönelik veri toplama formlarının nasıl kullanılacağı konusunda eğitim düzenlenerek uygulamalı bilgi ve beceri sunulmuştur.

3.4.4. Öğretmenler

Araştırmanın katılımcı gruplarından bir diğeri öğrencilerin programlarından sorumlu öğretmenleridir. Üç öğretmenden ikisi çocuk gelişim uzmanı diğeri ise okul öncesi öğretmenidir. Eğitim merkezinde çalışma süreleri 1-3 yıl arasında değişmektedir. Destek eğitim programında eğitim alan öğrencilerin bireysel eğitim seanslarında görevlendirilmiş eğitim personelidir. Öğrencilerin belirlenmesi, pekiştireçlerin seçilmesi ve uygulama sürecinin yürütülmesi için araştırma boyunca bilgilerine başvurulmuştur. Her bir öğretmen ile araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Uygulama aşamasından önce her bir öğretmenden çalışma izin formu (EK-3) onaylatılarak imzaları alınmıştır.

3.4.5. Anneler

Araştırma sürecine katılım gösteren diğer grup ise öğrenci anneleridir. Öğrencilerin pekiştireçlerinin belirlenmesi, genel davranış özellikleri ve çalışmada ihtiyaç duyulan bilgiler anneler aracılığıyla sağlanmıştır. Önemli konulardan bir diğeri de araştırmanın sosyal geçerliğine yönelik verilerin elde edilebilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler annelerle yapılmıştır. Gerçekleştirilen görüşmeler üç öğrencinin anneleri tarafından gönüllü katılım sağlanarak yapılmıştır. Her bir görüşme, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde bireysel görüşmeler için ayrılmış bir odada ve annelerin onayı sonrasında ses kaydı alınarak tamamlanmıştır. Annelerle yapılan görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüş ve kayıtlar arşivlenmiştir.

3.5. Ortam

Bu çalışma, Konya ili Selçuklu ilçesinde bulunan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gerçekleşmiştir. Araştırma sürecinin yürütülmesi için öncelikle merkez müdürlüğüne çalışma hakkında bilgi verilmiş ve yazılı dilekçe yoluyla izin alınmıştır. Araştırma oturumları için 4mx5m boyutlarında bir sınıf belirlenerek bireysel eğitim odasına ait araç gereçlerin bulunduğu ve eğitim hizmeti sağlanan bir ortamda yürütülmüştür. Uygulama oturumları, her öğrencinin merkeze geldiği pazartesi-çarşamba-cuma günleri ve 90 dakikalık ders seanslarında, kendi eğitim zaman diliminden hemen önce yapılmıştır. Uygulama sürecindeki oturumlar öncesinde sınıfın uygun bir köşesine çalışmayı kolaylaştıracak şekilde video kamera ve tripodun kurulumu hazır hale getirilmiştir.

3.6. Araç-Gereçler

Uygulama sürecinde, öğrenciler tarafından kullanılmak üzere A4 boyutunda dört halkalı etkinlik klasörü oluşturulmuştur. Bu etkinlik klasörünün sol iç tarafında kendine ön uyaran verme stratejisi için cırt bantla yapıştırılmış ve etkinlik sayfasına yönlendirmek üzere hazırlanmış görsel uyaran bulunmaktadır. Ayrıca klasör içinde şeffaf delikli çıtçıt bir dosyada yer alan Öğrenci Etkinlik Çalışma Sayfası (EK-8), öğrencinin kendini izleme stratejisi kullanımını sağlamak amacıyla etkinlik sayfasının sonuçlarını kontrol edeceği Öğrenci Etkinlik Çalışma Sayfası Cevap Anahtarı (EK-9), kendini değerlendirme basamağında öğrencinin oturum sonrası etkinlik sayfasındaki doğru sayısını işaretleyeceği Öğrenci Performans Tablosu (EK-10) ve oturum sonunda öğrencinin performansına yönelik kendini pekiştirmek amacıyla kullanacağı Öğrenci Pekiştireç Tablosu (EK-10) hazırlanmıştır.

Öğretim oturumlarında etkinlikle ilgilenme (EK-19) ve etkinliği tamamlama (EK-20) becerilerini açıklayabilmek amacıyla örnek olan ve örnek olmayan davranış fotoğrafları hazırlanmıştır. Öğrencilerin bireysel öğretmenler aracılığıyla hazırlanmış pekiştireçler ve pekiştireç tablosu, öğrencinin kullanımı için kalem kutusu, araştırma verilerini toplamak amacıyla hazırlanmış veri formları, ahşap sekreterlik, karton takvim, oturumların kaydedilmesi için video kamera, tripod, taşınabilir depolama cihazı, görsel uyaran resimlerini yerleştirmek amacıyla şeffaf kimlik kartları ve etkinlikle ilgilenme verilerini toplamak amacıyla zaman ölçer kullanılmıştır. Öğretim aşamasında kullanılmak üzere araç-gereçlerin hazırlık süreci aşağıda ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Araç-gereç hazırlığı: Katılımcı öğrencilere kendini yönetme stratejilerini kullanma fırsatı sunacak olan A4 boyutunda dört halkalı bir etkinlik klasörü araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu klasör her bir öğrenci için ayrı ayrı oluşturulmuş ve üzerine isimlerinin yazılı olduğu bir etiket yapıştırılmıştır. Klasörün sol iç tarafına yapıştırılmak üzere ve öğrenciyi etkinlik çalışma sayfasına yönlendirecek olan görsel ön uyaran resmi eklenmiştir. İnternet ortamında arama motoru görsellerinden seçilerek renkli çıktısı alınmıştır. Görsel uyarının yırtılma veya yıpranma durumuna engel olmak amacıyla şeffaf kimlik kartının içine yerleştirilmiştir. Şeffaf kartın arkasına bir cırt bant ve klasörün iç tarafına bir cırt bant yapıştırılarak klasörün sol iç tarafına yerleştirilmiştir.

Öğrencilerin performans düzeyi gözlenerek bireysel notlar alınmıştır. Her bir öğrencinin öğretmeniyle görüşme sağlanarak okuduğunu anlama becerisi etkinlik sayfaları hazırlanmıştır. Belirlenen çalışma sayfaları her bir öğrencinin performansına yönelik bireyselleştirilmiştir. Etkinlik sayfaları bilgisayar çıktısı alınarak klasörde takılı olan A4 boyutundaki şeffaf çıtçı dosyanın içine yerleştirilmiştir. Çalışma sayfasındaki etkinliği tamamlama sonuçlarının kontrolünü sağlamak amacıyla cevap anahtarı hazırlanmıştır. Bu sayfa da klasör içinde takılı olan farklı bir çıtçı dosyanın içine takılmıştır. Doğru ve yanlış cevapların belirlenmesine yardımcı olan cevap anahtarı kullanılarak toplam doğru sayısının işaretlenmesine yardımcı olacak performans tablosu oluşturulmuştur. Bilgisayar ortamında hazırlanan tablo üzerinde etkinlik basamak sayısı kadar (on tane) kutucuk çizilmiştir. Haftalık oturum sayısı kadar değerlendirme sütunu yerleştirilmiştir. Pekiştireç tablosunun hazırlanması ise, öğrencinin işaretlediği performans tablosundaki başarısına göre (örneğin, altı doğru) derecelendirme liste oluşturulmuştur. 1-4, 5-7 ve 8-10 rakamları arasında doğru sayısını gösteren başarı seviyesi belirlenerek pekiştireç tablosu hazırlanmıştır. Öğretmenler ve anneler ile hazırlık öncesinde

konuşularak belirlenmiş pekiştireçlerin isimleri listeye eklenmiştir. Her bir uygulama oturumda işaretleyeceği bir tablo çıktısı alınmıştır.

Etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerine örnek olan ve örnek olmayan davranışlar için fotoğraf çekimi planlanmıştır. Bu fotoğrafların ilgi çekici olması ve öğrencilere kolay bir şekilde sunulması amacıyla tablet bilgisayarda sunum hazırlanmıştır. Öncelikli olarak örnek fotoğrafların hazırlanabilmesi için model bir öğrenciyle yaklaşık on dakikalık etkinlik yapılmıştır. Normal gelişim gösteren ve on iki yaşında olan erkek bir öğrencinin fotoğrafları kullanılmıştır. Bu fotoğrafların çekimi için öğrencinin velisinden çalışmanın amaçları açıklanarak izin alınmıştır. Daha sonra öğrenciyle belirlenen saatte boş bir sınıfta fotoğrafların çekimi için bir araya gelinmiştir. Model öğrenciye çalışmanın amacı ve ne tür fotoğraflar istenildiği açıklanmıştır. Etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerisi için örnek olan ve örnek olmayan davranışlar için Tablo 1.4 ve Tablo 1.5'te açıklanan tanımlara uygun fotoğraflar çekilmiştir. Akıllı telefon aracılığıyla çekilen her bir fotoğraf kontrol edilmiş ve istenilen pozisyonda örnekler elde edilinceye kadar fotoğraf çekimine devam edilmiştir. Fotoğraflar akıllı telefondan e-posta yoluyla tablet bilgisayara aktarılmıştır. Fotoğraf galerisi üzerinde her bir beceri için klasör isimlendirilerek fotoğraflar arşivlenmiştir.

Öğrencileri öğretim oturumunda pekiştirmek amacıyla araştırmacı tarafından etkili pekiştireç belirleme süreci uygulanmıştır. Buna göre pekiştireç grupları belirlenmiş ve taslak şeklinde pekiştireç listesi hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak pekiştireç listesi bilgisayar çıktısı alınarak öğretmenler ve annelere gösterilmiştir. Uyaran tercihi değerlendirilmesi için ilk aşama olarak her bir öğretmen ve anneyle taslak pekiştireç listesi üzerinde görüşmeler sağlanmıştır. Öğretmenler ve anneler tarafından listeye yapılan eklemelerle taslak halindeki pekiştireç listesine son hali verilmiştir (EK-12). Öğrenci anneleri ve öğretmenleri bu formu inceleyerek uygun olan pekiştireç tercihlerini belirlemiştir. İkinci aşama olarak da her bir öğrenciyle görüşme sağlanarak pekiştireç tercihleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin pekiştireç listesinden tercih ettiği nesneleri seçmesi ve onlar arasından ise en çok tercih ettiğini belirlemesi sağlanmıştır. Ayrıca kendini pekiştirme için kullanılacak olan pekiştireçlerin belirlenmesi ve kullanılması da hazırlanan liste aracılığıyla sağlanmıştır. Öğrencinin en çok tercih ettiği nesne veya etkinlikler seçilerek pekiştireç tablosuna eklenmiştir.

Uygulama sürecinde kullanılacak çalışma sayfaları için kalem kutusu ve kalemler, araştırma verilerini toplamak amacıyla hazırlanmış veri formları, oturumları kaydetmek amacıyla video kamera ve etkinlikle ilgilenme verisini toplamak için zaman ölçer temin edilerek uygulama için hazırlanmıştır.

3.7. Deney Süreci

Kendini yönetme stratejileri öğretiminin OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kazanmalarını, bu stratejileri kullanarak etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerinin etkililiğinin incelendiği bu çalışmada a) uygulama öncesi hazırlık (bireysel gözlem, öğretim programının hazırlanması, araç-gereç hazırlığı ve gözlemci eğitimi) b) pilot uygulama ve c) uygulama süreci (yoklama oturumları, öğretim oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumları) olarak üç aşamadan oluşmaktadır.

3.7.1. Uygulama öncesi hazırlık

Araştırmanın uygulama sürecine hazırlık basamakları şeklinde planlanmış konular bulunmaktadır. Örneğin sınıf içi bireysel gözlem, öğretim programının hazırlanması, araç-gereçlerin hazırlığı ve gözlemci eğitimi konularında ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

Sınıf İçi Bireysel Gözlem: Kendini yönetme stratejilerinin kazandırılmasına yönelik öğretim süreci hazırlık aşamalarında sınıf içi bireysel gözlemler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin araştırmacıya alışması ve araştırmacının öğrencileri daha yakından tanıma düşüncesiyle gözlemler ders saatleri içerisinde yapılmıştır. Her bir öğrenci için en az iki eğitim seansı (40 dk) şeklinde doğrudan sınıf içi gözlemler yapılmış ve öğrenciler hakkında bilgi notları toplanmıştır. Bu doğrultuda öğrenci için kullanılan etkinlikler ve araç-gereçleri, pekiştireçler, günlük rutinleri, davranış alışkanlıkları ve öğrenme durumları hakkında genel olarak bilgi sahibi olunmuştur.

Öğretim Programının Hazırlanması: Kendine ön uyaran verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmenin yer aldığı kendini yönetme stratejilerini kazanma, öğrencilerin stratejileri kullanarak etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla öğretim programı hazırlanmıştır. Programın çeşitli bileşenlerinin oluşturulmasını sağlayabilmek amacıyla öğrencilerin öğretmenleri ve anneler ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Programın bileşenleri ve içeriğiyle ilgili ayrıntılar EK-11'de verilmiştir. Öğretimin uygulanmasına yönelik basamaklar ise Tablo 1.7'de verilmiştir.

Tablo 1. 7 Öğretim uygulama basamakları

1. Öğrencinin dikkatini çalışmaya çekme
2. Öğrencinin dikkatine yönelik övgü sunma
3. Öğretim öncesi amaçları açıklama
4. Kendini yönetme stratejileri için hazırlanan araç-gereçleri tanıtmak
5. Etkinlikle ilgilenme davranışını tanımlama
6. Etkinlikle ilgilenmeye örnek ve örnek olmayan davranışları açıklama
7. Etkinlikle ilgilenmenin öğrenciye yararlarını açıklama
8. Etkinlikle ilgilenmede öğrenciden beklenen ölçütleri açıklama
9. Etkinliği tamamlama davranışını tanımlama
10. Etkinliği tamamlamaya örnek ve örnek olmayan davranışları açıklama
11. Etkinliği tamamlamanın öğrenciye yararlarını açıklama
12. Etkinlikle tamamlamada öğrenciden beklenen ölçütleri açıklama
13. Kendini yönetme stratejileri için basamakları gösterme
14. Kendini yönetme stratejilerinin öğrenciye yararlarını açıklama
15. Öğrenciye etkinliğe başlaması için yönerge sunma
16. Aşamalı yardımla öğretime başlama

Gözlemci Eğitimi: Bağımlı ve bağımsız değişkenlere yönelik verilerin toplanması amacıyla gözlemci eğitimi gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla yapılan eğitimlerde, gözlemciye etkinlikle ilgilenme becerisine yönelik bütüncül zaman aralığı kaydı, etkinliği tamamlama becerisi için kalıcı ürün verisi kaydı, kendini yönetme stratejileriyle ilgili becerileri belirlemeye yönelik ölçüt bağımlı ölçü aracıyla ilgili gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verilerinin toplanması konularında açıklamalar yapılmıştır.

İlk konu olarak bütüncül zaman aralığı kayıt tekniğinin tanımı, kullanımının önemi ve kayıt tutulması sırasındaki davranışlar hakkında örnekler gösterilerek bilgiler verilmiştir. Uygulama oturumlarında etkinlikle ilgilenme becerisine yönelik Etkinlikle İlgilenme Bütüncül Zaman Aralığı Kayıt Formu (EK-5) nasıl kullanıldığıyla ilgili örnek verilmek üzere model olunmuştur. Bu beceriye yönelik pilot uygulamada elde edilmiş video örnekleri üzerinden araştırmacı ve gözlemci veriler elde edilerek karşılaştırmıştır. Araştırmacı ve gözlemci arasındaki verilerin en az %80 ve daha fazlasında tutarlılık elde edinceye kadar eğitim sürecine devam edilmiştir.

İkinci olarak öğrenciler için hazırlanmış olan etkinlik materyalleri üzerinden etkinliği tamamlamaya yönelik çalışma sayfaları incelenmiştir. Etkinliği tamamlama becerisine örnek olan ve örnek olmayan öğrenci davranışlarını gözlenmesini sağlayacak çalışma sayfası üzerinden kalıcı ürün kayıt tekniğinin ne olduğu, önemi ve verinin toplanmasıyla ilgili bilgiler aktarılmıştır. Bu örneklerde etkinliği tamamlamayla ilgili zaman sürecine de bakıldığı için zaman durumunu nasıl belirlendiğine yönelik pilot uygulama video örneği üzerinden bilgilendirme yapılmıştır. Etkinliği Tamamlama Becerisi Kalıcı Ürün Kayıt Formu (EK-6)

örnek bir çalışma sayfası değerlendirilerek gözlemciye model olunmuştur. Bağımsız bir veri toplama oturumu gerçekleştirilmiş ve elde edilen verilerin karşılaştırması yapılarak ortak görüş oluşturulmuştur.

Üçüncü konu ise ölçüt bağımlı ölçü aracı hakkında verilen eğitim oturumudur. Araştırmacı tarafından hazırlanan Kendini Yönetme Stratejileri Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı (EK-4) hakkında kullanım yönergesini bilgilendirmek amacıyla gözlemciye verilmiştir. Kullanım yönergesinde yer alan kullanım amacı, uygulama oturumu ve uygulama süreciyle ilgili açıklamalar yapılmıştır. Özellikle strateji basamakları, öğrenci materyali üzerinden model olunarak ve beceri analizi tablosundan takip edilerek gösterilmiştir. Yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında yararlanılacak olan ölçüt bağımlı ölçü aracının kullanımıyla ilgili örnek bir veri toplama oturumu yapılmıştır. Denemeler üzerinden basamaklar için uzlaşma sağlanmıştır.

Sonuncu eğitim oturumu da gözlemciye sunulan uygulama güvenirliğiyle ilgili bilgilerdir. Kendini yönetme stratejilerinin öğretim basamakları hakkında gözlemciye uygulamalı olarak bilgi verilmiştir. Her bir basamakta sunulan ipuçları, pekiştireçler ve öğrencinin takip etmesi gereken davranışlar hakkında örnekler sunulmuştur. Ayrıca pilot uygulama sırasında elde edilen video görüntüleri izletilerek, araştırmacı tarafından öğretim oturumunun nasıl gerçekleştirildiği gösterilmiştir. Son olarak gözlemciye, öğretim oturumu görüntülerini izletilerek Uygulama Güvenirliği Veri Formu (EK-13) üzerinden veri elde edilmesi sağlanmıştır. %100 doğrulukta kayıt tutulmasıyla birlikte gözlemci eğitimi tamamlanmıştır.

3.7.2. Pilot uygulama

Uygulama sürecini başlatmadan önce karşılaşılabilecek zorlukları veya olası durumları belirleyebilmek, gerekli önlemleri alabilmek ve araştırmacının öğretim basamaklarını gözleyebilmesini sağlamak amacıyla pilot uygulama oturumları düzenlenmiştir. Pilot uygulama oturumlarıyla birlikte kendini yönetme stratejileri öğretimin eksiklerini gözden geçirme fırsatı oluşturulmuştur. Deney sürecinde kullanılacak olan veri formlarının (EK-4, EK-5, EK-6, EK-10) ön hazırlığı pilot uygulama oturumlarında uygulanarak gözden geçirilmiştir. Ayrıca güvenirlik verilerinin toplanması sürecine hazırlık olarak gözlemci, gerçekleştirilen uygulama oturumlarından birine katılarak veri toplama formlarının kullanımına yönelik gözlem fırsatı elde etmiştir. Konuyla ilgili gözlemciden gelen sorular cevaplanmış ve dönütler alınarak uyarlamalar yapılmıştır.

Bu çalışmanın pilot uygulaması Konya ilinde hizmet vermekte olan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yürütülmüştür. Bu merkezde OSB tanısı olan öğrenciler arasından ön koşul özelliklerinin büyük bir bölümünü karşılayan ve anne-baba onayı alınan 11 yaşındaki bir kız öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin destek gereksinim düzeyini belirleyebilmek amacıyla öğretmeni tarafından doldurulan U-ODKL değerlendirme aracı kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından puanlaması değerlendirilen formun sonucunda öğrencinin “Orta Düzey Destek Gereksinimi” olduğu belirlenmiştir. Uygulama oturumlarının yapıldığı sınıfta iki sandalye, bir masa, dolap ve çeşitli materyaller bulunmaktadır. Öğrencinin merkeze geldiği eğitim günü ve seansı içerisinde çalışma gerçekleştirilerek düzenlemeler sağlanmıştır.

Öğrencinin devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde haftanın üç günü, 13.00-14.00 saatleri arasında günde bir oturum yapılarak pilot uygulama süreci tamamlanmıştır. Pilot çalışmada A4 boyutunda dört halkalı bir etkinlik klasörü kullanılmıştır. Klasörün iç kapağında okuma etkinliğine yönlendirmek amacıyla hazırlanan görsel ön uyaran bulunmaktadır. Bu uyaran 6X7cm boyutunda ve renkli resim çıktısı alınarak şeffaf bir kimlik kartı içerisine yerleştirilmiştir. Şeffaf kimlik kartının arka tarafına cırt bant yapıştırılarak klasörün iç kapağına iliştilmiştir. Halkalı klasörün içerisinde üç tane çıtçı dosya takılmıştır. Dosyalardan bir tanesinin içerisine okuduğunu anlama metni ve soruların olduğu etkinlik sayfası, cevap anahtarı, performans tablosu ve pekiştireç tablosu eklenmiştir. Diğer çıtçı dosyalardan bir tanesinin içinde saat çalışması, bir tanesinin içinde matematik etkinlik sayfaları, cevap anahtarları, performans ve pekiştireç tabloları yerleştirilmiştir.

Kendini yönetme stratejilerinin kullanım düzeyini belirlemek, stratejilerin etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri üzerinde etkisinin verilerini takibine yönelik tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Pilot uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek durumları tespit edebilmek amacıyla tek denekli araştırma modellerinden AB modeli tercih edilmiştir. Başlama düzeyi, veri toplama sürecinde açıklanmış olduğu gibi gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra öğretim oturumları da araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Öğretim oturumları öğrencinin sınıfında ve kendi ders saati öncesinde gerçekleştirilmiştir. Video kamera öğrencinin masanın ön kısmında tripod aracılığıyla sabitlenmiştir. Öğretim materyali olarak kullanılan klasör, kalem ve silgi, sembol tahtası, oturum sonunda verilecek olan pekiştireç masanın üzerinde hazır bulundurulmuştur. Araştırmacı, öğrencinin hemen yanında bulunan sandalyeye oturarak öğretimi başlatmıştır.

Öğretim oturumları EK 11’de belirtildiği gibi uygulanmıştır. Pilot çalışma sırasında uygulama ve ortaya çıkan durumlarla ilgili kararlar ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Uygulama sırasında öğrenciye sunulan fiziksel ipuçlarının hedef davranışı kesinleştirici şekilde etkili olmadığı gözlenmiştir. Fiziksel ipucu dışında, model olma, işaret ipucu ve sözel ipuçlarına ihtiyaç olduğu belirlenerek öğretim oturumlarında kullanımı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama için yapılan davranış tanımlarında okuyan kişilerin açıklamaları daha kolay anlayabilmesi için çeşitli örnekler eklenmiştir. Uygulama sırasında öğrencinin ilgisini çeken nesnelere yöneldiği ve talep ettiği gözlenmiştir. İstekli bir şekilde gördüğü nesnelere ulaşmak istemesi araştırmacı tarafından belirlenen pekiştireç tablosunun güncellenmesini sağlamıştır. Bu durumun diğer öğrenciler için de geçerli olabileceği düşüncesiyle araştırmacı tarafından pekiştireç tabloları güncellenmiştir. Performans tablosunda bulunan tarih bölümüne günün yazılması sırasında öğrencinin hatırlayamadığı gözlenmiştir. Bu nedenle tarih ipucu eklenerek bir sonraki oturumda hazır bulundurulmasına karar verilmiştir. Ayrıca tarih yazılan kutucukların küçük kalacağı düşüncesiyle tarih bölümünün yazılacağı bölümlere “...../Eylül/2021” şeklinde düzenleme yapılmasına karar verilmiştir. Çalışma sayfalarının çıktı dosyaya yerleştirilmesi sırasında öğrencinin zorluk yaşayabileceği düşüncesiyle sayfaların küçültülerek (üst kısımlarında kesilerek) dosyanın içine yerleştirilmesi gerektiği düşünülmüştür. Araştırmacı tarafından sunulan örneklerin ve yönergelerin öğrenci tarafından anlaşılmadığı ve öğrencinin dikkat süresinin sınırlı olması anlatımların basitleştirilerek yapılmasına karar verilmiştir. Etkinliği tamamlama becerisine yönelik veri toplama sırasında bazı zorluklar ortaya çıkmıştır. Belirtilen davranış tanımlarına göre veri toplanmasını kolaylaştırabilmek ve gözlemcinin de doğru karar verebilmesini sağlayabilmek amacıyla video kayıt sırasında öğrencinin görüntüsünün daha yakından (etkinlik sayfasına yakınlaştırılarak) çekilmesi gerektiği fark edilmiştir. Etkinliği tamamlama sayfasında bulunan her bir soru için öğrenci belirli bir süre harcamaktadır. Ancak oturum süresinde ayrılan sürenin çok uzun sürmesi veya her bir soruya ayrılacak zaman diliminin uzaması durumunda etkinliği tamamlama sürenin belirlenmesi gerektiği düşünülmüştür. Buna göre davranış tanımlarına ortalama bir zaman süresi eklenmiştir. Etkinliği tamamlama becerisini takip edebilmek amacıyla okuma metni sayfası kullanılmaktadır. Öğrenci çalışma metnini okumadan cevaplara yönelebilmektedir. Soru ve cevapların sırasını öğrencinin ezberleme ihtimalini önleyebilmek amacıyla çalışma metni soru ve cevaplarının yerlerinde değişikliğe gidilmesine karar verilmiştir. Çalışma metni sorularının tamamlanmasına geçildiğinde, soruların cevaplanması sırasında öğrenci bir süre zaman harcamıştır. Ancak on sorulu bir çalışma sayfası

için verilen süre yirmi dakikaya kadar ulaşabilmektedir. Soruların doğru cevaplanmasıyla sonuçlansa bile süre oldukça uzamaktadır. Etkinliği tamamlama süresini öğrenciye gösterebilmek ve konu üzerinde farkındalık oluşturmak amacıyla öğrenci özelliklerine göre ortalama 8-9 dakika arasında zaman sınırlamasına karar verilmiştir.

3.7.3. Uygulama süreci

Kendini yönetme stratejileri öğretiminin OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kazanmaları, bu stratejileri kullanarak etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri üzerine etkisinin incelendiği bu araştırmanın uygulama süreci basamakları; yoklama oturumları, öğretim oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Uygulama süreci boyunca genelleme oturumlar hariç araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Genelleme oturumları araştırmacı tarafından takip edilmiştir ancak uygulayıcı olarak farklı kişilerden yardım alınmıştır. Her bir oturum video kamera aracılığıyla kayıt altına alınmıştır.

Yoklama oturumları

Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kapsamında kendini yönetme stratejilerinin kullanımı, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama beceri düzeylerinin öğretim öncesi, öğretim ve öğretim sonrası durumu belirleyebilmek amacıyla oturumlar düzenlenmiştir. OSB olan öğrencilerin başlama düzeyi, toplu yoklama ve günlük yoklama oturumlarında göstermiş olduğu performans düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Belirtilen oturumlarla ilgili olarak ilerleyen bölümlerde ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Başlama düzeyi oturumları: Başlama düzeyi verisi, davranış düzeyinin (bağımlı değişken) doğal ortamında herhangi bir müdahale yapılmadan önceki ölçüm sonucudur. İlk aşama olarak başlama düzeyi verisi toplanması ve kaydedilmesi gerekmektedir (Alberto ve Troutman, 2015a). Öğretim oturumuna başlamadan önce, araştırmacı tarafından tüm katılımcılarda eş zamanlı bir şekilde ilk toplu yoklama oturumu düzenlenerek başlama düzeyi verisi elde edilmiştir. Başlama düzeyi evresi en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar devam edilmiştir. Her oturum bir deneme şeklinde ve başlama düzeyi evrelerinin tamamında en az üç oturum düzenlenmiştir. Başlama düzeyinde tespit edilen veriler, veri ortalaması veya ranjının %50'sinden fazla sapma göstermiyorsa başlama düzeyi durumu kararlı kabul edilmektedir (Alberto ve Troutman, 2015a). Mevcut çalışmada üç katılımcı için düzenlenen başlama düzeyi oturumları sonucu elde edilen verilerde sabit başlama düzeyi ölçüm hesaplamasıyla kararlı veri elde edilmiştir.

Başlama düzeyi oturumları düzenlenirken öğrencinin dikkat yöneltmesini sağlayabilmek amacıyla sözel uyaran sunularak “etkinliğe hazır mısınız?” veya “birlikte çalışmaya ne dersin?” gibi başlama fırsatı sunulmuştur. Öğrencinin hazır olduğu gözlemlendiğinde ya da bunu ifade ettiğinde araştırmacı tarafından sözel olarak “harikasin, çok iyisin vb.” şeklinde pekiştirilmiştir. Bir sonraki adımda stratejilerin yer aldığı etkinlik klasörü öğrenciye gösterilerek, dosya içerisindeki etkinlik sayfasıyla ilgilenmesi ve sayfaları tamamlaması istenmiştir. Öğrenciye, ifade edilen “hadi etkinliklerine başla” ya da “klasörünle ilgilenmeye başla” yönergesinden sonra beş saniye içerisinde becerinin ilk basamağına başlaması beklenmiştir. Araştırmacı veri toplama sürecinde ölçüt bağımlı ölçü aracı (EK-4) basamaklarını takip ederek öğrencinin doğru tepkide bulunduğu maddeler için artı (+), yanlış tepki veya beş saniye süresi içinde tepkide bulunmadığı durumlarda eksi (-) sembolleriyle işaretlenerek yoklama oturumunu tamamlanmıştır. Başlama düzeyi oturumu sonunda doğru tepki sayısı toplam basamak sayısına bölünmüştür ve yüz ile çarpılarak öğrencinin doğru basamak sayısı yüzdesi belirlenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarını değerlendirme şekli olarak tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Öğrencinin yanlış tepkide bulunduğu ya da tepkisiz kaldığı basamaklarda oturum sonlandırılmıştır.

Oturumlar sırasında doğru tepkiler, ana yönergenin sunulmasından sonra öğrencinin beş saniye içinde kendini yönetme stratejilerini kullanarak klasör içerisindeki etkinlik basamaklarını yapmaya başlamasıdır. Yanlış tepki ise, ana yönergesinin sunulmasından sonra öğrencinin beş saniyede klasör içerisindeki basamaklarda yanlış tepki göstermesi ya da tepkisiz kalmasıdır. Öğrencinin yanlış tepkisi veya tepkisiz durumları için ise araştırmacı tarafından herhangi bir yönlendirmede bulunulmamıştır. Oturum sonunda öğrencinin işbirlikçi ve kabul edilebilir davranışlar göstermesi durumunda araştırmacı tarafından sosyal pekiştireç sağlanmıştır.

Etkinlikle ilgilenme için başlama düzeyi aşaması video kayıtları yoluyla yapılmıştır. Veri toplama formunda bütüncül zaman aralığı kaydı tutabilmek amacıyla 10 saniyelik zaman aralıklarının tamamında örnek olan davranışların gözlenmesi (Tablo 1.2) durumunda (+), davranışın ortaya çıkmaması ya da yanlış olarak gerçekleşmesi durumunda (-) olarak işaretleme yapılmıştır.

Etkinliği tamamlama becerisi için başlama düzeyin veri toplanması süreci, etkinlik sayfasından elde edilen kalıcı ürün belgesiyle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca etkinliği tamamlama davranış tanımında yer alan zaman sürecinin takip edilmesi için de video kayıtları incelenmiştir. Öğrencinin doğru cevapladığı sorular için artı (+), yanlış cevap veya boş bıraktığı sorular için eksi (-) işaretlenerek başlama düzeyi verisi elde edilmiştir.

Toplu yoklama oturumları: Toplu yoklama oturumları bir öğrencinin öğretim sürecine başlamadan önce ve her öğrencide hedeflenen ölçüt karşılandıktan sonra bağımlı değişkenlere yönelik durumu tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Veri toplama süreci başlama düzeyi oturumlarında açıklandığı şekliyle ve basamak sırası takip edilerek tamamlanmıştır.

Öğrencilerin toplu yoklama oturumunun tamamlanmasını sonucunda uygun davranışları için sosyal pekiştireçler kullanılmıştır. Öğrencilerin yanlış tepkilerinde ise araştırmacı tarafından herhangi bir tepkide bulunulmadan oturum sonlandırılmıştır. Oturum sonunda öğrencinin işbirlikçi ve kabul edilebilir davranışlar göstermesi durumunda, araştırmacı tarafından sosyal pekiştireç sağlanmıştır.

Günlük yoklama oturumları: Günlük yoklama oturumları, her öğretim oturumundan sonra OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlamayla ilgili performans düzeyini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Günlük yoklama verilerinin elde edilmesinde tek fırsat yöntemi kullanılarak veri toplama oturumu düzenlenmiştir. Toplanan veriler, bağımlı değişkenle ilgili öğrencinin performans düzeyini oluşturmuştur. Günlük yoklama oturumlarında, araştırmacı başlama düzeyi oturumlarındaki basamaklar izleyerek veri kaydı oluşturmuştur.

Öğretim oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında elde edilen üç kararlı veri sonucunda uygulama evresine geçilmiştir. OSB olan öğrencilere, öğretim oturumlarında kendini yönetme stratejileri öğretim programı (EK-11) uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından bireysel eğitim saatleri içerisinde öğrencilerin kendi sınıfında ve haftanın üç günü birer oturum şeklinde çalışma yürütülmüştür. Öğretim için kullanılacak araç-gereçler masanın üstünde ve öğrencinin görebileceğı bir yerde öğretim oturumu öncesinde hazırlanmıştır. Öğrencinin bakmak ya da dokunmak istediğı bir nesne veya sohbet etmek istediğı bir konu olduğunda fırsat sağlanmıştır. Öğrencinin rahat ve istekli olduğu gözlemlendiğı an öğretim aşamasına geçilmiştir. Öğretim oturumlarına yönelik uygulama basamakları aşağıdaki paragraflarda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır:

- a) Öğretim öncesinde öğrencinin dikkatini etkinliğe yöneltmek amacıyla çeşitli sözel uyarılar sunulmuştur: “Seninle yeni bir etkinliğe başlayacağız” veya “Yeni bir etkinlik için hazır mısın?”
- b) Öğrencinin hazır olduğunu belirten bir sözcük söylemesi, davranış olarak jest veya mimikle yapılmış dönütler için araştırmacı tarafından sosyal pekiştireç "Aferin, güzel dinliyorsun, dikkatli bakıyorsun, vb." bir tanesi söylenmiştir.
- c) Öğretim amaçları öğrenciye örneklerle açıklanmıştır: "Bugün seninle kendini yönetme stratejileri kullanmayı öğreneceğiz" veya "Klasör içinde bulunan etkinliklerle ilgilenmeyi başaracaksın" bir de "Etkinlik sayfasındaki soruları doğru olarak tamamlayabileceksin".
- d) Kendini yönetme stratejilerinde kullanılacak araç-gereçler öğrenciye tanıtılmıştır. Klasörün içindeki çıtçı dosyaların içinde neler olduğu gösterilmiştir. Örnek bir çıtçı dosya içindeki etkinlik sayfası ve cevap anahtarı, performans ve pekiştireç tabloları tanıtılarak gösterilmiştir.
- e) Etkinlikle ilgilenme becerisinin ne olduğu öğrenciye açıklanmıştır. Bu beceri için örnek tanımlamalar yapılmıştır: "Etkinlikle ilgilenmek o anki etkinlik sayfasıyla ilgili basamakları takip etmektir". Örneğin metin okunurken cümleleri takip etmek, başka bir yere bakmamak, soruların cevaplarını yazmak veya cevapları kontrol etmek.
- f) Etkinlikle ilgilenme becerisine yönelik örnek olan ve örnek olmayan davranışlar açıklanmıştır. Tablo 1.4'te verilen olumlu ve olumsuz örneklerden bu beceriye yönelik hazırlanmış fotoğraflar gösterilerek anlatım yapılmıştır.
- g) Etkinlikle ilgilenme becerisinin sağlayacağı yararlar anlatılmıştır. Günlük yaşantıdan, okul veya sınıf içerisinde öğrencilere yardımcı olan konularla ilgili örnekler verilmiştir: "Dikkatli okursan soruları doğru yapabilirsin" veya "Metni okumayı bitirirsen soruları cevaplayabilirsin"
- h) Etkinlikle ilgilenme becerisi için öğrencilere beklenen davranış ölçütleri söylenmiştir: "Yalnızca verilen klasörle ilgilenmelisin, çalışma sayfasına bakmalısın, soruları okumalısın ve on soruyu da cevaplamalısın, başka bir yere bakmamalısın"
- i) Etkinliği tamamlama becerisinin ne olduğu öğrenciye açıklanmıştır. Bu beceri için örnek tanımlamalar yapılmıştır: "Etkinliği tamamlamak görevinle ilgili basamakları sırasıyla yapmaktır". Örneğin metindeki soruların hepsini sırasıyla cevaplamak.

- j) Etkinliği tamamlama becerisine yönelik örnek olan ve örnek olmayan davranışlar açıklanmıştır. Tablo 1.5'te verilen olumlu ve olumsuz örneklerden bu beceriye yönelik hazırlanmış fotoğraflar gösterilerek anlatım yapılmıştır.
- k) Etkinliği tamamlama becerisinin sağlayacağı yararları örneklerle açıklanmıştır: Günlük yaşantıdan, okul veya sınıf içerisinde öğrencilere yardımcı olan konularla ilgili örnekler verilmiştir: "Metni dikkatli okursan soruları hepsini doğru cevaplarsın. Okulda ödevlerini yaparken de başarılı olabilirsin" veya "Bütün soruları doğru yaparsan annen-baban ve sen mutlu olursun."
- l) Etkinliği tamamlama becerisi için öğrenciden beklenen davranış ltleri açıklanmıştır: "Soruları doğru yapmalısın" veya "On tane soruyu doğru olarak cevaplamalısın."
- m) Kendini yönetme stratejilerinin kullanımı için basamaklar model olarak gösterilmiştir: "Klasör içinden etkinlik dosyasını bulabilme, dosyanın içerisinde etkinlik sorularını cevaplayabilme ve sonra cevapları kontrol edebilme. Performans tablosundan doğru yaptığı sayıyı işaretleyebilme ve doğru sayıya göre istenilen pekiştireci seçme."
- n) Kendini yönetme stratejilerini kullanmanın yaşantımızdaki faydaları açıklanmıştır: "Başkasının yardımı olmadan etkinliklerini yapabilirsin, ödevlerini kendi başına kontrol edebilirsin. Etkinliklerini yaparken mutlu olabilirsin. devlerini sen yaparken annen-baban daok mutlu olabilir."
- o) ğrenciye etkinliğe başlaması için hedef uyaran sunulmuştur: "Klasördeki etkinlikleri yapmaya başlayabilirsin."

Kendini yönetme stratejilerinin öğrenciye kazandırılması sırasında aşamalı yardımla ğretim uygulamalı olarak başlanmıştır. Uygulama öncesinde hazırlanan ğretim araç-gereçleri öğrenciye yönerge sunularak verilmiştir. Araştırmacı, uygulama sırasında öğrencinin arkasında ve gerekli müdahaleleri yapacak şekilde yakınında bulunmuştur. Hedef uyaranın (hadi klasördeki etkinliklere başla) yöneltilmesinden sonra öğrencinin doğru tepkide bulunması için kontrol edici ipucu (fiziksel ipucu, model olma, işaret ipucu veya sözel ipucu) sunulmuştur. Araştırmacı tarafından, davranışı kesinleştirici kontrol edici ipucuyla (ğrencinin elinin üzerinde kendi elini tutarak) kendini yönetme stratejileri için hazırlanan klasörün basamaklarının yaptırılması sağlanmıştır. Öğrencinin beceri basamakları arasındaki yanıt aralığı beş saniye olarak belirlenmiştir. İlk iki oturumda fiziksel ipucu ve diğer ipucu türleri kullanılarak öğretimde etkili sonuçları gzlendike, başka bir ifadeyle ğrenci becerilerde

ustalaştıkça ipuçları geri çekilmeye başlanmıştır. Öğretim oturumunda araştırmacı tarafından öğrencinin o anki ihtiyacına yönelik ipucu türünde (fiziksel ipucu, model olma, işaret ipucu veya sözel ipucu) geri çekme süreci gerçekleştirilmiştir. İpucu türünü geri çekilmesinin sağlanabilmesi amacıyla aşağıdaki basamaklar izlenmiştir:

- a) Fiziksel ipucu: Araştırmacı öğrencinin sırt bölgesine geçerek elini öğrencinin elinin üzerinden veya bilek/kol gölgesinden tutarak beceri basamaklarını zincirleme bir sıra izleyerek yaptırır.
- b) Model olma: Araştırmacı, öğrencinin hemen yan tarafına geçerek tepkilerini takip eder ve yanıt aralığı olarak belirlenen beş saniye içinde yanlış tepkide bulunmaya yönelir veya bu süre dışında öğrenci tepkisiz kalırsa davranışları durdurur. Öğrenciye model olunarak doğru davranışın yapılmasını sağlar.
- c) İşaret ipucu: Öğrencinin tepkisiz kalması veya yanlış tepkiye yönelmesi durumunda araştırmacı işaret parmağını kullanarak öğrencinin yapması gereken davranışı hatırlatır.
- d) Sözel ipucu: Öğrencinin yakınında durarak öğrencinin tepkisiz kalması veya yanlış tepkiye yönelmesi durumunda araştırmacı öğrencinin yapması gereken davranışı anlaşılır düzeyde ifade eder.

Öğretim oturumlarında aşamalı yardımla öğretim sırasında kontrol edici uyaranlara karar verilirken EK-4’te yer alan Kendini Yönetme Stratejileri Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı’nda bulunan beceri basamakları takip edilmiştir. Örneğin, öğrenciye üçüncü basamağı doğru bir şekilde yerine getirmesi için model olma ipucu sunulmuştur. Eğer üçüncü basamak öğrenci tarafından doğru yapılırsa dördüncü basamağa geçilmiştir. Öğrenci üçüncü basamakta model olma aşama sırasında doğru tepkide bulunmazsa davranışı kesinleştirici fiziksel ipucu ya da sözel ipucu türlerinden öğrencinin performansına uygun olan kontrol edici ipucu sunularak öğretim basamağı tamamlanmıştır. Süreci gösteren uygulama basamakları aşağıda verilmiştir:

- a) Hedef uyaran sunma, b) yanıt aralığı için beş saniye beklenmesi, c) kontrol edici ipucu sunma (fiziksel ipucu, model olma, işaret ipucu veya sözel ipucu), d) doğru tepki için pekiştireç sunma (sosyal/sembol pekiştireç), e) yanlış tepki fırsatı vermeden ipucu sunma.

Öğrencinin doğru tepkiler için sosyal pekiştireç (harikasin, çok iyi, sırtını sıvazlamak vb.) veya sembol pekiştireç (ahşap bir klasör üzerine yerleştirilmiş beş tane kuruş) kullanılmıştır. Beceri basamakları öğrenci tarafından yapılmaya çalışırken araştırmacı

tarafından yanlış tepki fırsatı verilmeden ihtiyaç duyulan kontrol edici ipucuyla öğretime devam edilmiştir. Bazı basamaklarda ellerinin üzerinden sunulan fiziksel ipucu türü yeterli olurken bazı basamaklarda sözel ipucu türü sunulması doğru tepkilerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Öğretimin ilk iki oturumunda doğru tepkiler için sürekli pekiştirme tarifesine uygulanırken sonraki öğretim oturumlarında, öğretimin başarısına yönelik değişken oranlı pekiştirme tarifesine geçilerek uygulama sürdürülmüştür. Hedeflenen düzeyde bağımsız davranışlar kaydedilmeye başlandığında tüm beceri basamağı sonunda pekiştireç sunulmuştur. Her oturumda tek bir deneme yapılmış ve tüm beceri basamaklarının öğretimi bir arada tamamlanmıştır. Veri toplama süreci, video kayıt uygulaması aracılığıyla oturum sonrasında gerçekleştirilmiştir. Yukarıda açıklaması yapılan ve araştırmacı tarafından aşamalı yardımla öğretim yönteminin uygulanmasına yönelik basamaklar Tablo 1.8’de verilmiştir.

Tablo 1. 8 Aşamalı yardımla öğretim yöntemi uygulama basamakları

1. Araç-gereçlerin gösterilmesi
2. Öğrenci dikkatinin sağlanması
3. Hedef uyarının sunulması
4. Kontrol edici ipucunun verilmesi için öğrencinin takip edilmesi
5. Davranışın gözlenmesi için yanıt aralığının beklenmesi
6. Kontrol edici ipuçlarının sunulması
7. Ortaya çıkacak davranışlara yönelik tepkide bulunulması
8. İpucunu silikleştirme basamaklarının uygulanması

Katılımcı öğrencilerden Melis için etkinliği tamamlama becerisine yönelik hazırlanan etkinlik sayfasındaki sorulardan biri üzerinde uyarlamaya gidilmiştir. Sorular içinde yer alan “nerede” ve “ne zaman” kavramlarının cevaplarını karıştırdığı gözlenmiştir. Bu nedenle “ne zaman” kavramıyla başlayan soruda düzenleme yapılarak öğretim oturumlarına devam edilmiştir. Öğretim oturumlarında üç oturum üst üste %100 ölçütüne ulaşıldığında uygulama evresine son verilmiştir.

İzleme oturumları

Öğrencilerin tamamında öğretim oturumlarının sona ermesiyle izleme oturumları düzenlenmiştir. Uygulamacı yoklama oturumlarının bitiminden 1, 2 ve 3 hafta sonra toplam üç kez izleme oturumu gerçekleştirmiştir. İzleme oturumları yoklama oturumlarında açıklandığı gibi yapılmıştır. İzleme evresinde oturum tamamlandıktan sonra iş birliği için öğrenciye teşekkür edilmiştir.

Genelleme oturumları

Farklı ortam ve farklı kişiler aracılığıyla, öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrasında kendini yönetme stratejileri, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri için genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme oturumları, yoklama oturumlarındaki basamaklarda yapıldığı gibi uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından oturum basamaklarının nasıl uygulanması gerektiği merkezde çalışan ancak öğrencilerle daha önce öğretim yapmamış olan kişilere ayrıntılı bilgi sunularak gösterilmiştir. Uygulayıcı, öğrencin dikkatini yönltebilmesi için dikkat sağlayıcı ipucunu “birlikte çalışmaya hazırsın?” yönelmiştir. Öğrencinin hazır olduğuna yönelik işaret ya da sözel ifade gözlemlendiğinde hedef uyaran “....., etkinliğine başlayabilirsin” şeklinde yöneltmiştir. Uygulayıcı, öğrencinin tepki vermesi için beş saniye süre beklemiştir. Yanlış ya da tepkisiz davranışlar için herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Oturum sonunda öğrencinin iş birliği davranışları ve katılımı için teşekkür edilerek oturum tamamlanmıştır.

3.8. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada etkililik, izleme, genelleme, güvenilirlik ve sosyal geçerlik verileri olmak üzere beş tür veri toplanmıştır. İzleyen bölümde araştırmanın veri toplama araçları ve verilerin toplanma şekliyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.8.1. Etkililik verilerinin toplanması

Kendini yönetme stratejileri için etkililik verileri, araştırmacı tarafından tüm öğrencilerde EK-4’te yer alan “Kendini Yönetme Stratejileri Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı” kullanılmasıyla değerlendirilmiştir. Hedef uyaranın sunulmasından sonra öğrenci hedeflenen becerinin ilk basamağını doğru olarak yerine getirdiğinde veri toplama formundaki sütuna (+) işareti konulmuştur. Öğrencinin bir sonraki basamağa geçişlerinde doğru/yanlış tepkileri gözlenmiştir. Ölçüt bağımlı ölçü aracında beceri analizi basamaklarına doğru tepki verilmediğinde ya da beş saniye süresi içerisinde beklenen tepki görülmediğinde veri toplama formuna (-) olarak işaretlenmiştir.

Etkinlikle ilgilenme becerisi için EK-5’te yer alan bütüncül zaman aralığı kaydı tablosundan yararlanılmıştır. Dijital bir ses programını kullanılarak 10 saniye aralıklarla uyarı veren bir uygulama hazırlanmıştır. 10 dakikalık oturumlarda bir dakika 10 saniyelik altı eşit gözlem dilimlerine ayrılmıştır. Öğrenci 10 saniyelik zaman dilimlerinin tamamında etkinlikle ilgilenme becerisine örnek olan davranışları (materyale bakma, ipuçlarına tepki verme, soruları cevaplama, yerinde oturma veya sessizce etkinlikle ilgilenme vb.) gösterdiğinde kayıt formuna

(+), örnek olmayan davranışlardan (materyalle ilgilenmeme, belirtilen sürelerde davranışın gözlenmemesi, tekrarlayıcı davranışlarda bulunma, hedef becerilerin gözlenmemesi, yerinde oturmama veya beklememe vb.) herhangi birini gösterdiğinde (-) olarak işaretlenmiştir.

Araştırmacı tarafından, öğrencinin etkinlikle ilgilenme becerisi gözlenirken veri toplama fırsatının zor olması veya hata yapma durumunun fazla olmasından dolayı başlama düzeyi oturumlarında farklı bir yol izlemiştir. Öğrencinin yoklama oturumunda etkinlikle ilgilenme becerisine yönelik etkinlikleri bitirmesi beklenmiştir. Oturum bitiminde elde edilen video kayıtlar bağlantı kablosu yoluyla bilgisayara aktarılmıştır. Veri toplama formunda bütüncül zaman aralığı kaydı tutabilmek amacıyla 10 saniyelik zaman aralıklarının tamamında örnek olan davranışların gözlenmesi (Tablo 1.2) durumunda (+), davranışın ortaya çıkmaması ya da yanlış olarak gerçekleşmesi durumunda (-) olarak işaretleme yapılmıştır.

Etkinliği tamamlama becerisinin etkililik verileri, EK-6’te yer alan kalıcı ürün kaydı formu kullanılarak hem araştırmacı hem katılımcı öğrenciler tarafından elde edilmiştir. Etkinliği tamamlama becerisi ve verilerin toplanması süreci için öğrencinin klasör içerisindeki çıktıt dosyada bulunan çalışma sayfasını bitirmesi beklenmektedir. Araştırmacının etkinlik sayfasından elde ettiği kalıcı ürün çıktısıyla veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Ayrıca etkinliği tamamlama davranış tanımında yer alan zaman sürecinin takip edilmesi için de video kayıtlar incelenmiştir. Öğrencinin doğru cevapladığı sorular için artı (+), yanlış cevap veya boş bıraktığı sorular için eksi (-) işaretlenerek başlama düzeyi verisi elde edilmiştir. Kayıt formunun doldurulmasından sonra artı işaretlerinin toplamı yüzde olarak belirtilmiştir. Elde edilen sonuçlar her öğrenci için becerileri kullanma düzeyini göstermektedir.

3.8.2. İzleme verilerinin toplanması

İzleme verilerini toplama aşaması, öğretim sürecindeki bütün öğrencilerin öğretim oturumlarını tamamlamasıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın birinci, ikinci ve üçüncü haftasında olacak şekilde toplamda üç izleme oturumu düzenlenmiştir. İzleme verileri, araştırmacı tarafından EK-4 ve EK-5 formları kullanılarak izleme oturumlarında video kayıtları aracılığıyla elde edilmiştir. Etkinliği tamamlama becerisinin etkililik verileri, EK-6 veri toplama formu kullanılarak kalıcı ürün kaydı ile tespit edilmiştir. Verileri toplama şekli, etkililik verilerinin elde edilmesi aşamasındaki açıklandığı gibi tekrar edilmiştir.

3.8.3. Genelleme verilerinin toplanması

Genelleme olarak adlandırılan tepki yeterliliğinin seviyesi bir davranışın işlevselliğini sağlamada çok büyük bir öneme sahiptir. Bir öğrenci davranışı kazanması sırasındaki farklı şartlar altında sergileyebiliyorsa genelleme davranışını göstermesi şeklinde belirtilmektedir. Bir tepki en azından dört farklı boyutta gerçekleşmesi beklenmektedir. Genelleme yeterliliği ölçütü davranışın çeşitli materyaller, ortamlar, yönergeler ve bireylerle sergilemesi şeklindedir (Alberto ve Troutman, 2015b). Bu araştırma kapsamında genelleme verileri farklı ortam ve kişiler aracılığıyla gerçekleştirilen genelleme oturumlarında sağlanmıştır.

Genelleme oturumları, öğretim öncesi ve sonrasında farklı ortam ve farklı kişiler aracılığıyla öğrencilerin kendini yönetme stratejileri, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri için düzenlenmiştir. Genelleme verileri toplanması, araştırmacı tarafından EK-4 ve EK-5 formları kullanılarak genelleme oturumlarında elde edilen video kayıtları aracılığıyla sağlanmıştır. EK-6 veri toplama formu kullanılarak kalıcı ürün kaydı ile tespit edilmiştir. Verilerin toplanma şekli, etkililik verilerinin elde edilmesi aşamasındaki gibi tekrar edilmiştir. Ön test verileri öğretim oturumlarına başlamadan önce son test verileri ise öğretim oturumlarından sonra elde edilmiştir.

3.8.4. Güvenirlik verilerinin toplanması

Tek denekli araştırma modellerinde güvenirlik, araştırmada gözlenen ve kaydedilen hedef davranışın aldığı değer, gözlemcilerin gerçekleştirdiği bağımsız ölçümler arasında kararlılık göstermesi olarak belirtilmesidir. Bu amaçla hedef davranışlar gözlemciler tarafından kaydedilmektedir. Bu amaçla gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliliği olmak üzere iki tür veri toplanmaktadır (Erbaş, 2018). Araştırmada belirlenen hedef davranışlara (kendini yönetme stratejilerini kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama) ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verisi ve bağımsız değişkene (kendini yönetme stratejileri öğretimi) ilişkin uygulama güvenirlik verisi toplanmıştır.

Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliliği verileri, belirlenen iki gözlemci aracılığıyla elde edilmiştir. Gözlemcilere araştırmanın amacı, bağımlı ve bağımsız değişkenleri, güvenirlik verisi formları ve verilerin toplanması hakkında bilgiler pilot uygulama sürecinde aktarılmıştır. Aynı zamanda güvenirlik verilerinin toplanması öncesinde konu hakkında hatırlatıcı bilgilendirme yapılmıştır. Her bir evrede gerçekleştirilen ve yansız atama yoluyla belirlenmiş olan oturumların en az %30'unda güvenirlik verisi elde edilmiştir. Çalışma boyunca güvenirlik verilerinin elde edilmesine ilişkin süreç aşağıda açıklanmıştır.

Öğrencilerin uygulama sürecinde gerçekleştirmiş oldukları kendini yönetme stratejileri, etkinlikle ilgilenme becerilerine yönelik gözlemciler arası güvenilirlik verileri uygulama oturumlarında alınan video kayıt örnekleriyle elde edilmiştir. Gözlemciler, EK-4 ve EK-5 formlarını kullanarak uygulama oturumlarında elde edilen ve planlanan orandaki video kayıt örneklerini inceleyip gözlemciler arası güvenilirlik verilerini tespit etmiştir. OSB olan öğrencilerin uygulama oturumlarında etkinliği tamamlama becerilerine yönelik gözlemciler arası güvenilirlik verileri kalıcı ürün kaydı ve gerek duyulduğunda yine video kayıt örnekleri kullanılarak tespit edilmiştir. Etkinlik sayfası kalıcı ürünlerinin gözlemciler tarafından her bir soru için ayrı ayrı kontrol edilmesi, oturumlarda çekilen video kayıt örneklerinin incelenerek ve EK-6 formuna işaretlenmesiyle veriler toplanmıştır.

Kendini yönetme stratejilerinin kazandırılmasında uygulamacının öğretim sürecindeki değişkenler dışındaki tüm değişkenleri kontrol altına alıp almadığını ve uygulamacının öğretim sırasında ne düzeyde güvenilir uyguladığını belirlemesi gerekmektedir. Uygulama güvenilirlik verisi toplamanın bir gereklilik olduğu ve ileride yapılacak araştırmalarda uygulama güvenilirliği verisi toplanmasının uygun olacağı belirtilmektedir (Yücesoy-Özkan ve Sönmez, 2011). Uygulama güvenilirlik verileri, araştırmacının kendini yönetme stratejileri öğretiminin uygulaması ve oturumların video kayıt altına alınmasıyla gerçekleştirilmiştir. Etkililik verilerine ilişkin güvenilirlik verilerini toplayan lisansüstü eğitim düzeyine sahip gözlemci aracılığıyla elde edilmiştir. Gözlemcinin uygulama güvenilirlik veri formunu (EK-13) kullanarak ve tüm öğrencilerde ayrı ayrı video kayıtları incelenerek belirlenen oranda (en az %30 düzeyinde) elde edilmiştir.

3.8.5. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Yapılan bir bilimsel çalışmanın başarısını ortaya koyan önemli bir ölçüt de sosyal geçerlik durumunun değerlendirilmesidir. Esas olarak bir değerlendirme yapabilmek amacıyla birkaç öge ya da görüşün sosyal geçerlik kapsamından geçirilmesi gerekmektedir. Sosyal geçerlik, gerçekleştirilen bir araştırmada amaç, yöntem ve sonuçlar hakkında çalışmayla ilişkili olan kişilerin görüşlerinin alınması olarak tanımlanmaktadır (Vuran ve Sönmez, 2008). Sosyal açıdan önemli olduğu düşünülen davranışları değiştirmek amacıyla planlanan uygulamalar bireyin kendisinin yanı sıra yakın çevresini, davranış değişikliğini sağlayan ve çalışmadan haberdar olan kişileri etkilemektedir. Ayrıca davranış değiştirme süreciyle ilişkili olan bireyler üzerinde bir takım sosyal etkiler ortaya çıkarmaktadır (Kurt, 2018b).

Sosyal geçerliğin belirlenmesi amacıyla yaygın olarak kullanılan öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma olmak üzere iki yöntemin kullanıldığı ancak bir üçüncüsü olarak sürdürülebilirlik önerildiği ifade edilmektedir. Sosyal geçerliğin ana unsurları olan çalışmanın amaçları, yöntemi ve sonuçlarının tümüne veya bir bölümüne yönelik soruların ilişkili kişiler tarafından yanıtlanmasıyla gerçekleştirilmektedir (Kurt, 2018b). Sosyal geçerliğin belirlenmesinde en sık başvurulmuş yöntemlerden biri olan öznel değerlendirme (Carr vd., 1999), bu araştırma kapsamında yer alan katılımcılar (anneler ve öğretmenler) açısından etkilerine bakılmıştır. Bunun sebebi doğrudan uygulamaya katılmamasına rağmen öğrencilerin anneleri ve öğretmenleri, kullanılan öğretim programının uygulanmasıyla ortaya çıkacak olan davranış değişikliklerinden etkilenecek öncelikli kişiler arasında bulunmaktadır. Konuyla ilgili olarak, belirtilen kişiler aracılığıyla çalışma amaçlarının önemine, kullanılan yöntemin uygunluğuna ve elde edilen sonuçların anlamlılığına yönelik sosyal geçerlik verileri sağlanmaktadır.

Çalışmaya katılım gösteren 10-12 yaşları arasındaki OSB olan üç öğrencinin kendini yönetme stratejilerini kullanma, stratejiler aracılığıyla etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri hakkında öğrenci anneleri ve öğretmenlerinden sosyal geçerlik verilerine yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmanın başlama düzeyinde elde edilen ve en son öğretim oturumunda kaydedilen video görüntüleri ayrı ayrı annelere ve öğretmenlere izletilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan soru formları kullanılmıştır. Hazırlanan sorular için özel eğitim alanından çalışan üç farklı öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Anne-Baba Sosyal Geçerlik Soru Formu (EK-16) ve Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu (EK-17) hazırlanarak son şekli verilmiştir. Annelere ve öğretmenlere, görüşme yoluyla yöneltilen sorular ve alınan cevapları katılımcıların yazılı onayları doğrultusunda ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Tablo 1.9’da sosyal geçerlik verisi toplanan öğrenci aile üyelerinin özellikleri verilmiştir.

Tablo 1. 9 Sosyal geçerlik verisi toplanan anne özellikleri			
Öğrencilere yakınlığı, yaşı ve eğitim durumu			
Yaşar’ın	Annesi	47	Üniversite
Melis’in	Annesi	40	Üniversite
Halit’in	Annesi	36	Lise

Tablo 1.10’da sosyal geçerlik verisi toplanan öğretmenlerinin özellikleri verilmiştir.

Tablo 1. 10 Sosyal geçerlik verisi toplanan öğretmen özellikleri			
Öğrencilere yakınlığı, yaşı ve eğitim durumu			
Yaşar’ın	Bireysel öğretmeni	24	Üniversite
Melis’in	Bireysel öğretmeni	24	Üniversite
Halit’in	Bireysel öğretmeni	26	Üniversite

3.9. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilmiş etkililik, izleme, genelleme, güvenilirlik ve sosyal geçerlik verilerinin analizlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Kendini yönetme stratejilerinin OSB olan öğrencilerin etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama düzeylerine etkisi, kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeyleri üzerine veri kayıtları ve verilerin analizinin nasıl yapıldığıyla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.9.1. Etkililik verilerinin analizi

Kendini yönetme stratejilerinin kazandırılması OSB olan öğrencilerin stratejileri kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından tutulan veri kayıtlar dikkate alınmıştır. Kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeyinin belirlenmesi için ölçüt bağımlı ölçü aracında yer alan basamaklarda doğru bir şekilde gerçekleşen basamak sayısı tespit edilmiştir. Bu sayı toplam basamak sayısına bölünerek elde edilen sayının 100 ile çarpılması sonucunda kendini yönetme stratejilerini kullanmaya ilişkin yüzdelik değer elde edilmiştir. Etkinlikle ilgilenme düzeyinin belirlenmesi amacıyla da veri toplama formunda, etkinlikle ilgilenmeye örnek olan davranışların belirlenmesi sonucu gözlem aralıklarının sayısı tespit edilmiştir. Formda bulunan toplam gözlem aralığı sayısına bölünerek elde edilen sayı 100 ile çarpılmıştır. Sonuç olarak etkinlikle ilgilenme düzeyine ilişkin yüzdelik bir değer ortaya çıkarılmıştır. Son olarak etkinliği tamamlama düzeyinin belirlenmesi için kalıcı ürün kaydı formundaki doğru tepki sayısı belirlenmiştir. Bu sayı toplam tepki sayısına bölünerek elde edilen sayının 100 ile çarpılması sonucunda etkinliği tamamlama düzeyine ilişkin yüzdelik değere ulaşılmıştır.

Tek denekli araştırma modeliyle desenlenen bu araştırmada veriler çizgi grafiği kullanılarak görsel analizi yapılmıştır. Görsel analiz, temel ve müdahale koşulları sırasında meydana gelen performans düzeyi, eğilimi ve kararlılık yorumlamasını içermektedir. Görsel analiz yoluyla çoklu değerlendirme ve karşılaştırmalardan elde edilen bilgiler, bağımlı ve

bağımsız değişkenler arasında işlevsel bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için kullanılmaktadır (Alberto ve Troutman, 2015a; Horner vd., 2005). Çalışmada araştırmacı tarafından bağımlı ve bağımsız değişkenlere yönelik veriler elde edilerek grafikler üzerinde sunulmuştur. Kendini yönetme stratejinin kullanım düzeyine bakabilmek amacıyla tek bir çizgi grafiği üzerinde, etkinlik ile ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri için ise farklı bir çizgi grafiği üzerinde ancak iki farklı veri noktasında etkililik verileri görsel analiz yoluyla gösterilmiştir. Çizgi grafikleri, eğitim veya müdahale süresi boyunca oluşan verilerin seri halinde gösterilmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Alberto ve Troutman, 2015c).

Tek denekli araştırmalarda müdahalenin etkisini tespit etmek amacıyla görsel analiz öncelikli olarak kullanılmaktadır (Rakap, 2015). Ancak görsel analizin yanı sıra etki büyüklüğü istatistiklerinin de yer alması gerekliliği vurgulanmaktadır (Karasu, 2009; McDougall vd., 2017; Rakap vd., 2020). Ayrıca Amerikan Psikoloji Derneği, yayınlanan her çalışmada etki büyüklüğü hesaplamalarının kullanılması gerektiğini belirtmektedir (APA, 2010). Bu doğrultuda, tek denekli araştırmalarda kullanılacak analiz şekli; parametrik yöntemler, standartlaştırılmış ortalama farkına dayalı yöntemler ve örtüşmeyen veriye dayalı yöntemler şeklinde üç grupta toplanmaktadır (Rakap vd., 2014). Bu çalışmada etki büyüklüğü hesaplaması örtüşmeyen veriye dayalı bir yöntem kullanılarak verilmiştir. Alanyazında tek denekli deneysel araştırmaları raporlaştıran çalışmaların birçoğunda etki büyüklüğü örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerden biriyle rapor edildiği belirtilmektedir (Rakap vd., 2020). Bu yöntemlerden biri olan Örtüşmeyen Veri Yüzdesi (ÖVY) kullanımının yaygın olması (Tekin-İftar, 2018d), hesaplanabilmesi sırasında karmaşık formüller kullanılmaması, çeşitli davranışlarda tercih edilebilmesi ve etkililiğe ilişkin bilgilerin kolay anlaşılabilir olması gibi avantajları bulunmaktadır (Scruggs vd., 1987; Scruggs ve Mastropieri, 1998; Scruggs ve Mastropieri, 2001).

ÖVY, Scruggs ve diğerleri (1987) tarafından tek denekli araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplamak amacıyla geliştirilmiştir. Etki düzeyi sonucuna; (a) başlama düzeyindeki en yüksek veri noktası belirlenir, (b) belirlenen en üst noktadan uygulama evresine doğru yatay bir çizgi çizilir, (c) yatay çizginin üzerinde olan ve uygulama evresindeki veri noktaları belirlenir, (d) yatay çizgi üzerinde kalan veri sayısı ile uygulama evresindeki toplam veri sayısına bölünür ve (e) elde edilen sayı ile 100 rakamı çarpılarak ulaşılmaktadır. ÖVY hesaplaması, %50'den küçük olan sonuç etkisiz uygulamayı, %50-%69 arasında bulunan sonuç sorgulanabilir düzeyde etkili

uygulamayı, %70-%89 arasında bulunan sonuç etkili uygulamayı, %90 ve üzeri elde edilen sonuç ise yüksek etkili uygulamayı işaret etmektedir (Scruggs ve Mastropieri, 2001).

3.9.2. Genelleme verilerinin analizi

Araştırmada düzenlenen genelleme oturumları OSB olan öğrencilerin destek eğitim hizmeti aldıkları merkezinin farklı bir biriminde (yemekhane) yapılmıştır. Öğrenciler daha önce bu ortamda herhangi bir öğretim etkinliğine katılmamıştır. Bununla birlikte farklı bir kişi (öğretmen) aracılığıyla genelleme oturumlar düzenlenmiştir. Kendini yönetme stratejilerinin kullanım düzeyi, etkinlik ile ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerinin farklı ortam ve kişi aracılığıyla genellenmesine ilişkin veriler, ön test-son test modeli kullanılarak sütun grafik üzerinde analiz edilmiştir.

3.9.3. Güvenirlik verilerinin analizi

Çeşitli araştırmalarda bağımlı değişken güvenirliliği (gözlemciler arası güvenirlilik) ve bağımsız değişken güvenirliliği (uygulama güvenirliliği) olmak üzere iki tür veri toplanmaktadır (Erbaş, 2018). Bu araştırmada toplanan verilerin analizine ilişkin açıklamalar, gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği olarak iki başlık altında verilmiştir. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlilik verileri ve uygulama güvenirliliği verileri daha önceden oturumlar hakkında bilgilendirilmiş gözlemciler yoluyla toplanmıştır. Video kamera aracılığıyla kayıt altına alınan veriler daha sonra kullanılması amacıyla arşivlenmiştir.

Gözlemciler arası güvenirlilik analizi

İki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız ancak eş zamanlı olarak aynı davranışa ilişkin veri toplaması ve bu verilerin birbirleri ile tutarlılığına bakılması süreci gözlemciler arası güvenirliliktir. Her kayıt tekniği için iki gözlemci birbirinden bağımsız olarak aynı davranışı aynı formlar aracılığı ile kaydetmektedir (Vuran, 2017).

Toplanan verilerin doğru ya da güvenilir olduğundan emin olmak için ikinci bir gözlemci bulundurmak ve aynı davranışı periyodik olarak birbirinden bağımsız kaydetmek gerekmektedir. Gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin analizinde $GAG = \text{görüş birliği} / \text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı} \times 100$ formülü kullanılmıştır (Alberto ve Troutman, 2015d; Erbaş, 2018). Erbaş (2018) güvenirlilik hesaplamasını, belirlenen hedef davranışın evreler arasında değişiklik olabileceğinin göstergesi olarak belirtmekte ve bu amaçla yapıldığını açıklamaktadır. Belirtilen hesaplamalar sonucunda %80 kabul edilebilir bir değer olarak verilirken ideal bir güvenirlilik katsayısı olarak %90 hedeflenmektedir (Alberto ve Troutman, 2015d; Tekin-İftar, 2018a).

Araştırmacının kendini yönetme stratejileri, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlamaya yönelik tutmuş olduğu veriler için gözlemciler arası güvenilirlik bulguları Tablo 1.11’de katılımcıların etkinliği tamamlama davranışına yönelik tutmuş olduğu gözlemciler arası güvenilirlik bulguları ise tablo 1.12’de gösterilmiştir.

Tablo 1. 11 Gözlemciler arası güvenilirlik bulguları

	Yaşar			Melis			Halit		
Oturumlar	KYS	Eİ	ET	KYS	Eİ	ET	KYS	Eİ	ET
Toplu yoklama	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Günlük yoklama	100	94	100	100	96	100	100	97	100
İzleme	100	97	100	100	100	100	100	97	100
Genelleme	100	100	100	100	100	100	100	100	100

KYS: Kendini Yönetme Stratejileri Eİ: Etkinlikle İlgilenme ET: Etkinliği Tamamlama

Tablo 1.11 incelendiğinde, gözlemciler arası güvenilirlik sonuçları kendini yönetme stratejileri, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri için OSB olan her bir öğrenci için toplu yoklama, günlük yoklama, izleme ve genelleme verileri ayrı ayrı verilmiştir. Buna göre tespit edilen en düşük gözlemciler arası güvenilirlik verisi %94, en yüksek ise %100 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik sonuçlarına bakarak ideal ölçütlerini karşıladığı ifade edilmektedir.

Tablo 1. 12 Katılımcılardan elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik bulguları

	Yaşar	Melis	Halit
Oturumlar	ET	ET	ET
Toplu yoklama	100	100	100
Günlük yoklama	100	94	100
İzleme	100	100	100
Genelleme	100	100	100

ET: Etkinliği Tamamlama

Tablo 1.12 incelendiğinde, öğrencilerin etkinliği tamamlamayla ilgili tuttuğu kayıtlar ile araştırmacının etkinliği tamamlamaya yönelik tutmuş olduğu verilerden gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Sonuçlar etkinliği tamamlama davranışı için OSB olan her bir öğrenci için toplu yoklama, günlük yoklama, izleme ve genelleme verileri ayrı ayrı verilmiştir. Buna göre tespit edilen en düşük gözlemciler arası güvenilirlik verisi %94, en yüksek ise %100 olarak belirlenmiştir.

Uygulama güvenilirliği verilerinin analizi

Çalışmada uygulamacı olarak görev alan kişinin hazırlanan öğretim programındaki basamakları ne ölçüde uyguladığını belirlemek amacıyla veri toplanmıştır. Toplanan veriler yoluyla uygulamanın güvenilirliği test edilmiştir. Uygulama güvenilirlik verisinin elde edilmesinde, öncelikle bağımsız değişken uygulanırken izlenecek tüm basamaklar sıralanmıştır. Bu basamaklar listelenerek hedef davranışla ilişkili olan beceri analizi aracıyla birleştirilmiştir. Bağımsız değişkenin uygulandığı oturumları gösteren video kayıt yoluyla gözlemcinin hangi davranışları tam ve doğru biçimde gerçekleştirdiği gözlenmiştir (Yücesoy-Özkan, 2017). Gerçekleştirilen tüm oturumların en az %30’unda gözlemci tarafından EK-13 veri formu kullanılarak uygulamaya ilişkin güvenilirlik verileri elde edilmiştir.

Bu araştırmada uygulama güvenilirliği verilerinin analizi, gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı X 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Erbaş, 2018). Uygulamada kendini yönetme stratejilerini ne derece güvenilir olarak kullanıldığını belirleyebilmek amacıyla yoklama, öğretim ve izleme oturumlarının en az %30’unda uygulama güvenilirlik verileri toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği analizi için oturum seçimi yansız olarak belirlenmiştir. Verilerin toplanmasıyla birlikte analiz sürecine geçmiştir. Öğretim için uygulama güvenilirlik bulguları ile yoklama ve izleme oturumlarına yönelik uygulama güvenilirlik bulguları farklı tablolarda sunulmuştur.

Araştırmacının günlük yoklama, toplu yoklama ve izleme oturumlarında uygulayıcının göstermesi gereken davranışlar öğretim oturumlarından farklılaşmaktadır. Yoklamalar ve izleme oturumlarında beklenen davranışlar a) hedef uyararı sunma, b) stratejilere yönelik davranışların gözlenmesi ve c) oturumun sonunda öğrenciye katılımı için teşekkür edilmesi şeklindedir. Günlük yoklama, toplu yoklama ve izlemeye ilişkin uygulama güvenilirlik bulguları Tablo 1.13’te gösterilmiştir.

Tablo 1. 13 Günlük yoklama, toplu yoklama ve izleme süreci uygulama güvenilirlik bulguları

	Yaşar	Melis	Halit
Günlük yoklama	100	100	100
Toplu yoklama	100	100	100
İzleme	100	100	100

Tablo 1.13'te günlük yoklama, toplu yoklama ve izleme evreleri için tüm öğrencilerde kendini yönetme stratejileri uygulama güvenilirlik bulguları gösterilmiştir. Tablo 1.13'te görüldüğü gibi günlük yoklama, toplu yoklama ve izlemeye ilişkin uygulama güvenilirlik bulguları tüm öğrencilerde %100 olarak belirlenmiştir. Öğretim sürecine ilişkin kendini yönetme stratejileri uygulama güvenilirlik davranışları ve bulgular Tablo 1.14'te verilmiştir.

Tablo 1. 14 Öğretim süreci uygulama güvenilirlik bulguları

Uygulayıcı davranışları	Yaşar	Melis	Halit
Öğrencinin dikkatini çalışmaya çekme	100	100	100
Öğrencinin dikkatine yönelik övgü sunma	100	100	100
Öğretim öncesi amaçları açıklama	100	100	100
Kendini yönetme stratejileri için hazırlanan araç-gereçleri tanıtmaya	100	83	83
Etkinlikle ilgilenme davranışını tanımlama	100	100	100
Etkinlikle ilgilenmeye örnek ve örnek olmayan davranışları açıklama	100	100	100
Etkinlikle ilgilenmenin öğrenciye yararlarını açıklama	100	100	100
Etkinlikle ilgilenmede öğrenciden beklenen ölçütleri açıklama	100	100	100
Etkinliği tamamlama davranışını tanımlama	100	100	100
Etkinliği tamamlamaya örnek/örnek olmayan davranışları açıklama	100	100	100
Etkinliği tamamlamanın öğrenciye yararlarını açıklama	100	100	100
Etkinlikle tamamlamada öğrenciden beklenen ölçütleri açıklama	100	100	100
Kendini yönetme stratejileri için basamakları gösterme	100	100	100
Kendini yönetme stratejilerinin öğrenciye yararlarını açıklama	83	100	83
Öğrenciye etkinliğe başlaması için yönerge sunma	100	100	100
Aşamalı yardımla öğretime başlama	100	100	100

Bu araştırmada uygulama güvenilirlik bulguları Tablo 1.14'te verilmiştir. Tablo 1.14 incelendiğinde, Melis ve Halit için hazırlanan araç gereçleri tanıtmaya davranışında %83, Yaşar ve Halit için öğrenciye yararlarını açıklama davranışında %83, diğer tüm davranışlarda ve katılım gösteren öğrencilerde %100 şeklinde belirlenmiştir.

3.9.4. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Araştırma sürecinde anneler ve öğretmenler aracılığıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler için sorular hazırlanmıştır. İzleme oturumlarından sonra gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda anneler ve bireysel eğitim sunan öğretmenlerden elde edilen sosyal geçerlik verileri betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

Betimsel analize göre elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması şeklinde uygulanmaktadır. Bu amaçla analiz süreci dört temel aşamadan oluşmaktadır; a) betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulması, b) tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, c) bulguların tanımlanması ve d) bulguların yorumlanmasıdır

(Yıldırım ve Şimşek, 2015). Öğrencilerin anneleri ve öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden sonra elde edilen veriler bilgisayar ortamında Microsoft Office Word Belgesi'ne aktarılmıştır. Konu hakkında bilgi sahibi olan bir uzman aracılığıyla tüm ses kayıtları ve verilerin doğru aktarıldığı kontrol edilmiştir. Araştırmacı veri analizini sağlayacağı indekslere verileri yerleştirmiş ve çeşitli temalar oluşturmuştur (EK-18). Betimsel belge ve temalardan oluşan kodlama anahtarı betimsel analiz konusunda tecrübe sahibi bir uzmana verilerek kodlayıcılar arası güvenirlik karşılaştırması yapılmıştır. Sosyal geçerlik çalışmasının son basamağı olarak bulgular tanımlanmış ve yorumlar oluşturulmuştur.



BÖLÜM 4

4. BULGULAR

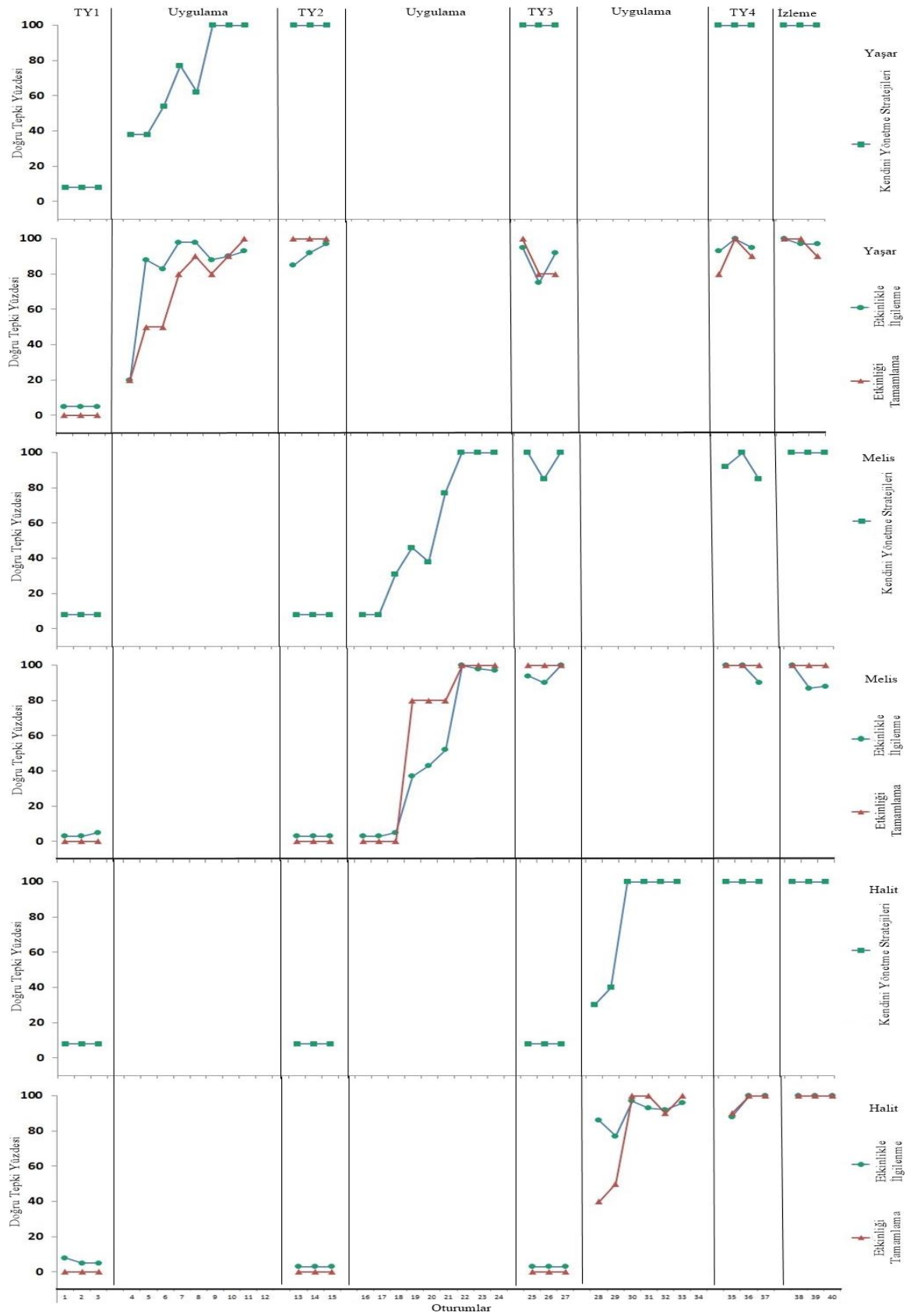
Bu bölümde, katılımcı öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kazanma düzeylerine, kendini yönetme stratejilerini kullanılmasıyla etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerini kazanma düzeylerine, kendini yönetme öğretimi tamamlandıktan sonra öğrencilerin becerileri sürdürmelerine, öğrencilerin kendini yönetme stratejileri, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerini farklı ortam ve kişilere genellemelerine, öğrencilerin annelerinin ve öğretmenlerinin ifade etmiş olduğu görüşler doğrultusunda sosyal geçerliğe ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

4.1. Öğrencilerin Kendini Yönetme Stratejilerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma sürecinde yer alan her bir katılımcı öğrencinin kendini yönetme stratejilerini kullanma ve izleme düzeylerine ilişkin bulgular Şekil 1.1’de sunulmuştur. Tek bir şekil üzerinde her katılımcı öğrenci için iki farklı grafikten oluşan toplam altı grafik yer almaktadır. Şekil 1.1’de verilen 1., 3., ve 5. grafikler her bir katılımcı öğrencinin kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeylerini göstermektedir.

4.1.1. Yaşar’ın kendini yönetme stratejilerini kazanma düzeyine ilişkin bulgular

Yaşar’ın kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeyine ilişkin yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde göstermiş olduğu doğru tepki yüzdeleri Şekil 1.1’de gösterilmektedir. Şekilde yer alan birinci grafikte başlama düzeyi evresinde (TY1) Yaşar, kendini yönetme stratejilerini kullanmayı %8 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri sağlanmasından sonra kendini yönetme stratejilerinin öğretimine geçilmiştir. Uygulama evresinde kendini yönetme stratejilerini kullanmasında doğru tepki yüzdesi günlük yoklama oturumlarında sırasıyla %38, %38, %54, %77 ve %62 olarak gerçekleşmiştir. Yaşar, uygulama evresinde düzenlenen 6., 7. ve 8. günlük yoklama oturumlarında %100 düzeyinde doğru tepkide bulunarak kendini yönetme stratejilerinin öğretiminde en az üç oturum kararlı veri elde edilerek belirlenen ölçüte ulaşmıştır. Yaşar’ın kendini yönetme stratejilerini öğretim oturumlarından sonra düzenlenen tüm toplu yoklama evrelerinde kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeyi %100 olarak gerçekleşmiştir.



Şekil 1.1 Yaşar, Melis ve Halit'in kendini yönetme stratejilerini kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama düzeylerine ilişkin yoklama, uygulama ve izleme oturumlarında yer alan doğru tepki yüzdesleri gösterilmektedir.

Kendini yönetme öğretiminin etkililiğine ilişkin Yaşar'ın başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki performansına yönelik verilerin etki büyüklüğü hesaplaması için ÖVY kullanılmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan ÖVY sonucuna göre Yaşar'ın başlama düzeyi ve uygulama evreleri için etki büyüklüğü değeri 100'dür. Yapılan ÖVY analizine ilişkin bu değer, kendini yönetme öğretimi Yaşar'ın kendini yönetme stratejilerini kazanma düzeyi üzerinde "yüksek etkiye sahip" olduğunu göstermektedir.

4.1.2. Melis'in kendini yönetme stratejilerini kazanma düzeyine ilişkin bulgular

Melis'in kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeyine ilişkin yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde göstermiş olduğu doğru tepki yüzdeleri Şekil 1.1'de gösterilmektedir. Şekilde yer alan üçüncü grafikte başlama düzeyi (TY1) ve ikinci toplu yoklama (TY2) evrelerindeki oturumların tamamında Melis, kendini yönetme stratejilerini kullanmayı %8 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri sağlanmasından sonra kendini yönetme stratejilerinin öğretimine geçilmiştir. Uygulama evresinde kendini yönetme stratejilerini kullanmasında doğru tepki yüzdesi günlük yoklama oturumlarında sırasıyla %8, %8, %31, %46, %38 ve %77 olarak gerçekleşmiştir. Melis, uygulama evresinde düzenlenen 7., 8. ve 9. günlük yoklama oturumlarında %100 düzeyinde doğru tepkide bulunarak kendini yönetme stratejilerinin öğretiminde en az üç oturum kararlı veri elde edilerek belirlenen ölçüte ulaşmıştır. Melis'in kendini yönetme stratejileri öğretim oturumlarından sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama (TY3) evresinde kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeyine ilişkin doğru tepkileri sırasıyla %100, %85, %100 ve dördüncü toplu yoklama (TY4) evresinde ise doğru tepkileri %100 gerçekleşmiştir.

Kendini yönetme öğretiminin etkililiğine ilişkin Melis'in başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki performansına yönelik verilerin etki büyüklüğü hesaplaması için ÖVY kullanılmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan ÖVY sonucuna göre Melis'in başlama düzeyi ve uygulama evreleri için etki büyüklüğü değeri 78'dir. Yapılan ÖVY analizine ilişkin bu değer, kendini yönetme öğretiminin Melis'in kendini yönetme stratejilerini kazanma düzeyi üzerinde "etkiye sahip" olduğunu göstermektedir.

4.1.3. Halit'in kendini yönetme stratejilerini kazanma düzeyine ilişkin bulgular

Halit'in kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeyine ilişkin yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde göstermiş olduğu doğru tepki yüzdeleri Şekil 1.1'de gösterilmektedir. Şekilde yer alan beşinci grafikte başlama düzeyi (TY1), ikinci toplu yoklama (TY2) ve üçüncü toplu yoklama (TY3) evrelerindeki oturumların tamamında Halit, kendini yönetme stratejilerini

kullanmayı %8 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Üçüncü toplu yoklama evresinden sonra kendini yönetme stratejilerinin öğretimine geçilmiştir. Uygulama evresinde kendini yönetme stratejilerini kullanmasında doğru tepki yüzdesi günlük yoklama oturumlarında sırasıyla %30, %40 ve %100 olarak gerçekleşmiştir. Halit, uygulama evresinde düzenlenen 4., 5. ve 6. günlük yoklama oturumlarında %100 düzeyinde doğru tepkide bulunarak kendini yönetme stratejilerinin öğretiminde en az üç oturum kararlı veri elde edilerek belirlenen ölçüte ulaşmıştır. Halit'in kendini yönetme stratejileri öğretim oturumlarından sonra düzenlenen dördüncü toplu yoklama (TY4) evresinde kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeyine ilişkin doğru tepkileri %100 gerçekleşmiştir.

Kendini yönetme öğretim programının etkililiği ilişkin Halit'in başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki performansına yönelik verilerin etki büyüklüğü hesaplaması için ÖVY kullanılmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan ÖVY sonucuna göre Halit'in başlama düzeyi ve uygulama evreleri için etki büyüklüğü değeri 100'dür. Yapılan ÖVY analizine ilişkin bu değer, kendini yönetme öğretiminin Halit'in kendini yönetme stratejilerini kazanma düzeyi üzerinde “yüksek etkiye sahip” olduğunu göstermektedir.

4.2. Etkinlikle İlgilenme Becerisini Kazanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma sürecinde yer alan her bir katılımcı öğrencinin kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinlikle ilgilenme becerilerini kazanma ve izleme düzeylerine ilişkin bulgular Şekil 1.1'de sunulmuştur. Şekil 1.1'de verilen 2., 4., ve 6. grafiklerde her bir katılımcı öğrencinin etkinlikle ilgilenme (-●-) becerisine ilişkin doğru tepki düzeyleri gösterilmektedir.

4.2.1. Yaşar'ın etkinlikle ilgilenme becerisini kazanma düzeyine ilişkin bulgular

Yaşar'ın kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinlikle ilgilenme becerisine yönelik yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde göstermiş olduğu doğru tepki yüzdeleri Şekil 1.1'de gösterilmektedir. Şekilde yer alan ikinci grafikte başlama düzeyi evresinde (TY1) Yaşar, etkinlikle ilgilenme becerisinin belirlenmesine yönelik yapılan oturumlarda sırasıyla %5, %5 ve %3 düzeyinde performans göstermiştir. Uygulama evresinde kendini yönetme stratejilerinin kullanılmasıyla etkinlikle ilgilenme becerisi doğru tepki yüzdesi günlük yoklama oturumlarında sırasıyla %20, %88, %83, %98, %98, %88, %90 ve %93 olarak gerçekleşmiştir. Yaşar'ın kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinlikle ilgilenme becerisine yönelik uygulama evresinden sonra düzenlenen oturumlarda etkinlikle ilgilenme beceri düzeyi yüzdeleri sırasıyla ikinci toplu yoklama evresinde (TY2) %85, %92, %97; üçüncü toplu yoklama evresinde (TY3)

%95, %75, %92 ve dördüncü toplu yoklama evresi (TY4) oturumlarında ise %93, %100 ve %95 olarak belirlenmiştir.

Kendini yönetme stratejilerinin etkililiğine ilişkin Yaşar'ın başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki performansına yönelik verilerin etki büyüklüğü hesaplaması için ÖVY kullanılmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan ÖVY sonucuna göre Yaşar'ın başlama düzeyi ve uygulama evreleri için etki büyüklüğü değeri %100'dür. Yapılan ÖVY analizine ilişkin bu değer, kendini yönetme stratejilerinin Yaşar'ın etkinlikle ilgilenme beceri düzeyi üzerinde "yüksek etkiye sahip" olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Melis'in etkinlikle ilgilenme becerisini kazanma düzeyine ilişkin bulgular

Melis'in kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinlikle ilgilenme becerisine yönelik yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde göstermiş olduğu doğru tepki yüzdeleri Şekil 1.1'de gösterilmektedir. Şekilde yer alan dördüncü grafikte başlama düzeyi (TY1) evresinde etkinlikle ilgilenme becerisinin belirlenmesine yönelik yapılan oturumlarda sırasıyla %3, %3 ve %5; ikinci toplu yoklama (TY2) evresindeki oturumların tamamında ise Melis %3 düzeyinde performans göstermiştir. Uygulama evresinde kendini yönetme stratejilerinin kullanılmasıyla etkinlikle ilgilenme becerisi doğru tepki yüzdesi günlük yoklama oturumlarında sırasıyla %3, %3, %5, %37, %43, %52, %100, %98 ve %97 olarak gerçekleşmiştir. Melis'in kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinlikle ilgilenme becerisine yönelik uygulama evresinden sonra düzenlenen oturumlarda etkinlikle ilgili beceri düzeyi yüzdeleri sırasıyla üçüncü toplu yoklama evresinde (TY3) %94, %90, %100 ve dördüncü toplu yoklama evresi (TY4) oturumlarında ise %100, %100 ve %90 olarak belirlenmiştir.

Kendini yönetme stratejilerinin etkililiğine ilişkin Melis'in başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki performansına yönelik verilerin etki büyüklüğü hesaplaması için ÖVY kullanılmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan ÖVY sonucuna göre Melis'in başlama düzeyi ve uygulama evreleri için etki büyüklüğü değeri %78'dür. Yapılan ÖVY analizine ilişkin bu değer, kendini yönetme stratejilerinin Melis'in etkinlikle ilgilenme beceri düzeyi üzerinde "etkiye sahip" olduğunu göstermektedir.

4.2.3. Halit'in etkinlikle ilgilenme becerisini kazanma düzeyine ilişkin bulgular

Halit'in kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinlikle ilgilenme becerisine yönelik yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde göstermiş olduğu doğru tepki yüzdeleri Şekil 1.1'de gösterilmektedir. Şekilde yer alan altıncı grafikte başlama düzeyi (TY1) evresinde etkinlikle

ilgilenme becerisinin belirlenmesine yönelik yapılan oturumlarda Halit sırasıyla %8, %5 ve %5; ikinci toplu yoklama (TY2) evresindeki oturumların tamamında %3; üçüncü toplu yoklama (TY3) evresindeki oturumların tamamında yine %3 düzeyinde performans göstermiştir. Uygulama evresinde kendini yönetme stratejilerinin kullanılmasıyla etkinlikle ilgilenme becerisi doğru tepki yüzdesi günlük yoklama oturumlarında sırasıyla %77, %86, %97, %100, %92 ve %87 olarak gerçekleşmiştir. Halit'in kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinlikle ilgilenme becerisine yönelik uygulama evresinden sonra düzenlenen oturumlarda etkinlikle ilgili beceri düzeyi yüzdeleri dördüncü toplu yoklama evresi (TY4) oturumlarında ise %88, %100 ve %100 olarak belirlenmiştir.

Kendini yönetme stratejilerinin etkililiğine ilişkin Halit'in başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki performansına yönelik verilerin etki büyüklüğü hesaplaması için ÖVY kullanılmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan ÖVY sonucuna göre Halit'in başlama düzeyi ve uygulama evreleri için etki büyüklüğü değeri %100'dür. Yapılan ÖVY analizine ilişkin bu değer, kendini yönetme stratejilerinin Halit'in etkinlikle ilgilenme beceri düzeyi üzerinde "yüksek etkiye sahip" olduğunu göstermektedir.

4.3. Öğrencilerin Etkinliği Tamamlama Becerisini Kazanma Düzeylerine İlişkin

Bulgular

Araştırma sürecinde yer alan her bir katılımcı öğrencinin kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinliği tamamlama becerilerini kazanma ve izleme düzeylerine ilişkin bulgular Şekil 1.1'de sunulmuştur. Şekil 1.1'de verilen 2., 4., ve 6. grafiklerde her bir katılımcı öğrencinin etkinliği tamamlama (-▲-) becerisine ilişkin doğru tepki düzeyleri gösterilmektedir.

4.3.1. Yaşar'ın etkinliği tamamlama becerisini kazanma düzeyine ilişkin bulgular

Yaşar'ın kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinliği tamamlama becerisine yönelik yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde göstermiş olduğu doğru tepki yüzdeleri Şekil 1.1'de gösterilmektedir. Şekilde yer alan ikinci grafikte başlama düzeyi evresinde (TY1) Yaşar, etkinliği tamamlama becerisinin belirlenmesine yönelik yapılan oturumların tamamından %0 düzeyinde performans göstermiştir. Uygulama evresinde kendini yönetme stratejilerinin kullanılmasıyla etkinliği tamamlama becerisi doğru tepki yüzdesi günlük yoklama oturumlarında sırasıyla %20, %50, %50, %80, %90, %80, %90 ve %100 olarak gerçekleşmiştir. Yaşar'ın kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinliği tamamlama becerisine yönelik uygulama evresinden sonra düzenlenen oturumlarda etkinliği tamamlama beceri düzeyi yüzdeleri sırasıyla ikinci toplu yoklama evresinde (TY2) oturumların tamamında %100; üçüncü

toplu yoklama evresinde (TY3) %100, %80, %80 ve dördüncü toplu yoklama evresi (TY4) oturumlarında ise %80, %100 ve %90 olarak belirlenmiştir.

Kendini yönetme stratejilerinin etkililiğine ilişkin Yaşar'ın başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki performansına yönelik verilerin etki büyüklüğü hesaplaması için ÖVY kullanılmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan ÖVY sonucuna göre Yaşar'ın başlama düzeyi ve uygulama evreleri için etki büyüklüğü değeri %100'dür. Yapılan ÖVY analizine ilişkin bu değer, kendini yönetme stratejilerinin Yaşar'ın etkinliği tamamlama beceri düzeyi üzerinde "yüksek etkiye sahip" olduğunu göstermektedir.

4.3.2. Melis'in etkinliği tamamlama becerisini kazanma düzeyine ilişkin bulgular

Melis'in kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinliği tamamlama becerisine yönelik yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde göstermiş olduğu doğru tepki yüzdeleri Şekil 1.1'de gösterilmektedir. Şekilde yer alan dördüncü grafikte başlama düzeyi evresi (TY1) ve ikinci toplu yoklama evresinde (TY2) Melis, etkinliği tamamlama becerisinin belirlenmesine yönelik yapılan oturumların tamamından %0 düzeyinde performans göstermiştir. Uygulama evresinde kendini yönetme stratejilerinin kullanılmasıyla etkinliği tamamlama becerisi doğru tepki yüzdesi günlük yoklama oturumlarında sırasıyla %0, %0, %0, %80, %80, %100, %100, %100 ve %100 olarak gerçekleşmiştir. Melis'in etkinlik sayfası üzerinde üçüncü haftadan sonra bir uyarılma yapılmıştır. Sorular arasında yer alan "ne zaman" ve "nerede" ile başlayan soru kavramlarını karıştırdığı belirlenmiştir. Bundan dolayı "ne zaman" kavramıyla başlayan soru değiştirilmiştir. Üçüncü veri noktasından sonra Melis'in veri yüzdelerinde de değişiklik olduğu görülmektedir. Melis'in kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinliği tamamlama becerisine yönelik uygulama evresinden sonra düzenlenen dördüncü toplu yoklama evresi (TY4) oturumlarının tümünde etkinliği tamamlama beceri düzeyi %100 olarak belirlenmiştir.

Kendini yönetme stratejilerinin etkililiğine ilişkin Yaşar'ın başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki performansına yönelik verilerin etki büyüklüğü hesaplaması için ÖVY kullanılmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan ÖVY sonucuna göre Melis'in başlama düzeyi ve uygulama evreleri için etki büyüklüğü değeri %67'dir. Yapılan ÖVY analizine ilişkin bu değer, kendini yönetme stratejilerinin Melis'in etkinliği tamamlama beceri düzeyi üzerinde "sorgulanabilir etkiye sahip" olduğunu göstermektedir.

4.3.3. Halit'in etkinliği tamamlama becerisini kazanma düzeyine ilişkin bulgular

Halit'in kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinliği tamamlama becerisine yönelik yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde göstermiş olduğu doğru tepki yüzdeleri Şekil 1.1'de gösterilmektedir. Şekilde yer alan altıncı grafikte başlama düzeyi evresi (TY1), ikinci toplu yoklama evresi (TY2) ve üçüncü toplu yoklama evresinde (TY3) Halit, etkinliği tamamlama becerisinin belirlenmesine yönelik yapılan oturumların tamamından %0 düzeyinde performans göstermiştir. Uygulama evresinde kendini yönetme stratejilerinin kullanılmasıyla etkinliği tamamlama becerisi doğru tepki yüzdesi günlük yoklama oturumlarında sırasıyla %40, %50, %100, %100, %80 ve %90 olarak gerçekleşmiştir. Halit'in kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinliği tamamlama becerisine yönelik uygulama evresinden sonra düzenlenen dördüncü toplu yoklama evresi (TY4) oturumlarının tümünde etkinliği tamamlama beceri düzeyi %100 olarak belirlenmiştir.

Kendini yönetme stratejilerinin etkililiğine ilişkin Yaşar'ın başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki performansına yönelik verilerin etki büyüklüğü hesaplaması için ÖVY kullanılmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan ÖVY sonucuna göre Halit'in başlama düzeyi ve uygulama evreleri için etki büyüklüğü değeri %100'dür. Yapılan ÖVY analizine ilişkin bu değeri, kendini yönetme stratejilerinin Halit'in etkinliği tamamlama beceri düzeyi üzerinde "yüksek etkiye sahip" olduğunu göstermektedir.

4.4. Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanma, Etkinlikle İlgilenme ve Etkinliği Tamamlama Becerilerini Öğretiminden Sonra Yaşar, Melis ve Halit'in 1., 2., ve 3.Haftada Sürdürmelerine İlişkin Bulgular

Kendini yönetme öğretiminden sonra 1., 2. ve 3. haftada öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerini sürdürme düzeylerine bakılmıştır. Kendine yönetme öğretiminden uygulanması sonucunda kazandırılan kendini yönetme stratejileri, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerini sürdürmelerine yönelik izleme verileri Şekil.1.1'de verilmektedir.

4.4.1. Yaşar'ın kendini yönetme stratejilerini kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerini sürdürmesine ilişkin bulgular

Şekil.1.1 incelendiğinde Yaşar'ın birinci grafikte kendini yönetme stratejilerini kullanması başlama düzeyi evresinde üç oturum %8, ikinci grafikte etkinlikle ilgilenme becerisi başlama düzeyi evresinde birinci, ikinci oturum %5 ve üçüncü oturum %3, son olarak ikinci grafikte etkinliği tamamlama becerisi başlama düzeyi evresinde üç oturum %0 olarak

gerçekleşmiştir. Birinci grafikte Yaşar'ın son toplu yoklama evresinin tamamlanmasından sonra 1., 2. ve 3. haftada düzenlenen izleme evresindeki oturumların tamamında kendini yönetme stratejilerini kullanmasına ilişkin %100 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu belirlenmiştir. İkinci grafikte Yaşar'ın son toplu yoklama evresini tamamlanmasından sonra etkinlikle ilgilenme becerisine yönelik 1. haftada düzenlenen izleme oturumunda etkinlikle ilgilenme beceri düzeyi yüzdesi %100, 2. haftada düzenlenen izleme oturumunda %97 ve 3. haftada düzenlenen izleme oturumunda %97 şeklinde gerçekleşmiştir. Yine ikinci grafikte Yaşar'ın son toplu yoklama evresini tamamlanmasından sonra 1., 2. ve 3. haftada düzenlenen izleme evresindeki oturumların tamamında etkinliği tamamlama becerisine ilişkin %100 düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

4.4.2. Melis'in kendini yönetme stratejilerini kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerini sürdürmesine ilişkin bulgular

Şekil.1.1 incelendiğinde Melis'in birinci grafikte kendini yönetme stratejilerini kullanması başlama düzeyi evresinde üç oturum %8, ikinci grafikte etkinlikle ilgilenme becerisi başlama düzeyi evresinde birinci, ikinci oturum %3 ve üçüncü oturum %5, son olarak ikinci grafikte etkinliği tamamlama becerisi başlama düzeyi evresinde üç oturum %0 olarak gerçekleşmiştir. Birinci grafikte Melis'in son toplu yoklama evresini tamamlanmasından sonra 1., 2. ve 3. haftada düzenlenen izleme evresindeki oturumların tamamında kendini yönetme stratejilerini kullanmasına ilişkin %100 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu belirlenmiştir. İkinci grafikte Melis'in son toplu yoklama evresini tamamlanmasından sonra etkinlikle ilgilenme becerisine yönelik 1. haftada düzenlenen izleme oturumunda etkinlikle ilgilenme beceri düzeyi yüzdesi %100, 2. haftada düzenlenen izleme oturumunda %87 ve 3. haftada düzenlenen izleme oturumunda %88 şeklinde gerçekleşmiştir. Yine ikinci grafikte Melis'in son toplu yoklama evresini tamamlanmasından sonra 1., 2. ve 3. haftada düzenlenen izleme evresindeki oturumların tamamında etkinliği tamamlama becerisine ilişkin %100 düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

4.4.3. Halit'in kendini yönetme stratejilerini kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerini sürdürmesine ilişkin bulgular

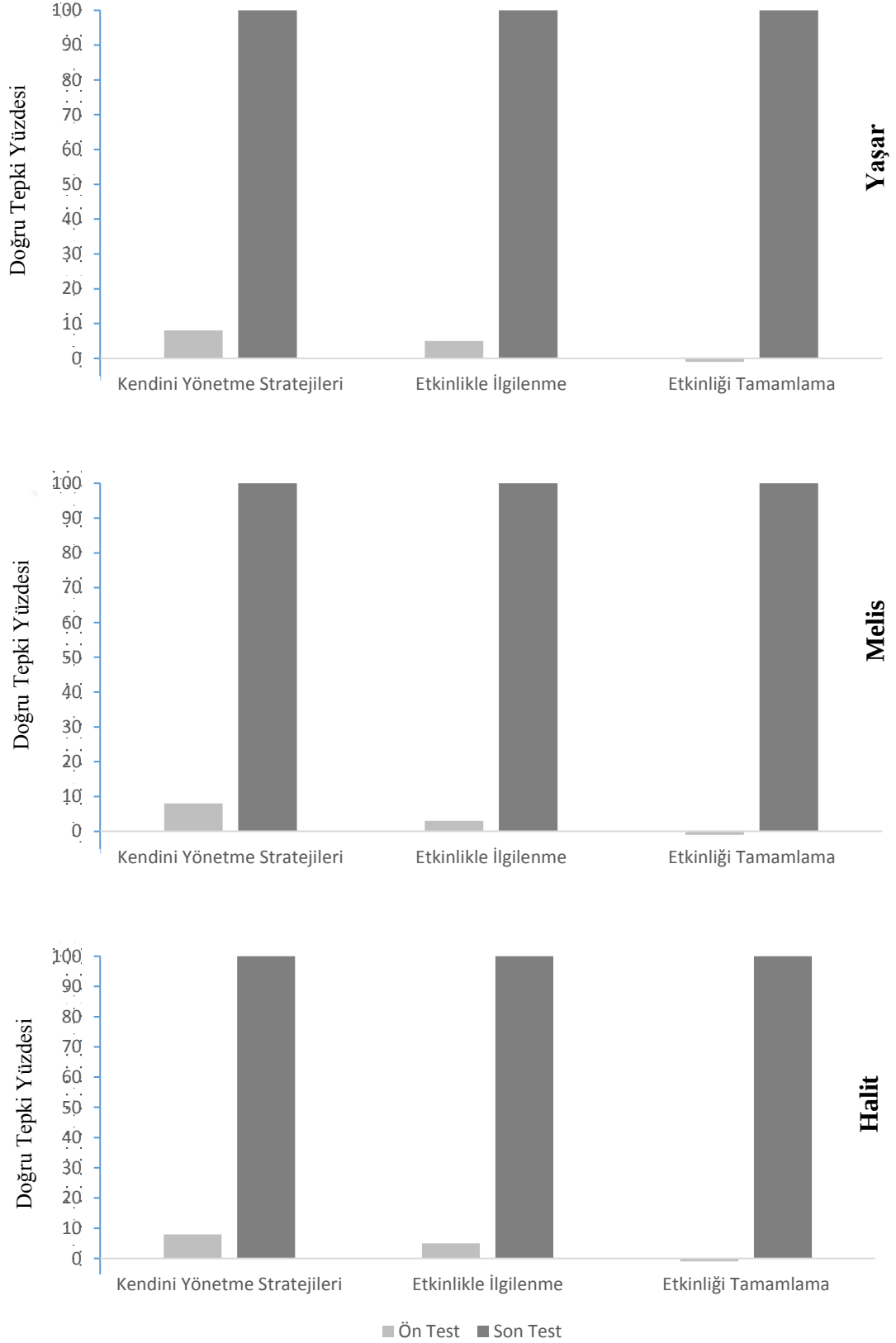
Şekil.1.1 incelendiğinde Halit'in birinci grafikte kendini yönetme stratejilerini kullanması başlama düzeyi evresinde üç oturum %8, ikinci grafikte etkinlikle ilgilenme becerisi başlama düzeyi evresinde birinci oturum %8, ikinci ve üçüncü oturum %5, son olarak ikinci grafikte etkinliği tamamlama becerisi başlama düzeyi evresinde üç oturum %0 olarak

gerçekleşmiştir. Birinci grafikte Halit'in son toplu yoklama evresini tamamlanmasından sonra 1., 2. ve 3. haftada düzenlenen izleme evresindeki oturumların tamamında kendini yönetme stratejilerini kullanmasına ilişkin %100 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu belirlenmiştir. İkinci grafikte Halit'in son toplu yoklama evresini tamamlanmasından sonra etkinlikle 1., 2. ve 3. haftada düzenlenen izleme evresindeki oturumların tamamında etkinlikle ilgilenme becerilerine ilişkin %100 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu belirlenmiştir. Yine ikinci grafikte Halit'in son toplu yoklama evresini tamamlanmasından sonra 1., 2. ve 3. haftada düzenlenen izleme evresindeki oturumların tamamında etkinliği tamamlama becerisine ilişkin %100 düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

4.5. Genellemeye İlişkin Bulgular

Katılımcı öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerini farklı ortam ve kişilere genellemesine yönelik veriler elde edilmiştir. Ön-test/Son-test oturumlarında öğrencilerle daha önce öğretim sunmamış kişiler (öğretmenler) uygulamayı yürütmüştür. Eğitim merkezinin farklı bir çalışma ortamında katılımcı öğrencilerin genelleme durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerini farklı ortam ve kişilere genellemesine yönelik bulgular Şekil 1.2'de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerden Yaşar'ın genelleme ön test oturumlarında kendini yönetme becerilerini kullanma düzeyi %8, etkinlikle ilgilenme beceri düzeyi %5, etkinliği tamamlama beceri düzeyi %0, Melis'in genelleme ön test oturumlarında kendini yönetme becerilerini kullanma düzeyi %8, etkinlikle ilgilenme beceri düzeyi %3, etkinliği tamamlama beceri düzeyi %0 ve Halit'in genelleme ön test oturumlarında kendini yönetme becerilerini kullanma düzeyi %8, etkinlikle ilgilenme beceri düzeyi %5, etkinliği tamamlama beceri düzeyi %0 olarak belirlenmiştir. Farklı kişiler ve ortamda gerçekleştirilen son test oturumlarında Yaşar, Melis ve Halit'in kendini yönetme stratejilerini kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama beceri düzeyleri ise %100 olarak sonuçlanmıştır.



Şekil 1.2. Yaşar, Melis ve Halit'in kendini yönetme stratejilerini kullanma, etkinliklerle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerine ilişkin genelleme düzeyleri

4.6. Sosyal Geçerlik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin anneleri ve öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda çeşitli veriler elde edilmiştir. Bu veriler, çalışmanın sosyal geçerlikle ilgili bulgularını oluşturan temalar ve alt temalarda toplanarak sunulmuştur. Ayrıca öğrencilerin anneleri ve öğretmenleriyle yapılmış görüşmelerden doğrudan alıntı örneklerine yer verilerek alt temalarda gösterilmiştir.

4.6.1. Annelerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilerin anneleriyle gerçekleştirilen görüşmelerde hedeflenen becerilerin öğrenciye katkısı, günlük yaşamda bağımsız davranışlar göstermesi, kendini yönetme stratejilerini kullanma, bağımsız davranışlar için kendini yönetme stratejileri, kendini yönetme stratejilerini farklı becerilerde kullanma, çalışmanın olumlu yönleri ve çalışmanın olumsuz yönleriyle ilgili temalar oluşturulmuştur. Yedi temada sunulan anne görüşlerine doğrudan alıntılardan yer verilerek sosyal geçerlik bulguları oluşturulmuştur. Annelerin ifade etmiş olduğu kayıtlardan elde edilen dokümanlar incelendiğinde, annelerin araştırmanın sosyal geçerliğine yönelik görüşlerinin tamamıyla olumlu olduğu belirlenmiştir.

Annelere “Bu çalışmada kazandırılan becerilerin çocuğunuza katkılarıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen birinci soruya verdikleri cevaplar Tablo 1.15’te verilmiştir. Görüşmeye katılan üç anne de soruyla ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Tablo incelendiğinde annelerin kazandırılan hedef becerilerin çocuklarına çeşitli noktalarda önemli katkılar sağladığını belirttikleri görülmüştür. Halit’in annesi “Çözme çabası olmuyordu öğretmenin verdiği şeyleri evde çözmeye çalışıyor. Şıklarını daire içine aldım falan diyor okumasa bile çoğunu okumaya çalışıyor, çözmeye çalışıyor. Yapmıyordu önceden hatta öğretmene geri veriyormuş fotokopileri. Şimdi almış gelmiş geçen çözmeye çalışıyordu.” cümleleri ile ifade etmiştir. Yaşar’ın annesi “Çok fark etti normal hayatta da bu böyle okuldaki öğretmeni mesela diyor. Kaynaştırmada destek eğitimdeki halini anlatıyorum. Ders bitiyor Yaşar hale ders yapmak istiyor...bi şeylerle uğraşmak istiyor, yaptığı şeyin tadına varmış bu çocuk” ve Melis’in annesi, “Günlük yaşamda mesela dışarı çıkarken asansörü kendisi çağırmaya başladı ve bunu önceden söylüyordum belki bunların katkısıyla oldu işte. Ondan sonra saçlarını taramaya başladı kendisi. Mutfakta yardım biraz daha yardımı artmaya başladı diyebilirim.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 1. 15 Annelerin hedef becerilerin çocuklarına katkısıyla ilgili görüşleri

Alt temalar	f
Ödevlerine destek olma	3
Genelleme sağlama	2
Günlük yaşam becerilerine katkı	1
Motivasyon sağlama	1
Okuma becerilerinde artış	1

Annelere “Çocuğunuzun kazandığı becerilerin günlük yaşamda bağımsız davranışlar göstermesiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?” şeklinde yöneltile ikinci soruya verdikleri cevaplar Tablo 1.16’da verilmiştir. Görüşmeye katılan üç anne de soruyla ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Tablo incelendiğinde annelerin günlük yaşamda bağımsızlığa ilişkin çocuklarının kazandığı becerilerin yararının olduğuna ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Halit’in annesi “*Hani kendi kendine bir şeyler yapmaya çalışıyor yani ev topluyor falan. Kendi falan bazı şeyleri hazırlama çalışıyor mutfakta falan. Önceden böyle değildi. Bir şeyler çaballıyor kendi.*” şeklinde belirtmiştir. Yaşar’ın annesi, “*Mesela bu çalışmaya başladığınızdan itibaren yaklaşık Yaşar 20-25 gün diyeyim artık gözlemliyorum, her akşam yatmadan önce ‘Yarın sabah ne yapacağız anne?’ sorusunu yani günlük planlamak istiyor. Yarın sabah kalkınca ne yapacağım ben, kahvaltı yapacağız Yaşar, sonra ne yapacağız anne, ödevlerimiz varsa ödevlerimiz yapcaz. Sonra ne yapcaz anne, Sobe’ye gideceğiz veya derse gideceğiz yani kafasında bir rutin oluşturuyor bir şablon oluşturuyor sanki. Eskiden bunun farkında değildi. Günlerden neydi mesela günlerin ne olduğunu yarın Sobe günümü kendisi biliyor artık. Sobe salı-perşembe günü onu biliyor artık iyice yerleştirdi. Diğer günlerin destek dersi günü olduğunu hepsini kafasında bir organizasyon yapmaya başladı.*” ve Melis’in annesi “*Önceden mesela yapamadığı şeyler vardı. Şuara her şeyi tamamıyla yapıyor. Ödevleri olsun okuması olsun bitirip de çağırıyor mesela. Önceden bunlar yoktu. Tamamlayabiliyor şimdi birçok şeyi artık.*” diye belirtmiştir.

Tablo 1. 16 Annelerin çocuklarının günlük yaşamda bağımsız davranışlarıyla ilgili görüşleri

Alt temalar	f
Bağımsızlaşmayı destekleme	3
Zaman yönetimi	1
Kardeş etkileşimi	1
Etkinliği tamamlama	1

Annelere “Çocuğunuza, becerilerin öğretiminde kullanılan yöntemler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen üçüncü soruya verdikleri cevaplar Tablo 1.17’de verilmiştir. Görüşmeler sırasında kendini yönetme stratejilerinin öğretimi ve kullanıma yönelik öğretim öncesi-sonrası görüntüler gösterilmiştir. Görüşmeye katılan üç anne de soruyla ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Tablo incelendiğinde annelerin kendini yönetme stratejilerinin kullanılmasının çocuklarına katkı sağladığına ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Yaşar’ın annesi, “Bence çok zaman almıyor öğretmek, yani tabi her çocuğun özelinde farklı olabilir ama bence gayet ideal bir zaman içerisinde olmuş.” ve “Ne yapması gerektiğini öğrenmiş, zaten öğrendikten sonra kendi model olunduktan sonra yapılması gereken destekler geri çekilmiş.”, Halit’in annesi de “Seans seans olduğu için kademe kademe ilerlemiş yani.” ve Melis’in annesi, “Ödevlerimi kontrol et, demesini bilmiyordu. Direkt soruları yapmıyordu ya da birlikte yapıyorduk. Melis şimdi kendisi okuyor kendisi yapıyor ve beni çağırıyor.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 1. 17 Annelerin kendini yönetme stratejilerinin kullanılması hakkındaki görüşleri	
Alt temalar	f
Çocuklarına uygun olma	3
Aşama aşama öğrenme	3
Etkili olma	3
Ekonomik olma	2
Bağımsızlık sağlama	2
Uygulanabilir olma	1

Annelere “Çalışmada bağımsız davranışlar sergilenmesi amacıyla yöntemin uygulanması hakkında görüşleriniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen dördüncü soruya verdikleri cevaplar Tablo 1.18’de verilmiştir. Görüşmeye katılan üç anne de soruyla ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Tablo incelendiğinde annelerin bağımsız davranışlarda kendini yönetme stratejileri hakkında olumlu görüşler sunmuştur. Halit’in annesi, “Etkili bile olmuş yani. Evde bir şeyleri yapmak için uğraşmıyordu. Defterlerini çekmeceye koyuyor, kitaplarını defterlerini yani, çantasını topluyor okuldan gelince falan.” ve Yaşar’ın annesi, “Bence gayet olabilecek bir şey. Bi kere baştan çocuk ne yapacağını görüyor. Ben bu soruları cevaplayacağım, kendi neler yapılacağını karşılığında neler yapılacağını biliyor. Gayet bence uygulanabilecek bir şey yani. Her şeye modife edilebilir yani.” diyerek örnekler vermiştir.

Tablo 1. 18 Annelerin bağımsız davranışlar için kendini yönetme hakkındaki görüşleri

Alt temalar	f
Etkili olma	2
Uygulanabilir olma	1

Annelere “Bu çalışmadan sonra çocuğunuz farklı becerilerde kendini yönetme stratejilerini kullanarak bağımsız davranışlar göstereceğine yönelik görüşüleniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen beşinci soruya verdikleri cevaplar Tablo 1.19’da verilmiştir. Görüşmeye katılan üç anne de soruyla ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Tablo incelendiğinde annelerin kendini yönetme stratejilerini farklı becerilerde çocuklarının kullanmasıyla ilgili olumlu görüşlerini sunmuştur. Halit’in annesi ise, “*Hani Türkçe’ye daha çok ağırlık verirsek daha iyi olur...Türkçe konusunda başarısız.*”, Yaşar’ın annesi, “*Yaşar eskiden, odası neymiş hiçbir şeyin farkında değildi yani...Kendince ayarlamalar yapmış, düzenlemeler yapmış, gruplamış kendi oyuncaklarını.*” ve Melis’in annesi ise “*Yapıyor hocam dediğim gibi. Ev ödevlerini kendi yapıyor artık.*” ve “*Hadi Melis sen yap o sırada ben başka işlerimi hallediyorum Melis bitirdikten sonra yanıma geliyor ya da sesleniyor.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Tablo 1. 19 Annelerin kendini yönetme stratejilerinin farklı becerilerde kullanılması hakkındaki görüşleri

Alt temalar	f
Farklı derslerde kullanma	3
Odasını/eşyasını düzeltme	2
Ev ödevine katkı	2

Annelere “Genel olarak bu çalışmanın beğendiğiniz yönleri hakkında görüşleriniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen altıncı soruya verdikleri cevaplar Tablo 1.20’de verilmiştir. Görüşmeye katılan üç anne de soruyla ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Tablo incelendiğinde annelerin çalışmanın olumlu yönlerinin olduğuna ilişkin görüşlerini sunmuştur. Yaşar’ın annesi, “*Benim Yaşar’da gözlemlediğim, daha bağımsız, daha programlı...Anın farkında sorumluluklarını bilen bir çocuk oldu en güzeli o. Yaptığı çalışmanın bilincinde, şuurunda ne yaptığının ne yapıyorum ne ediyorum, doğru nedir yanlış nedir, çalışmadaki şey olaraktan. Bunun farkına varan çocuk oldu.*”, Melis’in annesi, “*Ne yapacağına kendisi karar vermesi, soruların cevapları sayarak kontrol etmesi.*” ve Halit’in annesi ise, “*Büyük bir ihtimal bayağı bi yani şey katkısı oldu. Bu şeylere de katılmayı seviyoruz. Teşekkür ederiz Halit’i çalışmanıza kabul ettiğiniz için.*” cümleleriyle ifade etmiştir.

Tablo 1. 20 Annelerin çalışmanın olumlu yönleriyle ilgili görüşleri

Alt temalar	f
Bağımsızlık sağlama	3
Kontrol sağlama	2
Uygulamadan memnun olma	2
Motivasyon sağlama	1
Dikkatini arttırma	1
Uygulanabilir olma	1

Annelere “Genel olarak bu çalışma beğenmediğiniz yönleri hakkında görüşleriniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen yedinci soruya verdikleri cevaplar Tablo 1.21’de verilmiştir. Görüşmeye katılan üç anne de soruyla ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Tablo incelendiğinde annelerin çalışmanın olumsuz bir yön olmadığına ilişkin görüşlerini sunmuştur. Halit’in annesi *“Yok, yani güzel bir çalışma”*, Melis’in annesi, *“Sadece metinde değil günlük yaşama varıncaya kadar. Birçok alanda yapılabileceğini düşünüyorum. Alış-veriş becerileri geliştirilebilir.”*, Yaşar’ın annesi, *“Valla arzu ettiğim şey buydu. Ödevini yapsın, kendi sorumluluklarını bilsin, Yaşar nerde ne yapacağım birilerinin dürtmesi birilerinin uyarısıyla hareket etmesin. Normal bir çocuk gibi olsun içinden ne geliyorsa. Benim arzu ettiğim şey buydu.”*

Tablo 1. 21 Annelerin çalışmanın olumsuz yönleriyle ilgili görüşleri

Alt temalar	f
Olumsuz görüş olmaması	3
Temenni/istek	3
Memnuniyet duyma	3

4.6.2. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde hedeflenen becerilerin öğrenciye katkısı, günlük yaşamda bağımsız davranışlar göstermesi, kendini yönetme stratejilerini kullanma, bağımsız davranışlar için kendini yönetme stratejileri, kendini yönetme stratejilerini farklı becerilerde kullanma, çalışmanın olumlu ve olumsuz yönleriyle ilgili başlıklar oluşturulmuştur. Yedi temada sunulan öğretmen görüşlerine doğrudan alıntılar yapılarak sosyal geçerlik bulguları oluşturulmuştur. Öğretmenlerin ifade etmiş olduğu kayıtlardan elde edilen dokümanlar incelendiğinde, öğretmenlerin araştırmanın sosyal geçerliğine yönelik görüşlerinin tamamen olumlu olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlere “Bu çalışmada kazandırılan becerilerin öğrencinize katkılarıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen birinci soruya verdikleri cevaplar Tablo 1.22’de verilmiştir. Görüşmeye katılan üç öğretmen de soruyla ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin kazandırılan hedef becerilerin öğrencilerin çeşitli noktalarda önemli katkılar sağladığını belirttikleri görülmüştür. Yaşar’ın öğretmeni, “*Görsel uyarana dikkat etmesi güzel bir aşamaydı aslında ilk başlarda çok farkında değildi çünkü...O puanlamayı yaparken mesela gayet mutlu ve bilinçli olarak yapmaya başladı özellikle son zamanlarda...Çalışmasını güzel bir şekilde tamamladıktan sonra puanlama cetvelinde 9’u 10’u aldıktan sonra 10 puan üzerinden kendi ödülünü kendi belirleyip oraya gitmeye hevesli, zaten istedi. Benim öğrencimde gerçekten işe yarar güzel bir uygulama oldu.*”, Melis’in öğretmeni, “*Hevesle başlıyor çalışmasına o yüzden meşgul olma (etkinlikle ilgilenme) süresine ona bağlı olarak da biraz daha uzadı tabi ki.*” ve Halit’in öğretmeni, “*Halit’le bazen bir program bazen bir programı bile tamamlayamazken şu an iki program üç program yani böyle çok kısa sürelerde yüksek motivasyonlu, programlı derslerimizi çalışıyorum.*” diye belirtmiştir.

Tablo 1. 22 Öğretmenlerin hedef becerilerin öğrencilerine katkısıyla ilgili görüşleri

Alt temalar	f
Kendini yönetme stratejileri	3
Etkinlikle ilgilenme	3
Etkinliği tamamlama	3
Dikkati arttırma	2
Okuduğunu anlama	1

Öğretmenlere “Öğrencinizin kazandığı becerilerin günlük yaşamda bağımsız davranışlar göstermesiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen ikinci soruya verdikleri cevaplar Tablo 1.23’te verilmiştir. Görüşmeye katılan üç öğretmen de soruyla ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin günlük yaşamda bağımsızlığa ilişkin öğrencilerinin kazandığı becerilerin yararının olduğuna ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Yaşar’ın öğretmeni, “*Bunu desteklediğini düşünüyorum, çünkü o mesela dosyasındaki materyali tamamen kendisi yapar hale geldi.*”, Melis’in öğretmeni, “*Annesi artık başında durmadan bağımsız olarak dediğini yapıp ‘Annecim ödevlerimi kontrol edelim’ şeklinde çağırdığında annesiyle kontrol ediyorlar...Yanlışlarını doğrularını bulmayı sevdi, yanlışlarını tespit etmeyi de sevdi Melis.*” ve Halit’in öğretmeni, “*Halit’e düş almayı öğrettik, kendi kendini motive ettiği için kendini ödüllendireceğini bildiği için basamakları kendi başına başardığı zaman, kendine pekiştireç verildiğini bildiği için çok kısa bir sürede yani birkaç oturumda tuş almayı öğrettik.*” şeklinde düşüncesini paylaşmıştır.

Tablo 1. 23 Öğretmenlerin öğrencilerinin günlük yaşamda bağımsız davranışlarıyla ilgili görüşleri

Alt temalar	f
Bağımsızlaşmayı destekleme	2
Kontrol sağlama	1
Günlük yaşam becerileri	1
Akademik beceriler	1
Derse hazırlı	1

Öğretmenlere “Öğrencinize, becerilerin öğretiminde kullanılan yöntemler, ön uyarar, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen üçüncü soruya verdikleri cevaplar Tablo 1.24’te verilmiştir. Görüşmeler sırasında kendini yönetme stratejilerinin öğretimi ve kullanılmasına yönelik öğretim öncesi-sonrası görüntüler izletilmiştir. Görüşmeye katılan üç öğretmen de soruyla ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin kendini yönetme stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerine katkı sağladığına ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Yaşar’ın öğretmeni, “*Materyaller çok ekonomikti benim o ilgimi çekti. Ekstra herhangi bir maliyetle hazırlanması gereken materyaller yoktu ortamda. Gayet ekonomik gayet sade basit materyallerle çok güzel öğretimler yapılabilecek türde bir yöntem olur.*”, Halit’in öğretmeni, “*Bence yöntem çok etkiliydi. Çünkü benim dikkati dağınık, böyle biraz mutsuz, yavaş özellikle çok yavaş, bir şeyleri tamamlamakta, sonuna kadar götürmekte şey bir çocuk isteksiz böyle bir çocuktü. Şu anda ben öğrencime etkinliğini verdiğim zaman arkadan sadece takip ediyorum...*” ve Melis’in öğretmeni, “*Düzenli çalışmak gerekiyor bence, yani düzenli takibi, öğrenci nerede takıldı...Yani bu noktalarda öğretmenin iyi gözlem yapması gerekiyor, iyi takip etmesi gerekiyor. Belki bu noktada dikkatli olunması gerekiyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 1. 24 Öğretmenleri kendini yönetme stratejilerinin kullanılması hakkındaki görüşleri

Alt temalar	f
Uygulanabilir olma	3
Ekonomik olma	3
Etkili olma	2
Uzmanlık gerektirmesi	2
İlerde kullanma	1

Öğretmenlere “Çalışmada bağımsız davranışlar sergilenmesi amacıyla yöntemin uygulanması hakkında görüşleriniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen dördüncü soruya verdikleri cevaplar Tablo 1.25’te verilmiştir. Görüşmeye katılan üç öğretmen de soruyla ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin bağımsız davranışlarda kendini yönetme stratejileri hakkında olumlu görüşler sunmuştur. Halit’in öğretmeni, “*Velilerin en büyük korkusu ben olmazsam ben ilgilemezsem ne yapacaklar, o yüzden bağımsızlık kazanmaları, kendi başlarına yapabilmeleri çok önemli bence. Ben çok memnun kaldım.*”, Melis’in öğretmeni, “*Burada şimdi öğretim yöntemlerinin çok çok faydası oldu. Ekinlik üzerinde meşgul olmadan tut, kendini yönetebilmesi, doğru yanlışlarını bilebilmesi.*” ve Yaşar’ın öğretmeni, “*Bence bu yöntemde kullanılması gereken şeylerden birini kullandınız diye düşünüyorum. Akademik çalışmaların öğretiminde kendini yönetme stratejileri bence olması gereken şeylerden bir tanesi.*” şeklinde görüşlerini paylaşmıştır.

Tablo 1. 25 Öğretmenlerin bağımsız davranışlar için kendini yönetme hakkındaki görüşleri

Alt temalar	f
Bağımsız davranışları destekleme	3
Etkili bulma	1
Akademik becerilerde kullanma	1

Öğretmenlere “Bu çalışmadan sonra öğrenciniz farklı becerilerde kendini yönetme stratejilerini kullanarak bağımsız davranışlar göstereceğine yönelik görüşüleniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen beşinci soruya verdikleri cevaplar Tablo 1.26’da verilmiştir. Görüşmeye katılan üç öğretmen de soruyla ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin kendini yönetme stratejilerini farklı becerilerde öğrencilerinin kullanmasıyla ilgili olumlu görüşlerini sunmuştur. Melis’in öğretmeni, “*Şu an ev ödevlerinde oldukça bağımsız, anneden geri dönüt çok güzel, anne çok memnun kaldı bu çalışmadan.*” ve “*Özellikle bu bağımsız davranışlar ev ödevlerinde önemli...Özellikle ev ödevleri kısmında çok etkili olacaktır diye düşünüyorum.*”, Yaşar’ın öğretmeni, “*Her gün evet kalktığı zaman odasını düzenlemesi pijamalarını giymesi, kahvaltı rutini, öncesi sonrası bunların hepsinde kullanılabilir neden olmasın.*” ve Halit’in öğretmeni, “*Kendini daha hızlandırması aynı tipik gelişim gösteren çocuklardaki gibi o içsel motivasyonu sağlayıp etkinliğini tamamlamasının artması, tamamlama süresinin kısalması, meşguliyetinin artması özellikle devlet okulu için kaynaştırma öğrencisi olduğu için çok faydalı olacaktır.*” diyerek ifade etmiştir.

Tablo 1. 26 Öğretmenlerin kendini yönetme stratejilerinin farklı becerilerde kullanılması hakkındaki görüşleri

Alt temalar	f
Ev ödevleri	3
Günlük yaşam becerileri	3
Farklı derslerde kullanma	3
Kaynaştırma	1

Öğretmenlere “Genel olarak bu çalışmanın beğendiğiniz yönleri hakkında görüşleriniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen altıncı soruya verdikleri cevaplar Tablo 1.27’de verilmiştir. Görüşmeye katılan üç öğretmen de soruyla ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin çalışmanın olumlu yönlerinin olduğuna ilişkin görüşlerini sunmuştur. Halit’in öğretmeni, *“Kendisinin doğrularını yanlışlarını cevap anahtarlarıyla kontrol etmiş, artısını eksisini yapmış sonra da kazanıp kazanmadığını evet şunu kazandım, tüh kazanamadım...ifade ediyordu.”*, Melis’in öğretmeni, *“Bu çalışma başladı daha sonra baktıp gerçekten bağımsızlaşma olabiliyormuş...birisi söylese derdim, yapamaz nasıl yapacak...Ama bu konuda da çalışmanız doğrultusunda gerçekten bağımsızlaşabildiğini gördüm.”* ve Yaşar’ın öğretmeni, *“Her aşamada çocuktan ne yapmasını istediğimiz çok net ve öğretim sürecinde de ekstra yormuyor ekstra zaman gerektirmiyor. Çocuk bir aşamayı yaptıktan sonra hangi aşamaları yapacağı zaten zaman içerisinde yavaş yavaş kavriyor.”* ifade etmiştir.

Tablo 1. 27 Öğretmenlerin çalışmanın olumlu yönleriyle ilgili görüşleri

Alt temalar	f
Düzenli takip edilmesi	3
Kendini yönetme stratejileri	3
Bağımsızlaşma	2
Faydalı bulma	1
Uygulanabilir olma	1

Öğretmenlere “Genel olarak bu çalışma beğenmediğiniz yönleri hakkında görüşleriniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen yedinci soruya verdikleri cevaplar Tablo 1.28’de verilmiştir. Görüşmeye katılan üç öğretmen de soruyla ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin çalışmanın olumsuz bir yön olmadığına ilişkin görüşlerini sunmuştur. Yaşar’ın öğretmeni, *“Aslında yok. En başından beri hakimim o sürece. Eksik gördüğüm bir konu olmadı, şu şöyle olurdu diyebileceğim bir nokta yok.”*, Melis’in öğretmeni, *“Yani yok bence, bana oldukça güzel geldi ve bana birçok noktada, ‘şunu da yapabilirmişim, şunu da keşke daha önce yapsaydım, keşke aklıma gelseydi’ dediğim noktalar vardı.”* ve Halit’in öğretmeni, *“Özellikle bizim öğrencilerimizde bu yaşlarda bu yaş gurubu aralığına*

kaynaştırma öğrencilerinde mutlaka denenmesi gereken bir çalışma olduğunu düşünüyorum.”
şeklinde bildirmiştir.

Tablo 1. 28 Öğretmenlerin çalışmanın olumsuz yönleriyle ilgili görüşleri

Alt temalar	f
Olumsuz görüş olmaması	3
İlerde kullanma	3

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırma süresince kendine ön uyarın verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretiminin OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kazanmalarına ve sürdürmelerine, kendini yönetme stratejilerini kullanmaya başlayan öğrencilerin etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerini kazanmaları ve sürdürmeleri incelenmiştir. Bununla birlikte kullanılan stratejilerin farklı kişilere ve ortamlara ne düzeyde genellediği, kendini yönetme stratejilerinin kullanımıyla ilgili olarak annelerin ve öğretmenlerin görüşlerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmanın etkililik, izleme, genelleme, güvenilirlik ve sosyal geçerlik verileri araştırmacı ve iki gözlemci aracılığıyla belirlenen yöntem, hazırlanan araç-gereçler ve veri formlar yardımıyla toplanmıştır.

Araştırma bulguları kendine ön uyarın verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretimi OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kazanmasında etkili olduğunu ve stratejileri kullanan öğrencilerin uygulamadan sonra da stratejileri kullanmaya devam ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca kendini yönetme stratejilerini kullanan öğrencilerin etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama düzeylerinde artış olduğu, tespit edilen kazanımların uygulamadan bir süre sonra da sürdürmeye devam edildiği, kullanılan stratejilerin farklı kişi ve ortamlara genellendiği belirlenmiştir. Yüz yüze yapılan görüşmelerden sonra ulaşılan sonuçlarda, kendini yönetme stratejilerinin kullanılması hakkında annelerinin ve öğretmenlerin tamamının görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ilk bulgusu kendine ön uyarın verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretiminin OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejileri kazanmasında etkili olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda kendini yönetme öğretiminin etkililiğini belirlemek üzere yapılan ÖVY hesaplamaları ile de desteklenmektedir. Bu bulgu kendini yönetme stratejilerinin kazandırıldığı ve elde edilen bulguların değerlendirildiği çeşitli çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Hampshire ve Allred, 2018; Mithaug ve Mithaug, 2003; Newman vd., 2000; Newman ve Ten Eyck, 2005). Kendini yönetme stratejilerinin OSB olan öğrencileri bağımsız davranışlara

yönelttiği, öğrenci yöneliminin daha fazla pekiştirici özellik taşıdığı, öğrencilerin stratejileri kullanımıyla seçim yapmak için çeşitli fırsatlara sahip olduğunu vurgulamak gerekmektedir. Ayrıca ulaşılan bulguların ulusal alandaki OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerinin öğretimi hakkında son derece sınırlı olan alanyazına katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Kendini yönetme stratejilerinin kazandırılmasında öğretim programı ya da kendini yönetme paketiyle ilgili benzer bulguların olduğu da görülmektedir. Bu anlamda katılımcılar için hazırlanan ve uygulanan öğretim programı kendini yönetme stratejilerinin kazandırılmasını kolaylaştırdığı, stratejileri kazanma düzeyinde artışla birlikte hedeflenen diğer becerileri etkilediğini söylemek mümkündür. Lee ve diğerleri (2018), sunulan müdahaleyle birlikte kendini izleme stratejisini kazandığını ve stratejinin sunulmasından sonra öğrencilerin bulaşık yıkamayı gerçekleştirdiğini bildirmiştir. Newman ve diğerleri (2000), kullanılan öğretim programı aracılığıyla OSB olan öğrencilerin kendini yönetme becerilerini geliştirdiği, kendini yönetme ve izleme aşamalarında gözlenen hedef davranış düzeyindeki artışın kendini yönetmeden kaynaklı olduğunu tespit etmiştir. Newman ve Ten Eyck (2005), kendini yönetme stratejilerinden oluşan öğretim süreciyle öğrencilerin stratejileri kullanmaya başladığını, çalışmaya dahil olmayan akranlarla ve yetişkinlerle daha sık etkileşim başlattığı bildirmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın ilk bulgusuyla ilişkilendirildiğinde OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini benzer öğretim süreçleriyle kazandığına ve hedef beceriler üzerinde artışı desteklediğine ulaşılmaktadır. Ancak kendini yönetmenin doğruluğunda her öğrenci için değişkenlik göstermekte olduğu ve öğrenci başarısının %60 düzeyini geçmediği belirtilse de (Newman vd., 2000) alanyazındaki farklı çalışmalarda OSB olan öğrencilerin kendini yönetmeyi istenilen düzeyde kullanmayı sağladığını gösteren bulgulara ulaşılmaktadır (Hampshire ve Allred, 2018; Mithaug ve Mithaug, 2003).

Davranış kontrolünü öğretmenden öğrenciye yönlendirmeye çalışan kendini yönetme uygulamalarının (Stahmer ve Schriebman, 1992) OSB olan bireyler için bağımsızlığı teşvik amacıyla uygun bir yöntem olduğu ifade edilmektedir (Hampshire vd., 2016; Reinecke vd., 2018). Bu çalışmanın bulgusuyla sunulan OSB olan üç öğrencinin akademik bir beceri üzerinde kendini yönetme stratejilerini kazandığı ve bir süre sonra stratejileri kullanarak bağımsız davranışlar gösterdiği görülmektedir. Kendini yönetme becerilerinin kazandırılması sosyal, iş ve akademik alanlarda kişisel becerilerin bağımsız yönetimini desteklediğini vurgulayan bazı çalışmalarla örtüştüğü de gözlenmektedir (Beckman vd., 2019; Hampshire vd., 2016; Hume

vd., 2009). Bazı araştırmacılar onlarca yıldır devam eden çalışmaların kendini yönetmenin davranışlarını değiştirme, genelleme ve bağımsızlığı artırmada etkili olduğunu vurgulamıştır (Newman vd., 1995; Newman vd., 1997; Reinecke vd., 2018). Çalışmanın mevcut bulgusuyla kendini yönetme stratejilerinin kullanımı ve iki hedef becerinin (etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama) birlikte kazandırılması öğrencilerin gelişimine katkı sağlamakta ve bağımsız davranışları ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca davranış kontrolünü öğretmenden öğrenciye aktarmaya yönelik kendini yönetmenin öğretimi OSB olan bireyler için bağımsızlığı teşvik etmeyi uygun hale getirdiği mevcut çalışmada belirlenmiştir (Stahmer ve Schriebman, 1992; Newman vd., 1997). Katılımcı öğrencilerin stratejileri kullanmaya başlamasıyla etkinlikle ilgili olma ve bir görev tamamlama düzeyindeki artış bağımsız davranışları ortaya çıkarması şeklinde yorumlanabilir. Özellikle iki katılımcı öğrencide resmi olmayan veriye dayalı etkinlik dışı ve tekrarlayıcı davranışlardaki değişim önemli noktalardan biri olarak vurgulanmalıdır.

OSB olan bireylerin katılımıyla gerçekleştirilen oldukça sınırlı sayıda ulusal çalışma bulunmaktadır. Buna karşın farklı yetersizliklere sahip öğrencilerin katılım gösterdiği ve kendini yönetme stratejilerinin kazandırılmasının beceri düzeyine etkisine bakıldığı bazı çalışma sonuçları mevcut bulguyla benzerlikler göstermektedir. Bunun yanı sıra araştırmada yer alan OSB tanıli üç katılımcının hafif destek gereksinim düzeyinde olduğu bilinmektedir. Sönmez ve Yücesoy-Özkan (2012), dışarı çıkmak üzere uygun şekilde hazırlanmanın öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkili olduğunu, gelişimsel yetersizliğe sahip öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanmayı öğrendiğini rapor etmiştir. Yücesoy-Özkan ve diğerleri (2014), kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerileri kazanmalarında etkili olduğunu ve stratejileri kullanarak etkinliği yerine getirmeyi düzeyini arttırdığını ortaya koymuştur. Son olarak Sönmez-Kartal ve Yücesoy-Özkan (2015), sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gelişimsel yetersizlik gösteren öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanma düzeylerine katkı sağladığına ulaşmıştır.

Yücesoy-Özkan ve Sönmez (2011) tarafından incelenen araştırmaların çok küçük bir bölümünde katılımcıların kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeylerine yönelik bilgi verilmediği, birçoğunda ise yalnızca hedef davranışlarda gerçekleşen değişiklikler üzerinde durulduğu, katılımcıların kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeyleriyle ilgili veriler toplanmadığı belirtilmiştir. Kendini yönetmenin gerçekleşmesi için hem kendini yönetme stratejilerinin yerine getirilmesi hem de hedef davranışta değişiklik olması gerektiği ifade

edilirken, kullanımına yönelik olarak da verilerin toplanmasının önemi vurgulanmaktadır (Hughes vd., 2002; Yücesoy-Özkan, 2009; Topper, 2021). Bu bilgiler çerçevesinde, kendini yönetme stratejilerinin öğretimi ve hedef davranış üzerinde etkilerini gösteren sonuçların birlikte sunulmasını belirten çalışmalarla ilişkilendirildiğinde kendini yönetme stratejileri hakkında verilerin toplanması ve güvenilirlik verileriyle desteklenmesi çalışmanın önemli bir sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Kendini yönetme, bireylere kendi davranışlarını yönetme becerileri kazandıran müdahalelerdir. Otizmli bireyler, aşağıdaki becerilerden bir veya daha fazlasını; (a) hedef davranışların meydana gelip gelmediğini ayırt etme ve kaydetme, (b) performansları için sonuçları yönetme, (c) önceden belirlenmiş bir amaç veya hedefe göre performansı değerlendirme, (d) doğru bir performans olasılığını artırmak için öncülleri kendi yönetme veya (e) kişisel hedefler belirleme şeklinde öğrenebilmektedir (Aljadeff-Abergel vd., 2015). Bu bileşenlerin her biri kendini yönetmeyi kolaylaştırmak için öğrenilebilecek belirli bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Carr vd., 2014a; Hume vd., 2021; Reinecke vd., 2018; Rosenbloom vd. 2019). Bu bakımdan çalışma kapsamında birden fazla kendini yönetme stratejisinin öğretimi yoluyla OSB olan bireylere kazandırılmaya çalışılması strateji ya da stratejilerin etkili bir şekilde kullanılmasını kolaylaştırdığını göstermektedir.

Uygulayıcıların öğrencilerine özgü kendini yönetme stratejilerini belirlemeleri amacıyla ortam ve öğrenci özellikleri açısından daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu (Briesch vd., 2018; Carr vd., 2014) belirtilirken, çalışmada ortaya çıkan bulguların kullanımı açısından önemli bulunmaktadır. Alanyazında konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde farklı yetersizlik türleri, çeşitli hedef davranışlar, kendini yönetmeye eşlik eden ek uygulamalar, kendini yönetme amacıyla kullanılan teknoloji tabanlı cihazlar, değişen ortam ve koşullarda uygulanan program veya müdahale paketleri yoluyla kendini yönetme stratejileri kazandırılmaktadır. Değişen faktörlerin olduğu bilinmekle birlikte kendini yönetme stratejinin kullanım düzeyi tespit edilen sonuçlarla mevcut çalışmanın bulgusu tutarlılık göstermektedir. Kendini yönetme stratejilerinin kazandırılması için planlanan uygulamaların büyük oranda sonuç verdiği, özellikle OSB olan bireyler başta olmak üzere kendini yönetme stratejilerini farklı yetersizlik türleri, değişen yaş grupları, benzer özellikteki bireylerin bireysel veya grup eğitimlerinde kazanabildiği ve çeşitli araştırmalarda beceriyi sürdürmeye devam edildiği de görülmektedir.

Araştırmada ulaşılan ikinci bulgu, kendini yönetme stratejilerinin kullanımı sırasında öğrencilerin etkinlikle ilgilenme becerisini kazanma düzeyinde artış olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu kendini yönetme stratejilerinin kullanımının etkililiğini belirlemek üzere yapılan ÖVY hesaplamalarıyla da desteklenmektedir. Kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı ve etkinlikle ilgilenme becerisi verilerinin toplandığı farklı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Callahan ve Rademacher, 1999; Imasaka vd., 2020; Parker ve Kamps, 2011; Pierce ve Schreibman, 1994; Shogren vd., 2011; Xu vd., 2017). Geçmişte yürütülmüş olan çalışmalarda kendini yönetme stratejisi/stratejilerinin etkinlikle ilgilenme düzeyi arasında işlevsel ilişki belirlenmiştir. Bunun yanı sıra farklı çalışmalarda ise kendini yönetme bileşenleri kullanılarak görev/etkinlik dışı davranışların azaltılmasıyla etkinlikle ilgilenme becerisindeki artışı olduğu gösterilmiştir (Coyle ve Cole, 2004; Palmen ve Didden, 2012). Coyle ve Cole (2004), kendine model olma ve kendini izleme eğitim programının OSB olan üç çocuğun etkinlik/görev dışı sınıf davranışlarını azaltmada etkisini ortaya koyarken etkinlikle ilgilenme düzeyinde artışı bildirmiştir. Palmen ve Didden (2012), yüksek işlevli OSB olan gençlerin etkinliğe katılımında davranışsal beceri eğitim paketinin (ör. kendini yönetme de dahil) etkililiği değerlendirmiştir. Katılımcıların düzenli iş görevlerini yerine getirirken ortamdaki etkinlik/görev dışı davranış yüzdelerinde önemli bir düşüş görüldüğü raporlaştırılmıştır.

Kendini yönetme, bileşenlerin bazıları veya tümünün bir eşleştirmesi olan kendine amaç belirleme, kendine ön uyarı sunma, kendine yönerge verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşmaktadır. Bu bileşenlerin her biri etkin bir şekilde kendini yönetmeyi kolaylaştırmak amacıyla öğrenilebilecek bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Carr vd., 2014a; Reinecke vd., 2018). Bu şekilde değerlendirildiğinde mevcut çalışmada birden fazla stratejinin kullanılmasıyla etkinlikle ilgilenme becerisi üzerinde gelişmeye yardımcı olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda çeşitli çalışmalarda tek bir stratejinin kullanımıyla araştırmanın bulgusu arasında benzer sonuçlara da ulaşılmaktadır (Holifield vd., 2010; Roberts vd., 2019; Taber vd., 1999). Uygulayıcı yapımı hazırlanmış olan materyallerle (kâğıt/kalem tabanlı) desteklenen kendini yönetmenin etkinlikle ilgilenme üzerindeki etkisi bu çalışmayla belirlenmiştir. Bununla birlikte kendini yönetme stratejilerinin teknoloji gerektiren cihaz kullanımıyla ortaya çıkan sonuçların mevcut çalışmanın ikinci bulgusundaki kâğıt/kalem tabanlı yaklaşımın tutarlı olan sonuçları görülmektedir (Beaver vd., 2017; Beckman vd., 2019; Cihak vd., 2010; Clemons vd., 2016; Finn vd., 2015; Markelz vd., 2019; Legge vd., 2010; Romans vd., 2020; Xin vd., 2017). Tespit edilen çalışmalarda çoğunlukla teknoloji destekli kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı, hedef davranışta ise genellikle akademik ya da

çeşitli etkinliklerle ilgili olduğu belirtilmelidir. Bu açıdan kendini yönetme stratejilerinin birlikte kullanımının etkinlikle ilgilenmede benzer etkiyi ortaya çıkarttığı, izleme sürecindeki çalışmalarda öğretimden sonra da davranışı sürdürdüğü mevcut çalışmanın bulgusuyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Kendini yönetme stratejisi/stratejileri kullanılarak etkinlikle ilgilenme becerisi üzerinde olumlu yönde bir etkiye ulaşıldığını gösteren yurt dışı çalışmalardan söz edilmektedir (Callahan ve Rademacher, 1999; Imasaka vd., 2020; Parker ve Kamps, 2011; Pierce ve Schreibman, 1994; Shogren vd., 2011; Xu vd., 2017). Ayrıca ulusal alanyazında etkinlikle ilgilenme becerisi için farklı yetersizlik gruplarının dahil edildiği ve çeşitli stratejilerin kullanıldığı sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Sönmez-Kartal ve Yücesoy-Özkan (2015), sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okulöncesi eğitime devam eden ve gelişimsel yetersizlik gösteren öğrencilerin sınıf çaplı kendini izlemenin etkinlikle ilgilenme düzeyleri üzerinde etkili olduğu belirlemiştir. Açıklanmaya çalışılan sınırlı sayıdaki araştırma bulgusunun bu çalışmada elde edilen kendini yönetme stratejilerinin etkinlikle ilgilenme becerisine olumlu etkisiyle ilgili bulguya benzerlik gösterdiğini vurgulamak gerekmektedir. Ayrıca ülkemizde OSB olan bireylerin etkinlikle ilgilenme düzeyinin tespit edilmeye çalışıldığı ve kendini yönetmenin kullanıldığı çalışmalara rastlanılmaması araştırmanın bulgusu açısından oldukça değerli görülmektedir.

Etkinlikle ilgilenme için hedeflenen başarı düzeyi üç katılımcıda 6 ile 9 oturum arasında gerçekleşmiştir. Aynı oturum sayısına sahip olmamakla birlikte önemli bir farkın olmadığını da göstermektedir. Kendini yönetme stratejilerinin kullanımının etkinlikle ilgilenme üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan ÖVY hesaplamalarıyla da veriler elde edilmiştir (Finn vd., 2015; Imasaka vd., 2020; Xin vd., 2017). Scruggs ve Mastropieri (2001) tarafından önerilen ölçütler dikkate alınarak ifade edildiğinde, kendini yönetme stratejilerinin kullanımının etkinlikle ilgilenme düzeyinin artırılmasında Yaşar ve Halit için yüksek etkiye sahip, Melis için ise etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak kendini yönetme stratejilerinin kullanımının OSB olan öğrencilerin etkinlikle ilgilenme beceri düzeyini artırılmasında kullanılabilecek etkili bir uygulama olduğunu söylemek mümkündür. Imasaka ve diğerleri (2020), OSB ve DEHB olan iki öğrencide kendini yönetmenin uyum becerisi ve buna eşlik eden etkinlikle ilgilenme düzeyindeki artış olduğunu belirlemiştir. Ayrıca ÖVY hesaplamaların göre kendini yönetmenin hedef davranışları artırmada yüksek etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Finn ve diğerleri (2015), özel eğitim sınıfına devam eden OSB tanılı öğrencilerin titreşimli bir cihazın kullanımı ve grafik oluşturmalarının etkinlikle ilgilenme becerisinde etkiyi göstermiştir.

Çalışmada ÖVY hesaplamaları sonucu uygulamaların yüksek etkiye sahip olduğu belirtmiştir. Xin ve diğerleri (2017), OSB olan öğrenciler için tablet bilgisayar aracılı kendini izlemenin etkinlikle ilgilenmeyi arttırdığı, ÖVY hesaplamalarına göre uygulamaların yüksek etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Markelz ve diğerleri (2019), teknoloji tabanlı kendini izleme kullanımı ile öğrencilerin etkinlikle ilgilenme beceri düzeyleri arasında ilişkiyi tespit etmiştir. Tau-U etki büyüklüğü sonuçları ise çok güçlü bir etki olduğunu göstermiştir.

Araştırmada ulaşılan üçüncü bulguda, kendini yönetme stratejilerinin kullanımı sırasında öğrencilerin etkinliği tamamlama becerisini kazanmasında artış olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, kendini yönetme stratejilerinin kullanımının etkililiğini belirlemek üzere yapılan ÖVY hesaplamaları ile de desteklenmektedir. Kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı ve etkinliği tamamlama verilerinin toplandığı farklı araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Ganz ve Sigafoos, 2005; Hampshire vd., 2011; Mechling vd., 2009; Lee vd., 2018; Parker ve Kamps, 2011). Kendini yönetme stratejilerinin OSB olan öğrencilere kazandırılması, bununla birlikte stratejiler aracılığıyla öğrencilerin etkinliği tamamlama becerilerini geliştirebileceğinin gösterebilmesi özellikle ulusal alanyazına katkı sağlaması açısından önemli bulunmaktadır.

Etkinliği tamamlama becerisi çeşitli çalışmalarda görev bağımsızlığı olarak da ifade edilmektedir. Bu çalışmalarda etkinlik, iş ya da görev basamaklarında ortaya çıkan doğruluk, etkinliği tamamlama düzeyinde artış olarak vurgulanmaktadır (Bouck vd., 2014; Hampshire vd., 2011; Hampshire vd., 2016). Konuyla ilişkisi bakımından mevcut çalışma bulgusunda ortaya çıkan etkinliği tamamlama düzeyindeki artış OSB olan öğrencilerin görev bağımsızlığına ulaşması anlamına gelmektedir. Bouck ve diğerleri (2014), OSB tanısı alan öğrenciler kendini yönetmeyi kullanmasının bağımsız etkinliği tamamlama düzeyinde bir artış gösterdiğini, gerekli olan ipucu sayısında azalma olduğu, geniş bir aradan sonra yiyecek hazırlama becerisindeki bağımsızlık düzeylerini öğrencilerin sürdürdüğünü bildirmiştir. Hampshire ve diğerleri (2011), ebeveyn eğitimi ve kendini yönetme uygulamasının OSB olan bir öğrencinin ev ödevlerini tamamlama becerisi ve doğruluk düzeyi üzerinde olumlu etkiyi ortaya çıkartmıştır. Aynı şekilde Hampshire ve diğerleri (2016), ebeveyn eğitimi ve kendini yönetme stratejilerini içeren teknoloji tabanlı bir müdahale paketinin görev bağımsızlığı sağlamasını amaçlamıştır. Müdahale paketinin ardından ödevlerini tamamlama ve doğruluğunda artış olduğunu belirlemiştir. Görev tamamlama önemli olmakla birlikte, kendini yönetme stratejilerini öğretmek bireye daha fazla bağımsız davranışlar elde edilebileceği ortamlara

hazırlanmalarına yardımcı olacak yeni beceriler geliştirme fırsatı sunmaktadır. Bununla birlikte OSB olan öğrencilerde kendini yönetme stratejilerinin materyaller üzerinde ve hedeflenen şekilde kullanıldığı, uygulamacı tarafından sunulan yönlendirmelerin azaldığı ve hedef davranış üzerinde beklenen düzeye ulaştığını belirten çalışmalarla tutarlık göstermektedir

Teknoloji destekli kendini yönetme stratejilerinin etkinliği tamamlama becerisine etkisi hakkındaki bulguların bu çalışmada görülen benzer noktalarla ilişkisini ve her iki uygulamanın (kâğıt/kalemle ve teknoloji destekli) karşılaştırılmasını vurgulamak gerekmektedir (Bouck vd., 2014; Mechling vd. 2009; Soares vd., 2009; Rosenbloom vd., 2019). Bouck ve diğerleri (2014) tarafından, OSB tanısı olan öğrencilerin kâğıt/kalemle kendini izleme ve teknoloji tabanlı kendini izleme uygulamasını karşılaştırmasında, bağımsız etkinliği tamamlama düzeyinde artış olduğu bildirilmiştir. Buna ek olarak her iki uygulamada bağımsız beceri düzeylerinde artış olsa da teknolojik bir cihazın kullanımında daha az yardıma ihtiyacı olduğu vurgulanmıştır. Mechling ve diğerleri (2009) dijital asistan, Soares ve diğerleri (2009), Cullen ve diğerleri (2017) bilgisayar destekli, Rosenbloom ve diğerleri (2019) yardımcı teknoloji kullanılarak kendini yönetme stratejilerinin etkinliği tamamlama becerileri üzerindeki etkilerini bildirmiştir. Sürekli gelişmekte ve yenilenmekte olan teknoloji tabanlı cihazların kullanımının son yıllarda yaygınlaştığı görülmektedir. Ancak bu çalışma kapsamında kullanılan kâğıt/kalem tabanlı kendini yönetme araçlarının OSB olan öğrenciler için kullanımın kolay, çabuk erişilebilir ve bireyselleştirilmesinin mümkün olması açısından önemli avantajları arasında yer almaktadır.

Kendini yönetme stratejilerinin etkinliği tamamlama becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan ÖVY hesaplamalarında veriler elde edilmiştir. Scruggs ve Mastropieri (2001) tarafından önerilen ölçütler dikkate alınarak ifade edildiğinde, kendini yönetme stratejilerinin kullanımının etkinliği tamamlama düzeyinin artırılmasında Yaşar ve Halit için yüksek etkiye, Melis için ise sorgulanabilir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak kendini yönetme stratejilerinin kullanımının etkinliği tamamlama beceri düzeyini artırmak üzere OSB olan iki öğrenci için kullanılabilecek yüksek etkiye, üçüncü öğrenci için sorgulanması gereken bir uygulama olduğunu söylemek mümkündür. Ancak üçüncü öğrenci Melis'in etkinlik sayfasında yapılan kelime uyarlamasının hemen sonrasında etkinin yukarı yönlü olduğu tespit edilmiştir. Yapılan uyarlamanın yöntemle ilgili olmayıp çalışma materyaliyle ilgili olması etki büyüklüğünün bu öğrenci için tekrar yorumlanması gerektiğinin önemini göstermektedir. Özetle kendini yönetme stratejilerinin kullanımının OSB olan öğrencilerin etkinliği tamamlama beceri düzeyini artırılmasında kullanılabilecek etkili bir

uygulama olduğuna ulaşılmaktadır. Bu sonuçlarla ilişkili benzer çalışma bulgularına ulaşıldığı görülmektedir (Mechling vd., 2009; Soares vd., 2009). Mechling ve diğerleri (2009), OSB olan öğrencilerin kendine ön uyaran stratejisini dijital asistan olarak kullanıldığında tamamlama becerilerini sürdürdüğü ve ÖVY hesaplamalarına göre tüm öğrenciler için uygulamanın %100 örtüşmeyen veri sonucuna ulaşmıştır. Soares ve diğerleri (2009), OSB olan bir öğrencinin bilgisayar destekli kendini izleme stratejisinin kullanılmasıyla, etkinliği tamamlama becerisinin arttığı ve ÖVY hesaplamalarına göre uygulamanın yüksek etkili olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada yetişkin yönlendirmesi öğretmen davranışlarından öğrencilerin kendi yönetme stratejilerini kullanmasına aktarılmıştır. Stratejilerin kullanılması yoluyla hedef beceriler üzerinde kalıcı etki gösterilmektedir. Yetişkin yönlendirmesi, öğrencilere başlangıçta görev tamamlama konusunda yardımcı olabilmektedir. Zamanla yönlendirmenin uygun şekilde geri çekilmemesi ve bağımsızlığı başarılı bir şekilde artıran müdahalelerin uygulanmaması bağımlılığı ortaya çıkartabilmekte veya öğrenciler için fırsatları sınırlayabilmektedir (Hume vd., 2009). Ancak kendini yönetmenin OSB olan bireylerde etkinliği tamamlama ve etkinlik ile ilgilenme dışındaki farklı davranışlar üzerinde etkili olduğunu, yetişkin yardımının kendini yönetme aracılığıyla öğrencilere kaydırıldığında stratejilerin kullanımın mümkün olduğunu ve hedef davranışların öğretim oturumundan sonra devam ettiğini gösteren bu çalışmanın bulgusuyla tutarlılığını gösteren araştırmalar tespit edilmiştir (Doggett vd., 2013; Kogel vd., 2014; Mancina vd., 2000; Töret vd., 2015; Villante vd., 2021).

Kendini yönetme stratejileri katılımcılar üzerinde hem istenen davranışları artırmak hem de uygun olmayan davranışları azaltmak amacıyla etkisi belirlenmeye çalışıldığı ifade edilmektedir (Briesch vd., 2014). Bu kapsamda çalışmanın ikinci ve üçüncü bulgularında elde edilen sonuçlara bakıldığında etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlamayı konu alan ve artırılmak istenen becerilerin birlikte incelendiği, OSB olan ve farklı yetersizliğe sahip öğrencilerin yer aldığı az sayıdaki çalışmayla da benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir (Beaver vd., 2017; Brooks vd., 2003; Rosenbloom vd., 2019; Todd vd., 1999). İki hedef becerinin birlikte kullanımı, katılım gösteren öğrencilerin bağımsız davranışlar sergilemesine katkıda bulunmuştur. Öğretim sırasında kullanılan ipuçlarının hızlı bir şekilde geri çekilmeye başlanması, az sayıda öğretim oturumunun düzenlenmesi ve izleme evrelerinde yüksek düzeyde başarı düzeyinin gözlenmesi bu durumu açıklamaktadır.

Lee ve diğerleri (2007) tarafından yapılan çalışmada yalnızca tek denekli araştırmalara odaklanmıştır. Bunun sebebi olarak OSB ile ilgili kendini yönetme hakkındaki çalışmalarının çoğunluğunda tek denekli araştırma modelinin kullanılması şeklinde ifade edilmiştir. Belirtilen çalışmalar incelenirken özellikle kendini yönetme uygulamalarının genel etkisini araştırmak için, bu çalışmada olduğu gibi, ÖVY hesaplamaları kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde OSB olan öğrenciler arasında uygun davranışların arttırılmasında kendini yönetme uygulamasının etkililiğine genel olarak bir destek sağladığı ifade edilmiştir. Katılımcılar, ortamlar ve belirli koşullar altında, kendini yönetmenin çoğunlukla sosyal olarak istenen davranışlarda gelişme sağladığını ortaya çıkartmıştır (ortalama ÖVY=%81,9). Bu çalışma verilerinde elde edilen ÖVY hesaplamaları sonucunda da genel olarak kendini yönetmenin çalışmada incelenen beceriler üzerinde etkili olduğu sonucunu göstermiştir. Ayrıca benzer çalışma bulgularıyla desteklenen sonuçlara da ulaşılmıştır (Finn vd., 2015; Koegel vd., 2013; Imasaka vd., 2020; Reynolds vd., 2014; Soares vd., 2009; Xin vd., 2017). OSB olan öğrenciler için diğer müdahale stratejilerinde olduğu gibi kendini yönetme, evrensel olarak etkili ve tüm öğrenciler için uygun olduğu söylenmemektedir. Ancak sonuç itibariyle birçok OSB olan birey için kendini yönetmenin geçerli ve doğru bir seçenek olduğu şeklinde desteklenmektedir.

Kendini yönetmeyle ilgili çalışmalarda, verilerin zaman içinde muhafaza edilmesi gerekmekte, aktarmak amacıyla da kâğıt/kalem merkezli sistemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Ek olarak, teknoloji tabanlı kendini yönetmede ses tonları ve zillerin akranları rahatsız etme olasılığının daha düşük olduğu düşünülen dokunsal veya görsel ipuçları bulunmaktadır. Bu arada öğrencinin mevcut ortamı ve öznel ihtiyaçlarına göre uygun bir ipucu seçmesine olanak tanıdığı da belirtilmektedir (Beckman vd., 2019). Kendini yönetme sürecinde materyaller kullanılırken veya uygulamaların etkili olup olmayacağı takip edilirken, materyalleri veya uygulamaları her öğrenci için bireyselleştirmek hatta uyarlamak oldukça önemlidir. Öğrencilerin bireysel yönlerinin dikkate alınması, her öğrenciye en uygun materyal veya uygulamalara karar verilmesi, zamanla bireysel değişikliklerin dikkate alınması gerekmektedir (Sipila-Tomas, 2020)

Kendini yönetme stratejilerinin etkililiğini gösteren uluslararası alanyazında pek çok çalışma olsa da Türkiye’de OSB olan bireylerle yapılmış sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Töret vd., 2015). Özellikle bu çalışma dışında farklı yetersizliği olan bireylerle kendini yönetme stratejisi/stratejileri kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalara rastlanmıştır (Avcioğlu,

2012; Aykut, 2020; Dağseven Emecen vd., 2019; Haytabay-Sosun ve Özdemir, 2012; Küçüközyiğit ve Özdemir, 2017; Sönmez-Kartal ve Yücesoy-Özkan, 2012; Sönmez-Kartal ve Yücesoy-Özkan, 2015; Yücesoy-Özkan vd., 2014). Kendini yönetme becerileri OSB olan bireyleri çoğunlukla genellemeye ve bağımsız davranışlar göstermeye teşvik etmektedir (Newman, vd., 2000). Bu nedenle ülkemizde mevcut çalışmada olduğu gibi otizmlili öğrencilerin katılım gösterdiği düzenlemeler oluşturularak kendini yönetmenin kullanılacağı şartların sağlanması gerekmektedir.

Araştırmanın dördüncü bulgusunda kendini yönetme stratejileri öğretiminin kendini yönetme stratejilerini kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerini OSB olan öğrencilerin kazanmasında etkili olduğu ve uygulama sonrasında belirlenen haftalarda becerileri yüksek düzeylerde sürdürmeye devam ettikleri görülmektedir. Araştırmada tespit edilen bulguların kendini yönetme stratejileri, etkinlikle ilgilenme veya etkinliği tamamlama hedef davranışlarına yönelik izleme verilerinin toplandığı, OSB veya farklı yetersizliği olan katılımcıların yer aldığı çeşitli çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Aykut, 2020; Beaver vd., 2017; Bouck vd., 2014; Lee vd., 2018; Newman vd., 1995; Sönmez ve Yücesoy-Özkan, 2012; Yücesoy-Özkan vd., 2014; Sönmez-Kartal ve Yücesoy-Özkan, 2015). Mevcut çalışmanın izleme verileri incelendiğinde OSB tanıli üç katılımcının hedef davranışları uygulamacının herhangi bir yönlendirmesi olmadığında öğretim ortamında dışında sürdürdüğü vurgulanmalıdır. Sürdürülebilirlik de bir çalışmanın yöntem ve sonuçlarının, uygulamanın bitiminde ve araştırmacının müdahalesi olmadığında devam etmesi olarak açıklanmaktadır (Vuran ve Sönmez, 2008).

Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinde aynı anda tüm katılımcılar için başlama düzeyi verileri toplanmakta, birinci katılımcıda ölçüt karşılandıktan sonra tüm katılımcılar için eş zamanlı olarak ikinci toplu yoklama evresi düzenlenmektedir. Aynı şekilde diğer katılımcılar için bu süreç yenilenmektedir. Mevcut araştırmada son toplu yoklama evresinden sonra 1., 2. ve 3.haftalarda izleme verileri elde edilmiştir. Birinci öğrenci Yaşar'ın öğretimi tamamlandıktan sonra son toplu yoklama evresine kadar 8 haftalık bir süre geçtiği ve bu zaman diliminde kendini yönetme stratejileri, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlamaya yönelik herhangi bir öğretim yapılmadığı belirtilmelidir. Yaşar'ın kendini yönetme öğretim oturumlarından sonra düzenlenen tüm toplu yoklama evrelerinde kendini yönetme stratejilerini kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerini yüksek düzeylerde gerçekleştiği görülmektedir. Bu doğrultuda Yaşar'ın 8 haftalık zaman diliminden sonra alınan

izleme verilerinde 9., 10. ve 11.haftalarda da yüksek düzeyde becerileri sürdürmeye devam ettiği vurgulanmalıdır. İkinci katılımcı olan Melis için Şekil.1.1 incelendiğinde öğrencinin öğretimi tamamlandıktan sonra toplu yoklama evresine kadar 4 haftalık bir süre geçtiği ve bu zaman diliminde kendini yönetme stratejileri, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlamaya yönelik herhangi bir öğretim yapılmadığı belirtilmelidir. Melis'in kendini yönetme öğretim oturumlarından sonra düzenlenen tüm toplu yoklama evrelerinde becerileri yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Buna bağlı olarak Melis'in 4 haftalık zaman diliminden sonra alınan izleme verilerinde 5., 6. ve 7.haftalarda da yüksek düzeyde becerileri sürdürmeye devam ettiği ifade edilmelidir. Sonuç olarak her iki katılımcı için izleme evrelerinde elde edilen verilerin toplanması sırasında ipucu ve pekiştirmenin sunulmadığı bunun yanı sıra yüksek düzeyde bulgulara izleme evresinde ulaşıldığı gözlemlendiğinden hedeflenen becerilerin kalıcılık anlamında sağlandığı görülmektedir. Üçüncü katılımcı Halit için izleme evresinde benzer bulgular elde edilmesinden dolayı da kalıcılıktan söz edebilmek mümkündür.

Elde edilen beşinci bulguda, farklı kişi ve ortamda gerçekleştirilen son test genelleme oturumlarında öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama beceri düzeylerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bulgular, kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı, etkinlikle ilgilenme veya etkinliği tamamlama becerileriyle ilgili veriler çeşitli çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Beaver vd., 2017; Cihak vd., 2010; Newman ve Ten Eyck, 2005; Pierce ve Schreibman, 1994; Shogren vd., 2011; Taber vd., 1999). Beaver ve diğerleri (2017), yeni ortamlarda yapılan uygulamalarda, kendini yönetme stratejisinin çeşitli beceriler üzerindeki etkisini yüksek yüzdelerde sağladığını ifade etmiştir. Cihak vd. (2010), genel eğitimde OSB tanılı üç öğrencinin akademik katılım üzerine kendine yönetme stratejilerinin etkili olduğunu, öğrencilerin kazanmış olduğu davranışları birden fazla ortamda kullanabildiklerini göstermiştir. Newman ve Ten Eyck (2005), kendini yönetme stratejilerinde oluşan öğretim sürecinin OSB olan öğrencilerin etkileşim başlatma becerileri üzerinde stratejileri kullanmaya başladığını, çalışmaya dahil olmayan akranlarına ve yetişkinlere önce gösterilenden daha yüksek etkileşim başlattığını bildirilmiştir. Mithaug ve Mithaug (2003), OSB olan öğrencilerinin de bulunduğu çalışmada iki farklı kendini yönetmenin karşılaştırılması sonucunda öğrencilerin öğretim dışında kendini yönetme becerilerini bağımsız sergileme olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Pierce ve Schreibman (1994), OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerinin etkinlikle ilgilenme düzeyinin artırılmasında ve farklı ortamlara genellenmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Shogren ve diğerleri (2011) çalışmasında resmi

olarak genelleme verisinin toplanmadığını ancak okul ortamında kazandırılmaya çalışılan davranışların ev ortamında farklılaştığını bildirmiştir. Taber ve diğerleri (1999), OSB ve orta düzey zihin yetersizliği olan bir öğrenci tarafından kendine işitsel ön uyaran sunma stratejisinin uygun davranışları ve etkinliklerle ilgili becerileri için uyaran kontrolü işlevi gösterdiği, bununla birlikte farklı ortamlarda genellemesinin sağlandığını belirtmiştir.

Öğretimin tamamlanması sonucunda takip edilen genelleme verilerinde yüksek düzeyde bir artış olduğu, bu sonuçların elde edilmesi amacıyla ayrıca düzenlenen bir uygulamanın olmadığı belirtilmelidir. Kendini yönetmenin kullanımı, etkinliklerle ilgilenme veya etkinliği tamamlama gibi farklı kişi ve ortamlara genellenmesi olduğu kadar çeşitli hedef becerilere genellenmediği, düşük düzeyde genellendiği ya da öğrencilere göre farklılık gösterdiğiyle ilgili az sayıda çalışmaya da rastlanmıştır (Brooks vd., 2003; Kolbenschlag ve Wunderlich, 2021). Bu çalışmalarda ilkinde Brooks ve diğerleri (2003), kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin etkinliklerle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri arasında işlevsel bir ilişki olduğunu, kendini yönetmenin yeni okul ortamlarına genellenmesinde farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Başka bir çalışmada ise Kolbenschlag ve Wunderlich (2021), kendini izleme müdahalelerinde kayıt için işitsel uyaran kullanımını OSB olan bireylerde etkinliklerle ilgilenme düzeyinde etkisi gözlenmekle birlikte katılımcıların hiçbirinin genel eğitim ortamına genelleyemediğini belirtmiştir.

Öğretim aşamasından sonra farklı kişi ve ortamda genelleme düzeyinin incelendiği bu çalışmanın bulgusuyla ilgili farklı çalışmalara da ulaşılmaktadır (Doggett vd., 2013; Reynolds vd., 2013). Kendini yönetmeyle ilgili çalışmaların büyük bir çoğunluğunda genelleme verilerinin toplanmadığı (Yücesoy-Özkan ve Sönmez, 2011), bu nedenle genellemenin göz ardı edilmesinin sınırlılık olarak belirtildiği ve uygun şartlar sağlanarak genelleme düzeyine bakılması gerektiği belirtilmiştir (Hampshire vd., 2011; Newman vd., 2005; Roberts vd., 2019). Kendini yönetme stratejileri, öğrencileri çeşitli alanlarda desteklediğini gösteren bu çalışmada, öğrencinin yardıma ihtiyacını azalttığı ve genellemede artış ihtimali olduğunu ifade etmek mümkündür (Newman vd., 1996). Bu çalışmanın güçlü bir yönü de kendini yönetmenin genelleme ve izleme sorunlarını giderebilmesidir. Kullanıcılar farklı ortamlara aktarabilmektedir, kendini pekiştirme özelliği bulunmaktadır ve çeşitli davranışlara, düşüncelere ve duygulara uygulama imkânı sunmaktadır (Singh vd., 2011).

Altıncı bulguda, anneler ve öğretmenler aracılığıyla sosyal geçerlik hakkında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda çalışmanın hedefleri, yöntemi ve sonuçlarına yönelik annelerin ve öğretmenlerin olumlu görüşlerine ulaşılmıştır. Annelerin çeşitli becerileri (ödevleri destekleme, günlük yaşam becerileri, genelleme, motivasyon, okuma) geliştirmeye katkı sağladığı, günlük yaşamda bağımsız davranışları desteklediği, kendini yönetme stratejilerinin kullanışlı olmasıyla ilgili yararlarının bulunduğu, bağımsız davranışlar üzerinde etkili ve uygulanabilir olduğu, kendini yönetme stratejilerinin farklı beceriler üzerinde etkisinin olabileceği, çalışmanın bir çok olumlu noktasının olduğu ve çalışma hakkında olumsuz bir yön bulamadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler ise hedef becerilere ek olarak dikkati artırma ve okuduğunu anlamayı geliştirdiği, günlük yaşamda çeşitli bağımsız davranışları desteklediği, kendini yönetme stratejilerinin kullanılabilir olduğuyla ilgili avantajlarının bulunduğu, çeşitli bağımsız davranışlar üzerinde faydasının olduğu, kendini yönetme stratejilerinin farklı becerileri destekleyebileceği, çalışmanın olumlu yönlerinin bulunduğu ve çalışma hakkında herhangi bir olumsuz görüşün olmadığını bildirmiştir.

Bu bulgular OSB olan bireylerin katılım gösterdiği, kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı ve sosyal geçerlik verilerinin görüşme yoluyla elde edildiği çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Beaver vd., 2017; Bouck vd., 2014; Hampshire vd., 2011; Lee vd., 2018; Hampshire vd., 2018; Shogren vd., 2011; Xu vd., 2017). Beaver ve diğerleri 2017, ebeveynlerin ve öğretmenlerin kendini pekiştirmenin bağımsızlığı artırmayı desteklediği konusunda olumlu şekilde görüşlere ulaşmıştır. Bouck ve diğerleri (2014), öğretmenin öğrencilerin teknolojiyi tercih edebileceklerini ve kâğıt/kalem yöntemine kıyasla tablet bilgisayardan kendini yönetmeyle ilgili uygulamalara daha fazla motive olabileceklerini belirtmiştir. Hampshire ve diğerleri (2011) anneye yapılan görüşme sonucunda müdahaleyle ilgili genel memnuniyetini yüksek olarak değerlendirmiştir. Hampshire ve diğerleri (2018), ebeveynlerin müdahalenin uygulanmasının kolay olduğuna, ev ödevi etkinlikleri sırasında kendini yönetmeyi öğretmede yardımcı olduğunu belirtirken özel eğitim öğretmeninden dördü, müdahalenin öğrencinin ödev rutinleri sırasında kendini yönetme becerilerini öğrenmesini desteklediğini bildirmiştir. Lee ve diğerleri (2018), sosyal geçerlik sonuçlarında tüm ebeveynlerin uygulamadan memnun olduğunu göstermiştir. Shogren ve diğerleri (2011), öğretmenlerin uygulama kolaylığı ve öğrenci sorumluluğuna odaklanması nedeniyle kendinin yönetmenin güçlü bir öğretmen tercihi olduğunu, ilerleyen dönemde kendini yönetmeyi kullanacaklarını ifade etmiştir. Xu ve diğerleri (2017), öğrenci annesi, dedesi ve öğretmenleriyle yapılan görüşmede genel olarak kendini yönetme becerileri konusunda memnun olduklarını belirlemiştir.

OSB olan bireyler dışında farklı yetersizlik grubundaki katılımcıların anneleri veya öğretmenlerinden elde edilen sosyal geçerlik sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Avcıoğlu, 2012; Sosun ve Özdemir, 2012; Sönmez-Kartal ve Özkan, 2015; Todd vd., 1999; Yücesoy-Özkan vd., 2014). Bu çalışmalar sırasıyla incelendiğinde Avcıoğlu (2012) öğrencilerin anneleri ve okuldaki öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, çalışmadan memnuniyet duydukları yönünde bilgi toplanmıştır. Çalışmanın sosyal geçerliğinin de oldukça yüksek olduğu vurgulanmıştır. Sosun ve Özdemir (2012), katılım gösteren iki öğretmenin çalışmanın sınıflarında gerçekleşmesinden memnuniyet duyduklarını, kendini izleme uygulamasının öğrenciler açısından çeşitli yararlarının olduğunu vurgulamıştır. Sönmez-Kartal ve Özkan (2015), uygulamanın gerçekleştirildiği sınıflarda görevli öğretmenlerin, araştırma amaçlarını önemli buldukları, yöntemin kabul edilebilir olduğu ve sonuçları anlamlı buldukları ifadelerine ulaşmıştır. Todd ve diğerleri (1999), uygulamaların öğrenci performansına yönelik olumlu öğretmen algılarıyla desteklendiğine ulaşmıştır. Yücesoy-Özkan ve diğerleri (2014) genel olarak anne-babaların araştırmayla ilgili olumlu görüşlerine ulaşmıştır.

Kendini yönetmenin kullanıldığı çalışmalarda sosyal geçerliğe yönelik veri toplama biçimleri incelendiğinde, genelinde sosyal geçerliğe yönelik hazırlanmış olan ölçekler, anketler, kontrol listeleri ya da formlarla veri toplandığı belirlenmiştir. Ancak sosyal geçerlik verilerini toplama biçimleri mevcut çalışmada görüşme yoluyla yapılmasından farklılaşsa da sonuçları itibarıyla mevcut çalışmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Briesch vd., 2014; Clemons vd., 2016; Cihak vd., 2010; Deitchman vd., 2010; Hampshire vd., 2016; Imasaka vd., 2020; Markelz vd., 2019; Lee vd., 2018; Moore, 2009; Reynolds vd., 2014; Roberts vd., 2019; Rosenbloom vd., 2019; Wilkinson, 2005; Wu vd., 2019). Kendini yönetme stratejilerinin yaygın kullanımıyla sosyal geçerlik bulguları önem kazanmaktadır. Ayrıca çalışmaların çoğunluğunda bu tür verilerin toplanması niteliği artıran bir unsur olarak görülmektedir. Sosyal geçerlik verisi toplanan çalışmaların büyük çoğunluğunda, bu çalışmada olduğu gibi, anne-babalar ve öğretmenler aracılığıyla veriler elde edildiği belirtilmektedir (Yücesoy-Özkan ve Sönmez, 2011). Kendini yönetme gibi düzenleme ve uyarlama imkânı veren stratejiler, öğretmenler ve anne-babalar gibi katılımcılar tarafından OSB olan bireylerin günlük yaşam, sosyal ortamlar ve akademik konularda göstermiş olduğu beceriler üzerinde olumlu görüşleri doğrudan yansıtmaktadır.

Sosyal geçerlik sağlanabilmesinde üç kriterin karşılanması gerektiği ifade edilmektedir: kabul edilebilirlik (katılımcıların programı/amaçları uygun bulması), uygulanabilirlik (uygulama süresi vb.) ve etkililik (davranış değişikliği). Üç kriterin karşılanmasıyla kendini yönetme uygulamasının sosyal geçerlik yönünden değerlendirileceği vurgulanmaktadır (Mitchem ve Young, 2001; Wolf, 1978). Anneler ve öğretmenlerden alınan görüşler sonucunda kendini yönetme stratejilerinin kullanımını uygun bulduklarıyla ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Aynı zamanda programın uygulanmasıyla ilgili makul süre ve şartlardan bahsedilmiştir. Son olarak günlük yaşam becerileri, ev ödevleri, farklı derslerde kullanılması ve bağımsız davranışlar ortaya çıkartmasıyla ilgili olumlu görüşler ifade edilmiştir. Bu doğrultuda anne ve öğretmen görüşlerinin bu çalışmada üç kriter yönünden incelenmesi sosyal geçerlik açısından kendini yönetme stratejilerinin değerlendirilmesine imkân vermektedir.

Bir uygulamada kalıcılık aşamasının planlanması sosyal geçerlik boyutunu artırabileceğini gösterebilmektedir. Bu bakımdan araştırma sonrasında gerçekleştirilen değerlendirmeler ile öğrenmelerin devam ettiğini kanıtlarla gösteren araştırmalar sosyal açıdan geçerli bulunabilmektedir. Kalıcılık ya da sürdürülebilirlik, sosyal geçerlik belirleme yaklaşımı olarak da kullanılabilmektedir (Kennedy, 2005; Vuran ve Sönmez, 2008). Çalışma kapsamında anneler ve öğretmenler ile öznel bir değerlendirme yaklaşımıyla sosyal geçerlik belirlenmesine karşın öğretim tamamlanmasından sonra kalıcılık verilerin toplanması sosyal geçerlik boyutunu güçlendirilmesi açısından önemlidir.

Sonuç olarak kendini yönetmeyle ilgili alanyazında mevcut çalışmada olduğu gibi çeşitli faydalardan söz edilmektedir. Kendini yönetme, bağımsızlığı artırır ve birden fazla okul ortamında uygulanma fırsatı sunabilmektedir. Maliyet açısından verimlidir, işlevsel değerlendirme imkanları sunar, veli-öğretmen iş birliğini kolaylaştırır, kapsamlı hizmet yaklaşımının bir bileşeni olarak da kullanılabilmektedir (Carr vd., 2014a; Cooper vd., 2007; Koegel vd. 1999; Lee vd., 2007). Kendini yönetme stratejilerinin kullanılması, bireylerin kendi davranışlarına yönelik dikkati artırabileceği ve davranışlarını kontrol etmelerini sağlayabileceği için uygulamanın etkilerini genelleştirilmesini ve sürdürülmesini kolaylaştırabileceği belirtilmektedir (Lee vd., 2007; Palmen ve Didden, 2012). Lee ve diğerleri (2007), OSB olan öğrencilerin davranışları kontrol etme yetenekleri üzerinde güçlendirici bir etkisi olduğu, genel müfredata dahil edilmesini kolaylaştıracağı, öğrencilerin kendi yaşam sorumluluklarını artıracak ve otizmlili bireylerin yaşam kalitelerini iyileştireceği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacılar, öğretmenler ve anne-babalar kendini yönetme prosedürlerini çeşitli alanlarda,

doğal ortamlarda ve yaş gruplarında uygulayarak başarılı sonuçlara ulaşmıştır. Bütün bu açıklamalara rağmen çeşitli eğitim, ev, toplumsal ortamlarda ve etkinliklerde kendini yönetme sürekli araştırılması gerektiği, bağımsızlıkla ilgili çalışmalarda OSB olan genç ve yetişkin bireylerin daha fazla desteklenmesinin önemi de vurgulanmaktadır (Carr vd., 2014a).

OSB olan öğrenciler, diğer özel gereksinimli öğrenciler arasında yetersizlik sonuçlarının tahmin edilemediği en zor gruplar arasında yer almaktadır. Bu bireyler, çoğu zaman etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmamış müdahaleler, tedavi programları veya stratejiler kullanılarak eğitim-öğretim görmektedir. Otizmli öğrenciler için başarılı eğitim programlarının temeli olarak hizmet edebilecek somut ve etkili yöntemlerin tespit edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda kendini yönetme uygulamalarının etkililiği yapılan bilimsel çalışmalarla gösterilmeye çalışılmıştır. Ayrıca OSB olan öğrencilerin eğitim programları planlanırken kendini yönetmenin kullanılmasına özen gösterilmesi gerekmektedir (Lee vd., 2007). Bu doğrultuda özel eğitim öğretmen ve öğretmen adaylarının yer aldığı gruplarda mesleki yeterlilik ve etkili öğretim konularında bilgi sahibi olması gerektiğinin önemi vurgulanmaktadır (Vuran, 2020; Yıkılmış, 2022).

Mevcut çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır:

Çalışmanın son toplu yoklama oturumlarından hemen sonra izleme verileri elde edilmiştir. İzleme oturumları için sürenin daha geniş bir zaman aralığında yapılmaması bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Kendini yönetme stratejilerinin birlikte kullanıldığı çalışmada hangi eşleştirmenin OSB olan öğrencilerin etkinliklerle ilgilenme ve etkinliği tamamlama düzeyini etkilediğinin tespit edilememesi bir sınırlılık olarak görülmektedir. Etkinlikle ilgilenme becerisinin ölçümünde veri kayıt aralığı 10 saniye ile sınırlandırılmıştır. Ancak daha geniş zaman aralıklarında hedef davranış düzeyi belirlenmemiştir. Bu nedenle farklı zaman aralığında elde edilen verilerin ne gibi sonuçlar göstereceği incelenmelidir. Çalışmanın planlanması ve yürütülmesi, Covid-19 salgının ortaya çıkarmış olduğu sınırlı koşullar altında gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle öğrenciler için sunulan yönlendirmeler, öğrenci anneleri ve öğretmenleriyle yapılan maskeli görüşmeler süreci zorlaştırmıştır.

5.2. Sonuç

Bu çalışmada OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kazanmaları, kendini yönetme stratejileri kullanılarak etkinliklerle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Gerçekleştirilen çalışmayla birlikte aşağıdaki belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır:

1. OSB olan öğrencilerin kendine ön uyarar verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejilerini öğrenilebildiğini göstermektedir.
2. OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanması, etkinlikle ilgilenme becerisi üzerinde etkili olduğunu ve etkinlikle ilgilenme beceri düzeyini arttırdığını göstermektedir.
3. OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanması, etkinliği tamamlama becerisi üzerinde etkili olduğunu ve etkinliği tamamlama beceri düzeyini arttırdığını göstermektedir.
4. OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerini uygulama sonrasında yüksek düzeyde sürdürdüğü görülmektedir.
5. OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini farklı ortamlarda ve kişilerle kullanabildiği belirlenmiştir. Ayrıca etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri farklı ortam ve kişilere yüksek düzeyde genellendiği tespit edilmiştir.
6. Çalışmaya yönelik öğrencilerin anneleri ve bireysel eğitim aldığı öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Annelerin ve öğretmenlerin uygulamanın hedefleri, yöntemi ve sonuçları hakkındaki görüşleri olumlu yöndedir.

5.3. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular, gerçekleştirilen tartışma ve ulaşılan sonuç bölümü dikkate alınarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. OSB olan öğrencilerin, kendini yönetme stratejilerini kâğıt/kalem tabanlı uygulamalar yanında kişileştirme imkânı sağlanan teknoloji tabanlı cihazlar kullanmaları sağlanabilir.
2. Özel eğitim veya genel eğitim öğretmenleri, kendini yönetme stratejilerinin farklı eşleştirmelerini sınıflarında, dış mekanlarda, ev ortamlarında veya sosyal ortamlarda OSB olan öğrenciler için kullanmaları önerilebilir.
3. Kendini yönetme stratejilerinin öğretimi için anne-babalar, kardeşler, akranlar veya çeşitli uzmanlar tarafından OSB olan öğrencilere bireyselleştirerek kazandırılması sağlanabilir.

4. Kendini yönetme strateji/lerinin OSB olan öğrencilere akademik beceriler dışında farklı beceriler kazandırmak veya uygun olmayan davranışlarının azaltılmasına yönelik öğretim gerçekleştirilebilir.

5.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. OSB olan öğrencilere ev, dış mekân, farklı eğitim ortamı ya da sosyal alanlarda kendini yönetme stratejilerinin kullanımını destekleyecek araştırmalar düzenlenebilir.
2. Farlı destek gereksinimine ihtiyaç duyan ya da yüksek işleve sahip otizm tanıılı öğrencilere kendini yönetme öğretimini inceleyen çalışmalar düzenlenebilir.
3. Kâğıt/kalem ve teknoloji tabanlı kendini yönetme stratejilerinin etkililik ve verimlilik yönünden karşılaştırmasının yapıldığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
4. OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini teknoloji tabanlı cihazlar aracılığıyla kullanabileceği çalışmalar planlanabilir.
5. Farklı yaş gruplarında (10-12 yaş dışında) OSB öğrencilerin katılım gösterdiği çalışmalar düzenlenerek sonuçların genellenebilirliği incelenebilir.
6. Kendini yönetme stratejilerinin akademik etkinlikler dışında farklı beceriler üzerinde yürütülmesini sağlayacak araştırmalar planlanabilir.
7. OSB olan öğrenciler ve tipik gelişim gösteren akranların bulunduğu sosyal karşılaştırma yoluyla sosyal geçerlik belirlenebilir.
8. Kendini yönetmeyi akran aracılı, anne-baba aracılı ya da teknoloji tabanlı kullanımına yönelik araştırmalar düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

- Agran, M. (1997). *Student directed learning: Teaching self-determination skills*. Brooks-Cole.
- Agran, M., King-Sears, M. E., Wehmeyer, M. L. & Copeland, S. R. (2003). *Teacher guides to inclusive practices: Student directed learning*. Paul, H. Brookes Publishing Co.
- Alberto, P. A. & Troutman, A.C. (2015a). Tek denekli araştırma yöntemleri. H. Sarı. (Ed.) ve H. Sarı, Ögülmüş, K. & Yıkılmış, A (Çev.). *Uygulamalı davranış analizi (Eğitimciler için)*. (9.baskı, pp. 124-169) içinde. Nobel Akademik. (Orijinal eserin yayın tarihi 2012, 9. Baskı).
- Alberto, P. A. & Troutman, A.C. (2015b). Hedef davranışı hazırlama. H. Sarı. (Ed.) ve H. Sarı & Y. Çıkılı (Çev.). *Uygulamalı davranış analizi (Eğitimciler için)*. (9.baskı, pp. 39-65) içinde. Nobel Akademik. (Orijinal eserin yayın tarihi 2012, 9. Baskı).
- Alberto, P. A. & Troutman, A.C. (2015c). Verilerin grafik haline getirilmesi. H. Sarı. (Ed.) ve H. Sarı & Ş. Sarı (Çev.). *Uygulamalı davranış analizi (Eğitimciler için)*. (9.baskı, pp. 106-123) içinde. Nobel Akademik. (Orijinal eserin yayın tarihi 2012, 9. Baskı).
- Alberto, P. A. & Troutman, A.C. (2015d). Veril toplama süreçleri. H. Sarı. (Ed.) ve S. Vuran & E. Ünlü (Çev.). *Uygulamalı davranış analizi (Eğitimciler için)*. (9.baskı, 66-104) içinde. Nobel Akademik. (Orijinal eserin yayın tarihi 2012, 9. Baskı).
- Alberto, P. A. & Troutman, A.C. (2015e). Öğrencilere kendi davranışlarını yönetmeyi öğretmek. H. Sarı. (Ed.) ve S. Olcay-Gül & S. Vuran (Çev.). *Uygulamalı davranış analizi (Eğitimciler için)*. (9.baskı, pp. 349-364) içinde. Nobel Akademik. (Orijinal eserin yayın tarihi 2012, 9. Baskı).
- Aljadeff-Abergel, E., Schenk, Y., Walmsley, C., Peterson, S. M., Frieder, J. E., & Acker, N. (2015). The effectiveness of self-management interventions for children with autism-A literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 18, 34-50. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.07.001>
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2001). *Psikiyatri Hastalıklarının Tanımlanması ve Sınıflandırılması El Kitabı*, DSM-IV-TR (4. Baskı). (E. Köroğlu Çev.). Hekimler Yayın Birliği (Orijinal eserin yayın tarihi 2000).
- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association (6th edition)*. Washington, DC: APA.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Anagnostou, E., Zwaigenbaum, L., Szatmari, P., Fombonne, E., Fernandez, B. A., Woodbury-Smith, M., ... & Scherer, S. W. (2014). *Autism spectrum disorder: advances in evidence-based practice*. *Cmaj*, 186(7), 509-519. <https://doi.org/10.1503/cmaj.121756>
- Atbaşoğlu, E. C. (2020). Otizm spektrum bozukluğunun yetişkinlikteki teşhisi. *Noro-Psikiyatri Arsivi*, 57(1), 1-2. <https://doi.org/10.29399/npa.25050>

- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada kendini yönetme stratejileri doğrultusunda hazırlanan öğretim programının etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 329-351. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/797>
- Ayktut, Ç. (2013). Kendini izleme stratejisi: Uygulama için 10 adım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(02), 55-65. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000184
- Ayktut, Ç., (2020). Increasing self-evaluation use through video feedback to improve academic engagement among students with intellectual disabilities. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 111-124. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.228.9>
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., ... & Dowling, N. F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, *United States*, 2014. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(6), 1. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>
- Beaver, B. N., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & DeBar, R. M. (2017). Self-reinforcement compared to teacher-delivered reinforcement during activity schedules on the iPod touch. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(4), 393-404.
- Beckman, A., Mason, B. A., Wills, H. P., Garrison-Kane, L., & Huffman, J. (2019). Improving behavioral and academic outcomes for students with autism spectrum disorder: Testing an app-based self-monitoring intervention. *Education and Treatment of Children*, 42(2), 225-244. <https://doi.org/10.1353/etc.2019.0011>
- Bender, W. N. (2014). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için metabilşsel öğretim yaklaşımları. H. Sarı. (Ed.) ve H. Sarı (Çev.). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri: Özellikleri, tanılama ve öğretim stratejileri*. (6.baskı, 324-341) içinde. Nobel Akademik. (Orişinal eserin yayın tarihi 2008, 6. Baskı).
- Bennett, K., Reichow, B., & Wolery, M. (2011). Effects of structured teaching on the behavior of young children with disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(3), 143-152. <https://doi.org/10.1177/1088357611405040>
- Bicer, A. H., & Alsaffar, A. A. (2013). Body mass index, dietary intake and feeding problems of Turkish children with autism spectrum disorder (ASD). *Research in developmental disabilities*, 34(11), 3978-3987. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.08.024>
- Blum-Dimaya, A., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & Hoch, H. (2010). Teaching children with autism to play a video game using activity schedules and game-embedded simultaneous video modeling. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 351-370.
- Bouck, E. C., Savage, M., Meyer, N. K., Taber-Doughty, T., & Hunley, M. (2014). High-tech or low-tech? Comparing self-monitoring systems to increase task independence for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(3), 156-167. <https://doi.org/10.1177%2F1088357614528797>

- Boyle, J. R. & C. A. Hughes (1994). Effects of self-monitoring and subsequent fading of external prompts on the on-task behavior and task productivity of elementary students with moderate mental retardation. *Journal of Behavioral Education*, 4, 439-157. <https://doi.org/10.1007/BF01539544>
- Briesch, A. M., & Chafouleas, S. M. (2009). Review and analysis of literature on self-management interventions to promote appropriate classroom behaviors (1988–2008). *School Psychology Quarterly*, 24(2), 106. <https://doi.org/10.1037/a0016159>
- Briesch, A. M., Briesch, J. M., & Mahoney, C. (2014). Reported use and acceptability of self-management interventions to target behavioral outcomes. *Contemporary School Psychology*, 18(4), 222-231. <https://doi.org/10.1007/s40688-014-0016-8>
- Briesch, A. M., Daniels, B., & Beneville, M. (2018). Unpacking the term “self-management”: Understanding intervention applications within the school-based literature. *Journal of Behavioral Education*. <https://doi.org/10.1007/s10864-018-9303-1>
- Brooks, A., Todd, A. W., Tofflemoyer, S., & Horner, R. H. (2003). Use of functional assessment and a self-management system to increase academic engagement and work completion. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(3), 144-152. <https://doi.org/10.1177%2F10983007030050030301>
- Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6). <https://doi.org/10.1023/A:1005687310346>
- Burgio, L. D., Whitman, T. L., & Johnson, M. R. (1980). A self-instructional package for increasing attending behavior in educable mentally retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13(3), 443-459. <https://doi.org/10.1901/jaba.1980.13-443>
- Callahan, K., & Rademacher, J. A. (1999). Using self-management strategies to increase the on-task behavior of a student with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(2), 117-122. <https://doi.org/10.1177/109830079900100206>
- Carr, J. E., Austin, J. L., Britton, L. N., Kellum, K. K., & Bailey, J. S. (1999). An assessment of social validity trends in applied behavior analysis. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 14(4), 223-231
- Carr, M. E., Moore, D. W., & Anderson, A. (2014a). Self-management interventions on students with autism: A meta-analysis of single-subject research. *Exceptional Children*, 81(1), 28-44. <https://doi.org/10.1177/0014402914532235>
- Carr, M.E., Moore, D.W., & Anderson, A. (2014b). Goal setting interventions: Implications for participants on the autism spectrum. *Rev J Autism Dev Disord* 1, 225–241 <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0022-9>
- Carter, E. W., Sisco, L. G., & Lane, K. L. (2011). Paraprofessional perspectives on promoting self-determination among elementary and secondary students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 1-10. <https://doi.org/10.2511/rpsd.36.1-2.1>

- Chan, L. K. (1991). Promoting strategy generalization through self-instructional training in students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24(7), 427-433. <https://doi.org/10.1177%2F002221949102400708>
- Chen, M. H., Wei, H. T., Chen, L. C., Su, T. P., Bai, Y. M., Hsu, J. W., & Chen, Y. S. (2015). Autistic spectrum disorder, attention deficit hyperactivity disorder, and psychiatric comorbidities: A nationwide study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 10(1-6). <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.10.014>
- Chawarska, K., & Volkmar, F. R. (2005). Autism in infancy and early childhood. In F.R. Volkmar, R. Paul., A. Klin, & D. Cohen (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* in (3th ed., pp.223- 246). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Cihak, D. F., Wright, R., & Ayres, K. M. (2010). Use of self-modeling static-picture prompts via a handheld computer to facilitate self-monitoring in the general education classroom. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 136-149. <https://www.jstor.org/stable/23880157>
- Clemons, L. L., Mason, B. A., Garrison-Kane, L., & Wills, H. P. (2016). Self-monitoring for high school students with disabilities: A cross-categorical investigation of I-Connect. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3), 145-155. <https://doi.org/10.1177/1098300715596134>
- Cook, B. G., & Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, 47(2), 71-82. <https://doi.org/10.1177/0022466911420877>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Self-management*. In *Applied Behavior Analysis*. Pearson Education, Inc.
- Coyle, C., & Cole, P. (2004). A videotaped self-modelling and self-monitoring treatment program to decrease off-task behaviour in children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/08927020410001662642>
- Cullen, J. M., Alber-Morgan, S. R., Simmons-Reed, E. A., & Izzo, M. V. (2017). Effects of self-directed video prompting using iPads on the vocational task completion of young adults with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 46(3), 361-375. <https://doi.org/10.3233/JVR-170873>
- Dağseven Emecen D., Aykut, Ç., Karasu, N., & Dayı, E. (2019). The effects of picture cues and self-instruction in teaching cooking skills to children with intellectual disabilities. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(17), 435-448. <https://doi.org/10.23863/kalem.2019.134>
- Dalton, T., Martella, R. C., & Marchand-Martella, N. E. (1999). The effects of a self-management program in reducing off-task behavior. *Journal of Behavioral Education*, 9(3), 157-176. <https://doi.org/10.1023/A:1022183430622>

- Doggett, R. A., Krasno, A. M., Koegel, L. K., & Koegel, R. L. (2013). Acquisition of multiple questions in the context of social conversation in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2015-2025. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1749-8>
- Durkin, M. S., Maenner, M. J., Baio, J., Christensen, D., Daniels, J., Fitzgerald, R., ... & Yeargin-Allsopp, M. (2017). Autism spectrum disorder among US children (2002–2010): Socioeconomic, racial, and ethnic disparities. *American Journal of Public Health*, 107(11), 1818-1826.
- Eigsti, I. M. (2011). Executive functions in ASD. In D. Fein (Ed.), *The neuropsychology of autism*. Oxford University Press.
- Erbaş, D. (2018). Güvenirlik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (2.baskı, s. 109-128). Anı Yayıncılık
- Filipek, P. A., Accardo, P. J., Ashwal, S., Baranek, G. T., Cook, E. H., Dawson, G., ... & Volkmar, F. R. (2000). Practice parameter: screening and diagnosis of autism: report of the Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology and the Child Neurology Society. *Neurology*, 55(4), 468-479. <https://doi.org/10.1212/WNL.55.4.468>
- Finn, L., Ramasamy, R., Dukes, C., & Scott, J. (2015). Using WatchMinder to increase the on-task behavior of students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(5), 1408-1418. <https://doi.org/10.1177/1053451207311613>
- Fombonne, E. (1999). The epidemiology of autism: a review. *Psychological Medicine*, 29(4), 769-786. <https://doi.org/10.1017/S0033291799008508>
- Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: an update. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(4), 365-382.
- Fritz, J. N., Iwata, B. A., Rolider, N. U., Camp, E. M., & Neidert, P. L. (2012). Analysis of self-recording in self-management interventions for stereotypy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(1), 55-68. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-55>
- Ganz, J. B., & Sigafoos, J. (2005). Self-monitoring: Are young adults with MR and autism able to utilize cognitive strategies independently?. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 24-33. <https://www.jstor.org/stable/23879769>
- Ganz, J. B., Heath, A. K., Davis, J. L., & Vannest, K. J. (2013). Effects of a self-monitoring device on socially relevant behaviors in adolescents with Asperger disorder: A pilot study. *Assistive Technology*, 25(3), 149-157. <https://doi.org/10.1080/10400435.2012.732655>
- Gönen, A. (2020). Replik silikleştirme. E. Ünlü (Ed.). *Otizmde etkili uygulamalar içinde*. (1.baskı, s. 283-310). Vize Yayıncılık.

- Gushanas, C. M., & Thompson, J. L. (2019). Effect of self-monitoring on personal hygiene among individuals with developmental disabilities attending postsecondary education. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(4), 203–213. <https://doi.org/10.1177/2165143418781297>
- Gürsel, O., Ergenekon, Y., & Batu, E. S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 61-84.
- Hammond, D., & Gast, D. L. (2010). Descriptive analysis of single subject research designs: 1983—2007. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(2), 187-202. <https://www.jstor.org/stable/23879806>
- Hampshire, P. K., Butera, G., & Bellini, S. (2011). Self-management and parents as interventionists: improving homework performance in middle school students with disabilities. *Beyond Behavior*, 21(1), 28-34.
- Hampshire, P. K., Butera, G. D., & Bellini, S. (2016). Self-management and parents as interventionists to improve homework independence in students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(1), 22-34. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.954515>
- Hampshire, P. K., & Allred, K. W. (2018). A parent-implemented, technology-mediated approach to increasing self-management homework skills in middle school students with autism. *Exceptionality*, 26(2), 119-136. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1216848>
- Harris, K. R., Danoff Friedlander, B., Saddler, B., Frizzelle, R., & Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance: Effects among students with ADHD in the general education classroom. *The Journal of Special Education*, 39(3), 145-157. <https://doi.org/10.1177/00224669050390030201>
- Haytabay-Sosun, T., & Özdemir, S. (2012). Görme Engelli öğrencilerin okuma etkinliğinde dikkatini sürdürme becerileri üzerine kendini izleme tekniğinin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(2), 25-44. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000169
- Heward, W. L. (1987). Self-management. In f. O. Cooper, T. E. Heron and W. L. Heward (Eds.), *Applied behavior analysis*. Prentice Hall/Merrill.
- Hill, E. L., & Frith, U. (2003). Understanding autism: insights from mind and brain. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 358(1430), 281-289.
- Hodgetts, S., & Park, E. (2017). Preparing for the future: a review of tools and strategies to support autonomous goal setting for children and youth with autism spectrum disorders. *Disability and Rehabilitation*, 39(6), 535-543. <https://doi.org/10.3109/09638288.2016.1161084>

- Holifield, C., Goodman, J., Hazelkorn, M., & Heflin, L. J. (2010). Using self-monitoring to increase attending to task and academic accuracy in children with autism. *Focus On Autism And Other Developmental Disabilities*, 25(4), 230-238. <https://doi.org/10.1177/1088357610380137>
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179. <https://doi.org/10.1177/001440290507100203>
- Huffman, J. M., Bross, L. A., Watson, E. K., Wills, H. P., & Mason, R. A. (2019). Preliminary investigation of a self-monitoring application for a postsecondary student with autism. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 3, 423-433. <https://doi.org/10.1007/s41252-019-00124-y>
- Hughes, C. A., & Boyle, J. R. (1991). Effects of self-monitoring for on-task behavior and task productivity on elementary students with moderate mental retardation. *Education and Treatment of Children*, 96-111.
- Hughes, C., Copeland, S. R., Agran, M., Wehmeyer, M. L., Rodi, M. S., & Presley, J. A. (2002). Using self-monitoring to improve performance in general education high school classes. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 262-272.
- Hume, K., Loftin, R., & Lantz, J. (2009). Increasing independence in autism spectrum disorders: A review of three focused interventions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1329–1338. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0751-2>
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Imasaka, T., Lee, P. L., Anderson, A., Wong, C. W., Moore, D. W., Furlonger, B., & Bussaca, M. (2020). Improving compliance in primary school students with autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*, 29(4), 763-786. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09346-5>
- Jeste, S. S., & Geschwind, D. H. (2014). Disentangling the heterogeneity of autism spectrum disorder through genetic findings. *Nature Reviews Neurology*, 10(2), 74-81. <https://doi.org/10.1038/nrneurol.2013.278>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2(3), 217-250.
- Kang, S., O'Reilly, M., Rojeski, L., Blenden, K., Xu, Z., Davis, T., Sigafos, J., & Lancioni, G. (2013). Effects of tangible and social reinforcers on skill acquisition, stereotyped behavior, and task engagement in three children with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 739-744. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.10.007>
- Karasu, N. (2009). Özel eğitimde delile dayalı yöntemlerin belirlenmesi: Tek denekli çalışma analizleri ve karşılaştırmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 143-163.

- Kayılı, G., & Gönen, A. (2018). Montessori materyallerinin orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların küçük kas becerilerine etkisi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 32(2), 40-52.
- Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. Pearson
- Kırcaali-İftar, G. (2018). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (ss., 1-22). Vize Yayıncılık.
- Klark, W. (2020). *Otizm*. H.S. Yavuz (Çev.). Platform Yayıncılık
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C., & Frea, 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. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-341>
- Koegel, L. K., Harrower, J. K., & Koegel, R. L. (1999). Support for children with developmental disabilities in full inclusion classrooms through self-management. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(1), 26-34. <https://doi.org/10.1177%2F109830079900100104>
- Koegel, L. K., Park, M. N., & Koegel, R. L. (2014). Using self-management to improve the reciprocal social conversation of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(5), 1055-1063. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1956-y>
- Kolbenschlag, C. M., & Wunderlich, K. L. (2021). The effects of self-monitoring on on-task behaviors in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Behavioral Education*, 30(1), 80-91. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09352-7>
- Kurt, O. (2018a). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (ss., 59-93). Vize Yayıncılık
- Kurt, O. (2018b). Sosyal geçerlik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (2.baskı, s. 373-395). Anı Yayıncılık
- Küçüközyiğit, M. S., & Özdemir, S. (2017). Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerde matematikte çarpma işlem akıcılığını arttırmada kendini izleme tekniğinin etkililiği. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 32(3), 676-694. <http://doi: 10.16986/HUJE.2016018530>
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research*, 13(1), 16-25. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20134>
- Lee, S., Simpson, R. L., & Shogren, K. A. (2007). Effects and implications of self -management for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 2-13. <https://doi.org/10.1177%2F10883576070220010101>
- Lee, G. T., Chen, J., Xu, S., Feng, H., & Guo, Z. (2018). Effects of self-monitoring intervention on independent completion of a daily living skill for children with autism spectrum disorders in China. *Child & Family Behavior Therapy*, 40(2), 148-165. <https://doi.org/10.1080/07317107.2018.1477352>

- Legge, D. B., DeBar, R. M., & Alber-Morgan, S. R. (2010). The effects of self-monitoring with a MotivAider® on the on-task behavior of fifth and sixth graders with autism and other disabilities. *Journal of Behavior Assessment and Intervention in Children*, 1(1), 43. <https://doi.org/10.1037/h0100359>
- Liu, Y., Moore, D. W., & Anderson, A. (2015). Improving social skills in a child with autism spectrum disorder through self-management training. *Behaviour Change*, 32(4), 273-284. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/bec.2015.14>
- Lord, C., Goode, S., Rutter, M., & Schopler, E. (1989). Sex differences in autism. *International Journal of Rehabilitation Research*, 12(1), 113-114
- Markelz, A. M., Taylor, J. C., Kitchen, T., Riccomini, P. J., Catherine Scheeler, M., & McNaughton, D. B. (2019). Effects of tactile prompting and self-monitoring on teachers' use of behavior-specific praise. *Exceptional Children*, 85(4), 471-489. <https://doi.org/10.1177%2F0014402919846500>
- McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (1999). *Topics in autism. Activity schedules for children with autism: Teaching independent behavior*. Woodbine House.
- MacDuff, G. S., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(1), 89-97. <https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-89>
- Mancina, C., Tankersley, M., Kamps, D., Kravits, T., & Parrett, J. (2000). Brief reports brief report: reduction of inappropriate vocalizations for a child with autism using a self-management treatment program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 599-606. <https://doi.org/10.1023/A:1005695512163>
- Marshall, C. (2012). Teasing apart disadvantage from disorder: The case of poor language. In *Current issues in developmental disorders* (pp. 135-160). Psychology Press.
- Mays, N. M., & Heflin, L. J. (2011). Increasing independence in self-care tasks for children with autism using self-operated auditory prompts. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1351-1357. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.017>
- McDougall, D., Heine, R. C., Wiley, L. A., Sheehey, M. D., Sakanashi, K. K., Cook, B. G., & Cook, L. (2017). Meta-analysis of behavioral self-management techniques used by students with disabilities in inclusive settings. *Behavioral Interventions*, 32(4), 399-417. <https://doi.org/10.1002/bin.1491>
- Mechling, L. C., & Gustafson, M. (2009). Comparison of the effects of static picture and video prompting on completion of cooking related tasks by students with moderate intellectual disabilities. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 17(2), 103-116. <https://doi.org/10.1080/09362830902805889>
- Mechling, L. C., Gast, D. L., & Seid, N. H. (2009). Using a personal digital assistant to increase independent task completion by students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(10), 1420-1434. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0761-0>

- Mechling, L. C., & Savidge, E. J. (2011). Using a personal digital assistant to increase completion of novel tasks and independent transitioning by students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(6), 687-704. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1088-6>
- Menzies, H. M., Lane, K. L., & Lee, J. M. (2009). Self-monitoring strategies for use in the classroom: A promising practice to support productive behavior for students with emotional or behavioral disorders. *Beyond Behavior*, 18(2), 27-35.
- Mihai, A. (2019). Autism Spectrum Disorder (TSA) Definition, General Characterization. *New Trends in Psychology*, 1(2), 33-48.
- Mithaug, D. K., & Mithaug, D. E. (2003). Effects of teacher-directed versus student-directed instruction on self-management of young children with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(1), 133-136. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-133>
- Mitchem, K. J., & Young, K. R. (2001). Adapting self-management programs for classwide use: acceptability, feasibility, and effectiveness. *Remedial and Special Education*, 22(2), 75-88. <http://dx.doi.org/10.1177/074193250102200202>.
- Moore, T. R. (2009). A brief report on the effects of a self-management treatment package on stereotypic behavior. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(3), 695-701. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.01.010>
- Moore, D. W., Anderson, A., Glassenbury, M., Lang, R., & Didden, R. (2013). Increasing on-task behavior in students in a regular classroom: Effectiveness of a self-management procedure using a tactile prompt. *Journal of Behavioral Education*, 22(4), 302-311. <https://doi.org/10.1007/s10864-013-9180-6>
- Mruzek, D. W., Cohen, C., & Smith, T. (2007). Contingency contracting with students with autism spectrum disorders in a public school setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 103-114. <https://doi.org/10.1007/s10882-007-9036-x>
- Mukaddes, N.M. (2017). *Otizm spektrum bozuklukları*. Nobel Tıp Kitapevleri
- Newman, B., Buffington, D. M., O'grady, M. A., McDonald, M. E., Poulson, C. L., & Hemmes, N. S. (1995). Self-management of schedule following in three teenagers with autism. *Behavioral Disorders*, 20(3), 190-196. <https://doi.org/10.1177/019874299502000304>
- Newman, B., Buffington, D. M., & Hemmes, N. S. (1996). Self-reinforcement used to increase the appropriate conversation of autistic teenagers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 304-309.
- Newman, B., Tuntigian, L., Ryan, C. S., & Reinecke, D. R. (1997). Self-management of a DRO procedure by three students with autism. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 12(3), 149-156.
- Newman, B., Reinecke, D. R., & Meinberg, D. L. (2000). Self-management of varied responding in three students with autism. *Behavioral Interventions*, 15(2), 145-151.

- Newman, B., & Ten Eyck, P. (2005). Self-management of initiations by students diagnosed with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 21(1), 117-122. <https://doi.org/10.1007/BF03393013>
- Nitttrouer, C. L., Shogren, K. A., & Pickens, J. L. (2016). Using a collaborative process to develop goals and self-management interventions to support young adults with disabilities at work. *Rehabilitation Research, Policy, and Education*, 30(2), 110-128. <https://doi.org/10.1891/2168-6653.30.2.110>
- Olympia, D. E., Sheridan, S. M., Jenson, W. R., & Andrews, D. (1994). Using student-managed interventions to increase homework completion and accuracy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 85-99. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-85>
- O'Reilly, M. F., Lancioni, G., Gardiner, M., Tiernan, R., & Lacy, C. (2002). Using a problem-solving approach to teach classroom skills to a student with moderate intellectual disabilities within regular classroom settings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(1), 95-104. <https://doi.org/10.1080/10349120120115352>
- Özdemir, O. (2014). *Otizm davranış kontrol listesi Türkçe versiyonu geçerlik ve güvenirlik çalışmaları [Reliability and validity studies of the Turkish version of autism behavior checklist]* (Tez numarası: 373600) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]
- Palmen, A., & Didden, R. (2012). Task engagement in young adults with high-functioning autism spectrum disorders: Generalization effects of behavioral skills training. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(4), 1377-1388. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.05.010>
- Parker, D., & Kamps, D. (2011). Effects of task analysis and self-monitoring for children with autism in multiple social settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(3), 131-142. <https://doi.org/10.1177/1088357610376945>
- Pennington, R. C. (2010). Computer-assisted instruction for teaching academic skills to students with autism spectrum disorders: A review of literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(4), 239-248. <https://doi.org/10.1177/1088357610378291>
- Pierce, K. L. & Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 471-481. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-471>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). The University of Michigan
- Polloway, E. A., Serna, L., Patton, J. R. & Bailey, J. W. (2014). Sınıf yönetimi ve davranışsal destek stratejileri. Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.) ve D. Erbaş (Çev.). *Özel gereksinimi olan öğrenciler için öğretim stratejileri*. (10.baskı, 36-66) içinde. Nobel Akademik. (Orijinal eserin yayın tarihi 2013, 10. Baskı).

- Powers, L. E. (2005). Self-determination by individuals with severe disabilities: Limitations or excuses? *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 168-172. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.168>
- Rafferty, L. A. (2010). Step-by-step: Teaching students to self-monitor. *Teaching Exceptional Children*, 43(2), 50-58. <https://doi.org/10.1177%2F004005991004300205>
- Rakap, S., Snyder, P., & Pasia, C. (2014). Comparison of nonoverlap methods for identifying treatment effect in single-subject experimental research. *Behavioral Disorders*, 39(3), 128-145.
- Rakap, S. (2015). Effect sizes as result interpretation aids in single-subject experimental research: description and application of four nonoverlap methods. *British Journal of Special Education*, 42(1), 11-33. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12091>
- Rakap, S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Kalkan, S. (2020). Tek-denekli deneysel araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplama: Örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(85), 40-60. <https://doi.org/10.31828/tpd1300443320181023m000015>
- Rakap, S. (2021). Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 172-197). Pegem Akademi
- Reinecke, D. R., Newman, B., & Meinberg, D. L. (1999). Self-management of sharing in three pre-schoolers with autism. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 312-317.
- Reinecke, D. R., Krokowski, A., & Newman, B. (2018). Self-management for building independence: Research and future directions. *International Journal of Educational Research*, 87, 119-126. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.08.006>
- Reynolds, B. M., Gast, D. L., & Luscre, D. (2014). Self-management of social initiations by kindergarten students with disabilities in the general education classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(3), 137-148. <https://doi.org/10.1177%2F1098300713483176>
- Roberts, G. J., Mize, M., Reutebuch, C. K., Falcomata, T., Capin, P., & Steelman, B. L. (2019). Effects of a self-management with peer training intervention on academic engagement for high school students with autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*, 28(4), 456-478. <https://doi.org/10.1007/s10864-018-09317-2>
- 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. <https://doi.org/10.1177%2F10983007050070010201>
- Romans, S. K., Wills, H. P., Huffman, J. M., & Garrison-Kane, L. (2020). The effect of web-based self-monitoring to increase on-task behavior and academic accuracy of high school students with autism. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(3), 249-260. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1732282>

- Rock, M. L., & Thead, B. K. (2007). The effects of fading a strategic self-monitoring intervention on students' academic engagement, accuracy, and productivity. *Journal of Behavioral Education*, 16(4), 389-412. <https://doi.org/10.1007/s10864-007-9049-7>
- Rosenbloom, R., Mason, R. A., Wills, H. P., & Mason, B. A. (2016). Technology delivered self-monitoring application to promote successful inclusion of an elementary student with autism. *Assistive Technology*, 28(1), 9-16. <https://doi.org/10.1080/10400435.2015.1059384>
- Rosenbloom, R., Wills, H. P., Mason, R., Huffman, J. M., & Mason, B. A. (2019). The effects of a technology-based self-monitoring intervention on on-task, disruptive, and task-completion behaviors for adolescents with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(12), 5047-5062. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04209-4>
- Schulze, M. A. (2016). Self-management strategies to support students with ASD. *Teaching Exceptional Children*, 48(5), 225-231. <https://doi.org/10.1177/2F0040059916640759>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Casto, G. (1987). The quantitative synthesis of single subject research: Methodology and validation. *Remedial and Special Education*, 8, 24-33. <https://doi.org/10.1177/074193258700800206>
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1998). Summarizing single-subject research: Issues and applications. *Behavior modification*, 22(3), 221-242. <https://doi.org/10.1177/01454455980223001>
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2001). How to summarize single-participant research: Ideas and applications. *Exceptionality*, 9(4), 227-244. https://doi.org/10.1207/S15327035EX0904_5
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2021). How to summarize single-participant research: Ideas and applications. In *The Meta-Analysis Research in Special Education* (ss. 227-244). Routledge
- Shogren, K. A., Lang, R., Machalicek, W., Rispoli, M. J., & O'Reilly, M. (2011). Self-versus teacher management of behavior for elementary school students with Asperger syndrome: Impact on classroom behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(2), 87-96. <https://doi.org/10.1177/2F1098300710384508>
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23, 116-133.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Manikam, R., Winton, A. S., Singh, A. N., Singh, J., & Singh, A. D. (2011). A mindfulness-based strategy for self-management of aggressive behavior in adolescents with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1153-1158. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.12.012>
- Skinner, C. H., & Smith, E. S. (1992). Issues surrounding the use of self-management interventions for increasing academic performance. *School Psychology Review*, 21(2), 202. <https://doi.org/10.1080/02796015.1992.12085607>

- Smith, D. D. (2007). *Introduction to special education: Making a difference*. Pearson Education, Inc.
- Smith, T. L., Polloway, E. A., Smith, J. D., & Patton, J. R. (2007). Self-determination for persons with developmental disabilities: Ethical considerations for teachers. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42, 144–151. <https://www.jstor.org/stable/23879991>
- Smith, L. E., Maenner, M. J., & Seltzer, M. M. (2012). Developmental trajectories in adolescents and adults with autism: The case of daily living skills. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51, 622–631. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.03.001>
- Smith, K. A., Ayres, K. A., Alexander, J., Ledford, J. R., Shepley, C., & Shepley, S. B. (2016). Initiation and generalization of self-instructional skills in adolescents with autism and intellectual disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1196–1209. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2654-8>
- Soares, D. A., Vannest, K. J., & Harrison, J. (2009). Computer aided self-monitoring to increase academic production and reduce self-injurious behavior in a child with autism. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 24(3), 171–183. <https://doi.org/10.1002/bin.283>
- Southall, C. M., & Gast, D. L. (2011). Self-management procedures: A comparison across the autism spectrum. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 155–171. <https://www.jstor.org/stable/23879688>
- Sönmez, M., & 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.
- Sönmez-Kartal, M., & Yücesoy-Özkan, S. (2015). Effects of class-wide self-monitoring on on-task behaviors of preschoolers with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(4), 418–432. <https://www.jstor.org/stable/26420351>
- Stahmer, A. C., & Schreibman, L. (1992). Teaching children with autism appropriate play in unsupervised environments using a self-management treatment package. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 447–459. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-447>
- Stahr, B., Cushing, D., Lane, K., & Fox, J. (2006). Efficacy of a function-based intervention in decreasing off-task behavior exhibited by a student with ADHD. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(4), 201–211. <https://doi.org/10.1177/10983007060080040301>
- Sucuoğlu, B. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (6.baskı, s., 25–56). Vize Yayıncılık.
- Sweeney, W. J., Salva, E., Cooper, J. O. & Talbert-Johnson, C. (1993). Using self-evaluation to improve difficult-to-read handwriting of secondary student. *Journal of Behavioral Education*, 3, 427–443. <https://doi.org/10.1007/BF00961545>

- Şafak, P., & Bilgiç, C. H. (2018). Özel gereksinimli bireylerde sosyal uyum becerilerinin değerlendirilmesi ve öğretimi. E. Sazak (Ed.). *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerin öğretimi* içinde (s., 247-271). Pegem Akademi
- Taber, T. A., Seltzer, A., Juane Heflin, L., & Alberto, P. A. (1999). Use of self-operated auditory prompts to decrease off-task behavior for a student with autism and moderate mental retardation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(3), 159-166. <https://doi.org/10.1177%2F108835769901400305>
- Tarbox, J., Dixon, D., Sturmey, P., & Matson, J. L. (2014). *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders*. Springer.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2017). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Vize Akademik
- Tekin-İftar, E. (2018a). Tek denekli araştırmalar ve temel kavramlar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (2.baskı, s. 15-34). Anı Yayıncılık
- Tekin-İftar, E. (2018b). Geçerlik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (2.baskı, s. 133-149). Anı Yayıncılık
- Tekin-İftar, E. (2018c). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (2.baskı, s. 217-244). Anı Yayıncılık
- Tekin-İftar, E. (2018d). Grafik ve grafiksel analiz. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (2.baskı, s. 401-436). Anı Yayıncılık
- Todd, A. W., Horner, R. H., & Sugai, G. (1999). Self-monitoring and self-recruited praise: Effects on problem behavior, academic engagement, and work completion in a typical classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(2), 66-122. <https://doi.org/10.1177%2F109830079900100201>
- Todd, T., & Reid, G. (2006). Increasing physical activity in individuals with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(3), 167-176 <https://doi.org/10.1177%2F10883576060210030501>
- Toper, Ö. (2021). Kendini yönetme. B. Kısaç-Demiroğlu (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s., 225-311). Eğiten Kitap
- Töret, G., Aykut, Ç., Babacan, A., & Özkubat, U. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda akademik başarı düzeyleri üzerinde kendini izleme stratejisinin etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(02), 125-147. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000224
- Tufan, S., & Aykut, Ç. (2018). Şemaya dayalı strateji ve kendini izlemenin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin sözlü problem çözme performanslarına etkisi. *Elementary Education Online*, 17(2). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419005>

- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2007). *Otistik özellik gösteren çocuklara birebir öğretimde etkinlikler içi ve arası seçim fırsatları sunmanın etkilerinin karşılaştırılması [A comparison of the effects of providing choice opportunities within and between activities during one-to-one teaching to children with autism spectrum disorders]* (Tez Numarası: 211653) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Villante, N. K., Lerman, D. C., Som, S., & Hunt, J. C. (2021). Teaching adults with developmental disabilities to problem solve using electronic flowcharts in a simulated vocational setting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(3), 1199-1219. <https://doi.org/10.1002/jaba.786>
- Vuran, S. & Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye’de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 55-67. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000114
- Vuran, S. (2017). Hedef davranışı ölçme ve kaydetme. S. Vuran (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi içinde* (s. 57-72). Eğiten Kitap
- Vuran, S. (Ed.). (2020). *Özel eğitim öğretmenleri için belirlenmiş etik ilkeler kılavuzu* (1. Baskı). Vize Akademik
- Vuran, S., & Melekoğlu, M. (2022). Özel Eğitimde Kanıt Temelli Uygulamaların Kalite Göstergeleri ve Sınıflandırılması: Alanyazın Derlemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1286-1313. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1150919>
- Yıkılmış, G. (2022). Opinions and suggestions of preservice special education teachers on ethical principles. *Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(4), 1385-1398
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz-Irmak, T., Tekinsav-Sütçü, S., Aydın A & Sorias, O. (2007). Otizm Davranış kontrol listesinin (ABC) geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(1), 13-23
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2007). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği [The effectiveness of self management strategy instruction package prepared for students with intellectual disabilities]* (Tez Numarası: 210099) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Yücesoy-Özkan, Ş., & Sönmez, M. (2011). Yetersizliği olan bireylerle yapılmış ve kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı tek denekli araştırmaların incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 95-821.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2012). Kaynaştırma uygulamalarında bağımsız öğretim stratejileri. S. Eripek (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s., 159-179). Anadolu Üniversitesi Yayınları

- Yücesoy-Özkan, Ş., Gürsel, O., & Kırcaali-İftar, G. (2014). Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği. *İlköğretim Online*, 13(1), 94-108.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2017). Hedef davranışları kaydetme ve güvenilirlik. Uygulamalı davranış analizi. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi içinde* (s., 79-112). Pegem Akademik
- Xin, J. F., Sheppard, M. E., & Brown, M. (2017). Brief report: Using iPads for self-monitoring of students with autism. *Journal of autism and Developmental Disorders*, 47(5), 1559-1567. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3055-y>
- Xu, S., Wang, J., Lee, G. T., & Luke, N. (2017). Using Self-Monitoring with Guided Goal Setting to Increase Academic Engagement for a Student with Autism in an Inclusive Classroom in China. *Journal of Special Education*, 51(2), 106–114. <https://doi.org/10.1177%2F0022466916679980>
- Wehmeyer, M. L., Sands, D. J., Doll, B., & Palmer, S. (1997). The development of self-determination and implications for educational interventions with students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(4), 305-328. <https://doi.org/10.1080/0156655970440403>
- Wehmeyer, M. L. (2003). Self-determination, vocational rehabilitation, and workplace supports. *Journal of Vocational Rehabilitation*. 19, 67–69.
- Wehmeyer, M. (2007). *Promoting the self-determination of students with severe disabilities*. Educational Resource Information Center (U.S. Department of Education) Updated.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Toste, J. R., & Mahal, S. (2017). Self-determined learning to motivate struggling learners in reading and writing. *Intervention in School and Clinic*, 52(5), 295-303. <https://doi.org/10.1177%2F1053451216676800>
- Westwood, P. (2011). *Commonsense methods for children with special educational needs*. (6th ed.). Routledge.
- Wilkinson, L. A. (2005). Supporting the inclusion of a student with asperger syndrome: A case study using conjoint behavioural consultation and self-management. *Educational Psychology in Practice*, 21(4), 307-326. <https://doi.org/10.1080/02667360500344914>
- Wilkinson, L. A. (2008). Self-management for children with high-functioning autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 150-157. <https://doi.org/10.1177%2F1053451207311613>
- Witt, J. C., Elliott, S. N., & Martens, B. K. (1984). Acceptability of behavioral interventions used in classrooms: The influence of the amount of teacher time, severity of behavior problem, and type of intervention. *Behavioral Disorders*, 9, 95–104. <https://doi.org/10.1177%2F019874298400900211>
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart 1. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>

- Wood, W. M., Karvonen, M., Test, D. W., Browder, D., & Algozzine, B. (2004). Promoting student selfdetermination skills in IEP planning. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 8-16. <https://doi.org/10.1177%2F004005990403600301>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

İnternette Alınan Kaynaklar

- Bishop, S.L., Luyster, R., Richler, J. & Lord, C. (2008). Diagnostic assessment . K. Chawarska, A. Klin & F. R. Volkmar (Eds), *Autism spectrum disorders in infants and toddlers: Diagnosis, assessment and treatment*. (ss. 23-50). The Guilford Press. <https://books.google.com.tr/> (Erişim Tarihi: 14 Şubat 2022).
- Centers for Disease Control and Prevention (2021). Community on autism 2021. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/addm-community-report/index.html> (Erişim Tarihi: 16.02.2022).
- Çolak, A. (2016). Otizm spektrum bozukluğunu anlamak. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu* içinde (s. 21-52). Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://www.aile.gov.tr/eyhgm/sayfalar/otizm-spektrum-bozuklugu/> (Erişim Tarihi: 19.03.2022)
- IVO-ODS, (2020). Otizm spektrum bozukluğu kapsamlı değerlendirme seti. <https://www.ivo-ods.com/> (Erişim Tarihi: 19 Ağustos 2021).
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2008). Yaygın gelişimsel bozukluklar destek eğitim programı. <http://ookgm.meb.gov.tr/www/destek-egitim-programlari/icerik/205> (Erişim Tarihi: 22 Ağustos 2021).
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13145613_Ozel_EYitim_Hizmetleri_YonetmeliYi_son.pdf (Erişim Tarihi: 18 Mart 2022).
- National Autism Center [NAC] (2015). Findgs and conclusions: national standards projects, Phase-2. <https://www.nationalautismcenter.org/090605-2/> (Erişim Tarihi: 18 Temmuz 2021).
- National Research Council (2001). Educating Children with Autism. Committee on Educational Interventions for Children with Autism. <https://www.handicapcenter.com/wp-content/uploads/2015/01/Educating-Children-with-Autism.pdf> (Erişim Tarihi: 08 Eylül 2021).
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders [NPDC] (2014). Evidence-based practies. <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices> (Erişim Tarihi: 24 Eylül 2021).

- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609029.pdf> (Erişim Tarihi: 13 Haziran 2021).
- Tekin-İftar, E. (2018). Özel eğitimde bilimsel-dayanaklı uygulamalar: tarihçe, tanım ve öneriler. Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü. https://www.researchgate.net/publication/336641878_Ozel_Egitimde_Bilimsel-dayanakli_Uygulamalar_Tanim_Tarihce_ve_Oneriler (Erişim Tarihi: 30 Haziran 2021).
- Wehmeyer, M. L. (2002). Self-determination and the education of students with disabilities. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470036.pdf> (Erişim Tarihi: 19 Temmuz 2021).
- World Health Organization. Autism Spectrum Disorder. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/autism-spectrum-disorders/en/> (Erişim Tarihi: 16 şubat 2022).

EKLER

- EK 1 Kurum Çalışma İzin Yazısı
- EK 2 Anne-Baba İzin Yazısı
- EK 3 Öğretmen İzin Yazısı
- EK 4 Kendini Yönetme Stratejileri Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı
- EK 5 Etkinlikle İlgilenme Becerisi Bütüncül Zaman Aralık Kayıt Formu
- EK 6 Etkinliği Tamamlama Becerisi Kalıcı Ürün Kayıt Formu
- EK 7 Ön Koşul Özellikleri Belirleme Kontrol Formu
- EK 8 Etkinlik Çalışma Sayfası
- EK 9 Etkinlik Çalışma Sayfası Cevap Anahtarı
- EK 10 Performans Tablosu ve Pekiştireç Tablosu
- EK 11 Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Programı
- EK 12 Pekiştireç Listesi
- EK 13 Uygulama Güvenilirliği Veri Formu
- EK 14 Öğretmen Görüşme Formu
- EK 15 IVO-ODS Uygulamacı Kullanım Sertifikası
- EK 16 Anne-Baba Sosyal Geçerlik Görüşme Soruları
- EK 17 Öğretmen Sosyal Geçerlik Görüşme Soruları
- EK 18 Sosyal Geçerlik Görüşme Veri Analiz İndeksi
- EK 19 Etkinlikle İlgilenme Becerisi Örnek Olan ve Olmayan Davranış Fotoğrafları
- EK 20 Etkinliği Tamamlama Becerisi Örnek Olan ve Olmayan Davranış Fotoğrafları
- EK 21 Etik Kurul Kararı

EK 1 Kurum Çalışma İzin Yazısı



Sayı: 496
Konu: Çalışma Hk.

01.06.2021

SAYIN: AKIN GÖNEN

İlgi 21.05.2021 tarihli dilekçeniz.
İlgi tarihli dilekçenizde kurumumuzdan yapmış olduğunuz tez çalışmanız kapsamında destek talep etmektesiniz.

Dilekçenizin incelenmesi neticesinde 'Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Etkinlikle İlgilenme ve Etkinliği Tamamlama Becerisi Üzerine Kendini Yönetme Stratejilerinin Etkililiği' konulu çalışmanızı yapmanız uygun görülmüştür..

Bilgilerinize rica ederim.

MEHMET GÜVENÇ
SOBE TİCARİ İŞLETME
MÜDÜRÜ

Selçuklu Otizmli Bireyler Eğitim Vakfı
Ticari İşletmesi

Yazır Mh. Sobe Sk.
No: 1 Selçuklu/KONYA
0332 251 0 251

sobe.org.tr bilgi@sobe.org.tr

EK 2 Anne-Baba İzin Formu

Sayın Veli,

Bu araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü öğrencisi olan Akın GÖNEN tarafından Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI danışmanlığında sürdürülen "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Etkinlikle İlgilenme ve Etkinliği Tamamlama Becerisi Üzerine Kendini Yönetme Stratejilerinin Etkililiği" konulu tez çalışmasıdır. Araştırmanın amacı, kendini yönetme stratejilerinin OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kazanmaları, bu stratejilerini kullanarak etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerinin etkililiğini belirlemektir. Bu çalışma yoluyla çocuğunuzun davranışlarına olumlu yönde katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Çalışmada gizlilik esastır ve çocuğunuzun adı hiçbir şekilde araştırma raporlarında yer almayacaktır. Uygulamalar esnasında çocuğunuzun video kayıt görüntüleri alınacak ve bunlar öğretim amaçlı çalışmalar dışında kullanılmayacaktır. Çalışma boyunca, istediğiniz an çocuğunuzun katılımına sona verebilirsiniz. Ayrıca, araştırmacıya istediğiniz soruları yöneltebilirsiniz ve bu konuda size yardımcı olmak için elinden geleni yapmaya çalışacaktır.

Bu açıklamaları dikkate alarak araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Anne/Baba Adı-Soyadı

Tarih

EK 3 Öğretmen İzin Yazısı

Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI danışmanlığında Akın GÖNEN tarafından yürütülen "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Etkinlikle İlgilenme ve Etkinliği Tamamlama Becerisi Üzerine Kendini Yönetme Stratejilerinin Etkililiği" konulu tez çalışması hakkında bilgilendirildim. Araştırmanın amacı, kendini yönetme stratejilerinin OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kazanmalarını, bu stratejilerini kullanarak etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerilerinin etkililiğini belirlemektir. Bu çalışma yoluyla öğrencimin etkinlikler ilgili çalışmalarda sınıf içindeki davranışlarına olumlu katkı sağlayacağına inanmaktayım.

Çalışma gizliliğinin esas olduğu ve öğrencilerin isimlerinin hiçbir şekilde araştırma raporlarında yer almayacağını farkındayım. Uygulamalar esnasında öğrencimin video kayıt görüntülerinin alınacağı ve öğretim amaçlı çalışmalar dışında kullanılmayacağı açıklanmıştır. Çalışma sürecince öğrencimin bireyselleştirilmiş eğitim programından geri kalmayacağını ve araştırmacının tüm sorularımı yanıtlayacağı düşüncesindeyim.

Bu açıklamaları dikkate alarak araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Öğretmen Adı-Soyadı

Tarih

EK 4 Kendini Yönetme Stratejileri Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı

Ana yönerge: Klasör içindeki etkinlikleri yapmaya başla.

Sıra	Bildirimler	Ölçüt	Oturumlar		
1	Klasörün ön sayfasını açar.	%100			
2	Klasör içinden görsel ön uyarıyı alır.				
3	Görsel ön uyarıyı etkinlik dosyasının üzerine yapıştırır.				
4	Etkinlik sayfasını dosyadan çıkartır.				
5	Etkinlik sayfasındaki soruları tamamlar.				
6	Etkinlik dosyasından cevap anahtarını çıkartır.				
7	Cevap anahtarı ile etkinlik sayfasını karşılaştırarak doğru yaptığı cevaplar için artı (+) yanlış yaptığı ya da boş bıraktığı cevaplar için eksi (-) işaretini kullanır.				
8	Doğru yapılan cevapları sayar.				
9	Doğru sayısını etkinlik sayfasındaki kontrol bölümüne yazar.				
10	Etkinlik dosyasından performans ve pekiştireç tablosunu çıkartır.				
11	Etkinlik tarihini performans tablosunda ilgili kutucuğa yazar.				
12	Performans tablosunda doğru sayısının bulunduğu kutucuğu işaretleyerek boyar.				
13	Pekiştireç tablosundan doğru cevap sayısını bulur ve pekiştirecini seçer.				
Doğru sayısı					
Yüzde (%)					

Kendini Yönetme Stratejileri Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Kullanım Yönergesi

Ölçü aracının amacı: Öğrencinin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerisinin hangi basamaklarda doğru yapıp yapamadığını belirlemeye yönelik kullanılmasıdır.

Uygulanmasında kullanılan araçlar:

- a) Klasör ve çıktı dosyalar,
- b) Cırt bantlar,
- c) Makas,
- d) Kalem,
- e) Sembol tahtası,
- f) Etkinlik sayfaları,
- g) Dijital çalar saat,
- h) Görsel ön uyaran fotoğraflarından oluşmaktadır.

Uygulama ortamı: Uygulama öncesinde hazırlanan materyaller oturuma başlamadan önce hazır bulundurulur. Öğrenci ve uygulamacı basamakları rahat takip edebilmek amacıyla yan yana oturur. Uygulamacı ölçü aracındaki basamakları kolayca işaretleyebilecek şekilde form ve kalemi yakınında tutar. Ölçü aracının uygulanması: Uygulamacı, çalışma öncesinde hazırlanan araçları öğrenciye göstererek "Bugün senin için çeşitli etkinlikler hazırladık" der. Öğrencinin etkinlikleri yapmaya çalışırken uyması gereken bazı kurallar bulunmaktadır. Bu kuralların neler olduğuyla ilgili olarak uygulamacı "Senden istediğin etkinlikleri tamamlamanı ve etkinliklerle ilgilenmeni istiyorum" şeklinde ifade eder. Ayrıca çalışma sonunda kendisinin hoşlanacağı bazı hediyelerin olduğu, uygulayıcının yanında getirmiş olduğu kutudan seçebileceği hatırlatılır. Daha sonra öğrenciye hazırlanan araçlar yaklaştırılır ve etkinliği gerçekleştirmesi için hazır olduğu kontrol edilir. Öğrencinin hazır olduğunun gözlenmesi durumunda, "Harika, hazırsan başlayabiliriz" denilerek süreç başlatılır. Uygulamacı değerlendirme için belirlenen "Klasör içindeki etkinlikleri yapmaya başla" ana yönergesinin öğrenciye yöneltir. Öğrencinin değerlendirme sırasında ne tür tepkiler verdiği gözlenir ve belirlenen kriterlere göre işaretleme yapılır. Örneğin, beceri basamakları için ölçüt bağımlı ölçü aracında ilgili bildirimin karşısına bağımsız ve doğru tepkiler için artı (+), yanlış tepkiler veya tepkisiz kalınması durumunda eksi (-) olarak işaretleme yapılır. Tek fırsat yöntemine göre ölçü aracının uygulaması sırasında ilk eksiden sonra veri toplama süreci durdurulur.

EK 5 Etkinlikle İlgilenme Becerisi Bütüncül Zaman Aralığı Kayıt Formu

Öğrenci Adı-Soyadı:						Tarih: / / 2021	
Gözlemci:						Oturum:	
Gözlem aralığı	10sn	20sn	30sn	40sn	50sn	60sn	%
1.dk							
2.dk							
3.dk							
4.dk							
5.dk							
6.dk							
7.dk							
8.dk							
9.dk							
10.dk							

Öğrenci Adı-Soyadı:						Tarih: / / 2021	
Gözlemci:						Oturum:	
Gözlem aralığı	10sn	20sn	30sn	40sn	50sn	60sn	%
1.dk							
2.dk							
3.dk							
4.dk							
5.dk							
6.dk							
7.dk							
8.dk							
9.dk							
10.dk							

EK 6 Etkinliği Tamamlama Becerisi Kalıcı Ürün Kayıt Formu

Öğrenci Adı-Soyadı:				Tarih: / / 2021		
Gözlemci:						
	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum	6.Oturum
1.Soru						
2. Soru						
3. Soru						
4. Soru						
5. Soru						
6. Soru						
7. Soru						
8. Soru						
9. Soru						
10. Soru						
Doğru tepki						
Doğru yüzdesi						

EK 7 Ön Koşul Özellikleri Belirleme Kontrol Listesi

Gözlemci Adı-Soyadı:		Tarih:/...../2021				
Beceriler	Öğrenciler (+/-)					
	A	C	D	E	F	
1. Yönerge takip etme						
2. Eşleme yapabilme						
3. Taklit edebilme						
4. Kendisiyle ilgili soruları cevaplama						
5. Rakamları ayırt etme/yazma						
6. Yerinde oturma						
7. Seçim yapabilme						
8. Temel okuma-yazma becerileri						
9. Anne-baba onayı						
10. Hedef becerilere ihtiyacı olma						
11. OSB tanısı olma						
Sonuç (Başarılı/Başarısız)						

EK 8 Öğrenci (Yaşar/Melis/Halit) Etkinlik Çalışma Sayfası

Temiz Çocuk

Sema 10 yaşında temizliğine çok dikkat eden bir kızdır. Her sabah banyoda elini yüzünü yıkadıktan sonra havlu ile kurular. Her zaman tuvaleti temiz bırakır. Günde üç defa dişlerini fırçalar. Okula gitmeden önce saçlarını tarar.

- ☐ 1. Metindeki kızın adı nedir?
.....
- ☐ 2. Kız çocuğu kaç yaşındadır?
.....
- ☐ 3. Kız çocuğu nasıl biridir?
.....
- ☐ 4. Elini yüzünü ne zaman yıkar?
.....
- ☐ 5. Elini yüzünü nerede yıkar?
.....
- ☐ 6. Havlu ile ne yapar?
.....
- ☐ 7. Yüzünü ne ile kurular?
.....
- ☐ 8. Tuvaleti nasıl bırakır?
.....
- ☐ 9. Dişlerini günde kaç defa fırçalar?
.....
- ☐ 10. Saçlarını ne zaman tarar?
.....

Doğru sayısı

EK 9 Etkinlik Çalışma Sayfası Cevap Anahtarı

Temiz Çocuk

Sema 10 yaşında temizliğine çok dikkat eden bir kızıdır. Her sabah banyoda elini yüzünü yıkadıktan sonra havlu ile kurular. Her zaman tuvaleti temiz bırakır. Günde üç defa dişlerini fırçalar. Okula gitmeden önce saçlarını tarar.

1. Metindeki kızın adı nedir?
Sema
2. Kız çocuğu kaç yaşındadır?
On
3. Kız çocuğu nasıl biridir?
Temiz bir çocuk
4. Elini yüzünü ne zaman yıkar?
Her sabah
5. Elini yüzünü nerede yıkar?
Banyoda
6. Havlu ile ne yapar?
Elini yüzünü kurular
7. Yüzünü ne ile kurular?
Havlu
8. Tuvaleti nasıl bırakır?
Temiz bırakır
9. Dişlerini günde kaç defa fırçalar?
Üç defa
10. Saçlarını ne zaman tarar?
Okulda gitmeden önce

EK 10 Performans Tablosu ve Pekiştireç Tablosu

Yaşar'ın Performans Tablosu

10			
9			
8			
7			
6			
5			
4			
3			
2			
1			
0			
Tarih	/Ekim/2021	/Ekim/2021	/Ekim/2021

Yaşar'ın Pekiştireç Tablosu

1-2-3-4	5-6-7	8-9-10
Ödöl yok	Tamir aleti ☐ Kutu oyunları ☐ Salıncak ☐	Cips ☐ Rulo Kat ☐ Boks Makinesi ☐

Melis'in Performans Tablosu

10			
9			
8			
7			
6			
5			
4			
3			
2			
1			
0			
Tarih	/Ekim/2021	/Ekim/2021	/Ekim/2021

Melis'in Pekiştireç Tablosu

1-2-3-4	5-6-7	8-9-10
Ödül yok	Trambolin ☐ Tablet ☐ Kitap ☐	Salıncak ☐ Şarkı Dinlemek ☐ Muz ☐

Halit'in Performans Tablosu

10			
9			
8			
7			
6			
5			
4			
3			
2			
1			
0			
Tarih	/Ekim/2021	/Ekim/2021	/Ekim/2021

Halit'in Pekiştireç Tablosu

1-2-3-4	5-6-7	8-9-10
Ödül yok	Tablet ☐	Çikolata ☐
	Bisküvi ☐	Robotlar ☐
	Kutu Oyunu ☐	Kutu Oyunu ☐
	Soğuk Çay ☐	

EK 11 Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Programı

BÖLÜM 1	Öğrencinin Adı-Soyadı: Sınıfı: Oturum Süresi:
BÖLÜM 2	Beceri: Kendine ön uyarı verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmenin birlikte kullanımıyla gerçekleştirilen kendini yönetme stratejileri. Amaç: Kendine ön uyarı verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme becerilerinden oluşan kendini yönetme stratejilerini en az üç oturum %100 düzeyinde yerine getirir. Ön koşul davranışlar: Öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi için gereken ön koşul davranışlar; sözel yönergeyi takip etme, eşleme yapabilme, taklit edebilme, rakamları ayırt etme/yazma, en az beş dakika yerinde oturma, seçim yapabilme, sorulara cevap verme, temel okuma becerileri, okuduğu metinle ilgili sorulara yazılı cevap verme şeklinde belirlenir. Araç-gereçler: Dört halkalı A4 klasör (3 cm), cırt bantlar, görsel ön uyarı resmi, etkinlik çalışma sayfası, çalışma sayfası cevap anahtarı, performans kayıt tablosu, pekiştireç tablosu, A4 şeffaf çıtçı dosyalar, şeffaf kinlik kartları, kalem, silgi. Eğitim ortamı: Hazırlanan öğretim programının uygulanabilmesi için uygun fiziki şartların sağlandığı bir derslikte çalışma yürütülür. Öğrenci ve öğretimi gerçekleştirecek kişinin rahat hareket edeceği bir masa ve yan yana oturmasına imkân sağlayan iki sandalye ortamında bulundurulur. Eğitim ortamı öğrencinin kendi derslerini sürdürdüğü sınıftan çok farklı özellikte olmayan ve sınıfından farklı bir düzenleme yapılmadan derslik düzeni oluşturulması sağlanır. Pekiştireçler ve pekiştireç tarifiesi: Sınıf içi gözlemler, öğretmen ve anne-baba görüşmesi sonucu hazırlanan pekiştireç listesinden tercihlerde bulunulmuştur. Öğrencinin doğru tepkilerine yönelik olarak “başını okşama, sırtını sıvazlama, bravo, çok iyi gidiyor vb.” sosyal pekiştireçler ve öğrencilerin özelliklerine göre sembol pekiştireç belirlenmiştir. Öğretim oturumunun ilk ikisinde doğru davranışlar sürekli pekiştirme tarifiesiyle pekiştirilerek tamamlanır. Diğer basamaklar için değişken oranlı pekiştirme tarifiesi kullanılır. Öğretim zamanı: Çalışma her hafta pazartesi, çarşamba ve cuma günleri ve her uygulama gününde bir oturum şeklinde gerçekleştirilir.

Öğretim: Kendini yönetme stratejilerinin uygulanabilmesi için şu basamaklar takip edilir:

-Öğretim öncesinde öğrencinin dikkatini etkinliğe yöneltmek amacıyla çeşitli sözel uyaranlar sunulur: “Yeni bir etkinlik için hazır mısın?”

-Öğrencinin hazır olduğunu belirten bir sözcük söylemesi, davranış olarak jest veya mimikle yapılmış dönütler için araştırmacı tarafından sosyal pekiştireç verilir: “Güzel dinliyorsun, dikkatli bakıyorsun, vb.”

-Öğretim amaçları öğrenciye örneklerle açıklanır: “Etkinlik sayfasındaki soruları doğru olarak tamamlayabileceksin”

-Kendini yönetme stratejilerinde kullanılacak araç-gereçler öğrenciye tanıtılır. Klasörün içindeki çıtçıt dosyaların içinde neler olduğu gösterilir. Örnek bir çıtçıt dosya içindeki etkinlik sayfası ve cevap anahtarı, performans ve pekiştireç tabloları tanıtılarak gösterilir.

-Etkinlikle ilgilenme becerisinin ne olduğu öğrenciye açıklanır ve beceri için örnek tanımlamalar yapılır: “Etkinlikle ilgilenmek o anki etkinlik sayfasıyla ilgili basamakları doğru yapmaktır”. Örneğin metni okurken başka bir yere bakmamak vb.

-Etkinlikle ilgilenme becerisine yönelik örnek olan ve örnek olmayan davranışlar açıklanır. Bu beceriye yönelik hazırlanmış fotoğraflar gösterilerek açıklama yapılır.

-Etkinlikle ilgilenme becerisinin sağlayacağı yararlar anlatılmıştır: “Metni okumayı bitirirsen soruları cevaplayabilirsin”

-Etkinlikle ilgilenme becerisi için öğrenciden beklenen davranış ölçütleri söylenir: “Yalnızca verilen klasörle ilgilenmelisin, on soruyu da cevaplamalısın”

-Etkinliği tamamlama becerisinin ne olduğu öğrenciye açıklanır ve bu beceri için örnek tanımlamalar yapılır: “Etkinliği tamamlamak görevinle ilgili basamakları sırasıyla yapmaktır”. Örneğin metindeki soruların hepsini sırasıyla cevaplamak vb.

-Etkinliği tamamlama becerisine yönelik örnek olan ve örnek olmayan davranışlar açıklanır. Bu beceriye yönelik hazırlanmış fotoğraflar gösterilerek açıklama yapılır.

-Etkinliği tamamlama becerisinin sağlayacağı yararları örneklerle açıklanır: “Bütün soruları doğru yaparsan annen-baban ve sende mutlu olursun”

-Etkinliği tamamlama becerisi için öğrenciden beklenen davranış ölçütleri açıklanır: “Soruların hepsini doğru yapmalısın”

-Kendini yönetme stratejilerinin kullanımı için basamaklar gösterilir: Klasör içinden etkinlik dosyasını bulabilme, dosyanın içerisinde etkinlik sorularını cevaplayabilme ve sonra cevapları kontrol edebilme. Performans tablosundan doğru yaptığını sayıyı işaretleyebilme ve doğru sayına göre istenilen pekiştireci seçme.

-Kendini yönetme stratejilerini kullanmanın yaşantımızdaki faydaları açıklanır: “Başkasının yardımı olmadan etkinliklerini yapabilirsin, ödevlerini kendi başına kontrol edebilirsin vb.”

-Öğrenciye etkinliğe başlaması için hedef uyaran sunulur: “Klasördeki etkinlikleri yapmaya başlayabilirsin”

-Kendini yönetme stratejilerine yönelik oturumlarda öğretim basamaklarının uygulanmasına başlanır.

-Öğretim oturumlarında üst üste üç oturum %100 ölçütüne ulaşıldığında öğretim sürecine son verilir.

BÖLÜM 4	Değerlendirme: Kendini yönetme stratejilerini kullanmaya ilişkin veriler ölçüt bağımlı ölçü aracı (EK-4) üzerinde doğru olarak yapılan davranışlar için artı (+), davranış gözlenmediğinde, yanlış ya da eksik davranış gözleendiğinde eksi (-) şeklinde işaretlenir. Etkinlikle ilgilenme düzeyini belirlemek amacıyla bütüncül zaman aralığı kayıt formuna belirlenen zaman aralıklarında beklenen davranış gözleendiğinde artı (+), zaman aralığında gerçekleşmeyen davranış için eksi (-) olarak değerlendirme yapılır. Etkinliği tamamlama becerisi için ise kalıcı ürün kayıt formu öğretim oturumları bittikten sonra toplanan etkinlik sayfaları kontrol edilerek istenilen şekilde tamamlanan beceriler için artı (+), eksik bir basamak ya da tamamlanmayan etkinlik basamakları için eksi (-) şeklinde işaretleme yapılır.
----------------	--



EK 12 Pekiştiren Listesi

Öğrencinin adı-soyadı:

Uygulama tarihi:

Uygulayıcı:

Pekiştirenler	Öğretmen	Aile	Öğrenci	Açıklama
Yiyecek ve İçecek Pekiştirenler				
Şeker				
Bisküvi				
Kraker				
Çikolata				
Sakız				
Cips				
Kek				
Süt				
Kola				
Meyve				
Meyve suyu				
Draje çikolata				
Diğer.....				
Etkinlik Pekiştirenleri				
Dans etmek				
Şarkı söylemek				
Şarkı dinlemek				
Kutu oyunları				
Topla oynamak				
Jengayla oynamak				
Trambolinde zıplamak				
Yap-boz yapmak				
Resim yapmak				
Çizim boyamak				
Bilgisayar/tabletle oynamak				
Dışarı çıkmak/gezinmek				

Diğer.....				
Nesne pekiştireçleri				
Kitap				
Legolar				
Sesli/ışıklı oyuncaklar				
Oyun hamuru				
Kalemler				
Araba				
Bebek				
Etiket/çıkartma				
Resimli kartlar				
Diğer....				
Sosyal pekiştireçler				
Sarılmak				
Başına dokunmak				
Sırtını okşamak				
Bravo, harika, çok güzel vb.				
Çak yapmak				
Alkışlamak				
Diğer.....				

Notlar:

EK 13 Uygulama Güvenirliği Veri Formu

Uygulamacı Adı-Soyadı:

Tarih: / / 2021

Gözlemci Adı-Soyadı:

Oturum:

Planlanan Uygulamacı Davranışları	Tepkiler (+/-)
1. Öğrencinin dikkatini çalışmaya çekme	
2. Öğrencinin dikkatine yönelik övgü sunma	
3. Öğretim öncesi amaçları açıklama	
4. KYS için hazırlanmış araç-gereçleri tanııtma	
5. Etkinlikle ilgilenme davranışlarını açıklama	
6. Etkinlikle ilgilenmeye örnek olan ve örnek olmayan en az birer davranış söyleme	
7. Etkinlikle ilgilenmenin yararlarını (en az iki tane) açıklama	
8. Etkinle ilgilenme için öğrenciye ölçütleri açıklama	
9. Etkinliği tamamlama davranışlarını açıklama	
10. Etkinliği tamamlamaya örnek olan ve örnek olmayan davranış söyleme	
11. Etkinliği tamamlamanın yararlarını (en az iki tane) açıklama	
12. Etkinle tamamlama için öğrenciye ölçütleri açıklama	
13. KYS için örnek basamakları gösterme/açıklama	
14. KYS için yararları açıklama	
15. Öğrenciye etkinliğe başlaması için yönerge sunma	
16. Aşamalı yardımla öğretim sunma	
Doğru tepki sayısı:	
Doğru tepki yüzdesi:	

EK 14 Öğretmen Görüşme Formu

Öğrenci adı-soyadı:

Tarih:

..../...../2021

Görüşme yapan:

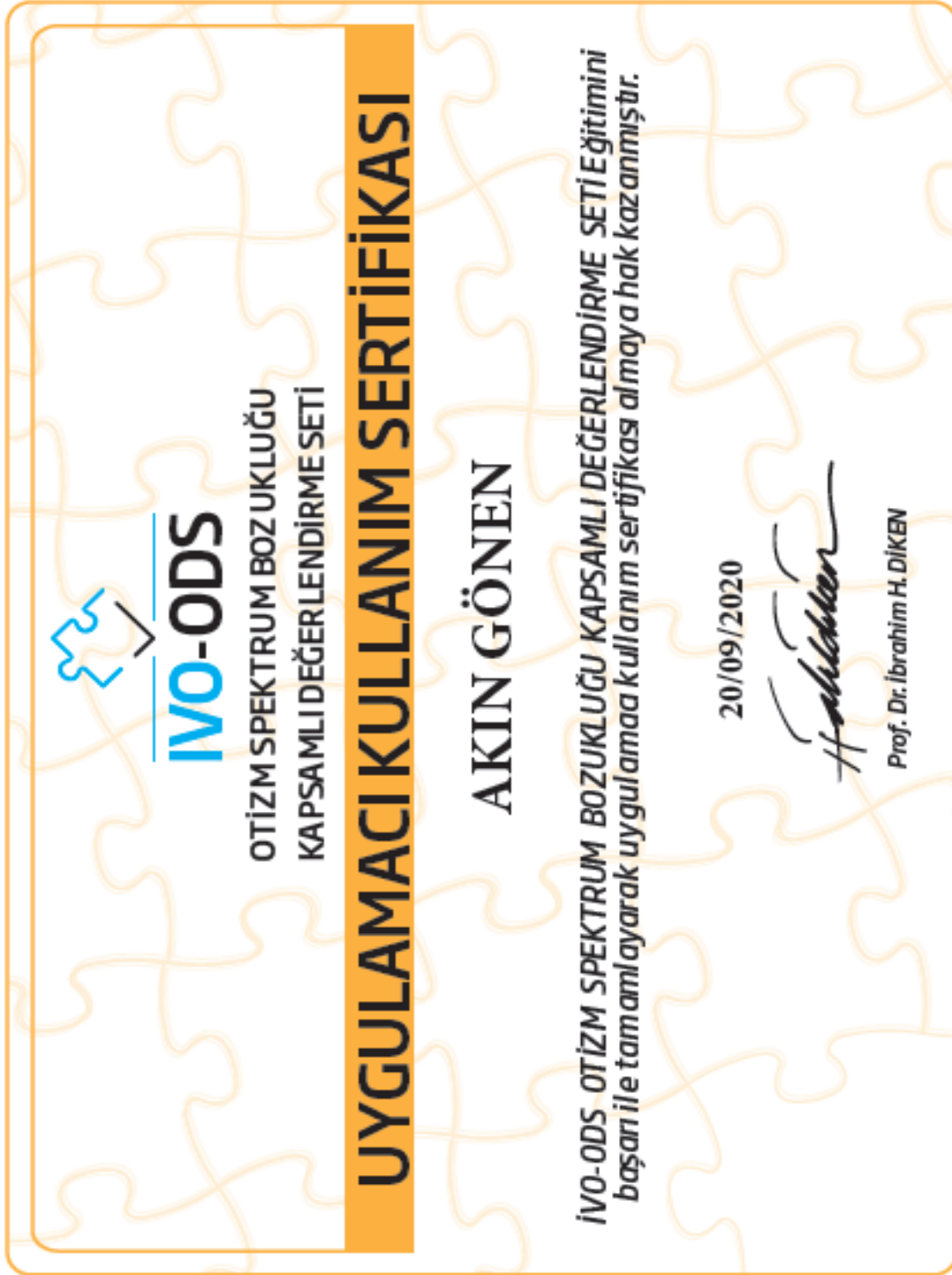
Öğretmen:

Formun Amacı: Bu forma "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Etkinlikle İlgilenme ve Etkinliği Tamamlama Becerisi Üzerine Kendini Yönetme Stratejilerinin Etkililiği" tez çalışmasında uygulama sürecine dahil edilecek olan öğrencilerin genel olarak ön koşul özelliklerini belirleyebilmek amacıyla düzenlenmiştir. Bu formun kullanım şekli öğretmenlerle bire bir görüşme yoluyla gerçekleştirilir.

Formun Uygulanması: Hazırlanan soru formunu araştırmayı yürütecek kişi tarafından kullanılacaktır. Araştırmaya dahil edilme ihtimali olan öğrencilerin öğretmenlerine araştırmayla ilgili genel bilgiler verilir. Forma dahil edilen açık uçlu sorular öğretmenlere yöneltilir. Öğretmenlerin onayları alınarak ses kayıt cihazına konuşmalar kaydedilerek görüşmeler yapılır.

Görüşme Soruları:

- 1.Öğrencinizin kendini yönetme stratejileriyle ilgili becerileri ne düzeydedir?
- 2.Öğrencinizin etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri hakkında ne söylemek istersiniz?
- 3.Öğrencinizin akademik becerileri hakkında bilgi verir misiniz?
- 4.Öğrencinizin alıcı ve ifade edici dil becerileri hakkında bilgi verir misiniz?
- 5.Öğrencinizin ailesi çalışmaya istekli midir, düzenli katılım sağlar mı?



EK 16 Anne-Baba Sosyal Geçerlik Soru Formu

Sayın,

Çalışmamız sonrasında gönüllü olarak katkı gösterdiğiniz araştırmanın amacı, kendini yönetme stratejileri öğretim uygulamasının OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kazanmalarını, bu stratejilerini kullanarak etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri üzerinde etkisini belirlemektir.

Araştırmanın bu aşaması için “Anne-Baba Sosyal Geçerlik Soru Formu” hazırlanmıştır. Sizlerden araştırmanın öğretim sonrasına ilişkin olarak yöneltilecek olan açık uçlu soruları samimiyetle yanıtlamanızı arzu ediyoruz. Formda belirtilen sorulara verdiğiniz cevaplar daha sonraki dönemlerde OSB olan öğrencilerle yapılacak olan benzer araştırmalarda önemli katkılar sağlayacaktır. Bu nedenle, araştırma sürecinde tarafımdan belirli aralıklarla çeşitli bilgiler sizlere aktarılmıştır. Özveriyle ve büyük bir istekle takip ettiğiniz bu çalışmamızda karşılaştığınız olumlu ve olumsuz durumları paylaşmanız oldukça önem kazanmaktadır.

Görüşme boyunca ifade edeceğiniz açıklamalar gizli kalacaktır. Bu araştırma dışında farklı bir kişi ya da kurum tarafından görülmesine izin verilmeyecektir. Ayrıca burada geçen isimler raporda yer almayacaktır.

Görüşme sırasında izin vermeniz durumunda ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Yapacağımız görüşme yaklaşık 30-40 dakika arasında sürecektir. Konu ya da çalışma kapsamında sormak istediğiniz sorular tarafımdan cevaplanacaktır.

Katkınız, desteğiniz ve ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim.

Bu açıklamaları dikkate alarak araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Adınız-Soyadınız

Tarih

ANNE-BABA SOSYAL GEÇERLİK SORULARI

Bu çalışmada kazandırılan becerilerin çocuğunuza katkılarıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?

Çocuğunuzun kazandığı becerilerin günlük yaşamda bağımsız davranışlar göstermesiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?

Çocuğunuza, becerilerin öğretiminde kullanılan yöntemler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Öğretimi yapılması kolay ya da zor oldu mu?

Zaman alıyor mu?

Çok hazırlık yapmak gerekir mi?

Sıklıkla yardıma ihtiyaç duyar mısınız?

Kullanılan yöntem etkili oldu mu?

Çalışmada bağımsız davranışlar sergilenmesi amacıyla yöntemin uygulanması hakkında görüşleriniz nelerdir?

Bu çalışmadan sonra çocuğunuz farklı becerilerde kendini yönetme stratejilerini kullanarak bağımsız davranışlar göstereceğine yönelik görüşünüz nelerdir?

Ev ödevleri

Serbest zaman etkinlikleri

Odasını ve eşyalarını düzenleme

Yemek masası veya yemek hazırlama

Farklı derslerde (Türkçe, matematik, hayat bilgisi vb.)

Genel olarak bu çalışmanın beğendiğiniz yönleri hakkında görüşleriniz nelerdir?

Genel olarak bu çalışma beğenmediğiniz yönleri hakkında görüşleriniz nelerdir?

EK 17 Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu

Sayın,

Çalışmamız sonrasında gönüllü olarak katkı gösterdiğiniz araştırmanın amacı, kendini yönetme stratejileri öğretim uygulamasının OSB olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kazanmalarını, bu stratejilerini kullanarak etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri üzerinde etkisini belirlemektir.

Araştırmanın bu aşaması için “Anne-Baba Sosyal Geçerlik Soru Formu” hazırlanmıştır. Sizlerden araştırmanın öğretim sonrasına ilişkin olarak yöneltilecek olan açık uçlu soruları samimiyetle yanıtlamanızı arzu ediyoruz. Formda belirtilen sorulara verdiğiniz cevaplar daha sonraki dönemlerde OSB olan öğrencilerle yapılacak olan benzer araştırmalarda önemli katkılar sağlayacaktır. Bu nedenle, araştırma sürecinde tarafımdan belirli aralıklarla çeşitli bilgiler sizlere aktarılmıştır. Özveriyle ve büyük bir istekle takip ettiğiniz bu çalışmamızda karşılaştığınız olumlu ve olumsuz durumları paylaşmanız oldukça önem kazanmaktadır.

Görüşme boyunca ifade edeceğiniz açıklamalar gizli kalacaktır. Bu araştırma dışında farklı bir kişi ya da kurum tarafından görülmesine izin verilmeyecektir. Ayrıca burada geçen isimler raporda yer almayacaktır.

Görüşme sırasında izin vermeniz durumunda ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Yapacağımız görüşme yaklaşık 30-40 dakika arasında sürecektir. Konu ya da çalışma kapsamında sormak istediğiniz sorular tarafımdan cevaplanacaktır.

Katkınız, desteğiniz ve ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim.

Bu açıklamaları dikkate alarak araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Adınız-Soyadınız

Tarih

ÖĞRETMEN SOSYAL GEÇERLİK SORULARI

Bu çalışmada kazandırılan becerilerin öğrencinize katkılarıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?

Kendini yönetme stratejileriyle ilgili katkısı

Etkinlikle ilgilenme becerisiyle ilgili katkısı

Etkinliği tamamlama becerisiyle ilgili katkısı

Öğrencinizin kazandığı becerilerin günlük yaşamda bağımsız davranışlar göstermesiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?

Öğrencinize, becerilerin öğretiminde kullanılan yöntemler, ön uyarı, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme, hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Öğretimi yapılması kolay ya da zor oldu mu?

Zaman alıyor mu?

Çok hazırlık yapmak gerekir mi?

Sıklıkla yardıma ihtiyaç duyar mısınız?

Kullanılan yöntem etkili oldu mu?

Çalışmada bağımsız davranışlar sergilenmesi amacıyla yöntemin uygulanması hakkında görüşleriniz nelerdir?

Bu çalışmadan sonra öğrenciniz farklı becerilerde kendini yönetme stratejilerini kullanarak bağımsız davranışlar göstereceğine yönelik görüşleriniz nelerdir?

Ev ödevleri

Serbest zaman etkinlikleri

Odasını veya eşyalarını düzenleme

Yemek masası veya yemek hazırlama

Farklı derslerde (Türkçe, matematik, hayat bilgisi vb.)

Genel olarak bu çalışmanın beğendiğiniz yönleri hakkında görüşleriniz nelerdir?

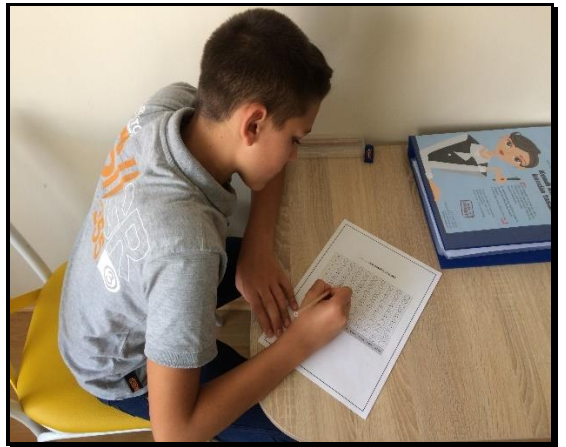
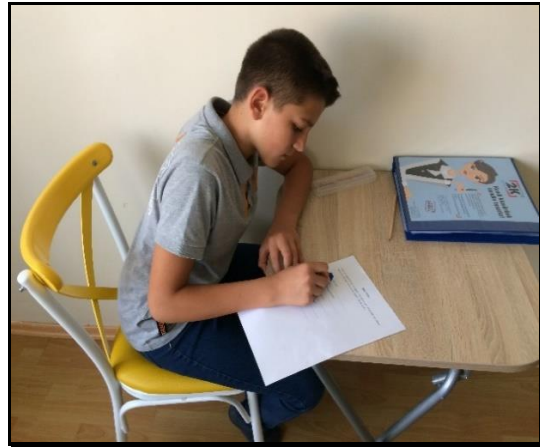
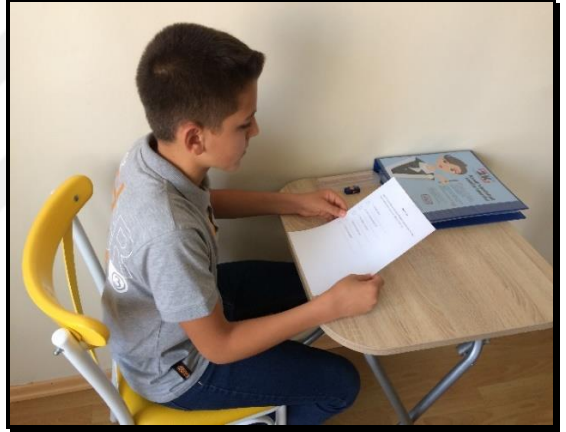
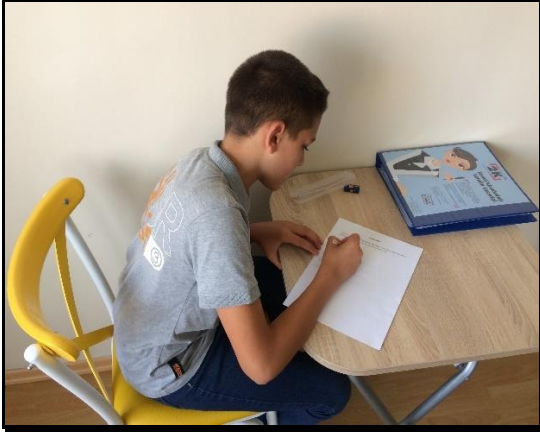
Genel olarak bu çalışmanın beğenmediğiniz yönleri hakkında görüşleriniz nelerdir?

EK 18 Sosyal Geçerlik Görüşme Veri Analiz İndeksi

TARİH/YER:		GÖRÜŞME/SAYFA NO:	
GÖRÜŞÜLEN KİŞİ:		GÖRÜŞMECİ:	
BETİMSEL İNDEKS	SATIR NO	BETİMSEL DÖKÜMAN	GÖRÜŞMECİ YORUMU
	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
	6		
	7		
	8		
	9		
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15		
Genel Yorum			

EK 19 Etkinlikle İlgilenme Becerisine Örnek Olan ve Örnek Olmayan Davranış Fotoğrafları

Etkinlikle İlgilenme Becerisine Örnek Olan Davranışlar

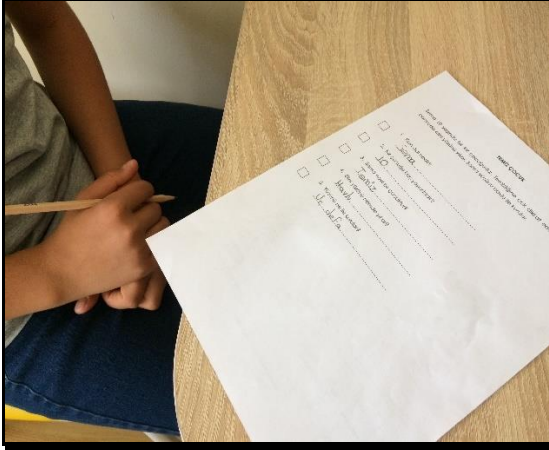
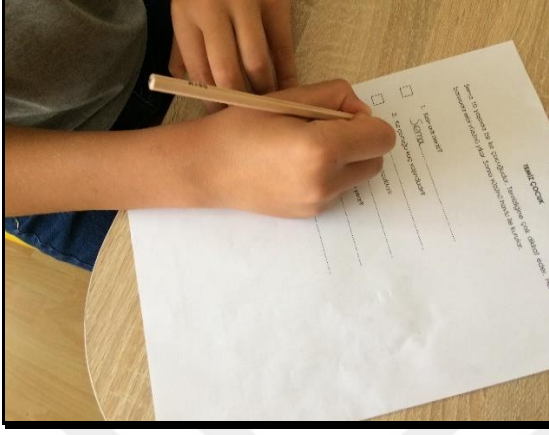


Etkinlikle İlgilenme Becerisine Örnek Olmayan Davranışlar

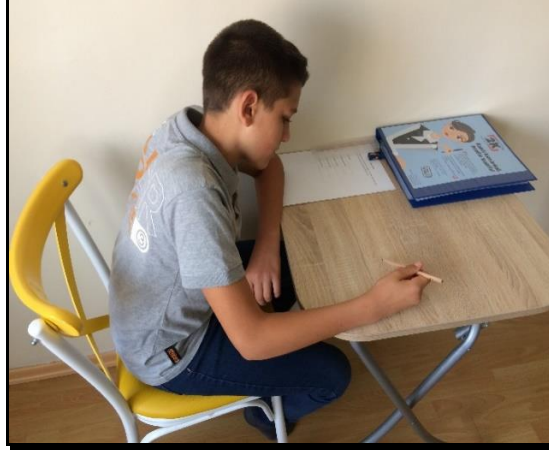


EK 20 Etkinliği Tamamlama Becerisine Örnek Olan ve Örnek Olmayan Davranış Fotoğrafları

Etkinlikle Tamamlama Becerisine Örnek Olan Davranışlar



Etkinlikle Tamamlama Becerisine Örnek Olmayan Davranışlar



EK 21 Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :09/07/2021 Toplantı Sayısı :07 Karar No :2021/390
Araştırmanın Başlığı	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Etkinlikle İlgilenme ve Etkinliği Tamamlama Becerisi Üzerine Kendini Yönetme Stratejilerinin Etkililiği
Sorumlu Araştırmacı	Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI
Yardımcı Araştırmacılar	Doktora Öğrencisi Akın GÖNEN
Etik Kurul Kararı	Başvurunuz değerlendirilmiş olup araştırmanız Etik Kurul tarafından uygun görülmüştür.
Uygun Değil ise gerekçeleri	

ASLI GİBİDİR
16/07/2021