

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EGİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM

GENEL EĞİTİM SINIFLARINDAKİ ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN
ÖĞRENCİLERİN KENDİNİ YÖNETME STRATEJİLERİNİ
KULLANMALARININ DERSLE İLGİLENME DAVRANIŞI
ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

DERYA KOCABIYIK

BOLU, 2016

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EGİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM

GENEL EĞİTİM SINIFLARINDAKİ ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN
ÖĞRENCİLERİN KENDİNİ YÖNETME STRATEJİLERİNİ
KULLANMALARININ DERSLE İLGİLENME DAVRANIŞI
ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Derya KOCABIYIK

Danışman
Doç. Dr. Elif SAZAK PINAR

BOLU, ARALIK-2016

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Derya KOCABIYIK tarafından hazırlanan "Genel Eğitim Sınıflarındaki Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanmalarının Dersle İlgilenme Davranışı Üzerindeki Etkililiği " adlı çalışma, jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.(19.12.2016)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı)

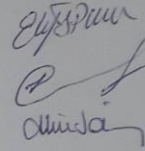
: Doç. Dr. Elif SAZAK PINAR

Üye

: Doç. Dr. Emine ERATAY

Üye

: Yrd. Doç. Dr. Mine SÖNMEZ KARTAL



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, Genel Eğitim Sınıflarındaki Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanmalarının Dersle İlgilenme Davranışı Üzerindeki Etkililiği başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.19/12/2016



Derya KOCABIYIK



Bütün Çocuklara...

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde emeklerinden dolayı teşekkür etmek istediğim birçok insan var. Başta araştırmama büyük katkısı olan, değerli görüş ve önerileri ile bana yol gösteren, duruşu ve nezaketiyle kendime örnek aldığım tez danışmanım, değerli hocam, Sayın Doç. Dr. Elif SAZAK PINAR' a sonsuz teşekkür ediyorum. Yüksek lisans eğitimim boyunca, emeklerini esirgemeyen sevgili hocalarım; Doç. Dr. Emine ERATAY ve Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN' a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde birlikte çalıştığım öğrencilere, ailelerine ve öğretmen arkadaşlarıma bana inanarak çalışmayı gerçekleştirme sürecinde olumlu bir tutum sergiledikleri için teşekkür ederim. Küçük ve sevgi dolu yürekleriyle içimdeki çocuğun daima orada olduğunu hatırlatan minik öğrencilerime teşekkür ederim.

Sadece yüksek lisans sürecimde değil hayatımın her anında emeği olan, varlığıyla her zaman huzur bulacağım, hayatı anlama ve anlamlandırma konusunda birbirimize rehber olduğumuz, karşımıza çıkan tüm zorlukları birlikte aştığımız, birlikte gülüp birlikte ağladığımız, her şeyin en güzelini hak eden canım dostum, meslektaşım Duygu YILMAZ' a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Nefes aldığım her an evlatları olmaktan gurur duyduğum, hayatta her zaman iyiliğin kazanacağını çocukluğumdan bugüne bana yaşamlarıyla örnek olan canım anneme ve canım babama ne kadar teşekkür etsem yetersiz kalır. Tüm samimiyetleriyle her zaman yanımda olan, canım kardeşlerim Arif Raşit ve Ayben' e teşekkür ederim. Dünyaya geldiği günden bugüne bizim için sevinç kaynağı olan, her zaman sevgiyle yanında olacağım canım yeğenim İsmail Kaan'a teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iii
İTHAF.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
I. BÖLÜM	
1.Giriş	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sayıtlılar	9
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar	10
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür.....	11
2.1. Kendini Yönetme Stratejileri.....	11
2.1.1. Kendine ön uyarı verme.....	14
2.1.2. Kendini İzleme.....	15
2.1.3. Kendine yönerge verme.....	20
2.1.4. Kendini değerlendirme.....	21
2.1.5. Kendini Pekiştirme.....	22
2.2. Dersle İlgilenme Davranışı.....	23
2.3. İlgili Literatür/Araştırmalar.....	26
2.3.1. Yurt Dışı Araştırmaları.....	27
2.3.2. Yurt İçi Araştırmaları.....	36
III. BÖLÜM	
3. Yöntem.....	42

3.1. Katılımcılar.....	42
3.2. Katılımcılarda Aranılan Önkoşul Özellikler.....	44
3.3. Araştırma Modeli.....	46
3.3.1. Bağımlı Değişken.....	50
3.3.2. Bağımsız Değişken.....	50
3.4. Ortam ve Araç Gereçler.....	51
3.4.1. Ortam.....	51
3.4.2. Araç Gereçler.....	51
3.5. Uygulama Süreci.....	52
3.5.1. Öğrencilerin Belirlenmesi.....	52
3.5.3. Öğrencilere Kendini Yönetme Stratejilerinin Öğretilmesi.....	52
3.5.3. Öğretim programının hazırlanması.....	54
3.5.4. Pilot çalışmanın yapılması	60
3.5.5. Başlama Düzeyi Oturumlarının Düzenlenmesi.....	61
3.5.6. Öğretim Oturumlarının Düzenlenmesi.....	62
3.5.7. İzleme Oturumlarının Düzenlenmesi.....	62
3.5.8. Genelleme Oturumlarının Düzenlenmesi.....	63
3.6. Verilerin Toplanması.....	63
3.6.1. Etkililik Verilerin Toplanması.....	63
3.6.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması.....	65
3.6.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması.....	65
3.7. Verilerin Analizi.....	65
3.7.1. Etkililik Verilerinin Analizi.....	66
3.7.2. Genelleme Verilerinin Analizi.....	66
3.7.3. Güvenirlik Analizleri.....	66
3.7.3.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Analizi.....	66
3.7.3.2. Uygulama Güvenirliği Analizi.....	67
3.7.4. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi.....	68

IV. BÖLÜM

4. Bulgular.....	70
4.1. Etkililik Bulguları.....	70

4.1.1. Öğrencilerin Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanmayı Kazanmalarına İlişkin Bulgular.....	70
4.1.2. Kendini Yönetme Stratejilerinin Kullanımının Öğrencilerin Dersle İlgilenme Davranışı Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	72
4.2. İzleme Verileri.....	74
4.2.1. Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanmaya İlişkin İzleme Bulguları.....	74
4.2.2. Öğrencilerin Dersle İlgilenme Davranışlarına İlişkin İzleme Evresi Bulguları.....	75
4.3. Genelleme Verileri.....	76
4.3.1. Öğrencilerin Kendini Yönetme Stratejilerinin Kullanımını Genelleyebilmelerine İlişkin Bulgular.....	76
4.3.2. Öğrencilerin Kendini Yönetme Stratejilerini Kullandıklarında Dersle İlgilenme Davranışını Genelleyebilmelerine İlişkin Bulgular.....	77
4.4. Sosyal Geçerlilik Bulguları.....	78
V. BÖLÜM	
5. Tartışma ve Öneriler.....	80
5.1. Tartışma.....	80
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	84
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	84
5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	85
KAYNAKÇA.....	86
EKLER	98
Ek 1. Milli Eğitim İzin Formu.....	99
Ek 2. Anne-Baba İzin Formu.....	100
Ek 3. Öğretmen İzin Formu.....	101
Ek 4. Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanma Beceri Analizi Veri Kayıt Formu.....	102
Ek 5. Dersle İlgilenme Anlık Zaman Örneklemi Veri Kayıt Formu.....	103

Ek 6. Uygulama Güvenirliği Formu.....	104
Ek 7. Sosyal Geçerlik Soruları Formu.....	105
Ek 8.Dersle İlgilenme Yönergelerim Etkinlik Kağıdı.....	106
Ek 9.Yapacaklarım Etkinlik Kağıdı.....	107
Özgeçmiş.....	108



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1-1. Kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı yurt dışı araştırmaları.....	28
Tablo 1-2. Kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı yurt içi araştırmaları.....	37
Tablo 3-1. Öğrencileri Özellikleri.....	42
Tablo3-2. Çalışmada hedeflenen dersle ilgilenme davranışı basamakları.....	50
Tablo 3-3. Kendini yönetme stratejilerini Kullanma ve Dersle İlgilenme Davranışını Kullanma Başlama, Uygulama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına ilişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları.....	61
Tablo 3-4. Kendini Yönetme Stratejileri Başlama, Uygulama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına ilişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları.....	61

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 4-1. Ömür, İsmail, Feride'nin kendini yönetme stratejilerini kullanmalarının başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeler.....	64
Şekil 4-2. Ömür, İsmail, Feride'nin dersle ilgilenme davranışı başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri.....	66
Şekil 4-3. Ömer, İsmet ve Feyza'nın kendini yönetme stratejilerini kullanmalarının genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri.....	70
Şekil 4-4. Ömer, İsmet, Feyza'nın dersle ilgilenme davranışını kullanmalarının genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri.....	72

ÖZET

GENEL EĞİTİM SINIFLARINDAKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN KENDİNİ YÖNETME STRATEJİLERİNİ KULLANMALARININ DERSLE İLGİLENME DAVRANIŞI ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

KOCABİYİK, Derya

Yüksek Lisans Tezi

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Elif SAZAK PINAR

Aralık - 2016, 108 + xv Sayfa

Bu araştırmada genel eğitim sınıflarındaki zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanmalarının dersle ilgilenme davranışları üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırmada a) zihin yetersizliği olan öğrenciler kendini yönetme stratejilerinin kullanımını kazanabilir, bu stratejilerin kullanımını beş ve yedi gün sonrasında sürdürebilirler mi? (b) zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanmaları, onların dersle ilgilenme davranışları üzerinde etkili midir? (c) zihin yetersizliği olan öğrenciler kendini yönetme stratejilerini başka derste (Türkçe) kullandıklarında dersle ilgilenme davranışlarını genelleylebilmekte midirler? sorularına cevap aranmıştır.

Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 10 ve 11 yaşlarında hafif düzeyde zihin yetersizliği olan üç öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni özel gereksinimli öğrencilerin dersle ilgilenme davranışı, bağımsız değişkeni ise kendine ön uyaran verme, kendini izleme, kendini değerlendirme, kendine yönerge verme ve kendini pekiştirme stratejilerinden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretim programıdır.

Araştırmanın sonucunda zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanabildikleri, bu kazanımı öğretim tamamlandıktan beş ve yedi gün sonrasında sürdürebildikleri, zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerinin kullanımının onların dersle ilgilenme davranışı üzerinde etkili olduğu, öğrencilerin dersle ilgilenme davranışlarında artma meydana geldiği ve zihin yetersizliği olan öğrenciler kendini yönetme stratejilerinin kullanımını başka bir derse genelleyebildikleri ve bu derste de dersle ilgilenme davranışlarında artma meydana geldiği bulunmuştur. Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularında, sınıf öğretmenlerinin tamamı araştırmaya yönelik olumlu görüş bildirmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular, alanyazın ve uygulamalar çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kendini yönetme stratejileri, zihin yetersizliği olan öğrenci, dersle ilgilenme davranışı, kaynaştırma.

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS ON ON TASK BEHAVIOUR THE USAGE OF THE SELF MANAGEMENT STRATEGIES BY THE STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN GENERAL EDUCATION CLASSES

KOCABIYIK, Derya

Master Thesis

Department of Special Education

Thesis Supervisors: Assoc. Prof. Elif SAZAK PINAR

December – 2016, 108 + xv Pages

In this research, the effectiveness of the students' using the self management strategies on the behaviour of the student's interest to the lesson was studied. The students mentioned were with intellectual disabilities in general classes. In the research a) can the students with intellectual disabilities acquire the usage of the self management strategies and maintain the use of these strategies after five and seven days? b) is the students with intellectual disabilities using the self management strategies effective on their interest to the lesson? c) when the students with intellectual disabilities use the self management strategies in another lesson (Turkish), can they generalize on task behaviour? answer to these questions are sought.

In the research a multipleprobe design across subjects single-subject research methodology was used in this study. Three students 10-11 years old with mild intellectual disabilities participated in the research. The dependent variable of the research is on task behaviour of the students with intellectual disabilities, in independent variable is an instruction program based on self management strategies consist of the strategy of self-prompting, self-instruction, self-monitoring, self-evaluation and selfreinforcement.

At the end of the research students with intellectual disabilities can use the self-management strategies, can maintain this acquirement after five and seven days, when

the students use the self-management strategies, this effected the interest of the student's to the lesson. The increase on on task behaviour occurred and students with intellectual disabilities can generalized the usage of the self- management strategies to another lesson and an increase on task behavior was found too.

Moreover, at the social validity findings, all of the classroom teachers reported positive view about the research. These findings obtained from this research were discussed within the framework of literature and applications.

Key Words: The self-management strategies, the student with intellectual disabilities, on task behaviour.

BÖLÜM 1

1.Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı, alt problemleri, önemi ve ilgili tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 10 Aralık 1948 tarihinde kabul ettiği "İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi"'nin 26. Maddesine göre herkesin eğitim hakkı vardır (Resmi Gazete, 1949). Zihin yetersizliği olan öğrenciler de normal gelişim gösteren öğrenciler gibi gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayacak eğitim hizmetlerinden yararlanma haklarına sahiptirler (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004). Zihin yetersizliği olan öğrenciler kendi gereksinimleri doğrultusunda en üst düzeyde gelişimlerini sağlamak için uygun eğitim fırsatlarından yararlanmaları gerekmektedir (Kargın, 2004). En uygun eğitim ortamı oluşturulurken, zihin yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde en az kısıtlayıcı eğitim ortamı önerilmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamında öğrencinin normal yaşlılarıyla bir arada bulunması ile gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanması hedeflenmektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

Zihin yetersizliği olan öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesi kaynaştırma olarak tanımlanır (Kırcaali-İftar, 1992). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 67'de kaynaştırma tanımlanırken; "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır" ifadesi yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı,

2006). Bununla beraber kaynaştırma zihin yetersizliği olan öğrencinin sadece genel eğitim ortamına yerleştirilmesini içeren bir süreç değil, beraberinde destek hizmetleri, uygun plânlamaları ve çeşitli düzenlemeleri gerektiren teknik bir uygulamadır. Bu uygulamanın amacı, zihin yetersizliği olan öğrencilerle normal yaşlılarını eğitsel ve sosyal yönden bütünleştirebilmektir (MEB, 2006).

Kaynaştırma uygulamaları zihin yetersizliği olan öğrencinin en az kısıtlayıcı ortamda eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi, diğer bir deyişle, eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanacağı ve normal yaşlılarıyla olabildiğince fazla bir arada bulunacağı eğitim ortamına yerleştirilmesi esasına dayanmaktadır (MEB, 2006). Kaynaştırma uygulamalarını; zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en fazla kısıtlayıcıdan başlayıp en az kısıtlayıcıya doğru; yatılı özel eğitim okulu, gündüzlü özel eğitim okulu, normal okul bünyesinde özel sınıf, normal okul bünyesinde normal sınıf (kaynaştırma) şeklinde sıralayabiliriz (Kırcaali-İftar, 1998).

Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarının tarihsel gelişim sürecine bakıldığında ilk yasal düzenlemenin 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu olduğu görülmektedir. 1997’de ise 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile zihin yetersizliği olan çocukların ilk belirlenmelerinden başlayarak, değerlendirilmelerine ve eğitim düzeneklerine yerleştirilmelerine ilişkin esaslar ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Yasaların gereği olarak ülkemizdeki ilköğretim okullarında bulunan genel eğitim sınıflarına yerleştirilen zihin yetersizliği olan öğrencilerin sayısı her geçen gün artmaktadır (Güner, 2010). Milli Eğitim istatistiklerine göre 2015–2016 öğretim yılında, 81.000’den fazla zihin yetersizliği olan öğrenci ilköğretim okullarına devam etmektedir (Milli Eğitim İstatistikleri, 2016).

Kaynaştırma uygulamalarının etkili uygulanabilmesindeki en önemli etmen, sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmeni, zihin yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu sınıfa kaynaştırılmasında hem sınıfın sosyal iklimi, hem

de davranışlar açısından güçlü bir arabulucudur. Sınıftaki öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması, sınıfta sağlıklı etkileşimlerin kurulması ve sürdürülmesi, zihin yetersizliği olan öğrencilerin sınıfa, okula ve hatta topluma sosyal kabulü büyük ölçüde öğretmene bağlıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Sınıf öğretmenleri tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilmek, sınıf ortamındaki her öğrencinin en üst düzeyde öğrenmesini, kabul gördüğünü hissetmesini sağlamak için sınıf ortamında, öğretim sisteminde ve sınıf yönetiminde değişiklikler yapmak durumundadırlar (Sucuoğlu, 2006). Öğretmenler bu değişiklikleri yapmadıklarında, olumlu bir öğrenme iklimi oluşturamadıklarında ve sınıftaki tüm öğrencilerin dikkatini etkinliğe yönlendiremediklerinde öğrencilerde problem davranışların gözükmediği belirtilmektedir (Ceylan, 2015).

Sınıf içerisinde problem davranışları kontrol altına almak ve öğrencilere uygun davranışları kazandırmak öğretmen için oldukça karmaşık ve zor bir iştir (Celep, 2002; Sağlam, Vural ve Adıgüzel, 2007; Vuran, 2010). Zihin yetersizliği olan öğrenci bir problem davranış sergilediği zaman öğretmen, özellikle öğrencinin özelliklerini ve gereksinimlerini bilmiyorsa durum daha da zorlaşır. Öğretmen bu davranışlarla karşılaştığı zaman son derece dikkatli olmalı ve uygulayacağı disiplin stratejilerini sistematik olarak hızlı bir şekilde düşünmelidir. Öğretmen öğrencilerin sergilemiş oldukları problem davranışlara önceden planlanmamış ve tutarsız tepkiler vermesi durumunda, problem davranışların daha fazla artmasına ya da kalıcı olmalarına neden olabilir (Sucuoğlu, 2006). Sınıf öğretmenlerinin zihin yetersizliği olan öğrencilere öğretim yapmak ve sınıfta bu öğrencileri desteklemek konusunda yeterli eğitim almadıkları görülmüştür (Kargın, 2004). Öğretmenler öğretim programını tüm öğrenciler için uyarlayamamakta ve sınıflarındaki zihin yetersizliği olan ve olmayan tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için gerekli olan farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanamamaktadırlar. Bunun yanı sıra zihin yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışları ile baş edememekte, hem öğretim sorunları hem de problem davranışlar nedeniyle zihin yetersizliği olan öğrencilerin ayrı sınıflarda okumaları gerektiğini düşünmektedirler (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bazı öğretmenler problem davranışları tanımlanmada ve uygun tepki oluşturmada sorun yaşarlar ve problem davranışları akademik başarı düşüklüğü ve öğrencinin yetersizlikleri olarak görürler. Bu

öğretmenler öğrencileri ödüllendirmek, onlara pekiştireçler sunmak, onların dikkatini toplamaya çalışmak yerine onların problem davranışlarına yoğunlaşır ve eğitime ayrılması gereken zamanı bu davranışlara yanlış müdahalede bulunarak harcarlar (Vuran, 2010). Sınıfta olumlu bir atmosfer oluşması ve öğretim amaçlarının gerçekleştirilebilmesinin ön koşulu öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarını ve öğrenme ortamını iyi bir şekilde yönetebilmeleridir (Özyürek, 1997). Ancak öğretmenler bazı durumlarda öğrencilerin problem davranışlarını yönetmede yaşadıkları güçlüklerden dolayı öğretimsel amaçları gerçekleştirme çalışmalarında sorun yaşamaktadırlar (Yılmaz, 2008).

Sınıf etkinliklerine katılımın başarı ve istenmeyen davranışlar üzerindeki olumlu etkilerine karşın zihin yetersizliği olan öğrenciler başarılı bir katılımı sağlayacak ön becerileri kazanmadan okula gelebilmektedirler. Davranış problemleri sergileyen öğrenciler bulundukları sınıfın akademik ve davranışsal beceri gereklerini yerine getirmekte güçlük çekebilmektedirler ancak öğretmenler etkili bir sınıf yönetimiyle akademik katılımı önemli derecede artırabilecek güce sahiptirler (Baker, Clark, Maier ve Viger, 2008). Genel eğitim sınıflarındaki zihin yetersizliği olan öğrencilerin dersle ilgilenme davranışını kazanmalarını sağlamaları sınıf öğretmenin kullanabileceği en etkili araçlardan biri olarak görülmektedir (Niesyn, 2009). Öğretmenler zihin yetersizliği olan öğrencilere dersle ilgilenme davranışını kazandırabilmek için bazı genel önlemlerle farklı öğretim stratejilerine yönelirlerse, daha başarılı uygulamalar gerçekleştirebilirler (Niles, 2005).

Zihin yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içinde problem davranışlarının ortaya çıkmadan önlenmesi ve akademik başarılarının arttırılması için önleme hizmetlerinden yararlanılabilir (Walker ve Shinn, 2002; akt. Hoff ve Ervin, 2013). Önleme hizmetlerini kullanmak özel eğitim hizmetlerinin gerekliliğini ya da yoğunluğunu azaltır. Kendini yönetme stratejilerinin kullanımı da önleme hizmetlerinin içinde yer alır (Burns ve Coolong-Chaffin, 2006). Kendini yönetmenin alanyazında çeşitli tanımlarının olduğu görülmektedir. Örneğin Cobb (2003)'ün tanımına göre kendini yönetme, öğrenenlerin öğrenme sürecine bilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak etkin bir şekilde katılma becerisi olarak ifade edilmektedir. Browder ve Shapiro (1985) kendini yönetmenin

bireylerin kendi davranışlarını kontrol etmek üzere kullandıkları bir süreç olduğunu ifade etmektedir (Akt. Yücesoy Özkan, 2009). Bu tanımlar ışığında kendini yönetme, kişinin kendisini tanıma işi ve kendi kendine öğrenebilmesi yolunda kullanabildiği her türlü işlem, teknik, taktik ve strateji olarak tanımlanabilir. Bir başka ifade ile kendini yönetme kendi amaçlarını belirleme ve kendi çalışma prensipleri doğrultusunda bilişsel olarak kendini motive etme işidir (Çiltaş, 2011). Kendini yönetme davranışını kazanan bireyler çevreleriyle etkileşim içine girerek problem çözme ve karar verme özelliklerini geliştirirler ve kişisel sorumluluk becerilerine sahip olurlar (Wehmeyer, Sands, Doll ve Palmer, 1997; akt. Balçık, 2011).

Kendini yönetmeye dayalı stratejiler, davranışsal ve bilişsel süreçleri içeren bilgilerin ya da yeteneklerin öğrenciler tarafından kazanılmasını hedefleyen eylemler ve işlemler bütünüdür (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991; akt. Ataş, 2009). Öğretmenlerin ya da öğrencilerin davranışlarını yönetmek için kullandıkları stratejiler alan yazında kendini yönetme stratejileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kendini yönetme stratejileri, Graham ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (Graham, Harris, MacArthur ve Schwartz, 1991; akt. Sazak Pınar ve Eldeniz Çetin, 2014). Kendini yönetme stratejileri ise akademik performansın geliştirilmesi, uygun davranışların artırılması ve uygun olmayan davranışların azaltılması, öğrenilen davranışların kalıcılığının ve genellemesinin sağlanması için etkili biçimde kullanılan stratejilere denilmektedir (Boyle ve Hughes, 1994; Colvin ve Sugai, 1988; Todd, Horner ve Sugai, 1999; Yücesoy Özkan, 2007). Kendini yönetme stratejileri, kendi davranışını değiştirmesi konusunda öğrenciye bazı sorumluluklar vermesi, eğitsel sürece aktif katılımı teşvik etmesi ve öğrencileri hayat boyu kullanacakları becerileri kazanmak için cesaretlendirmesi açılarından önemli görülmektedir (Shapiro ve Cole, 1994).

Kendini yönetme stratejilerinin özellikleri şu şekilde özetlenebilir: Sorumluluk öğretmenden öğrenciye geçecek şekilde öğretim aşamalı olarak düzenlenir ve öğrencinin bağımsız hale gelmesi için öğrenci desteklenir. Öğrenciler öğrenme sürecinde aktif katılımcı olarak yer alırlar; öğrencinin stratejileri öğrenme çabası üzerinde durulur ve öğrenciler ödüllendirilir. Dönüt ve öğretimsel destekler eğitimci tarafından öğrencinin ihtiyacına göre sunulur. Ayrıca öğretim zamana dayalı olmak

yerine ölçüte dayalıdır (Güzel Özmen, 2006). Kendini yönetme stratejilerinin uygulaması kolaydır, bireyselleştirilmiş kullanıma adapte edilebilir, geniş çapta hedef davranışı ele alabilir ve öğretmen zamanına ve müfredat değişikliklerine minimal ölçüde gerek duyar (Skinner ve Smith, 1992). Kendini yönetme stratejileri öğrencilerin dersle ilgilenmelerini sağlamak için bireysel davranışların pekiştirilmesinden çok bir grup davranışın pekiştirilmesi üzerine çalışılmaya imkan sağladığı için sınıf yönetiminde öğretmenlerin tercih ettiği stratejiler olarak kullanılmaya başlanmıştır (Brophy, 2006).

Kendini yönetme stratejilerinin zihin yetersizliği olan öğrencilerle genel eğitim sınıflarında uygulandığını gösteren çalışmalara alanyazında rastlanılmaktadır. Farrell ve McDougall (2008) ve Hoff ve Ervin (2013)'ün yaptığı çalışmalarda genel eğitim sınıflarında zihin yetersizliği olan öğrencilere kendini yönetme stratejilerini uygulayarak Farrell ve McDougall (2008), öğrencilerin matematik becerilerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir; Hoff ve Ervin (2013), öğrencilerin problemli davranışları üzerinde olumlu etkilerin olduğunu gözlemlenmiştir. Kendini yönetme stratejilerinin zihin yetersizliği olan öğrencilere, akademik performansın artırılmasında (Hughes ve diğerleri, 2002; Reid ve Lienemann, 2006; Shimabukuro, Prater, Jenkins and Edelen-Smith, 1999; Wolfe, Heron and Goddard, 2000; Yücesoy Özkan, 2009), sosyal becerilerin geliştirilmesinde (Bambara ve Gomez, 2001; Gumpel ve Golan, 2000), etkinliği yerine getirme davranışının artırılmasında (Rock, 2005) ve istenmeyen davranışların azaltılmasında (Hoff ve Ervin, 2013) kullanıldığı ve olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Diğer taraftan Türkiye'de yapılan çalışmaların oldukça sınırlı sayıda oldukları görülmektedir. Bu çalışmalarda Sazak Pınar ve Eldeniz Çetin (2014)'ün genel eğitim sınıflarındaki zihin yetersizliği bulunan öğrencilerle yaptığı çalışmada dersle ilgilenme ve problem davranışları üzerine kendini yönetme stratejilerinden kendini pekiştirmenin etkisi incelenmiştir. Sönmez (2012)'nin yaptığı çalışmada ise sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki zihin yetersizliği olan öğrencilerin etkinlikle ilgilenme düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Yapılan bu çalışmaların kendini yönetme stratejilerinin kendini pekiştirme ve kendini izleme basamaklarıyla sınırlı kaldığı ve genel eğitim sınıflarındaki zihin yetersizliği

olan öğrencilerle yapılacak kendini yönetme stratejilerinin etkisinin incelendiği başka çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, genel eğitim sınıflarındaki zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanmalarının dersle ilgilenme davranışı üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1. Zihin yetersizliği olan öğrenciler kendini yönetme stratejilerinin kullanımını kazanabilir, bu stratejilerin kullanımını beş ve yedi gün sonrasında sürdürebilirler mi?

1.2.2. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanmaları onların dersle ilgilenme davranışlarının artırılmasında etkili midir?

1.2.3. Zihin yetersizliği olan öğrenciler kendini yönetme stratejilerini başka derste (Türkçe) kullandıklarında dersle ilgilenme davranışını genelledebilmekte midirler?

1.3. Araştırmanın Önemi

Uluslararası alanyazında genel eğitim sınıflarında kendini yönetme stratejilerinin kullanımına ilişkin 10-11 yaş grubu öğrencilerle yapılan çalışmalar incelendiğinde Brooks, Tood, Tofflemoyer ve Horner (2003)'ün etkinliğe katılma ve ödevini tamamlama davranışları üzerinde kendini kaydetme ile kendini pekiştirme stratejilerinin etkisini incelediği çalışmaya ve Amato-Zech, Hoff ve Doepke (2006)'nın etkinliğe katılma davranışı üzerinde kendine ön uyaran verme ve kendini kaydetme stratejilerinin

etkisini incelediği çalışmaya ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışma, genel eğitim sınıflarında kendini yönetme stratejilerinin kullanımının etkilerinin incelendiği araştırma örneklerini arttırdığı için ve kendini yönetme stratejilerinden kendine ön uyarar verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerinin birlikte kullanımının etkilerini incelemeye olanak sağladığı için alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kendini yönetme davranışını kazanmış öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenler bilgi, beceri, zaman ve enerjilerini daha çok eğitim-öğretim etkinlikleri için kullanmaya çalışırlar (Tuncer, 1980; akt. Sarıtaş, 2006). Öğrenciler kendini yönetme davranışını öğrenme sürecinde iç tepkisel değil, düşünerek hareket ederler. Bu yüzden öğrencilere davranış kazandırırken başkası tarafından yönlendirilmeye dayalı teknikler yerini büyük ölçüde kendini yönetme stratejilerinin kullanımına bırakmıştır (Özdoğan, 2000). Bu çalışma genel eğitim ortamlarında zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanarak kendi davranışlarını yönetmeyi amaçladığı için önemlidir. Türkiye’de genel eğitim sınıflarında yapılmış kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı; Sazak Pınar ve Eldeniz Çetin (2014)’ün ve Sönmez (2012)’nin yaptığı çalışmalara ulaşılabilir. Sazak Pınar ve Eldeniz Çetin (2014)’ün çalışmasında kendini yönetme stratejilerinden sadece kendini pekiştirme stratejisi kullanıldığı için ve Sönmez (2012)’nin çalışmasında kendini yönetme stratejilerinden sadece kendini izleme stratejisi kullanıldığı için kendini yönetme stratejilerinden daha fazla stratejinin bir arada kullanılarak yapılacak bir çalışmanın fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceyle genel eğitim sınıflarındaki zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerinden kendine ön uyarar verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerini kullanmalarının dersle ilgilenme davranışı üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmanın yapılması önemli görülmektedir.

Genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenler, zihin yetersizliği olan öğrenciler ile bire-bir ilgilenmenin zaman alıcı olduğundan ve bunun sınıftaki diğer öğrencileri olumsuz etkilediğinden söz etmektedirler. Zihin yetersizliği olan öğrenciyle bire-bir ilgilenmek yerine tüm sınıfa aynı anda uygulanabilecek bir uygulamanın

geliştirilmesi öğretmenlerin sınıf içinde daha rahat çalışmalarına katkı sağlayabilir (Sönmez, 2012). Dersle ilgilenme davranışının öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkililiğinin incelendiği bu çalışma, zihin yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında tüm sınıfla aynı anda uygulama olanağı sağladığından öğretmenlerin alternatif bir yöntem olarak sınıflarında kullanmalarına yardımcı olur. Türkiye’de genel eğitim sınıflarında dersle ilgilenme davranışı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde Sazak Pınar ve Eldeniz Çetin (2014)’ün yaptığı araştırmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmada da kendini yönetme stratejilerinin dersle ilgilenme davranışı üzerindeki etkisi incelendiği için önemli olduğuna ve alanyazına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Araştırmada zihin yetersizliği olan öğrencilere kendini yönetme stratejilerinin öğretimi amaçlanmaktadır. Öğrenciler kendi davranışlarını yönetmeyi öğrendikten sonra okulda ve farklı ortamlarda kullanarak akademik başarılarını arttırıp sosyal çevresinden olumlu sosyal dönütler alabilirler. Kendini yönetme stratejilerinin kullanımının genel eğitim sınıflarındaki zihin yetersizliği olan öğrencilerin dersle ilgilenme davranışı üzerindeki etkililiğinin incelendiği bu araştırmanın Türkiye ve uluslararası alanyazınına, zihin yetersizliği olan öğrencilere, öğretmenlere ve ailelere yarar sağlayacağı düşünüldüğü için önemli görülmektedir.

1.4. Sayıtlılar

1) Araştırmaya katılan öğrencilerle ilgili öğretmenlerden alınan görüşlerin samimi olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- 1) Araştırmanın sosyal geçerlik çalışmasının sadece sınıf öğretmenleriyle yapılması araştırmanın bir sınırlılığı olarak görülmüştür.

- 2) Araştırma kendini yönetme stratejilerinden kendine ön uyarar verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerinin kullanımıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Zihin yetersizliği olan öğrenci: Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireydir (MEB, 2013).

Kendini yönetme stratejileri: Akademik performansın geliştirilmesi, uygun davranışların artırılması ve uygun olmayan davranışların azaltılması, öğrenilen davranışların kalıcılığının ve genellemesinin sağlanması için etkili biçimde kullanılan stratejilere denilmektedir (Boyle ve Hughes, 1994; Colvin ve Sugai, 1988; Todd ve diğerleri, 1999).

Dersle ilgilenme: Dersle ilgilenme davranışı öğrencinin sınıf etkinliklerine aktif (yazma, elini kaldırma, vb. gibi) ya da pasif olarak (öğretmenini dinleme, sessiz okuma, vb. gibi) katılması olarak tanımlanabilir (Briesch, Chafouleas ve Riley-Tillman; 2010).

BÖLÜM II

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

Bu bölümde konuyla ilgili kuramsal açıklamalara ve konuyla ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Konuyla ilgili kuramsal açıklamalarda, kendini yönetme stratejilerinden ve dersle ilgilenme davranışından bahsedilmiştir.

2.1. Kendini Yönetme Stratejileri

Bireylerin kendi davranışlarını yönetmesi eğitimin en temel amaçlarından biridir (Cooper, Heron ve Heward, 2007). Dickerson ve Credon (1981) kendini yönetmeyi, bireylerin kendi davranışlarını değiştirmek ya da devam ettirmek üzere verdikleri tepki olarak tanımlarken, Browder ve Shapiro (1985) kendini yönetmenin bireylerin kendi davranışlarını kontrol etmek üzere kullandıkları bir süreç olduğunu ifade etmektedir (Yücesoy Özkan, 2009). Heward (1987) tarafından yapılan ve yaygın olarak kullanılan kendini yönetme tanımı ise, “bireyin davranışlarının istendik değişikliklerle sonuçlanmasını sağlayan davranış değiştirme tekniklerinin bireysel ve sistematik olarak uygulanması” biçimindedir (Akt. Yücesoy Özkan, 2009). Kendini yönetme bağımsız yaşam becerileridir. Genel olarak bireyin bağımlı olmadan yaşamını sürdürmesi için gerekli olan becerileri içerir (Neistadt ve Martques, 1984). Ayrıca bireylerin kendi davranışlarını kontrol etmek üzere kullandıkları süreç olarak da karşımıza çıkmaktadır (Yücesoy Özkan ve Sönmez, 2011).

Kendini yönetme davranışını kazanan bireyler ileriki yaşamlarında, kararlarını kendi veren, problem çözme yeteneğini kazanan bağımsız birer birey olarak toplumda yer almaktadır. Kendini yönetme stratejileri bireylerin, belirlediği hedefe ulaşmada ve problem davranışı çözmede kullanmaları için önemlidir. Ayrıca bu yöntemle hareket

eden bireyler kendileri için önemli olan durumlarda iç kontrol ve öz yeterlik gibi becerilere sahip olurlar (Wehmeyer ve diğerleri, 1997; akt. Balçık, 2011).

Öğretmenler öğretim süresi sınırlı olduğu için genellikle eğitim ortamlarında daha az zaman gerektiren uygulamaları tercih etmektedirler. Bu durum öğrenci merkezli uygulamalar için de geçerlidir ve öğretmenler çoğunlukla daha az zaman gerektiren öğrenci merkezli yöntemleri kullanmaktadır (Heward, 1995). Kendini yönetme stratejileri öğrenci merkezli uygulamalar arasında yer almakta ve eğitim ortamlarında uygulanması daha az zaman gerektirmektedir. Çünkü kendini yönetme stratejilerinin hızı öğrenci tarafından belirlenebilir. Böylece genel eğitim ortamında bulunan heterojen öğrenci gruplarının farklı müfredat alanlarına göre farklı hızlarda öğrenmelerinin gerçekleşmesine olanak sağlanmış olur (Turco ve Elliott, 1986; akt. Fudge ve diğerleri, 2008). Akademik öğrenme problemi geçmişi olan zihin yetersizliği olan öğrenciler de kendini yönetme stratejilerini tercih edebilirler çünkü kendi akademik başarılarını kendileri değerlendirerek diğer kişilerin negatif değerlendirmesinden de kurtarılmış olurlar. Öğrencilere kendini yönetme stratejilerini öğretmek, onların diğer konuları öğrenmek için uygulayabilecekleri yetenekler kazanmalarını da sağlar (Skinner, Turco, Beatty ve Rasavage, 1989). Kendini yönetme stratejilerini uygulamanın sağladığı avantajları şu şekilde gruplanarak sıralanabilir;

a) *Kendini yönetme stratejilerinin akademik başarıya katkısı*; kendini yönetme stratejilerinin zihin yetersizliği olan öğrencilerde bilişsel olarak başarılı geçişler üretmede ve akademik çıktılarda etkili olduğu görülmüştür (Alhazbi ve Hassanh, 2013). Öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha az zaman harcamalarına, eğitimsel beceriler konusunda daha çok zaman ayırmalarına fırsat veren kendini yönetme stratejileri; matematiksel hesaplamalar, ödev yapma, yazma becerileri ve hikâye tamamlama gibi çeşitli akademik gelişimler sağlamaktadır. Ayrıca sözel ipucu, sıralı kartlar, doğrudan öğretim ve beceri eğitime olumlu katkı sağlamaktadır (Çelik, 2010; McDougall, 1998). Öğrencilerin öğretime katılım ve motivasyonlarını artırarak öğrenmelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlamaktadır (Agran, King Sears, Wehmeyer ve Copeland, 2003; Agran ve diğerleri, 2005; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Mitchem ve Young, 2001; Yücesoy Özkan, 2009). Öğretim amaçlarına ulaşmada geleneksel yöntemlere kıyasla

çok daha etkili olduğu ve öğretmenin öğretim için ayıracağı süreyi artırdığı ve kullanımının kolaylıkla öğrenilebildiği görülmektedir (Sönmez, 2012).

b) Kendini yönetme stratejilerinin problem çözmeye katkısı; öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanarak problem çözmeyi öğrenmeleri sağlanmaktadır (Alhazbi ve Hassanh, 2013). Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinin bilincinde olup öğrenmelerini kontrol edebilmekte ve öğrenilen davranışları genelledebilmektedir (Brown, Campione ve Day, 1981; Akt. Avcıoğlu, 2012). Yetişkin kontrolü olmadığında da öğrencilerin uygun biçimde davranmalarını sağlamaktadır (Sönmez, 2012).

c) Kendini yönetme stratejilerinin sosyal becerilere katkısı; kendini yönetme stratejileri öğrencinin öz güvenini arttırarak ebeveynlerine, bakıcılarına, öğretmenlerine ve herhangi bir dışsal yöneticiye olan bağımlılığını azaltmaktadır (McDougall, 1998). Skinner (1953) bireyin kendini yöneten davranışları yürüttüğü ölçüde çevresel etkileşimde bulunma düzeyinin artacağını belirtmiş ve kendini yöneten davranışları kazanmak bireyin kişisel gelişiminin de bir parçası olacağını öne sürmüştür (Akt. Balçık, 2011).

d) Kendini yönetme stratejilerinin yaşam becerilerine katkısı; birbiri ile birlikte ya da tek başına kullanılabilen kendini yönetme stratejilerinin bireylerin başkalarına olan bağımlılığını azalttığı ve yaşam kalitesinin artmasına katkı sağladığı araştırma bulguları ile desteklenmektedir (Wehmeyer, Yeager, Bolding, Agran ve Hughes, 2003). Bandura (1969), kendi davranışlarını pekiştirmeyi, çocukluk döneminde kazanıldığını belirtmiştir (Akt. Agran, Blanchard, Wehmeyer ve Hughes 2001). Dışsal desteklere olan bağımlılıkları en aza indirerek bağımsızlık düzeyini artırdığı (Sönmez, 2012) ve ileride bağımsızlık, yeterlilik ve kendini kabul gibi davranışların artmasını da sağlayacağı düşünülmektedir (Agran ve diğerleri, 2001).

Kendini yönetme stratejileri kendine ön uyaran verme, kendini izleme, kendine yönerge verme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejileri gibi bir dizi alt stratejilerden oluşmaktadır. İzleyen bölümde bu stratejilere yer verilmiştir (Agran ve diğerleri, 2003; Alberto ve Troutman, 1995).

2.1.1. Kendine ön uyarı verme:

Kendine ön uyarı verme, öğrencinin istendik davranışı başlatmasıyla sonuçlanacak görsel, işitsel ya da dokunsal bir uyarı kendisine sunması eylemidir (Agran ve diğerleri, 2003). Örneğin, bir öğrenci banyo temizleme becerisini gerçekleştirmek üzere ayna silme, lavabo ovma, klozet yıkama, yerleri silme ve kurulama becerilerine ilişkin resimlerden oluşan resimli sıralama kartlarında yaptığı her işi işaretleyerek banyo temizleme becerisini yerine getirebilir (Yücesoy Özkan, 2007).

Öğrencilere kendine ön uyarı vermeyi öğretmek için (Yücesoy Özkan, 2007):

- (1) Öğrencinin ön uyarıları anlama yeterliği değerlendirilir.
- (2) Hedef davranış başlatılır ve davranışı tamamlamak üzere sistemin nasıl kullanılacağı öğrenciye öğretilir.
- (3) Etkinliğe model olunur.
- (4) Öğrenciye uygulama yaptırılır.
- (5) Öğrenci pekiştirilir.
- (6) Geri bildirimler aşamalı olarak azaltılır. Şeklinde süreçler izlenir.

Kendine ön uyarı verme stratejisinin en önemli faydası öğrencilerin başkalarına yönelik bağımlılığının azaltılmasını sağlamasıdır. Bu stratejiyle öğrenci başka birinin kendisine beceriyi yapmasını söylemesini beklemeden bir ön uyarı almayı ve bu ön uyarıya tepki vermeyi öğrenir (Yücesoy Özkan, 2007). Diğer yandan kendine ön uyarı verme stratejisiyle öğrencilere karmaşık bir beceri veya rutini tamamlamak için gerekli basamakların tümü hatırlatılmaktadır. Bazı öğrencilerin bu davranış sırasını hatırlamakta güçlük çekebilir olması kendine ön uyarı verme stratejisini önemli kılmaktadır. Örneğin görsel uyarılar öğrencilere karmaşık etkinlikleri gerçekleştirmek üzere gerek duydukları hatırlatıcıları sunarak öğrencilerin ihtiyaç duydukları yardımı azaltabilmektedir. Özellikle çok basamaklı ve karmaşık etkinliklerin gerçekleştirildiği genel eğitim sınıflarında kendine ön uyarı verme stratejisinin önemi daha da artmaktadır (Agran ve diğerleri, 2003). Davranış sırasını hatırlamakta güçlük çeken veya ipucuna bağımlı öğrenciler için davranış sonrası uyarı stratejilerinin her zaman etkili olmaması; kendine ön uyarı verme stratejisini gündeme getirmektedir. Kendine ön uyarı verme öğrencilerin beceriye ne zaman

başlayacaklarını ve izleyecekleri basamakların sırasını hatırlamalarında yardımcı olacaktır (Agran ve diğerleri, 2003).

2.1.2. Kendini izleme

Kendini izleme, kendini gözleme ve kendini kaydetme olmak üzere iki öğeden oluşmaktadır. Kendini gözleme, öğrencinin hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini kendisinin belirlemesi; kendini kaydetme ise, öğrencinin hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini kendisinin kaydetmesidir. Alanyazında kendini izleme sıklıkla kendini kaydetme biçiminde kullanılmaktadır (Yücesoy Özkan, 2007).

Öğrencilerin kendi davranışlarını incelemeleri ve bu davranışları önceden belirlenen ölçütlere uygun biçimde gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini kaydetme süreci “kendini kaydetme” stratejisini oluşturmaktadır. Öğrencinin kendi davranışlarını gözlemesi ve bu davranışlara ilişkin kayıt tutması, hedef davranış üzerinde olumlu etkilere yol açmaktadır. Araştırmalara göre öğrencinin kendini kaydetme sürecinde kaydettiği davranışın olumlu bir davranış olması durumunda davranışta kendiliğinden bir artış, öğrencinin kendini kaydetme sürecinde kaydettiği davranışın olumsuz olması durumunda davranışta kendiliğinden bir azalma bulunmaktadır (Yücesoy Özkan, 2007). Örneğin toplama işlemlerinin bulunduğu bir etkinlik kağıdında öğrencilerin toplama işlemlerini yaparak etkinliği tamamlamaları istendiğinde, üzerinde doğru cevapların bulunduğu cevap kağıdı öğrenciye verilerek yaptığı her sorunun cevabını kontrol etmeleri ve eğer doğru yapmışsa (+), yanlış yapmışsa (-) işareti koyması öğretilirse bu öğrenci kendini izlemiş olur. Bu strateji çoğunlukla öğrencinin nasıl yapılacağını bildiği ve/veya yapıp yapmadığının farkında olduğu davranışlar için kullanılır (Agran ve diğerleri, 2003). Genellikle öğretmen yönergesi, zil sesi gibi uyarıların kullanıldığı kendini izleme sürecinde öğrenciler, davranışlarını kaydetmek üzere, davranış kayıt formu, kontrol listesi ya da beceri analizi kaydı kullanırlar. Kullanılacak uyarı ve kayıt formu öğrencinin yaşına, gelişim düzeyine ve öğretilcek davranışın özelliklerine göre farklılık gösterebilir (Agran ve diğerleri, 2003; Amato-Zech ve diğerleri, 2006; Yücesoy Özkan ve Sönmez, 2011).

Kendini izleme, kendini yönetme stratejileri ile öğrenmenin önemli bir parçasıdır ve okullar öğrencilere nasıl kendilerini izleyebilecekleri konusunda yardımcı olabilir. Kendini yönetme stratejilerini kullanırken içsel ve dışsal dönütler kullanarak öğrenme hedeflerine ne derece ulaşıldığı, öğrenme stratejilerinin ve taktiklerinin ne kadar etkili olduğu ve öğrenme ürünlerinin ne kadar iyi olduğu saptanabilir (Çetin ve Gelbal, 2008).

Kendini izleme öğrencilerin akademik ve davranışsal olarak eğitildiği yerlerde akademik ve davranış performanslarını geliştirmek için kullanılabilir (Carr ve Punzo 1993). Kendini izleme bütün yaş aralığı öğrencilerde ve engellilerde kullanılabilecek bir stratejidir (DiGangi, Maag ve Rutherford 1991; akt. Rock, 2005). Kendini izlemenin uygun davranışların artırılmasında, dersle ilgilenme davranışının artmasında, ödev tamamlamanın arttırılmasında, akademik ve sosyal becerileri geliştirmekte ve uygun olmayan davranışları azaltmakta etkili olduğu gösterilmiştir (Carr ve Punzo 1993; Blick ve Test 1987; akt. Moore, Anderson, Glassenbury, Lang ve Diden, 2013). Buna ek olarak kendini izleme öğrencilerin kendi davranışlarını geliştirirken eğitim sürecine aktif olarak katılımlarını sağlar (Blick ve Test 1987; akt. Moore ve diğerleri, 2013).

Kendini izleme sürecinde öğrenciler kendi davranışlarıyla ilgili, davranışın oluşum düzeyini belirleme amaçlı veri toplarlar. Kendini kaydetme stratejileri öğretilip öğrenciden veri toplanması istenildiğinde öğrenci davranışı değiştirme programının içinde aktif olarak yer alır. Bu aynı zamanda öğretmenin üzerine düşen yükün azalmasını sağlamaktadır. Bu süreç ve veri toplama sistemi öğrencinin düzeyine göre uyarlanabilir (Alberto ve Troutman, 1995). Kendini kaydetme genellikle pekiştirici bir etkiye sahip olsa da kimi zaman itici uyaran da olabilmektedir. Diğer yandan kendini kaydetmenin istendik davranış değişikliği sağladığı durumlarda bile, kendini pekiştirme gibi diğer kendini yönetme stratejileriyle desteklenmediğinde kalıcılığının sağlanmadığı öne sürülmektedir. Bu nedenle araştırmacılar bu stratejinin mutlaka bir başka kendini yönetme stratejisiyle birlikte kullanılmasını önermektedir (Yücesoy Özkan, 2007).

Öğrencilerin performanslarının ve öğrenme çıktılarının nasıl geliştirileceği bugün eğitimcilerin en büyük endişelerinden birisidir. Birçok öğretmen öğrencilerin akademik ve davranışsal olarak aynı zamanda yaratıcı, pozitif ve destekleyici öğrenme ortamlarında başarılı olmaları için etkili yollar aramaktadır (McConnell, 2012). Kendini izleme öğrencilerin sorunlu davranışlarını azaltmak, değiştirmek ve aynı zamanda akademik üretkenliği artırmak için kullanılabilecek etkili bir stratejidir. Ayrıca kendini yönetme stratejileri genel eğitimde zihin yetersizliği olan öğrencilere müfredata yetişebilmeleri için yardım etmek ve desteklemek için de kullanılabilir (McConnell, 2012).

Kendini izleme öğretimi; (a) izlenecek davranışın seçilmesini, (b) öğretmenin kendini izleme sürecini öğretmek üzere hazırlanmasını, (c) kendini izlemenin 10 basamakta öğretilmesini ve (d) öğrencinin kısa ve uzun dönemli performanslarının izlenmesini içeren dört evrede gerçekleştirilir (Agran ve diğerleri, 2003). Birinci evrede öğretmen, öğrencide kendini izleme stratejisini kullanarak geliştirilecek davranış tanımlar ve öğrencinin bu davranışa ne düzeyde sahip olduğunu belirler. Bu evrede öğretmen tarafından toplanan veriler, kendini izlemenin davranış üzerindeki etkilerini belirlemek üzere kullanılacak olan başlama düzeyi verilerini oluşturur (Agran ve diğerleri, 2003). İkinci evre, öğretmenin kendini izleme öğretimine hazırlanmasını içerir. Kendini izleme öğretiminde kullanılacak ders planının hazırlanması, öğretimde kullanılacak tüm araçların ve öğrencilerin kendini kaydetmek üzere kullanacakları formların temin edilmesi bu evrede gerçekleşir (Agran ve diğerleri, 2003). Daha önce de söz edildiği gibi öğretmen gerçekleştireceği çalışma için uyaranları ve araçları kaydedilecek davranışların ve öğrencilerin özelliklerine göre belirler (Sönmez, 2012).

Üçüncü evre, kendini izleme stratejisini kullanmanın öğretildiği evredir. Bu evre için King-Sears (1999) tarafından 10 basamaklı bir öğretim sürecinin kullanımı önerilmektedir. Buna göre; birinci basamakta, istenen davranışa örnek olan ve olmayan davranışların gösterilmesi yer alır. İkinci basamakta çocuğun sergilemesi istenen davranışın olası yararları üzerinde durulur. Üçüncü basamakta çocuğa istenen bu davranış sergilemesi için fırsatlar sunulur ve kabul edilecek ölçüt açıklanır. Dördüncü basamak kendini izleme sürecini, kullanılacak araç-gereci tanıtmayı ve kendini

izlemenin yararlarını açıklamayı içerir. Beşinci basamakta öğretmen, istendik davranışı sergilerken çocuğa kendini izleme konusunda model olur. Altıncı basamakta çocuk, rol oynama etkinliği yoluyla kendini izleme kullanımı üzerinde alıştırmaya yapar ve yedinci basamakta bu süreçteki performansı değerlendirilir. Sekizinci basamakta öğretmen ve çocuk kendini izlemenin kullanılabileceği doğal ortamların neler olduğunu tartışırlar. Dokuzuncu basamakta çocuğa bu doğal ortamlarda bağımsız olarak kendini izlemeyi kullanması için fırsatlar tanınırken, onuncu basamakta çocuğun doğal ortamlarda kendini izlemeyi kullanmasına ilişkin performansı değerlendirilir. (Akt. Sönmez, 2012). Dördüncü evrede ise öğretmen, kendini izleme öğretim programının etkilerini değerlendirmek için öğrencinin başlama düzeyi evresinde davranışı sergileme düzeyi ile kendini izleme öğretiminin ardından gösterdiği performansı karşılaştırır (Agran ve diğerleri, 2003).

Kendini izleme stratejisini Johnson (2008), belirlenen hedef davranışa kişinin sahip olup olmadığının incelenmesi ve hedef davranışın meydana gelme veya gelmeme sıklığının kaydedilmesi amacıyla kullanılan bir yöntem olduğunu söylemiştir. Bu strateji, öğrencilerin hedef davranışı gerçekleştirmelerini ve hedef davranış performanslarının başarı ölçütünü karşılayıp karşılamadığını gözlemlenmelerini içerir. Kendini izleme stratejisi kullanılırken genellikle, dikkatini sürdürme davranışına, öğrencinin bildiği davranışlara veya öğrencinin davranışların nasıl yapıldığının farkında olduğu davranışlara odaklanılır. Bunun yanı sıra öğrencinin belirli bir davranışı ne kadar gerçekleştirebildiğini izlemesi için de bir yol olarak da kullanılabilir (Agran ve diğerleri, 2003).

Kendini izleme stratejisi, öğrenci tarafından bir ödevin veya davranışın nasıl yapılacağı öğrenildikten sonra kullanılır. Bu stratejide amaç, öğrencinin hedef davranışta tutarlılık göstermesi ve hedef davranışı doğru yapmasıdır. Yani kendini izleme stratejisinde, öğrenci istenilen davranışı öğrenmiştir ve öğrencinin edinimden akıcılığa kayması amaçlanmaktadır. Kendini izleme stratejisinin öğrenciler için motive edici olduğu da araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Agran, Hong ve Blankenship, 2007). Kendini izleme stratejisi, kişinin davranışlarını izleyip kaydettiği çok basamaklı bir süreçtir. Bu stratejinin iki adımı vardır. Birey öncelikle hedef davranışın gerçekleşip

gerçekleşmediğini ayırt etmeli, sonra belirlenmiş hedef davranışı yapıp yapmadığını kaydetmelidir (Mace, Belfiore ve Hutchinson, 2001). Genellikle, kendini izleme stratejisinin uygulama sürecinde işitsel ipucunun (zil sesi, bip sesi, öğretmen yönergesi, vs.) yanında, bir çeşit kontrol listesi ya da cetvel ve haftalık izleme çizelgesi de kullanılır (Mace ve diğerleri, 2001).

Kendini izleme stratejisi öğrencilerin kendini yönetme becerilerini destekleyen bir stratejidir. Öğretmenlerin beklentileriyle ilgili son dönemlerde yapılan bir araştırmada, genel ve özel eğitimcilerin, öğrencilerin sergiledikleri akademik başarı ve davranışsal hedeflerine ulaşmada kendini yönetme becerilerinin oldukça önemli bir beceri olduğunu ifade ettikleri görülmüştür (Rock ve Thend, 2007). Hirschi (2004) kendini yönetmeyi biri diğerinin oluşmasına sebep olan kısıtlamalar bütünü olarak tanımlamaktadır. Araştırmacılar, kendini yönetme stratejilerinin birçok sınıf etkinliğinde başarıyla kullanılabileceğini ancak özellikle öğrenci tarafında bağımsız yapılması gereken etkinliklerde kullanılmasının uygun olduğunu belirtmiştir (Hirschi, 2004; Vaughn, Levy, Coleman ve Bos, 2002).

Duygusal ve davranışsal problemleri olan öğrencilerin akademik alanlarda (matematik, okuma, vs.) başarılarının desteklenilmesi için tercih edilen strateji yine kendini izleme stratejisidir (Mooney, Ryan, Uhing, Reid ve Epstein, 2005). Yapılan araştırmalar, genel eğitim sınıflarındaki engelli öğrencilerin akademik derslere katılımını ve performansını olumlu yönde etkilemek için, kanıt temelli yaklaşımın kendini izleme stratejisi olduğunu ileri sürmektedir (McDougall ve Brady, 1998; Agran ve diğerleri, 2003). Bununla birlikte kendini izleme stratejisi, hedef davranış performansını desteklemede farklı yetersizlik gruplarıyla başarılı bir şekilde uygulanmıştır (Shapiro ve Cole, 1994; Lannie ve Martens, 2008). Kısaca kendini izleme stratejisi tipik gelişim gösteren öğrencilerle kullanıldığı gibi, zihin yetersizliği olan öğrencilerle de kullanılmaktadır (Lannie ve Martens, 2008).

Kendini izleme, hedef davranış değişikliğini gerçekleştirmede etkilidir (DiGangi ve diğerleri, 1991; akt. Rock, 2005), öğrencileri teşvik eder (Lannie ve Martens, 2008), farklı ortamlarda uygulanabilir (Cooper ve diğerleri, 2007), sınıf yönetimine yardım

eder (Cooper ve diğeri, 2007), öğrenci merkezlidir (Agran ve diğeri, 2007) ve öğrencilerin davranışlarının farkında olmaları, davranışlarından sorumlu olmalarını destekler (Haytabay Sosun, 2011). Kendini izleme; bireysel öğrenciler veya tüm sınıf birlikte, bütün sınıf seviyelerinde, genel ve özel eğitim alanlarında, çeşitli engelli veya yetenek seviyesinde öğrencilerde kullanılabilir (McConnell, 2012). Kendini izlemeden kimlerin faydalanacağını belirlerken, bunun öğrenci için doğru bir strateji olup olmadığı, bu stratejinin davranışın amacına veya görevine uygun olup olmadığı, öğrencinin stratejiyi anlamaya ve katılmaya yeterli becerisinin var olup olmadığı sorularına cevap aranmalıdır (McConnell, 2012).

2.1.3. Kendine yönerge verme

Kendine yönerge verme öğrenciye kendi sözel davranışlarını kullanmak ya da kendi performansına rehberlik etmek için kendi kendine konuşma öğretimini içeren bir stratejidir (O’Leary ve Dubey, 1979; akt. Yücesoy Özkan, 2007). Basit bir ifadeyle kendine yönerge verme öğrencinin bir işi yapmak için kendi kendine konuşması ve daha sonra o işi yapmasıdır (Alberto ve Troutman, 1995; Kerr ve Nelson, 1998). Çoğu birey zor ya da alışık olmadığı bir işle uğraşırken kendine yönerge verir. Örneğin, yeni bir makineyi kullanmaya başlarken ya da karmaşık bir beceriyi gerçekleştirirken etkinlik boyunca kendi kendimize konuşuruz. Çoğumuz rehberde bir isim ararken içimizden “A, B, C, D, E...” diye alfabeyi sayarız. Matematik dersinde toplama yaparken, “Dokuz artı dokuz on sekiz eder. Sekizi yaz, elde var bir...” biçiminde konuşuruz (Yücesoy Özkan, 2007). Benzer şekilde eğitim ortamlarında da öğrencilere kendi davranışları için yönerge verme öğretilir (Jolivette, Barton-Arwood ve Wesley, 2002). Öğretim sırasında genellikle öğretmen, akran ya da anne-baba gibi bireyler tarafından verilen yönergelerin, bireyin kendisi tarafından verilmesi, kendine yönerge verme olarak adlandırılır. Kendine yönerge verme programında öğrenciye beceriyi gerçekleştirmesine yardım edecek ifadeleri fısıldaması öğretilir (Kerr ve Nelson, 1998).

Yapılan araştırmalarda kendine yönerge vermeyi bir kez öğrenen öğrencilerin bu becerileri kolayca genelleştirebildikleri ve günlük yaşamda daha bağımsız olabildikleri; diğer yandan uygun davranışlar artarken uygun olmayan davranışlarda da azalma

olduğu gözlemlenmiştir (Yücesoy Özkan, 2007). Kendine yönerge vermenin çok çeşitli davranışların öğretiminde ve sınıf ortamında kolaylıkla kullanılabilir olması, öğrencilerin araç gereç taşımalarını gerektirmemesi ve kullanımı esnasında çevredeki diğer insanların dikkatini öğrenci üzerine çekmiyor olması belli başlı yararlarıdır (Yücesoy Özkan, 2007).

2.1.4. Kendini değerlendirme

Kendini yönetme stratejilerinin bir diğer ögesi kendini değerlendirmedir. Kendini değerlendirme, öğrencinin öğretim öncesinde var olan düzeyini belirlemek üzere hedef davranışı sergileyip sergilemediğini belirlemesi ya da öğretim sonunda öğretimi yapılan davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemesidir (Yücesoy Özkan, 2009). Bu öğelerin her ikisini de kapsayan kendini değerlendirme süreci ise, öğrencinin sistematik olarak kendini kaydetme sırasında tuttuğu kayıtları incelemesi, bu kayıtları grafiğe aktarması ve grafikte görünen performansını davranış için belirlenen ölçütü dikkate alarak yorumlaması sürecidir (Yücesoy Özkan, 2007). Agran, King-Sears, Wehmeyer ve Copeland (2003) ise; kendini değerlendirmeyi, öğrencinin dereceleme ölçeklerini, sözel ya da sayısal ifadeleri kullanarak kendi davranışının niteliğiyle ilgili yargıda bulunması olarak tanımlamıştır.

Öğrencinin belli bir davranışı değerlendirmeyi öğrenmeye başlamadan önce, davranışın nerede ve ne zaman yapıldığında, hangi sıklıkta yapıldığında ve nasıl yapıldığında doğru ya da yanlış kabul edildiğini bilmeye; yani, davranışın uygun biçimini öğrenmeye gereksinimi vardır (Jolivet ve diğerleri, 2002); çünkü kendini değerlendirme süreci öğrencinin gerçekleştirdiği davranışın sıklığını değerlendirmesinin yanı sıra davranışın niteliğini de değerlendirmesini gerektirir (Kerr ve Nelson, 1998).

Kendini değerlendirme amacıyla kullanılabilecek bir yöntem kontrol listeleridir. Kontrol listeleri, hedef davranışların gelişimsel bir sıraya göre dizildiği geleneksel kontrol listeleri şeklinde olabileceği gibi, öğrenci düzeylerine göre farklı biçimlerde de hazırlanabilir. Ayrıca, davranışlar yerine öğrencinin değerlendirme yapmasını kolaylaştıracak biçimde sorular da kullanılabilir. Örneğin, iletişim becerileri

değerlendiriliyorsa, kontrol listesine “Birisi konuşurken onu dinliyor muyum?” ya da “Biriyle konuşurken sıramı bekliyor muyum?” gibi sorular koyulabilir. Bunun yanı sıra kontrol listeleri resimler veya fotoğraflardan da oluşabilir. Özellikle küçük yaştaki öğrencilerden kendilerini değerlendirmeleri bekleniyorsa, her davranışın resimlendirildiği kontrol listelerini kullanmak önerilmektedir (Peterson, 2004; akt. Yücesoy Özkan, 2007).

Öğretim sırasında ve öğretim sonrasında kendini değerlendirmek amacıyla, öğrenci düzeyine ve davranış özelliklerine göre uyarlanmış beceri ve kavram analizleri kullanılıp değerlendirme sonuçları grafiğe aktarılabilir. Değerlendirme sonuçları grafiğe aktarıldıktan sonra öğrencinin kendisi için uygulanabilir özellikte bir amaç belirlemesini sağlamak da kendini yönetme davranışlarından biri olarak ifade edilmektedir (Peterson, 2004; akt. Yücesoy Özkan, 2007).

Öğrencilere kendini değerlendirmeyi öğretmek için şu süreç izlenir; istendik davranış seçilir, istendik davranışı örnekleyen ve örneklemeyen davranışlar açıklanır. İstendik davranışın yararları tartışılır, istendik davranışı uygulamak için fırsatlar sağlanır ve ölçüt açıklanır, kendini değerlendirme süreci açıklanır, istendik davranış sergilenirken kendini değerlendirmeye model olunur. Rol oyunuyla öğrenciye uygulama yaptırılır, rol oyunu sırasında öğrencinin kendini değerlendirmesi değerlendirilir, kendini değerlendirmenin kullanılabileceği gerçek durumlar tartışılır. Gerçek durumlarda bağımsız uygulama fırsatları saplanır, gerçek durumlarda öğrencinin kendini değerlendirmesi değerlendirilir (Yücesoy Özkan, 2007).

2.1.5. Kendini pekiştirme

Öğrencilerin uygun olmayan davranışlar yerine yeni öğrendikleri uygun davranışları kullanmaları için, öğrencilerin kendilerine pekiştireç vermelerini içeren bir stratejidir (Jolivette ve diğerleri, 2002). Öğrencilere belli bir süre içinde önceden belirlenen ölçüte ulaştıklarında nasıl ödül kazanacakları öğretilir ve ölçüt karşılandığında öğrenciler kendi ödülleri alırlar. Kendini pekiştirme öğretimi yapılmadan önce öğretmenler tarafından yapılacak en önemli şey, öğrenci için etkili

pekiştireçlerin belirlenmesidir. Öğretmenler öğrenciler için etkili olabilecek pekiştireçleri belirlemek için öğrencinin kendisine sorabilirler, öğrenciyi gözleyebilirler, öğrencinin ailesinden bilgi alabilirler, pekiştireç belirleme envanteri kullanabilirler, pekiştireç belirleme oturumu düzenleyerek olası pekiştireçlere ilişkin resim ya da nesneler arasından öğrencilere seçim yaptırabilirler (Agran ve diğerleri, 2003).

Kendini yönetme stratejilerden biri ya da bir kaçını kullanarak kazandırılması hedeflenen davranışlar arasında, günlük yaşam becerileri, dikkat süresini arttırma, bir etkinlikle meşgul olma, akademik verimliliği arttırma, ödev tamamlama, dersle ilgilenme davranışının arttırılması, akran etkileşimi ve akranlarla oyun gibi pek çok sosyal ve akademik davranışlar sayılabilir. Erken yaşlardan itibaren bu becerilerin kazandırılması öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili tam sorumluluk almalarına, akademik ve sosyal davranışlarını kendi kendilerine yönetmelerine yardımcı olur. Çünkü kendi başlarına öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk almada yetersiz olan öğrencilerin başarıya ulaşma olasılığı oldukça düşüktür (Wehmeyer ve diğerleri, 2003; Yücesoy Özkan, 2007).

2.2. Dersle İlgilenme Davranışı

Zihin yetersizliği olan öğrencilerin öğretim süreci içerisinde aktif olması etkili öğrenme açısından son derecede önemlidir. Bu nedenle zihin yetersizliği olan öğrencilerin öğretime etkin katılımı sağlanmalı, bu yöndeki davranışları cesaretlendirilmeli ve pekiştirilmelidir (Eripek, 1996).

Dersle ilgilenme araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Harste, Short, Kathy ve Burke (1988) öğrencilerin bireysel düşüncelerini özgürce açıklayabildikleri, tartışabildikleri ve birbirlerini önemseyerek dinleyebildikleri ortamların öğrenme-öğretme etkinliklerini daha etkili ve verimli kıldığını belirterek, dersle ilgilenmenin, öğrencinin düşündüklerini farklı yollarla açıklaması olduğunu ifade etmiştir. Lave ve Wenger (1991)'e göre dersle ilgilenme, öğretmen ve öğrencilerin temelde var olanı anlamlandırmaları için birliktelik içinde oluşturdukları bir durum

olarak tanımlamaktadır (Akt. Güven, 2007). Slavin (1995) ise etkili bir eğitim ortamının, öğrencilerin derslere aktif katılmasını sağlayabileceğini belirterek, dersle ilgilenmeyi bilgiyi zihin süzgecinden geçirerek içselleştirme ve düşünceleri birleştirerek fikirleri test edebilme olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımda Thomson ve Holdswort (2003) ise dersle ilgilenmenin öğrencinin, sınıfın karar verme sürecinde ilgili rolü üstlenmesi, konuşmalarıyla, düşüncelerini açıklama yoluna gitmesi olarak tanımlamaktadırlar. Briesch, Chafouleas ve Riley-Tillman (2010)'a göre dersle ilgilenme davranışı öğrencinin sınıf etkinliklerine aktif (yazma, elini kaldırma, vb. gibi) ya da pasif olarak (öğretmenini dinleme, sessiz okuma, vb. gibi) katılması olarak tanımlanabilir.

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak ortak bir tanım yapmak gerekirse dersle ilgilenme, öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere öğretmen ve akranlarıyla işbirliği içinde olarak bilgiyi zihinlerinde yapılandırarak aktif ya da pasif olarak öğretime katılma süreci olarak açıklanabilir (Harste ve diğerleri, 1988; Lave ve Wenger, 1991; akt. Güven, 2007; Slavin 1995; Thomson ve Holdswort, 2003; Briesch ve diğerleri, 2010).

Alanyazında dersle ilgilenme davranışı; yazma, not alma, sesli ya da sessiz okuma, parmak kaldırma, öğretmeniyle ve/veya arkadaşıyla o anki sınıf etkinliği hakkında konuşma, dersi dinleme, ders materyaline bakma, öğretim sırasında tahtaya, yansıtıcıya ya da sunu yapılan diğer materyale bakma, sorulan soruya yanıt veren akranını dinleme olarak belirtilmektedir (Coddling ve Smyth, 2008; Greenwood, Horton ve Utley, 2002). Bu davranışlar yalnızca öğrenmeyi sağlaması açısından değil, kendini yönetme ile ilgili önemli bir özellik olan sabır göstermenin kazanılması açısından da oldukça önemlidir (McWilliam, 1991; akt. Brown ve Cohen, 1996).

Dersle ilgilenme, öğrencilerin sınıf ortamında ya da sınıf dışındaki etkinliklerde öğretmen ve diğer arkadaşlarıyla işbirliği içinde bulunmasıdır. Bir öğrencinin dersi aktif olarak dinlemesi; anlamadığında soru sorması, kendisinin daha farklı ve güzel düşüncesi olduğunda onu açıklamak için söz istemesi, sınıfa yöneltilen genel sorular gönüllü olarak cevap vermesi, ders içindeki grup çalışmalarına gönüllü olarak katılması, ders

dışında ortaya çıkan birçok eğitim faaliyetlerinde aktif rol oynaması gibi hususlardır. Ama öğretimde esas amaçlanan, etkin öğrenci katılımının “öğretim ortamı”nda sağlanmasıdır (Özsüer, 2000). Bu durumda zihin yetersizliği olan öğrencilere dersle ilgilenme davranışının kazandırılmasının sadece öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin azaltılmasına yardımcı olmakla kalmayıp; aynı zamanda öğrencilerin de kendilerini sınıfın bir bireyi olarak hissetmelerini sağlayacağı düşünülebilir (Altun ve Gülben, 2009).

Öğrencilerin dersle ilgilenmelerini sağlamak ve öğrenmelerini kolaylaştırmak için önerilebilecek dört yol şöyledir (Adıyaman, 2008):

a)Aktif dinleme: Öğrencilerin dersi dinlerken; dersle ilgili notları ve görsel materyalleri dikkatle gözden geçirmeleri istenmelidir. Derste anlatılan konuyla ilgili notlar almaları ve konuyu şematik olarak çizmeleri söylenmelidir. Öğrencilerden öğrenme sürecine aktif katılarak dersle ilgili sorular sormaları ve tartışmalara katılmaları sağlanmalıdır.

b)Materyalleri Kullanma: Öncelikle öğrencilere derste kullanılacak materyaller tanıtılmalıdır. Öğrenciler dersle ilgili materyalleri kullanma sürecinde gerektiğinde soru sormaları ve yardım istemeleri konusunda cesaretlendirilmelidir.

c)Not Alma: Öğrenciler dersle ilgili notlar almaları konusunda bilgilendirilmelidir. En kötü notların bile iyi bir hafızadan daha iyi olduğu söylenmelidir. Not alırken söylenenleri değerlendirmeden yazmalarının önemli olduğu anlatılmalıdır.

d)Sorular Sorma: Öğrenciler “soran tutum” içinde olmaya cesaretlendirilmelidirler. Öğrencilere öğrenme ortamlarında sorular sorarak ve tartışma ortamlarına katılarak gerçek yaşamla ilgili bilgiler edinebilecekleri hatırlatılmalıdır. Tüm bunları yapan öğrencinin dersle ilgilenmeleri yüksek seviyelerde olabilmektedir.

Genel anlamıyla öğrencilerden yapılması istenilen davranışlar, uygun olan davranışlar olarak tanımlanabilir. Yerinde oturarak etkinliği gerçekleştirme, parmak kaldırarak söz isteme, etkinliği tamamlama, eşyalarını başkasıyla paylaşma, eşya ve benzerlerine zarar vermeme gibi davranışlar sınıf ortamına uygun olan davranışlara örnek olarak verilebilir. Ancak öğrenciler kendilerinden beklenenleri yerine getiremediklerinde ve farklı davranışlar sergilediklerinde öğrencilerin bu davranışları uygun olmayan davranış olarak görülmektedir. Russel ve Fomess, (1985) tarafından uygun olmayan davranışlar "sınıf içinde verilen etkinlikte uyuşmayan, gözlenebilir davranışlar" olarak tanımlanmıştır. Sınıf ortamını düşünecek olursak; uygun olmayan davranışlar, öğrencilerin eğitim ortamını engelleyici, kendine veya başkasına zarar verici, öğrenmelerini engelleyici davranışlar şeklinde tanımlanabilir (Akt. Özyürek, 1997). Bununla ilgili olarak Batu ve Özen (1997), sınıf öğretmenlerinin sınıfta oluşan uygun olmayan davranışları çözmede en çok sözel olarak uyarma yöntemine başvurdukları bulgusuna ulaşmışlardır. Bir başka araştırmada Sazak Pınar ve Güner Yıldız (2013) öğretmenlerin zihin yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin uygun olmayan davranışlarına genellikle onaylamama ile yanıt verdiklerini, daha çok “konuşmayın, gürültü yapmayın, susun, sessiz olun” sözlerini en sık kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Oysa sözel olarak uyarma yönteminin davranışların düzeltilmesinde en az kullanılması gereken yöntemler arasında yer aldığı belirtilmektedir (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997). Öğretmenler ayrıca ceza uygulamasına başvurmanın da kaçınılmaz olduğunu ve cezanın işe yaradığını belirtmektedirler (Özyürek, 1997). Ancak sınıf ortamına uygun olmayan davranışları azaltmak için kullanılan olumsuz söz söyleme, itme, vurma gibi ceza uygulamalarının her zaman olumlu sonuçlar vermediği de açıktır. Öyleyse, davranış değişikliğinin uygun şekilde gerçekleştirilmesi, daha etkili düzeltme yöntemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir (Acar, 2000).

2.3. İlgili Literatür/Araştırmalar

İlgili araştırmalar bölümünde zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik kendini yönetme stratejilerinin etkisinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. İlgili

araştırmalarda sırasıyla, yurt dışındaki kendini yönetme stratejilerinin kullanılarak yapılan çalışmaların ve yurt içinde kendini yönetme stratejilerinin kullanılarak yapılan çalışmaların genel bir özetine yer verilmiştir.

2.3.1. Yurt dışı araştırmaları

Prater, Plank ve Miller (1991)'in gerçekleştirdiği araştırmada kendini yönetme stratejilerinden kendini kaydetme ve kendini pekiştirmenin etkinliği yerine getirme davranışının artırılmasındaki etki incelenmiştir. Araştırmaya zihin yetersizliği olan 13 yaşında bir erkek öğrenci katılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra öğrenciye sırasına yapıştırılmış kayıt formunu kullanarak kasetten ses duyulduğunda etkinliği yerine getirip getirmediğini kaydetmesi öğretilmiştir. Araştırmanın bulguları, kendini kaydetme ve kendini pekiştirmenin etkinliği yerine getirme davranışının artırılmasında olumlu bir etki yarattığını, davranışta elde edilen artışın kasetten duyulan sesler tamamen ortadan kaldırıldığında da devam ettiğini göstermiştir.

Kendini yönetme stratejilerinin etkisinin incelendiği bir başka çalışma da Pierce ve Schreibman, 1994'te altı, sekiz ve dokuz yaşlarında, zihin yetersizliği olan üç erkek öğrencinin günlük yaşam becerilerini sergilerken etkinlik ile ilgilenme davranışlarının artırılmasında kendine ön uyaran verme ve kendini pekiştirmenin etkili olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmada soğuk içecek hazırlama, yemek masası hazırlama gibi günlük yaşam becerilerinin basamaklarını gösteren fotoğrafların bulunduğu küçük fotoğraf albümleri, ön uyaran olarak kullanılmış ve öğrencilere her basamakta bu fotoğraflara bakmaları öğretilmiştir. Albümün en son sayfasında bulunan gülen yüz resmi, öğrenciler için bir pekiştireç seçebileceklerini göstermiştir. Araştırma sonuçları tüm öğrencilerin etkinlik ile ilgilenme davranışlarının arttığını, kendine ön uyaran verme ve kendini pekiştirmenin farklı beceri ve ortamlara genellenebildiğini göstermiştir. Ayrıca edinilen bu beceriler öğrenciler tarafından yanlarında bir yetişkin olmadığında da kullanılabilmiştir.

Kendine ön uyaran verme, kendini kaydetme, kendi pekiştirecini seçme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejilerinin matematik etkinliklerinde

Tablo 1.1. Kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı yurt dışı araştırmaları.

Kaynak	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuç
Prater ve diğerleri, 1991	Etkinliği yerine getirme davranışının artırılması	Kendini kaydetme ve kendini pekiştirme	Etkili
Pierce ve Schreibman, 1994	Etkinlikle ilgilenme davranışı	Kendine ön uyarın verme ve kendini pekiştirme	Etkili
McDougall ve Brady, 1998	Matematik etkinliklerinde akıcılık kazanma	Kendine ön uyarın verme, kendini kaydetme ve kendini pekiştirme	Etkili
Todd ve diğerleri, 1999	Problem davranışların azaltılması ve etkinlik tamamlama davranışının artırılması	Kendini değerlendirme	Etkili
Alberto, Taber ve Fredrick, 1999	Uygun olmayan davranışların azaltılması	Kendine ön uyarın verme	Etkili
Koegel, Harrower ve Koegel, 1999	Problem davranışların azaltılması ve etkinlik tamamlama davranışının artırılması	Kendini kaydetme	Etkili
Hutchinson, Murdock, Wiliamson ve Cronin, 2000	Problem davranışların azaltılması ve etkinlik tamamlama davranışının artırılması	Kendini kaydetme ve kendini pekiştirme	Etkili
Wolfe ve diğerleri, 2000	Etkinliğe katılım davranışını ve yazılı dil performansını artırma	Kendini kaydetme	Etkili

Tablo 1.1. devam

Kaynak	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuç
Firman, Beare ve Loyd, 2002	Etkinliğe katılma davranışı	Kendine yönerge verme ve kendini kaydetme	Etkili
Wehmeyer, Yeager, Bolding, Agran ve Hughes, 2003	Uygun davranışlarının artırılması ve uygun olmayan davranışlarının azaltılması	Kendine ön uyarı verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme	Etkili
Brooks ve diğerleri, 2003	Etkinliğe katılma ve ödevini tamamlama davranışları	Kendini kaydetme ve kendini pekiştirme	Etkili
Agran ve diğerleri, 2005	Yönergeleri izleme davranışı	Kendini kaydetme	Etkili
Harris, Friedlander, Saddler, Frizzelle ve Graham, 2005	Etkinliğe katılma ve harfleme davranışları	Kendini kaydetme	Etkili
Rock, 2005	Etkinliği yerine getirme davranışının artırılması	Kendini kaydetme	Etkili
Amato-Zech ve diğerleri, 2006	Etkinliğe katılma davranışı	Kendine ön uyarı verme ve kendini kaydetme	Etkili
Shogren, Lang, Machalicek, Rispoli ve O'Reilly, 2011	Uygun davranışların artırılması ve etkinliğe katılma davranışı	Kendine ön uyarı verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme	Etkili
Moore, Anderson, Glassenbury, Lang ve Diden, 2013	Dersle ilgilenme davranışı	Kendine ön uyarı verme, kendini izleme, kendini kaydetme ve kendini grafikleme	Etkili

akıcılık kazanma üzerindeki etkileri McDougall ve Brady (1998) tarafından yürütülen bir çalışmayla incelenmiştir. Ayrıca dikkatin kaydedilmesi ile performansın kaydedilmesi arasında bir farklılık olup olmadığını da araştıran çalışmaya 9–10 yaşlarında, genel eğitim sınıflarına devam eden üçü kız ikisi erkek beş öğrenci katılmıştır. Araştırmada dönüşümlü uygulamalar modeli ve denekler arası çoklu başlama modeli birlikte kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra ise kendini yönetme stratejileri öğretimi yapılmış ve öğrencilerin matematik etkinliklerinde kendini yönetme stratejilerini kullanmaları sağlanmıştır. Daha sonra kendini yönetme stratejileri silikleştirilerek öğrencilerin matematik etkinliklerini yerine getirmeleri sağlanmıştır. Araştırma bulguları, kendine ön uyarı verme, kendini kaydetme, kendi pekiştirecini seçme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejilerinin matematik etkinliklerinde akıcılık kazandırdığını ve stratejiler silikleştirildiğinde de bu akıcılığın aynı şekilde devam ettiğini, performansı kaydetmenin dikkati kaydetmeyle eşit düzeyde etkili olduğunu göstermiştir.

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

Kendini yönetme stratejilerinden kendine işitsel ön uyarı vermenin zihin yetersizliği olan öğrencilerin uygun olmayan davranışlarının azaltılmasındaki etkililiği Alberto ve diğerleri (1999) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmayla araştırılmıştır. Araştırmaya zihin yetersizliği olan 12 yaşında biri kız biri erkek iki öğrenci katılmıştır. Araştırmada etkililiği değerlendirmek üzere ortamlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce başlama düzeyi verisi toplanmış ve öğrencilere kasetçalar kullanarak kendine ön uyarı verme öğretimi yapılmıştır. Öğretimde öğrenci kasetteki ön uyarı dinlemiş, duyduğu ön uyarıyı tekrarlamış ve ön uyarı doğrultusunda yapması gereken eylemi gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları, zihin yetersizliği olan öğrencilerin uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında kendine işitsel ön uyarı vermenin etkili olduğunu göstermiştir.

Koegel ve diğerleri (1999)'un yaptıkları araştırmada, kendini yönetme stratejilerinden kendini kaydetmenin zihin yetersizliği olan öğrencilerin akademik etkinliklere katılım düzeyinin artırılmasına ve olumsuz davranış düzeyinin azaltılmasına etkisi üzerine çalışılmıştır. Araştırmaya okulöncesi eğitim kurumu genel eğitim sınıfına devam eden, beş ve altı yaşlarında iki erkek öğrenci katılmıştır. Etkililiği değerlendirmek üzere denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi oturumlarından sonra düzenlenen öğretim oturumlarında davranışlar tanımlanmış ve öğrencilere davranışların kaydının nasıl tutulacağı öğretilmiştir. Öğrenciler davranışları sergilerken aynı zamanda kendilerini kaydetmişlerdir. Araştırma sonuçları, kendini kaydetmenin okulöncesi düzeyde genel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin uygun davranışlarının artırılması ve uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu, uygulama sona erdikten sonra da bu değişikliğin korunduğu yönündedir.

Kendini kaydetme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkinliğe katılma davranışının artırılıp uygun olmayan davranışların azaltılmasındaki etkililiğinin incelendiği araştırma Hutchinson ve diğerleri (2000) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya zihin yetersizliği olan altı yaşında bir erkek öğrenci katılmıştır. Etkililiği değerlendirmek üzere araştırmada ABAB modeli

kullanılmıştır. Birinci başlama düzeyi evresinde veriler toplandıktan sonra, kendini kaydetme, pekiştirme ve sözel öğretmen desteğinden oluşan öğretim paketi kullanılarak öğretim yapılmıştır. Kendini kaydetmeyi öğrenen öğrencinin etkinliğe katılma davranışını yerine getirirken aynı zamanda kayıt tutması sağlanmıştır. Araştırmada, pekiştirme ve öğretmen desteği ile birlikte kullanılan kendini kaydetmenin etkinliğe katılma davranışının artmasını, yönerge verildikten sonra geçen bekleme süresinin ve uygun olmayan davranışların ise azalmasını sağladığı yönünde bulgular elde edilmiştir.

Wolfe ve diğerleri (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, zihin yetersizliği olan öğrencilerin etkinliğe katılım davranışını ve yazılı dil performansını artırmada kendini kaydetmenin etkililiğinin belirlenmesidir. Araştırmaya zihin yetersizliği olan, dokuz yaşında, dört erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmada çoklu uygulamalar modeli (ABABABC) kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra kendini kaydetme öğretimi yapılmıştır. İki uygulama evresinde kendini kaydetme, son uygulama evresinde ise giderek artan ölçütlerle kendini kaydetme kullanılmıştır. Araştırma bulguları, kendini kaydetmenin etkinliğe katılım davranışının artırılmasında etkili olduğunu; ancak, yazılı dil performansının geliştirilmesinde işlevsel ilişki kurmayı sağlayacak kadar ilerleme sağlamadığını göstermiştir. Öğrenciler kendini kaydetmenin performanslarını artırmada yararlı olduğunu, öğretmenler ise kendini kaydetmenin sınıfta kullanımının zor olmadığını ve bu stratejiyi ileride kullanabileceklerini ifade etmişlerdir.

Firman ve diğerleri (2002)'nin gerçekleştirdikleri araştırmanın amacı, sesli ipucu, kendine yönerge verme ve kendini kaydetmenin, kendini kaydetmeksizin sesli ipucu ve kendine yönerge vermenin, sesli ipucu olmaksızın kendine yönerge verme ve kendini kaydetmenin etkinliğe katılma davranışının artırılmasındaki etkililiğini belirlemektir. Araştırmaya 6. ve 7. sınıflara devam eden zihin yetersizliği olan üç erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmada çoklu uygulamalar modeli (ABCD) kullanılmıştır. A başlama düzeyi, B sesli ipucuyla kendini kaydetme, C kendini kaydetmeksizin sesli ipucu ve D sesli ipucu olmaksızın kendini kaydetme olarak gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra sırayla tüm öğrencilerde uygulama evrelerine geçilmiş ve tüm öğrenciler için uygulamaların sırası farklılaştırılmıştır. Araştırma

bulguları, tüm uygulamaların öğrencilerin etkinliğe katılma davranışında ilerleme sağladığını göstermiştir.

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

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

Agran ve diğerleri (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, genel eğitim sınıfına devam eden orta ve ileri düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik

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

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

Rock (2005), genel eğitim sınıfında yapılan bir araştırmada, kendini yönetme stratejilerinden kendini kaydetmenin yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin etkinliği yerine getirme davranışlarının artırılması ve problem davranışlarının azaltılmasına etkilerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya, genel eğitim sınıfına devam eden ikisi kız

yedisi erkek dokuz öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden yedisi zihin yetersizliği olan, ikisi normal gelişim gösteren öğrencilerdir. Öğrenciler üçer kişilik üç gruba ayrılmış, her grup için tersine çevirme modeli (ABAB) ve denekler arası çoklu başlama modeli bir arada kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra kendini kaydetme öğretimi yapılmış ve uygulama evresinde öğrencilerin etkinliği yerine getirirken kendilerini kaydetmeleri sağlanmıştır. İkinci başlama düzeyi evresinden sonra uygulama yeniden gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, kendini kaydetmenin hem yetersizliği olan hem de yetersizliği olmayan öğrencilerin etkinliği yerine getirme davranışlarının artırılmasında ve problem davranışlarının azaltılmasına etkili olduğunu gösterir niteliktedir.

Kendini yönetme stratejilerinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin etkinliğe katılma davranışları üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmayı Amato-Zech ve diğerleri (2006) yürütmüştür. Araştırmaya, öğrenme yetersizliği olan, 11 yaşında, biri kız ikisi erkek üç öğrenci katılmıştır. Araştırmada etkililiği belirlemek üzere ABAB modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra kendini kaydetme stratejisinin öğretime başlanmıştır. Öğretim oturumlarında etkinliğe katılma davranışı tanımlanmış ve öğrencilere davranışı nasıl gözleyip kayıt tutacakları öğretilmiştir. Öğrencilerin sesli ön uyarı kullanarak doğru ve güvenilir kayıt tuttuklarından emin olunduktan sonra titreşim sağlayan ön uyarı kullanarak etkinliğe katılma davranışını kaydetmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler her iki dakikada bir bu ön uyarı kullanarak etkinliğe katılma davranışını yerine getirip getirmediğini belirlemişlerdir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin titreşim sağlayan dokunsal ön uyarıyı kolaylıkla kullanabildiklerini ve kendini kaydetme öğretiminin öğrencilerin etkinliğe katılma davranışındaki performanslarının artmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Kendini yönetme stratejilerinin genel eğitim sınıflarında bulunan zihin yetersizliği olan öğrencilere sınıf içinde uygun davranışlar ve etkinliğe katılma davranışı üzerindeki etkiliğinin incelendiği çalışmayı Shogren ve diğerleri (2011) yürütmüştür. Çalışmaya 5 yaşında okul öncesi eğitime devam eden 2 öğrenci katılmıştır. Çalışmada çoklu uygulamalar modeli ABACABAC kullanılmıştır. Kendini yönetme stratejilerinin uygun davranışlar ve etkinliğe katılma davranışları üzerinde olumlu

etkileri olduğunu göstermiştir. Araştırmalar çalışma tamamlandıktan 2, 4 ve 8 hafta sonra da devam etmiş ve kendini yönetme stratejilerinin kullanımının sürdürülebilir olduğu görülmüştür.

Kendini yönetme stratejilerinin zihin yetersizliği olan öğrencilere dersle ilgilenme üzerine etkililiğini araştıran çalışmayı Moore ve diğerleri (2013) uygulamışlardır. Genel eğitim sınıflarında uygulanan çalışmaya zihin yetersizliği olan 3 lise öğrencisi katılmıştır. Kendini yönetme stratejilerinin; kendine ön uyarı verme, kendini izleme, kendini kaydetme ve kendini grafikleme basamakları kullanılmıştır. Kendini yönetme stratejilerinin dersle ilgilenmeye olan etkisini değerlendirmek için çoklu yoklama modelinden yararlanılmıştır. Zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanan kendini yönetme stratejilerinin; dersle ilgilenme davranışını artırdığı, içeriğini anket sorularının oluşturduğu sosyal geçerlilik sonuçlarının kabul edilebilir olduğu ve sınıf ortamında etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2. Yurt içi araştırmaları

Yücesoy Özkan (2007) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, kendine ön uyarı verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin, kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini kazanmaları ve sürdürmeleri, kendini yönetme stratejilerini kullanarak etkinliği yerine getirmeleri üzerindeki etkililiğini araştırmaktır. Araştırmada ayrıca, strateji kullanımının farklı davranışlara ne düzeyde genellendiği ve kendini yönetme stratejilerinin kullanımına yönelik anne-baba görüşleri belirlenmiştir. Araştırmaya Ankara ilinde, 10–11 yaşları arasındaki biri kız, ikisi erkek üç zihin yetersizliği olan öğrenci katılmıştır. Araştırmada, etkililiği değerlendirmek üzere tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini kazanmalarında etkili olduğunu ve stratejileri kazanan öğrencilerin uygulama sona erdikten sonra da bu stratejileri

Tablo 1.2. Kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı yurt içi araştırmaları.

Kaynak	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuç
Yücesoy Özkan, 2007	Kendini yönetme stratejilerini kullanmaları ve etkinliği yerine getirme davranışı	Kendine ön uyarar verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme	Etkili
Çelik, 2010	Kendini kontrol etme, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri	Kendini yönetme stratejilerine dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programı	Etkili
Avcıoğlu, 2012	Kendini kontrol etme becerileri	Kendini yönetme stratejilerine dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programı	Etkili
Sönmez, 2012	Etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeyleri	Kendini izleme	Etkili
Sönmez ve Yücesoy Özkan, 2012	Dışarı çıkmak üzere uygun şekilde hazırlanma davranışı ve kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeyleri	Kendine ön uyarar verme, kendini izleme, kendine yönerge verme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme	Etkili
Sazak Pınar ve Eldeniz Çetin, 2014	Problem davranışların azaltılması ve dersle ilgilenme davranışının arttırılması	Kendini pekiştirme	Etkili

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

Kendini yönetme stratejilerine dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini kontrol etme, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerini kazanmalarında ve genelleyebilmelerinde etkili olup olmadığının incelendiği çalışma Çelik (2010) tarafından yapılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden, denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya; Ankara ilinin bir ilköğretim okulunun özel eğitim sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrenciler arasından araştırma için belirlenen önkoşul becerilere sahip altı öğrenci seçilmiştir. Araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin her biri için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılarak öncelikli gereksinim duydukları iki hedef sosyal beceri belirlenmiştir. Hedef sosyal beceriler olan; kendini kontrol etme ve saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerinin zihin yetersizliği olan öğrencilere kazandırılması için kendini yönetme stratejilerine dayalı öğretim planları geliştirilmiştir. Geliştirilen öğretim planları; hafta içi her gün, günde tek oturum ve 40 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, her beceri için ayrı hazırlanan Veri Kayıt Formlarıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre kendini yönetme stratejilerine dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, araştırmaya katılan altı zihin yetersizliği olan öğrencinin amaçlanan sosyal becerileri kazanmalarında ve genellemelerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Türkiye’de yapılan bir başka araştırmada Avcıoğlu (2012), kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı sosyal beceriler öğretim programının, zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini kontrol etme becerilerini öğrenmelerine etkisini incelemektedir. Araştırmada, tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama denemeli

çoklu yoklama modeli kullanılmış ve yaşları 10-12 arasında, zihin yetersizliği olan dokuz öğrenci katılmıştır. Araştırma bulguları; 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 olduğunu ve bu becerileri kazanan öğrencilerin uygulama sona erdikten sonra da bu becerileri kullanmaya devam ettiklerini göstermiştir.

Sönmez (2012) tarafından yürütülen araştırmada sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki zihin yetersizliği olan öğrencilerin etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerine etkileri incelenmiş; çocukların etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerinde meydana gelen değişikliklerin, uygulamanın sona ermesinin ardından korunup korunmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda sosyal karşılaştırma yapılarak, sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sonunda gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin normal gelişim gösteren akranlarının etkinlikle ilgilenme düzeylerine yaklaşıp yaklaşmadığı da belirlenmiştir. Ayrıca uygulamanın gerçekleştirildiği sınıflarda eğitim alan normal gelişim gösteren çocukların ve bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sınıf çaplı kendini izleme öğretimine ilişkin görüşleri de ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma Çanakkale ilinde dört farklı okul öncesi eğitim sınıfında, gelişimsel yetersizlik gösteren dört ve normal gelişim gösteren 89 çocuğun katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin etkililiğine ilişkin veriler gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklardan toplanırken, sosyal karşılaştırma yapmak üzere kullanılan veriler normal gelişim gösteren çocuklardan toplanmıştır. Araştırmanın bulguları sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin artırılmasında ve meydana gelen bu değişikliğin, uygulamanın sona ermesinin ardından korunmasında etkili olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bulgular sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kendini izlemeyi kullanma düzeylerinin artırılmasında ve meydana gelen değişikliğin, uygulamanın sona ermesinden sonra da korunmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal karşılaştırmaya ilişkin bulgular sınıf çaplı kendini izleme

öğretimi sonunda gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların ortalama etkinlikle ilgilenme düzeylerinin normal gelişim gösteren akranlarının ortalama etkinlikle ilgilenme düzeylerine oldukça yaklaşmış olduğuna işaret etmektedir. Yapılan görüşmeler aracılığı ile elde edilen sonuçlar ise uygulamanın gerçekleştirildiği sınıflarda eğitim alan normal gelişim gösteren çocukların ve bu sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf çaplı kendini izleme öğretimine yönelik görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir.

Kendini yönetme stratejilerinin etkilerinin incelendiği bir başka çalışmayı Sönmez ve Yücesoy Özkan (2012), gelişimsel yetersizlik gösteren öğrencilere dışarı çıkmak üzere uygun şekilde hazırlanma becerisinin öğretiminde yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları 8-10 yaşlarında üç erkek öğrencidir. Araştırmada, kendini yönetme stratejilerinin etkililiğini değerlendirmek üzere denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bulgular, dışarı çıkmak üzere uygun şekilde hazırlanmanın öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkili olduğunu, deneklerin kendini yönetme stratejilerini kullanmayı öğrendiklerini, kendini yönetme stratejilerini güvenilir olarak kullanabildiklerini ve dışarı çıkmak üzere uygun şekilde hazırlanma ve kendini yönetme stratejilerini kullanmanın öğretim sona erdikten sonra da devam ettiğini göstermektedir. Aynı zamanda denekler ve anneleri çalışmaya ilişkin olumlu görüşler bildirmişlerdir. Araştırma bulgularına dayalı olarak uygulama ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Sazak Pınar ve Eldeniz Çetin (2014)'ün kendini yönetme stratejilerinden kendini pekiştirmenin zihin yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışları ve dersle ilgilenme davranışı üzerindeki etkisini incelendiği çalışma betimsel ve deneysel olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Betimsel kısımda genel eğitim sınıflarındaki zihin yetersizliği olan öğrenciler ile genel eğitim sınıfı öğretmenlerinin tercih değerlendirme sonuçlarını incelenmektedir. Çalışmanın deneysel kısmında ise tercih değerlendirmesi sonucu yapılan öğretmen tarafından pekiştirme ile kendini pekiştirme stratejilerinin genel eğitim sınıflarındaki zihin yetersizliği olan öğrencilerin dersle ilgilenme davranışı ve problem davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen tarafından pekiştirme ile kendini pekiştirme stratejilerinin her ikisinin

de zihin yetersizliği olan öğrencilerin dersle ilgilenme davranışı ile problem davranışları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Yapılan araştırmalardan yola çıkarak Türkiye’de ve alan yazındaki zihin yetersizliği olan öğrencilere kendini yönetme stratejilerinin kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında öğrenci davranışları üzerinde olumlu gelişmeler sağlandığı görölmüştür. Bu yüzden yapılan bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı ve ileriki araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.



BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın katılımcılarına, katılımcılar belirlenirken dikkat edilen ön koşul özelliklerine, araştırmanın modeline, bağımlı değişken ve bağımsız değişkene, uygulama sürecine, verilerin toplanmasına ve analizine ilişkin bilgi verilmiştir.

3.1. Katılımcılar

Bu araştırmaya İstanbul ilinde belirlenen bir ilkokulda 4. sınıfa devam eden hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış üç öğrenci katılmıştır. Üç öğrencinin de araştırmaya katılımı için ailelerinden, öğretmenlerinden ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır (Ek 1). Tablo 1'de araştırmada yer alan katılımcıların özellikleri verilmiştir. Öğrencilerin gerçek isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır.

Tablo 3.1. Öğrencileri özellikleri.

	1. Öğrenci	2. Öğrenci	3. Öğrenci
Adları	Ömer	İsmet	Feyza
Cinsiyeti	Erkek	Erkek	Kız
Yaşı	10	10	11
Sınıfı	4	4	4
Tanı	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği

Katılımcılardan Ömer, ilkokul 4. Sınıfa devam eden, 10 yaşında, hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı bulunan bir erkek öğrencidir. Haftada iki saat özel rehabilitasyon merkezinden bireysel eğitim almaktadır. Ömer'in büyük ve küçük kas becerileri

akranlarıyla benzer özellikler göstermektedir. Kendisine verilen yönergeleri yerine getirmekte ve ihtiyaçlarını ifade edebilmektedir. Arkadaşlarıyla oyun kurup sürdürmekte problem yaşamaktadır. Okuma - yazma becerisine sahiptir. Verilen bir metinle ilgili soruları cevaplayabilmektedir. 3 basamaklı eldesiz toplama işlemlerini yapabilmektedir. 3 basamaklı sayıları okuyabilmekte, 1'er, 5'er, 10'ar ve 2'şer ritmik sayabilmektedir.

Katılımcılardan İsmet, ilkokul 4. Sınıfa devam eden, 10 yaşında, hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı bulunan bir erkek öğrencidir. Haftada iki saat özel rehabilitasyon merkezinden bireysel eğitim almaktadır. İsmet'in büyük ve küçük kas becerileri akranlarıyla benzer özellikler göstermektedir. Kendisine verilen yönergeleri yerine getirmekte ve ihtiyaçlarını ifade edebilmektedir. Kendiliğinden bir işe başlayabilmekte; ancak başladığı işi sürdürmesi ve tamamlaması için sözel ipucuna gereksinim duymaktadır. Kendiliğinden iletişim başlatabilmekte ve başlatılan iletişimi uygun şekilde sürdürebilmektedir. Okuma-yazma becerilerinde; heceleyerek okumakta fakat söyleneni yazmada zorluk çekmektedir. Dinlediği metin ile ilgili sorulara cevap verebilmektedir. Verilen bir metinle ilgili soruları cevaplayabilmektedir. 2 basamaklı eldesiz toplama işlemlerini yapabilmektedir. 1'den 100'e kadar yardım alarak sayabilmekte ve 5'er ve 10'ar ritmik sayma yapabilmektedir.

Katılımcılardan Feyza, ilkokul 4. Sınıfa devam eden, 11 yaşında, hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı bulunan bir kız öğrencidir. Haftada iki saat özel rehabilitasyon merkezinden bireysel eğitim almaktadır. Feyza'nın büyük ve küçük kas becerilerinde akranlarıyla benzer özellikler göstermektedir. Kendisine verilen yönergeleri yerine getirmekte ve ihtiyaçlarını ifade edebilmektedir. Okuma - yazma becerisine sahiptir. Metinleri okuyabilmekte ve söylenildiğinde metne bakmadan yazabilmektedir. Dinlediği metin ile ilgili sorulara cevap verebilmektedir. Verilen bir metinle ilgili sorulara 2-3 kelimelik cevaplar verebilmektedir. 2 basamaklı eldesiz toplama işlemlerini yapabilmektedir. 1'er, 5'er ve 10'ar ritmik sayma yapabilmektedir.

3.2. Katılımcılarda Aranılan Önkoşul Özellikler

Araştırma grubunu oluşturan katılımcıları seçmek için kendini yönetme stratejisine göre yapılacak öğretime dair ön koşul becerilere sahip olmaları, çalışmaya istekli olmaları ve bağımlı değişkende belirtilen dersle ilgilenme davranışına gereksinim duymaları ölçüt alınmıştır. Önkoşul özellikler belirlenirken bazı süreçler izlenmiştir. Öncelikle uygulamanın yapılacağı okul müdür yardımcıları, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş, sınıfında zihin yetersizliği olan ve dersle ilgilenme davranışına gereksinim duyan öğrenciler belirlenmiştir. Araştırmada zihin yetersizliği olan üç öğrenci ile çalışmak hedeflense de, katılımcı yitimine karşı önlem almak ve pilot çalışmayı gerçekleştirmek için fazladan iki öğrenci belirlenmiş, önkoşul özellikleri taşıyan toplam beş öğrenci seçilmiştir. Öğrenciler için belirlenen önkoşul özellikler ile bu özelliklerin değerlendirilmesi süreci şöyledir:

a) *Verilen sözlü ve yazılı yönergeleri takip edebilme:* Öğrencilerin “defterini aç, kalemi al, resme bak, dosyayı aç” gibi yönergeleri yerine getirme durumları ön koşul olarak alınmıştır. Sınıf öğretmenleriyle görüşme yapılarak öğrencilerin bu yönergeleri yerine getirebildikleri öğrenilmiştir.

b) *Verilen yönergeyi ya da üç cümlelik, her cümlede üç dört kelimelik bir metni okuyabilme:* Öğrencilerin “Gerektiğinde parmak kaldır”, “ Toplama işlemlerini yap”, gibi yazılı yönergeleri doğru okuyabilmeleri önkoşul olarak belirlenmiştir. Yapılan gözlemler sonucu öğrencilerin yazılı yönergeleri okuyabildikleri belirlenmiştir.

c) *Basit düzeyde kendiyle ilgili bilgiler verebilme:* Öğrencilere kendini tanıtmalarını isteyen sorular sorulduğunda cevaplaması, kendiyle ilgili cümleler kurması istenmiştir. “ Adın ne? Kaçınıcı sınıfa gidiyorsun? En sevdiğin ders hangisi?” gibi sorular sorulmuş ve kendilerini ifade edebildikleri gözlemlenmiştir.

d) *Üç cümlelik, her cümlede üç dört kelimelik bir metni yazabilme:* Öğrencilerden ders esnasında verilen bir metni defterine geçirme ve verilen basit düzeydeki kelimeleri defterlerine yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin istenen beceriyi

gerçekleştirdikleri ve beklenen ön koşul becerisine sahip oldukları sınıf öğretmenleriyle görüşülerek belirlenmiştir.

e) *Basit işaretleri(+, -, ☺, ☹) okuyabilme*: Öğrencilere ”+, -, ☺, ☹” gibi basit işaretler gösterilerek ne anlama geldiğini söylemeleri istenmiştir. Öğrencilerin hepsi gösterilen basit işaretleri doğru adlandırarak ön koşul özelliğe sahip olduğu gözlemlenmiştir.

f) *1’den 20’ye kadar olan sayıları okuyabilme- yazabilme ve işaretleyebilme*: Öğrencilerden 1’den 20’ye kadar olan sayıları gösterildiğinde okuyabilmeleri, söylendiğinde yazabilmeleri ve gösterilip sorulduğunda işaretleyebilmeleri istenmiştir. Öğrenciler beklenen tepkilerin hepsini yerine getirmişler ve bu önkoşul davranışa sahip oldukları kabul edilmiştir.

g) *Taklit edebilme*: Öğretmen model olduğunda, öğrencilerden öğretmeni izleyip model olunan beceriyi ve sözel ifadeyi taklit ederek yerine getirmesi beklenmiştir. Öğrencilerin bu davranışa sahip olup olmadıklarını belirlemek için (şarkı bölümü söyleme, basit ritmik hareketler yapma, dosyayı açma vb.) gibi basit düzeyde davranışları öğretmenden sonra gerçekleştirmeleri beklenmiştir. Öğrencilerin hepsinin bu davranışlara sahip oldukları ve ön koşul becerileri gerçekleştirebildikleri belirlenmiştir.

h) *Okula düzenli olarak devam edebilme*: Öğrencilerin geçmiş dönemlerdeki devam durumları hakkında sınıf öğretmenlerinden bilgi alınmış ve öğrencilerin devam problemi olmayan öğrenciler arasından seçilmesi sağlanmıştır. Böylelikle öğrencilerin okula düzenli devam edebilme ön koşul becerisine sahip oldukları belirlenmiştir.

ı) *Öğrencilerin çalışmaya istekli olmaları*: Araştırma öncesinde öğrencilerle görüşmeler düzenlenmiş ve araştırma hakkında bilgi verilip araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Öğrencilerin araştırmaya istekli oldukları belirlenmiştir.

i) *Pekiştireç seçebilme*: Öğrencilere öğretim esnasında doğru davranışlarının pekiştireçlerle pekiştirileceği anlatılmış ve hazırlanan pekiştireç listesinden hoşlarına gidebilecek pekiştireçleri seçmeleri ve işaretlemeleri istenmiştir. Aileleriyle ve öğretmenleriyle görüşme yapıp öğrencinin sevebileceği pekiştireçler listesinden öğrencinin en sevdiklerini sıralaması istenmiştir. Bütün öğrenciler, sıralamayı gerçekleştirerek ön koşul beceriyi yerine getirmişlerdir.

j) *Öğretilmesi hedeflenen davranışlara sahip olmama*: Öğrencilerin aileleriyle ve öğretmenleriyle görüşmeler yapıp öğrencilerin, kendini yönetme stratejilerini kullanamadıkları, ders sırasında dikkatlerini ders dışı unsurlara vererek dersle ilgilenme davranışında sorun yaşadıkları belirlenmiştir.

3.3. Araştırma Modeli

Bu araştırmada genel eğitim sınıflarındaki zihin yetersizliği olan öğrencilerin dersle ilgilenme davranışının öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkililiğini incelemek için tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Çoklu yoklama modelleri, bir bağımsız değişkenin (öğretim ya da davranış değiştirme programı), birden fazla bağımlı değişken üzerinde etkililiğini değerlendiren tek denekli araştırma modelidir ve aynı zamanda çoklu başlama düzeyi modelinin bir uyarlamasıdır. Çoklu yoklama modellerinde deneysel kontrol, bağımsız değişkenin uygulandığı bağımlı değişken düzeyinde değişiklik olması; henüz bağımsız değişkenin uygulanmadığı bağımlı değişken düzeyinde değişiklik olmaması ve diğer bağımlı değişkenlerde de benzer değişikliğin art-zamanlı olarak bağımsız değişkenin uygulanmasına bağlı olarak gerçekleşmesiyle kurulmaktadır (Tekin-İftar, 2012).

Çoklu yoklama modellerinde deneysel kontrolün sağlanması için söz konusu durumların (davranışlar, denekler ya da ortamlar) birbirinden bağımsız olmasının ve seçilen durumların işlevsel olarak birbirine benzemesi gerekmektedir (Tekin-İftar,

2012). Bu araştırmada bir denekte çalışmaya başlamanın diğerk deneklerin başlama düzeylerinde herhangi bir değişikliğe neden olmaması için ğretim yapılan deneklerin birbirinden bağımsız olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca bir denek ile öğretime başlandığında diğerk deneklerin performansını etkileyecek ve değiştirecek bir durum olmamasına zen gösterilmiştir. Kendini yönetme stratejileri kullanılarak dersle ilgili davranışının öğretiminin yapıldığı bu araştırmada, istenilen yönde bir değişikliğin gerçekleşmesi için seçilen deneklerin işlevsel olarak birbirine benzemesi gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırmada tüm deneklerin seçiminde dikkat edilen özellikler (dikkatini toplama, yönergeleri yerine getirebilme, alıcı dil becerilerine sahip olma) işlevsel olarak birbirine benzemektedir.

Çoklu yoklama modellerinde sürekli başlama verisi toplamaya gerek yoktur ve başlama düzeyinde toplanan verilere yoklama adı verilir. Çoklu yoklama modelleri, yoklama denemeli ya da yoklama evreli çoklu yoklama modeli olarak tasarlanabilir (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırma, çoklu yoklama desenlerinden yoklama denemeli denekler arası çoklu yoklama modeli ile tasarlanmıştır.

Katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli bağımsız değişkenin etkililiğinin farklı üç veya daha fazla katılımcı üzerinde incelendiği araştırma modelidir. Aynı davranışın aynı ortamda üç ya da daha fazla katılımcıya kazandırılması hedeflenmektedir. Katılımcılar birbirlerinden bağımsız olarak ve incelenen bağımsız değişkenden etkilenme olasılığı olan kişilerden seçilmelidir (Tekin iftar, 2012).

Yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modelinde, tüm katılımcılardan hedef davranış için başlama düzeyi verisi alınır. Birinci katılımcı ile kararlı veri elde edildikten sonra bağımsız değişken uygulanmaya başlanır. Birinci katılımcıda hedef davranışta ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edilinceye kadar veri toplanmaya devam edilir. İkinci ve üçüncü katılımcılarla da zaman zaman başlama verisi toplanır. Birinci katılımcı ile ölçüt karşılanınca ikinci katılımcıda hedef davranışın başlama düzeyinde kararlı veri elde edildikten sonra ikinci katılımcıda da yoklama verisi toplanılmasına geçilir. nc katılımcıdan da zaman zaman başlama verisi toplanır. Birinci katılımcı ile de izleme oturumları yapılır. İkinci katılımcı ile ölçüt

karşılanınca üçüncü katılımcı ile başlama düzeyi verisi toplanır. Bu çalışma sonucunda da bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında işlevsel bir ilişki olup olmadığı görülmüş olur (Tekin-İftar, 2012).

Bu araştırmada ise yoklama denemeli denekler arası çoklu yoklama modeli şu şekilde uygulanmıştır:

Öğrencilerin öğretilmesi hedeflenen davranışlara ilişkin performanslarını belirlemek için birinci öğrenciden başlama düzeyi verisi alınmıştır. Birinci öğrenciden başlama düzeyi verileri toplanırken ikinci ve üçüncü öğrencilerden birer oturumluk yoklama verisi alınmıştır. Birinci öğrenci için başlama düzeyi verilerinde üst üste en az üç oturum kararlı veri elde edildiğinde, birinci öğrenciyle uygulama oturumlarına geçilmiştir. Birinci öğrenciyle uygulamaya oturumlarında ölçüt karşılanarak en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra birinci öğrencinin uygulama süreci sonlandırılmış ve ikinci öğrenciden başlama düzeyi verisi alınmıştır. İkinci öğrenciden başlama düzeyi verisi alınırken üçüncü öğrenciden bir oturum yoklama verisi alınmıştır. İkinci öğrenci için başlama düzeyi verilerinde üst üste en az üç oturum kararlı veri elde edildiğinde, ikinci öğrenciyle uygulama oturumlarına geçilmiştir. İkinci öğrenciyle uygulama oturumlarında ölçüt karşılanarak en az üç oturum kararlı veri elde edildikten sonra ikinci öğrenciyle uygulama oturumları sonlandırılmış ve üçüncü öğrenciden başlama düzeyi verisi alınmıştır. Üçüncü öğrenciyle başlama düzeyi verilerinde en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü öğrencinin uygulama oturumlarına geçilmiştir. Üçüncü öğrenciyle uygulama oturumlarında ölçüt karşılanarak en az üç oturum kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü öğrenciyle de uygulama oturumları sonlandırılmıştır. Uygulama evlerinin bitmesinden bir, iki ve üç hafta sonra üç öğrenci için de ikişer oturumluk izleme verisi ve her öğrenciden birer oturumluk başka bir derse genellenmesini gerçekleştirmek için genelleme oturumları düzenlenip veri alınarak çalışma sonlandırılmıştır.

Tüm tek denekli araştırma modellerinde olduğu gibi, yoklama denemeli denekler arası çoklu yoklama modellerinde iç geçerliliği etkileyen etmenler bir tehdit oluşturabilmektedir. İç geçerlik, araştırmada meydana gelen değişikliğin yalnızca

bağımsız değişkenden kaynaklanıyor olmasıdır (Tekin-İftar, 2012). Değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklanıyor olmasını sağlamak üzere araştırmaya başlamadan önce bu etmenleri belirlemek ve bu etmenlerin nasıl kontrol altına alınacağını ortaya koymak gerekir (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmanın iç geçerliliğini etkileyebileceği düşünülen olası etmenler (a) dış etmenler, (b) olgunlaşma, (c) ölçme, (d) denek yitimi, (e) deneysel etki, (f) uygulama güvenirliği (Tekin-İftar, 2012) olarak düşünülmektedir.

(a) Dış Etmenler: Uygulama öncesi ya da sırasında oluşan ve araştırmanın sonuçlarını da etkileyebilen deney dışı değişkendir (Tekin-İftar, 2012). Bu etmenin kontrol altına alınabilmesi için uygulama yapılan sınıfların öğretmenleri ve öğrenci velileri ile önceden görüşülerek dersle ilgilenme ve kendini yönetme ile ilgili olarak ek öğretim yapmamaları istenmiştir.

(b) Olgunlaşma: Araştırma sırasında belli bir sürenin geçmesiyle birlikte denekte görülen biyolojik, duygusal veya zihinsel olgunlaşmanın bağımlı değişkeni etkilemesidir (Tekin-İftar, 2012). Çoklu başlama modeli çalışma zamanlaması konusunda dezavantaj oluştursa da hafta içi her gün öğretim yapılarak araştırmanın kısa sürede tamamlanması sağlanmıştır.

(c) Ölçme: Araştırmanın iç geçerliliğini; bağımlı değişkene ilişkin veri toplama yöntemlerinin değişikliğe uğraması ve gözlemci ya da araştırmacının zamanla bağımlı değişken tanımından uzaklaşmasının etkilemesi söz konusudur (Tekin-İftar, 2012). Bu etmenini kontrol altına alabilmek araştırma boyunca gerçekleştirilen tüm oturumların %30'unda gözlemciler arası güvenirlik verisi alınmıştır.

(d) Deneysel etki: Araştırma sonuçlarının bağımsız değişkenden çok, deneklerin herhangi bir uygulamaya veya sıra dışı bir duruma maruz kalması sonucu ortaya çıkmasıdır (Tekin-İftar, 2012). Deneysel etkiyi aza indirmek için çalışmalar öğrencilerin okullarında, grup çalışması olarak düzenlenmiş, sınıf ortamında davranışları gözlenmiştir.

(e) *Uygulama güvenilirliği*: Uygulamanın planlandığı gibi sunulmasıdır (Billingsley, White ve Munson, 1980; akt. Tekin-İftar, 2012). Araştırmada uygulama güvenilirliğini kontrol etmek için, gerçekleştirilen tüm oturumların %30’unda uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır.

(f) *Denek Yitimi*: Araştırma süresince hastalık, taşınma vb. nedenlerle denek sayısının azalması, denek kaybının ortaya çıkmasıdır (Tekin-İftar, 2012). Denek yitimi gerektiğinden iki fazla öğrenciyle çalışma yapılarak kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

3.3.1. Bağımlı değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanmaları ve dersle ilgilenme davranışlarıdır. Dersle ilgilenme davranışı öğrencinin sınıf etkinliklerine aktif (yazma, elini kaldırma, vb. gibi) ya da pasif olarak (öğretmenini dinleme, sessiz okuma, vb. gibi) katılması olarak tanımlanabilir (Briesch ve diğerleri, 2010). Çalışmada hedeflenen dersle ilgilenme davranışı basamakları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Çalışmada hedeflenen dersle ilgilenme davranışı basamakları.

-
1. Öğretmenin söylediklerini dinler.
 2. Konuşmak istediğinde parmak kaldırır.
 3. Gerektiğinde dersle ilgili konuşur.
 4. Öğretmeni “oku” dediğinde okur.
 5. Öğretmeni “yaz” dediğinde yazar.
-

3.3.2. Bağımsız değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, kendine ön uyarı verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerinden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretim programıdır. Alan yazında kendini yönetme stratejileri; kendine ön

uyaran verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme, kendine yönerge verme ve kendini pekiştirme stratejileri olarak yer almış, bireyin yaşam sorumluluğunu almayı öğrenmeleri için gerekli olduğu vurgulanmıştır (Agran ve diğerleri, 2003).

3.4. Ortam ve Araç Gereçler

3.4.1. Ortam

Çalışma, İstanbul il sınırları içinde seçilen bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Kendini yönetme stratejilerini kullanmanın öğretimi süreci okulun kütüphanesinde hafta içi 5 gün, okul saatlerinden önce, 12.00- 12.30 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Kütüphane boş bir sınıfa etrafına kitaplıklar koyularak konumlanmış orta bölümünde masaların bulunduğu bir ortamdır. Çalışma sırasında öğrenciler büyük dikdörtgen şeklinde bir masaya oturmuşlar, öğretmen öğrencilerin karşısına oturmuştur. Öğrencilerin sınıf ortamında kendini yönetme stratejilerini kullanmaları ise her öğrencinin kendi sınıfında, haftada dört gün, matematik derslerinde gerçekleştirilmiştir. Her öğrenci farklı sınıfta olup, sınıf mevcutları 35 ile 40 arasında farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenleriyle görüşülerek öğrencilerin sınıfta kamera kaydının rahatlıkla yapılabileceği bir sıraya oturmaları sağlanmıştır.

3.4.2. Araç gereçler

Çalışma sırasında kullanılmak üzere A4 kağıdı büyüklüğünde etkinlik dosyası, dersle ilgilenme yönergelerim etkinlik kağıdı (Ek 9), yapacaklarım etkinlik kağıdı (Ek 10), ödül panosu, ödülleri (sürpriz yumurta, topitop, küçük toplar, vb.), kırmızı kalem, kurşun kalem ve silgi kullanılmıştır. Araştırma verilerini toplamak için kamera, bilgisayar kullanılmıştır.

3.5. Uygulama Süreci

Kendini yönetme stratejilerinin kullanımının genel eğitim sınıflarındaki zihin yetersizliği olan öğrencilerin dersle ilgilenme davranışı üzerindeki etkililiğinin incelendiği bu araştırmada, “öğrencilerin belirlenmesi, öğretim programının hazırlanması, pilot çalışmanın yapılması, öğrencilere kendini yönetme stratejilerinin kullanımının öğretilmesi, başlama düzeyi oturumlarının düzenlenmesi, öğretim oturumlarının düzenlenmesi, izleme oturumlarının düzenlenmesi ve genelleme oturumlarının düzenlenmesi” olmak üzere sekiz aşamadan oluşan uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Aşağıda her bir süreç açıklanmıştır.

3.5.1. Öğrencilerin belirlenmesi

Öğrencilerin belirlenmesi sürecinde öncelikle genel eğitim sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır. Zihin yetersizliği olan öğrencilerle ilgili bilgi alınmıştır. Güçlük çektikleri ve öncelikli olarak kazandırılmasının fayda sağlayacağı düşünülen becerilerle ilgili bilgi alınmıştır. Sonrasında aynı yaş grubu ve benzer özellikler gösteren beş öğrencinin seçimine karar verilmiştir.

3.5.2. Öğrencilere kendini yönetme stratejilerinin öğretilmesi

Öğrencilere kendini yönetme stratejilerinin öğretilmesi: Öğrencilere kendini yönetme stratejilerin öğretimi doğrudan öğretim yönteminin basamakları kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Güzel, 1998). Bu basamaklar (a) günlük gözden geçirme, (b) gereksinim oluşturma, (c) model olma, (d) rehberli uygulama, (e) bağımsız uygulamadır.

(a) *Günlük gözden geçirme*: Bu basamak, önceki bilgiler harekete geçirilerek derse başlamayı içerir. Yeni konunun sunumuna başlamadan önce, önceki öğrendikleri kontrol edilerek yeni konuya hazırlık yapılmaktadır (Güzel, 1998). Bu araştırmada da öğrencilere bir önceki oturumda ne çalışıldığı kısaca özetlenmiştir. Öğrencilerin soruları varsa cevaplandırılmıştır.

(b) *Gereksinim oluşturma*: Öğrenciye öğretilmesi hedeflenen becerinin üzerinde neden çalışıldığı açıklanmaktadır. Öğretimde öğrenciye öğretilecek beceri hakkında bilgi verilir (Sazak, 2003). Öğretim basamakları anlatılmış ve öğrencilere bu aşamaları doğru bir şekilde gerçekleştirdiklerinde etkinlik sonunda ödül panosundan kazandığı ödülleri alabilecekleri anlatılarak derse hazırlanmıştır.

(c) *Model olma*: Doğrudan öğretimde model olma, öğrenciye kazandırılacak beceri ile ilgili açıklamalar yapılması ve becerinin nasıl yapılacağına gösterilmesidir (Heilman, Blair ve Rupley, 1994). Model olma basamağında kendini yönetme stratejileri; kendine ön uyarı verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme süreçleri beceri analizinde yer aldığı şekliyle öğrencilere anlatılmış ve öğretmen kendini yönetme stratejileri öğretim programında bahsedildiği gibi model olmuştur.

(d) *Rehberli uygulama*: Öğretmen yeterli sayıda model olduktan sonra, öğrenme sorumluluğu aşamalı olarak öğrenciye bırakılır. Bunun için de öğrencinin, öğretmen rehberliğinde ipuçlarının aşamalı olarak geri çekildiği alıştırma yapması gerekir. Doğrudan öğretimde bu aşama, rehberli uygulamalar olarak adlandırılır (Güzel, 1998). Rehberli uygulama basamağında kendini yönetme stratejilerini, aynı öğretim materyalleri hem öğretmenin hem de öğrencilerin önünde bulundurularak öğretmen rehberliğinde öğrencilerin uygulamaları sağlanmıştır.

(e) *Bağımsız uygulama*: Rehberli uygulamalar sona erdiğinde, öğrencilerden, öğretilen beceriyi gerçekleştirmeleri istenir. Bu aşama, bağımsız uygulamalar aşaması olarak bilinir. Bu aşamada sorumluluk tamamen öğrenciye geçmiş olur (Güzel, 1998). Bağımsız uygulama basamağında kendini yönetme stratejilerini öğrenciler sırayla bağımsız olarak gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilere öğretim programı uygulandıktan sonra kendi sınıflarında matematik derslerinde video kamerayla kayıt yapılmış ve uygulamacı tarafından sonrasında video kayıtlar izlenerek istenilen basamakları gerçekleştirip gerçekleştirmediği veri kayıt formlarına kaydedilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretim programının uygulama basamakları

1. Öğrencilerin dikkatini etkinliğe çekme.
2. Dersle ilgilenme davranışının tanımlanması.
3. Ders araç gereçlerinin öğrencilere tanıtılması.
4. Dersle ilgilenmenin uygun olan ve uygun olmayan davranışlarını gösterme.
5. Dersle ilgilenme davranışının yararlarını anlatma.
6. Dersle ilgilenme davranışının ölçütünü açıklama.
7. Kendini yönetme sürecinin basamaklarını anlatma.
8. Kendini yönetme stratejilerinin yararlarını anlatma.
9. Kendini yönetme stratejilerinin kullanımını öğretme.
10. Öğretim sürecine model olma.
11. Öğrenci beceriyi bağımsız olarak yaptığında ödüllendirme.
12. Bir öğrencide uygulama oturumlarında ard arda üç oturum % 80 ölçütü karşılandığında öğretim oturumlarını sonlandırma.

3.5.3. Öğretim programının hazırlanması

Öğretim programı hazırlanmadan önce çalışılması planlanan öğrencilerin öğretmenleriyle ve velileriyle görüşmeler yapıp hedef davranışlar belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik ve sosyal yaşantılarını en çok etkileyen davranışlar öncelik alınarak dersle ilgilenme davranışının öğretimine karar verilmiştir. Hedef davranış belirlendikten sonra alanyazın taranmış, alanyazında var olan kendini yönetme stratejileri öğretim programları incelenmiştir (Hutchinson, Murdock, Wiliamson ve Cronin, 2000; Wehmeyer ve diğerleri, 2003; Yücesoy Özkan, 2007; Sönmez, 2012). Alanyazından elde edilen bilgiler ışığında bu araştırmada kendini yönetme stratejileri öğretim programı; kendine ön uyaran verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerini içermiştir. Her bir stratejinin öğrencilere öğretiminin yapılması için hazırlanan “Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Programı” şu şekilde uygulanmıştır:

Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Programı

Öğrencilerin adları: Ömer, İsmet, Feyza

Öğrencilerin Performans Düzeyi:

Ömer, bir devlet ilkokulu 4. sınıfına devam eden, hafif düzeyde zihin engelli raporu olan akademik becerilerde yaşıtlarına göre geride olan bir öğrencidir. Bir etkinliği tamamlamada sorun yaşamakta ve dikkatini toplama problemi vardır, Matematik dersinde eldesiz toplama işlemlerini yapabilmekte ama bazen dikkatini veremediği için işlem sonucunu karıştırmaktadır.

İsmet, bir devlet ilkokulu 4. sınıfına devam eden, orta düzeyde zihin engelli raporu olan bir kaynaştırma öğrencisidir. Okuma yazmayı geç öğrendiği için akademik becerileri akranlarına göre geridedir. Bir etkinliği tamamlamada sorun yaşamakta ve çabuk sıkılmaktadır, dersle ilgilenme problemi vardır, ders esnasında başka şeylerle ilgilenip, öğretmenin söylediği yönergeleri yerine getirememekte ve arkadaşlarını da rahatsız etmektedir. Matematik dersinde basit düzeyde toplama ve çıkarma işlemlerini yapabilmektedir.

Feyza, bir devlet ilkokulu 4. sınıfına devam eden, hafif düzeyde zihin engelli raporu olan akademik becerilerde yaşıtlarına göre geride olan bir kaynaştırma öğrencisidir. Bir etkinliği tamamlamada sorun yaşamakta ve çabuk sıkılmaktadır, dersle ilgilenme problemi vardır, ders esnasında başka şeylerle ilgilenip, öğretmenin söylediği yönergeleri yerine getirememekte ve arkadaşlarını da rahatsız etmektedir. Matematik derslerinde toplama işlemlerini yapabilmekte ancak dikkatini toplayıp bir etkinliği tamamlama becerisine sahip değildir.

Amaç:

Öğrenci, kendine ön uyarı verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerinden oluşan kendini yönetme stratejilerini kullanarak dersle ilgilenme davranışını en az 3 oturumda % 80 ölçütünde gerçekleştirir.

Dersle İlgilenme Davranışı Analizi;

- a. Derse başlayınca kitabını ve defterini açar.
- b. Öğretmeninin söylediklerini dinler.
- c. Konuşmak istediğinde parmak kaldırır.
- d. Gerektiğinde dersle ilgili konuşur.
- e. Öğretmeni “oku” dediğinde okur.
- f. Öğretmeni “yaz” dediğinde yazar.

Ön Koşul Davranışlar:

Öğrencinin dersle ilgilenme davranışının öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için; (a) görsel /işitsel algısının olması, (b) bekleme becerilerine sahip olma, (c) konuşma becerisine sahip olması (d) en az 1-2 dakika konuşanı dinleme becerisine sahip olma, (e) taklit becerisine sahip olma, (f) bak-dinle-yap gibi basit yönergeleri yerine getirme, (g) okuma becerisine sahip olması (h) yazma becerisine sahip olması (ı) el-göz koordinasyonunun olması gibi ön koşul davranışlara sahip olması gerekmektedir.

Öğretimde kullanılacak materyaller:

Etkinlik dosyası, yapacaklarım etkinlik kağıdı, dersle ilgilenme yönergelerim etkinlik kağıdı, etkinlik kontrol kağıdı, ödül panosu, ödülleri, kırmızı kalem, kurşun kalem, silgi.

Eğitim Ortamı:

Öğrencilere kendini yönetme stratejileri öğretim programının öğretimi okul kütüphanesinde, uygulamalar da devam ettikleri sınıflarda yapılmıştır. Öğretim yapılacak olan ortamda öğrencinin dikkatini dağıtacak uyaranlar ve nesnelerin olmamasına dikkat edilmiştir. Ayrıca ortamın ısı, ışık ve sıcaklık gibi fiziki koşullarında uygulamayı olumsuz etkilemeyecek şekilde düzenlenmiştir. Öğretim programının öğretiminde hem öğrenciler hem de öğretimi yapacak olan öğretmenin ayrı ayrı oturabilmeleri için uygun büyüklükte dört sandalye ve bir masa kullanılmıştır.

Pekiştireçler ve Pekiştireç tarifesi:

Öğretim sırasında öğrencinin uygun davranışlara “Aferin sana, beni çok güzel dinliyorsun.”, “Çok dikkatlisin.” gibi sözel pekiştireçler kullanılmıştır. Öğrencinin performans alımı sırasında simgesel pekiştireç kullanılmış yaptığı adımları kendisinin kaydetmesi istenmiş ve her yaptığı doğru basamak sonrasında gülen yüzleri boyaması istenmiştir. Performans alımı sonrasında öğrenci gülen yüzlerinin sayısına göre ödül listesinden ödülünü alması istenmiştir.

Öğretimdeki İlerlemenin Kaydedilmesi:

Öğretim esnasında öğrencinin ilerlemesini kaydetmek için daha önceden oluşturulan veri kayıt formu kullanılır. Öğrencinin başlama düzeyi, öğretim sırasında bağımsız ya da ipucu verilerek yapılan basamaklar, izleme ve genelleme oturumları veri kayıt formundaki kayıt çizelgesindeki ilgili basamağın karşısına işaretlenerek öğretimdeki ilerlemeler kaydedilir.

Öğretim Zamanı: Haftanın her günü ve günde tek oturum.

Kazanılan Davranışın Sürekliliğinin Sağlanması:

Öğrenilen davranışın sürekliliğinin sağlanması için ihtiyaç haline getirilmeli ve öğrencinin kullanmasına fırsatlar sunulmalıdır. Öğrenciye verilen pekiştireçler sistematik olarak geri çekilmeli ve pekiştireçler olmadan da davranışı yerine getirmesi sağlanmalıdır. Kazanılan davranışın sürekliliğini ölçmek için izleme oturumları gerçekleştirilmiştir.

Kazanılan Davranışın Genellemesinin Sağlanması:

Hedef davranışın başka kişilerin varlığında, başka materyallerin kullanılmasıyla, başka ortamlarda ve başka yönergeler verildiğinde yapılmasıyla genellemesi sağlanır. Dersle ilgilenme davranışının genellenmesinin sağlanması için matematik dışında başka derslerde de uygulamanın yapılması planlanmıştır.

Model: Denekler arası çoklu yoklama modeli.

Öğretim Süreci:

Öğretim: Öğretim beş basamaktan oluşmaktadır. Bunlar:

Günlük Gözden Geçirme

Gereksinim Oluşturma

Model Olma

Rehberli Uygulama

Bağımsız Uygulama

Günlük Gözden Geçirme;

Hazırlık aşamasında, öğretmen öğrenciye, “ Bugün seninle kendini yönetme stratejilerini kullanarak dersle ilgilenme davranışı çalışacağız. “ diyerek öğrenciyi amaçtan haberdar eder. Sonra öğrenciye “ Daha önce birlikte matematik dersinde verilen bir etkinliği tamamlamayla ilgili çalışmıştık, şimdi de ona benzer bir çalışma yapacağız.”denilir. “Yine çalışmamızda kendini yönetme stratejilerini kullanacağız, ama artık matematik etkinlikleri üzerinde değil, sana vereceğimiz dersle ilgilenme yönergeleri üzerine bir çalışma yapacağız.” diyerek öğrenciye bilgi verilir.

Gereksinim Oluşturma;

Öğretmen öğrencilere kendini yönetme stratejileriyle ilgili gereksinim oluşturmak için “Sana vereceğimiz yönergelerde yazılı olan kendini yönetme stratejilerini kullanarak matematik derslerinin ilk 15 dakikasında dersle ilgilenme davranışını sergileyeceksin. Dersle ilgilenme davranışının yazılı olduğu yönergeleri uygulayacaksın ve sonra kendini kontrol edeceksin, etkinlik sonunda yerine getirdiğin yönergelerin sayısına göre ödülünü alacaksın.” diyerek öğrenci süreçle ilgili bilgilendirir. Sonra çalışmanın amacı açıklanır, “ Bu çalışmayı senin dersle ilgilenme davranışını arttırmak ve dolaylı olarak derslerde daha başarılı olmanı sağlamak amacıyla uyguluyoruz, eğer etkinliklerimiz boyunca bizi dikkatle dinler ve etkinlikleri yerine getirirsen, öğrendiklerini daha sonrada uygulayabilir ve daha başarılı bir öğrenci olabilirsin” denir

Model Olma;

Model olma aşamasında, öğrenciye çalışma hakkında bilgi verilir ve öğretimde kullanılacak materyaller öğrenciye tanıtılır. Öğretmen öğrenciye “ Bugün seninle kendine ön uyarı verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerinden oluşan kendini yönetme stratejilerini kullanarak dersle ilgilenme davranışı çalışacağız. Çalışmaya hazır mısın” diye sorar. Öğrenciden hazır olduğunu belirten herhangi bir jest, mimik ya da ses alındığında, öğrencinin dikkatini yöneltme davranışı “Aferin sana, süpersin!” gibi sözlerle pekiştirilir. Öğretmen yapacaklarının yazılı olduğu ve dersle ilgilenme yönergelerinin yazılı olduğu kağıtları eline alarak öğrenciye anlatmaya başlar. “Şimdi beni dikkatlice dinle ve yaptıklarımı izle. Dersle başladığında bu kağıtlar senin önünde olacak. Yapacaklarım kağıdı solunda, dersle ilgilenme yönergelerim kağıdı sağında olacak her zaman.” der. Etkinlik kağıdında bulunan dersle ilgilenme davranışının yer aldığı yönergeleri ve görsel uyarılarını öğrenciye göstererek 1. yönergede yazan ifadeyi okur ve sonrasında uygular. “-Kitabını ve defterini aç. Yönergesini okuduğun zaman kitabını ve defterini çıkaracaksın. Daha sonra eğer defterini ve kitabını çıkardıysan yapacaklarım kağıdında - Kitabımı ve defterimi açtım. Yönergesinin karşısında yer alan gülen yüzü boyayacaksın. Eğer defterini ve kitabını çıkarmadıysan ağlayan yüzü boyayacaksın.”der. Öğretmen bütün yönergelerde yer alan davranışları uygulayarak öğrenciye model olur. Bu şekilde dersle ilgilenme yönergelerinin hepsini bitirip yapacaklarım kağıdına yaptıklarını işaretledikten sonra gülen yüzlerini sayıp kağıdın altında yer alan, aldığı gülen yüz sayılarına göre belirlenmiş ödül listesinden ödülünü alır. Daha sonra öğrenciye dikkatle dinlediği ve izlediği için sözel pekiştirme sunar.

Rehberli Uygulama;

Rehberli uygulama aşamasında kendine ön uyarı verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerinden oluşan kendini yönetme stratejilerini kullanarak dersle ilgilenme davranışı için öğretmen ve öğrenci masada karşılıklı otururlar. Rehberli uygulama aşaması boyunca öğretmen hem kendi önüne hem de öğrencinin önüne aynı etkinlik kağıtlarından birer tane koyar. Öğretmen “ Şimdi biraz önce yaptıklarımızı birlikte yapacağız, yapacaklarım kağıdı solumuzda, dersle ilgilenme yönergelerim kağıdı sağımızda olacak “ der ve etkinlikleri önlerine alırlar.

Daha sonra ilk yönergeden başlayarak önce öğretmen sonra öğrenci yapacak şekilde bütün işlemleri bitirirler. Öğretmen, öğrenci bu aşamaya kadar etkinliği tamamladıysa “ Çok güzel, aferin, devam et. “ diyerek öğrencinin doğru davranışını sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci etkinliği tamamlayamazsa, öğretmen hiçbir tepki vermeden “ Evet şimdi etkinliğimizi tekrar yapıyoruz. “ diyerek etkinliği yeniden yaptırır. Öğretmen öğrenciye gerektiğinde sözel ve işaret ipucu verir. Daha sonra öğretmen ve öğrenci yapacaklarını kağıdındaki gülen yüzlerin sayısını hesaplarlar ve hangi ödülü alacaklarını bulurlar, böylelikle rehberli uygulama aşaması sonlandırılır.

Bağımsız Uygulama;

Bağımsız uygulama aşamasında öğretmen öğrenciye yapacağı beceriyi açıklar. Öğretmen, “Artık çalışmayı yalnız sen yapacaksın “ diyerek öğrenciyi hazırlar ve bu süreçte sadece öğrenciyi gözlemler. Öğrenci dersle ilgilenme davranışı yönergelerini doğru uygularsa “ Aferin sana iyi gidiyorsun, süpersin. ” gibi pekiştireçler sunar ve sonra etkinliği tamamlamasını ister. Eğer öğrenci beceri basamaklarını uygun şekilde yerine getirirse kazandığı ödülle pekiştirilir. Öğrenci beceri basamaklarını bağımsız olarak gerçekleştiremez ise öğretmen bir önceki öğretim basamağına geri döner. Öğretmen, aynı beceriyi matematik derslerinin ilk 15 dakikasında sınıfında öğretmeni etkinlik kağıtlarını verince de tekrarlamasını ister.

Değerlendirme;

Öğrenciye matematik derslerinden önce öğretim programı uygulandıktan sonra matematik derslerinde video kamerayla kayıt yapılmış ve uygulamacı tarafından sonrasında video kayıtlar izlenerek istenilen basamakları gerçekleştirip gerçekleştiremediği veri kayıt formuna kaydedilmiştir.

3.5.4. Pilot çalışmanın yapılması

Pilot çalışmanın uygulanma sürecinde kendini yönetme stratejileriyle hazırlanan dersle ilgilenme davranışı öğretimi programının uygulama basamakları kontrol edilerek uygulama sürecine uygunluğu gözden geçirilmiştir. Pilot uygulama için genel eğitim sınıfına devam eden, zihin yetersizliği tanısı olan iki öğrenci belirlenmiştir. Pilot

uygulama, araştırmanın yapılacağı ortamda ve saatte dört öğretim oturumu şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan pilot uygulama sonucunda kendini yönetme stratejilerini kullanarak hazırlanan dersle ilgilenme davranışı öğretim programı üzerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Dersle ilgilenme davranışı basamaklarının yer aldığı yönergeler öğrenciler tarafından anlaşılakta zorluk çekildiği için yönergeler sadeleştirilip, her yönergeyle ilgili resim eklenmiştir. Bu öğretim oturumlarına oldukça istekli katıldıkları gözlemlenmiştir.

3.5.5. Başlama düzeyi oturumlarının düzenlenmesi

Davranışlar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modelinin uygulanmasında öncelikle, öğrencilere öğretilmek istenen kendini yönetme stratejileri kullanma becerileri ve dersle ilgilenme davranışına ilişkin performansını belirlemek amacıyla başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Başlama düzeyi verileri öğrencilerin bulundukları sınıflarda ders esnasında video kayıt yapılarak toplanmıştır. Başlama düzeyi verilerini toplamak amacıyla; Ek 5’de yer alan Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanma Beceri Analizi Veri Kayıt Formu ve Ek 6’da yer alan Dersle İlgilenme Anlık Zaman Örneklemi Veri Toplama Çizelgesi kullanılmıştır. Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanma Beceri Analizi Veri Kayıt Formunda öğrenciden beklenen davranışların listesinde her maddenin karşısındaki sütuna yapıyorsa +, yapamıyorsa - işareti koyarak öğrencilerin davranışı yerine getirme düzeyleri belirlenmiştir. Dersle İlgilenme Anlık Zaman Örneklemi Veri Toplama Çizelgesinde belirlenen hedef davranışlara bakılmış ve alt sütuna yapıyorsa +, yapamıyorsa - işareti koyarak öğrencilerden başlama düzeyi verisi alınmıştır. Başlama düzeyi verileri üç gün arka arkaya toplanmıştır.

Başlama düzeyi verilerinin belirli bir kararlılığa sahip olması gerekmektedir. Kararlı bir başlama düzeyi verisi oluştuğunda, araştırmacı seçtiği davranış değiştirme ya da öğretim yöntemini uygulamakta ve bu uygulamanın etkililiğini ölçebilmektedir (Kırcaali-iftar ve Tekin, 1997). Başlama düzeyi oturumları öğretime başlamadan önce ve her bir öğrenci için ayrı ayrı olmak üzere üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi verileri alınırken, kendini yönetme stratejilerini

kullanarak hazırlanan dersle ilgilenme davranışı öğretim programının öğretimine geçilmemiştir.

3.5.6. Öğretim oturumlarının düzenlenmesi

Zihin yetersizliği olan öğrencilere kendini yönetme stratejileri öğretim programının öğretimi okul saati başlamadan önce haftada beş gün yarım saatlik oturumlar şeklinde doğrudan öğretim yöntemine göre yapıldıktan sonra kendini yönetme stratejilerini devam ettikleri sınıfta matematik derslerinde kullanmaları istenmiştir. Sınıf öğretmenlerine kendini yönetme stratejilerini sınıfta öğrencilerin nasıl uygulamaları gerektiği, hangi durumlarda destek olunabileceği ve kendini yönetme stratejilerinin kullanmalarını kazanmaları ve dersle ilgilenme davranışı üzerine çalışma yaptığımızı bu konuda yapmakta olduğumuz çalışma dışında öğrencilerle çalışılmaması gerektiği hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Öğrenciler matematik derslerine girmeden önceki teneffüste derste yapacakları ve kullanacakları materyaller hakkında hatırlatmalarda bulunulmuştur. Öğrencilerin matematik derslerindeki performansları video çekimi yapılarak kaydedilmiştir. Uygulama sonu yoklamalarını almak için derslerde yapılan video kayıtları Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanma Beceri Analizi Veri Kayıt Formuna ve Dersle İlgilenme Anlık Zaman Örneklemi Veri Toplama Çizelgesine göre ilgili sütuna (+,-) işareti koyularak davranışı yerine getirme düzeyleri belirlenmiştir.

3.5.7. İzleme oturumlarının düzenlenmesi

İzleme evresi oturumları öğretim sonlandırıldıktan beş ve yedi gün sonra olmak üzere toplam iki kez yapılmıştır. İzleme oturumları başlama düzeyi oturumlarında olduğu gibi yapılmıştır. İzleme verisi, öğrencilerin matematik derslerinde yapılmış video kayıtları üzerinden Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanma Beceri Analizi Veri Kayıt Formu ve Dersle İlgilenme Anlık Zaman Örneklemi Veri Toplama Çizelgesi kullanılarak veri toplanmıştır. Öğrencilerin uygun davranışları (+), uygun olmayan davranışları (-) olarak işaretlenmiştir.

3.5.8. Genelleme oturumlarının düzenlenmesi

Öğrencilerin öğrendikleri kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini farklı bir ortama genelleyip genellemediklerini belirlemek, eğer bu ortama genelleyebilirlerse dersle ilgilenme davranışına bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için genelleme oturumlarına yer verilmiştir. Öğretim oturumlarından on gün sonra Türkçe derslerinde yapılmış video kayıtları üzerinden Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanma Beceri Analizi Veri Kayıt Formu ve Dersle İlgilenme Anlık Zaman Örneklemi Veri Toplama Çizelgesi bir kez daha uygulanmıştır. Kendini yönetme stratejilerinin kullanımının, dersle ilgilenme davranışının genellenip genellenememesine ilişkin veriler ön test – son test modeliyle elde edilmiştir.

3.6. Verilerin Toplanması

Araştırmada zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeyleri verileri, kendini yönetme stratejilerinin kullanımına ilişkin etkililik verileri, güvenirlik verileri ve sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

3.6.1. Etkililik verilerin toplanması

Araştırmada kendini yönetme stratejilerini kullanma bağımlı değişkenine ilişkin veriler Kendini Yönetme Stratejileri Kullanımı Beceri Analizi Kayıt Formuyla (Ek 5) alınmıştır. Dersle ilgilenme davranışı bağımlı değişkenine ilişkin veriler Dersle İlgilenme Anlık Zaman Örneklemi Kayıt Formuyla (Ek 6) alınmıştır. Araştırmanın etkililik verileri uygulamacı tarafından alınmıştır. Başlama düzeyi verileri alınırken kendini yönetme stratejileri öğretim programı öğretimi yapılmadan matematik derslerinde video kaydı yapılmıştır. Başlama düzeyi verileri yapılan bu kayıtlardan veri formları aracılığıyla toplanmıştır. Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanma Beceri Analizi Veri Kayıt Formunda öğrenciden beklenen davranışların listesinde her maddenin karşısındaki sütuna yapıyorsa +, yapamıyorsa - işareti koyarak öğrencilerin davranışı yerine getirme düzeyleri belirlenmiştir. Dersle İlgilenme Anlık Zaman

Örnekleme Veri Toplama Çizelgesinden yararlanırken başlama düzeyi verisi almak için yapılan video kayıtları izlendiğinde 1'er dakika arayla dersle ilgilenme için belirlenen hedef davranışlara bakılmış ve alt sütuna yapıyorsa +, yapamıyorsa - işareti koyarak öğrencilerden başlama düzeyi verisi alınmıştır. Ömer'den üç oturum başlama düzeyi verisi alınmış, İsmet'ten dört oturum başlama düzeyi verisi toplanmış ve Feyza'dan beş oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Eğitim sürecine geçildiğinde ise uygulamacı tarafından düzenlenen kendini yönetme stratejileri öğretim programının öğretimi oturumundan sonra matematik derslerinde öğrencilerin davranışları video kamerayla kaydedilmiştir. Uygulama verileri yapılan bu kayıtlardan veri formları aracılığıyla toplanmıştır. Ömer'le beş oturum, İsmet'le altı oturum, Feyza'yla beş oturum sonunda uygulama süreçleri sonlandırılmıştır. İzleme verileri toplamak için araştırmadan beş ve yedi gün sonrasında öğretim yapılmadan matematik derslerinde videoyla kamera kaydı yapılarak davranışları kaydedilmiştir. İzleme verileri yapılan bu kayıtlardan veri formları aracılığıyla toplanmıştır. Her öğrenciden ikişer oturum izleme düzeyi verisi toplanmıştır. Genelleme verilerinin toplanması ise uygulamadan sonra öğretim oturumları düzenlemeden Türkçe derslerinde video kaydı yapılarak yapılmıştır. Genelleme verileri yapılan bu kayıtlardan veri formları aracılığıyla toplanmıştır.

Kendini yönetme stratejilerini kullanma bağımlı değişkenine ilişkin başlama, uygulama, izleme ve genelleme verileri Kendini Yönetme Stratejileri Kullanımı Beceri Analizi Kayıt Formu (Ek 5) üzerine doğru davranışlar (+), yanlış davranışlar (-) şeklinde kaydedilmiştir. Katılımcıların doğru tepkide bulunma sayısı, toplam işlem sayısına bölünüp yüzle çarpılarak doğru tepki yüzdesi bulunmuştur. Aynı süreç yanlış tepkiler için de gerçekleştirilerek elde edilen yüzdeler grafiğe işlenmiştir. Dersle ilgilenme davranışı bağımlı değişkenine ilişkin başlama, uygulama, izleme ve genelleme verileri Dersle İlgilenme Anlık Zaman Örnekleme Kayıt Formu (Ek 6) üzerine doğru davranışlar (+), yanlış davranışlar (-) şeklinde kaydedilmiştir. Katılımcıların doğru tepkide bulunma sayısı, toplam işlem sayısına bölünüp yüzle çarpılarak doğru tepki yüzdesi bulunmuştur. Aynı süreç yanlış tepkiler için de gerçekleştirilerek elde edilen yüzdeler grafiğe işlenmiştir.

3.6.2. Güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırmada güvenirliliğin belirlenebilmesi için bağımlı değişkene ilişkin gözlemciler arası güvenirlilik verisi ve bağımsız değişkene ilişkin uygulama güvenirliliği verisi alınmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği verilerinin toplanacağı oturumlar sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuş biri lisans diğeri yüksek lisans derecelerine sahip iki farklı gözlemciye izlettirilerek elde edilen güvenirlilik verileri kayıt formuna kaydedilmiştir (Ek 7). Gözlemcilere araştırmanın amacı, içeriği, bağımlı bağımsız değişkenleri, kendini yönetme stratejileri öğretim programı, güvenirlilik verisi toplama ve güvenirlilik verisi toplama formları hakkında bilgi verilmiştir. Tüm oturumların % 30'unda rastgele seçim yapılarak güvenirlilik verisi toplanmıştır.

3.6.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Sosyal geçerlik bir çalışmanın amacı, yöntemi ve sonuçları ile ilgili olarak çalışmadaki ilgili kişilerin görüşlerinin alınmasıdır (Vuran ve Sönmez, 2008). Sosyal geçerliliği olmayan araştırmalarda, değiştirilmesi hedeflenen davranışlar araştırma sonunda değiştirilmiş olsa bile bu araştırmaların etkili oldukları söylenemez. Ancak sosyal geçerlik başlı başına bir araştırmanın etkililiğini ortaya koyan bir öge olmamasına rağmen gereklidir (Tekin-İftar, 2012). Araştırmada sosyal geçerliği belirlemek amacıyla öğretmenlere Sosyal geçerlik formu (Ek 8) hazırlanmıştır. Bu form 5 anket sorusu ve 1 tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmanın sosyal geçerlik çalışmasını gerçekleştirmek için İstanbul Esenler Ressam Şevket Dağ İlkokulunda görev yapan 3 sınıf öğretmeninden sosyal geçerlik formundaki soruları cevaplamaları istenmiştir. Öğretmenlerin bu sorulara tarafsızca cevap vermeleri beklenmiştir.

3.7.Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırmanın etkililik, genelleme, güvenirlilik ve sosyal geçerlik verilerinin analizine yer verilmiştir.

3.7.1. Etkililik verilerinin analizi

Genel eğitim sınıflarındaki zihin yetersizliği olan öğrencilerinin kendini yönetme stratejilerini kullanmalarının dersle ilgilenme davranışını kazanmalarına etkisini incelemek için uygulamacı tarafından toplanan veriler analiz edilmiştir. Grafikler, çizgi grafik olarak hazırlanarak, niteliksel olarak yorumlanmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini incelemeye ilişkin veriler grafiksel analiz yoluyla belirlenmiştir. Grafiksel analizde, elde edilen veriler nicelleştirilerek grafiğe işlenmiş grafikte yatay eksene araştırmada düzenlenen oturum sayıları, dikey eksene ise öğrencilerin gösterdiği doğru tepki yüzdeleri işaretlenmiştir (Tekin-İftar, 2012). Araştırmada deneysel kontrolün sağlanması bağımlı değişkenlerdeki değişikliğin sadece bağımsız değişkenin uygulanması sonucunda ulaşılmasıyla belirlenmiştir.

3.7.2. Genelleme verilerinin analizi

Kendini yönetme stratejilerinin kullanımının, dersle ilgilenme davranışının farklı bir derse (Türkçe dersine) genellenip genellenememesine ilişkin veriler, ön test – son test modeliyle elde edilmiş ve sütun grafik üzerinde gösterilerek analiz edilmiştir.

3.7.3. Güvenirlilik analizleri

3.7.3.1. Gözlemciler arası güvenirlilik analizi

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin analizi için “görüş birliği / görüş birliği+görüş ayrılığı X 100” (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2006) formülü kullanılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız ancak eşzamanlı olarak hedef davranışın olup olmadığına ilişkin yaptıkları değerlendirmenin karşılaştırılmasıdır (Tawney ve Gast, 1984; Akt, Mısı, 2011). Görüş birliği, her iki gözlemcinin de bir soruya öğrencinin verdiği tepkiyi aynı olarak kaydetmesidir. Görüş ayrılığı ise, her iki gözlemcinin de deneğin verdiği yanıtı farklı değerlendirmeleri, bir başka deyişle deneğin yanıtını bir gözlemci doğru kabul ederken

diğerinin yanlış kabul etmesidir. Güvenirlik hesaplamalarında %80 gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı kabul edilebilir, %90 ve üstü ideal güvenilirlik katsayısı olarak kabul edilmektedir (Tekin-İftar, 2012). Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizinde; başlama, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında yapılan video kayıtlar üzerinden Kendini Yönetme Stratejileri Kullanımı Beceri Analizi Kayıt Formundan ve Dersle İlgilenme Anlık Zaman Örneklemi Kayıt Formundan yararlanılmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verileri tablo 3’ de gösterilmiştir. En düşük güvenilirlik ortalaması %94, en yüksek güvenilirlik ortalaması %100 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.4. Kendini yönetme stratejilerini kullanma ve dersle ilgilenme davranışını kullanma başlama, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları.

Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanma Güvenirlik Ortalaması	
Ömer	%98
İsmet	%100
Feyza	%98
Dersle İlgilenme Davranışını Kullanma Güvenirlik Ortalaması	
Ömer	%97
İsmet	%94
Feyza	%100

3.7.3.2. Uygulama güvenirlği analizi

Araştırmanın uygulama güvenirlği verileri analiz edilirken “gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı X 100” formülü (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2006) kullanılmıştır. Uygulama güvenirlği bulguları Tablo 4’de gösterilmiştir. En düşük güvenilirlik ortalaması %95, en yüksek güvenilirlik ortalaması %100 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.5. Kendini yönetme stratejileri başlama, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları.

Davranışlar	Ömer	İsmet	Feyza
1. Öğrencilerin dikkatini etkinliğe çekme.	% 100	% 100	% 100
2. Öğretimsel hedeflerin tanımlanması.	% 90	% 90	% 90
3. Ders araç gereçlerinin öğrencilere tanıtılması.	% 100	% 100	% 100
4. Dersle ilgilenmenin uygun olan ve uygun olmayan davranışlarını gösterme.	% 100	% 100	% 100
5. Dersle ilgilenmenin yararlarını anlatma.	% 100	% 100	% 100
6. Dersle ilgilenmenin ölçütünü açıklama.	% 100	% 100	% 100
7. Kendini yönetme sürecinin basamaklarını anlatma.	% 100	% 100	% 100
8. Kendini yönetme stratejilerinin yararlarını anlatma.	% 100	% 100	% 100
9. Kendini yönetme stratejilerinin kullanımını öğretme.	% 95	% 95	% 95
10. Öğretim sürecine model olma.	% 100	% 100	% 100
11. Öğrenci beceriyi bağımsız olarak yaptığında ödüllendirme.	% 100	% 100	% 100

3.7.4. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Öğretim oturumları sonlandırıldıktan sonra uygulamanın yapıldığı sınıflardaki sınıf öğretmenlerine 5 kısa cevaplı, 1 açık uçlu sorudan oluşan sosyal geçerlik formundaki kendini yönetme stratejileri öğretim programıyla ilgili sorulara cevap

vermeleri istenmiştir. Araştırmada sosyal geçerliğin belirlenmesi amacıyla verilen cevaplar araştırmacı tarafından niteliksel olarak analiz edilmiştir.



BÖLÜM IV

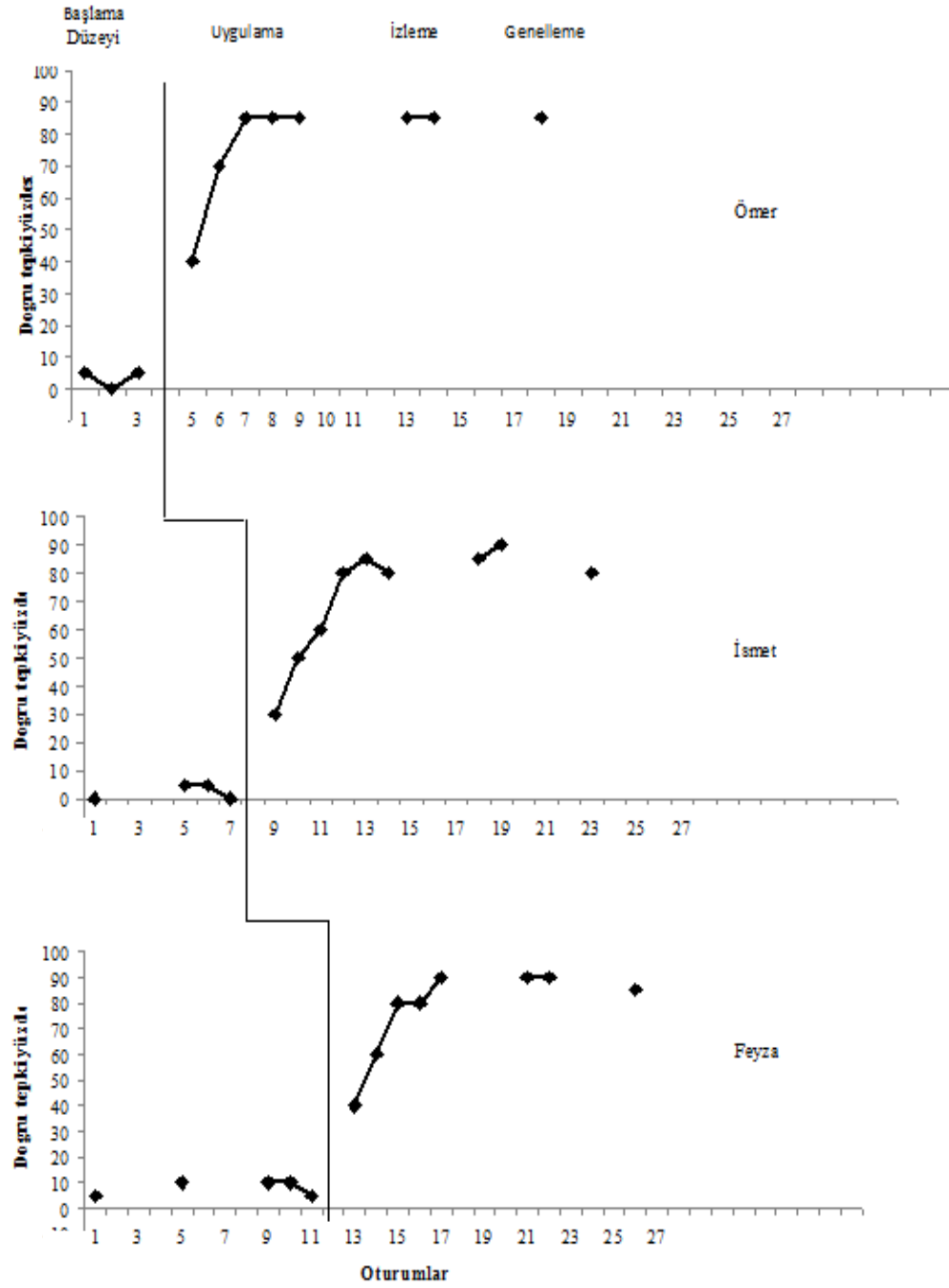
4. Bulgular

Bu bölümde, genel eğitim sınıflarındaki zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanmayı kazanmalarına ve sürdürmelerine, kendini yönetme stratejilerini kullanarak dersle ilgilenme davranışını kazanmalarına ve sürdürmelerine, öğrencilerin kendini yönetme stratejilerinin kullanımını başka bir derse genelleylebilmelerine ve sosyal geçerliğe ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Etkililik Bulguları

4.1.1. Öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanmayı kazanmalarına ilişkin bulgular

Ömer'in kendini yönetme stratejilerini kullanmayı kazanmalarına ilişkin bulgular Şekil 1'de gösterilmektedir. Şekil 1 incelendiğinde başlama düzeyi evresinde Ömer'in kendini yönetme stratejilerini birinci oturumda % 5, ikinci oturumda % 0 ve üçüncü oturumda %5 doğru tepki yüzdesinde sergilediği görülmektedir. Başlama düzeyi evresinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için Ömer'e kendini yönetme stratejilerini kullanmayı öğretmeye ilişkin eğitim sürecine geçilmiştir. Ömer'in eğitim sürecinde kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeyi birinci oturumda % 40, ikinci oturumda % 70, üçüncü oturumda % 85, dördüncü oturumda % 90 ve beşinci oturumda % 85 doğru tepki yüzdesine ulaştığı görülmektedir. Üç oturum üst üste kararlı veri elde edildiği için Ömer ile kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı eğitim sürecine son verilmiştir.



Şekil 4.1. Ömer, İsmet ve Feyza'nın kendini yönetme stratejilerini kullanmalarının başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri.

İsmet'in kendini yönetme stratejilerini kullanmayı kazanmalarına ilişkin bulgular şekil 1'de gösterilmektedir. Şekil 1 incelendiğinde başlama düzeyi evresinde İsmet'in kendini yönetme stratejilerini birinci oturumda % 0, ikinci oturumda % 5,

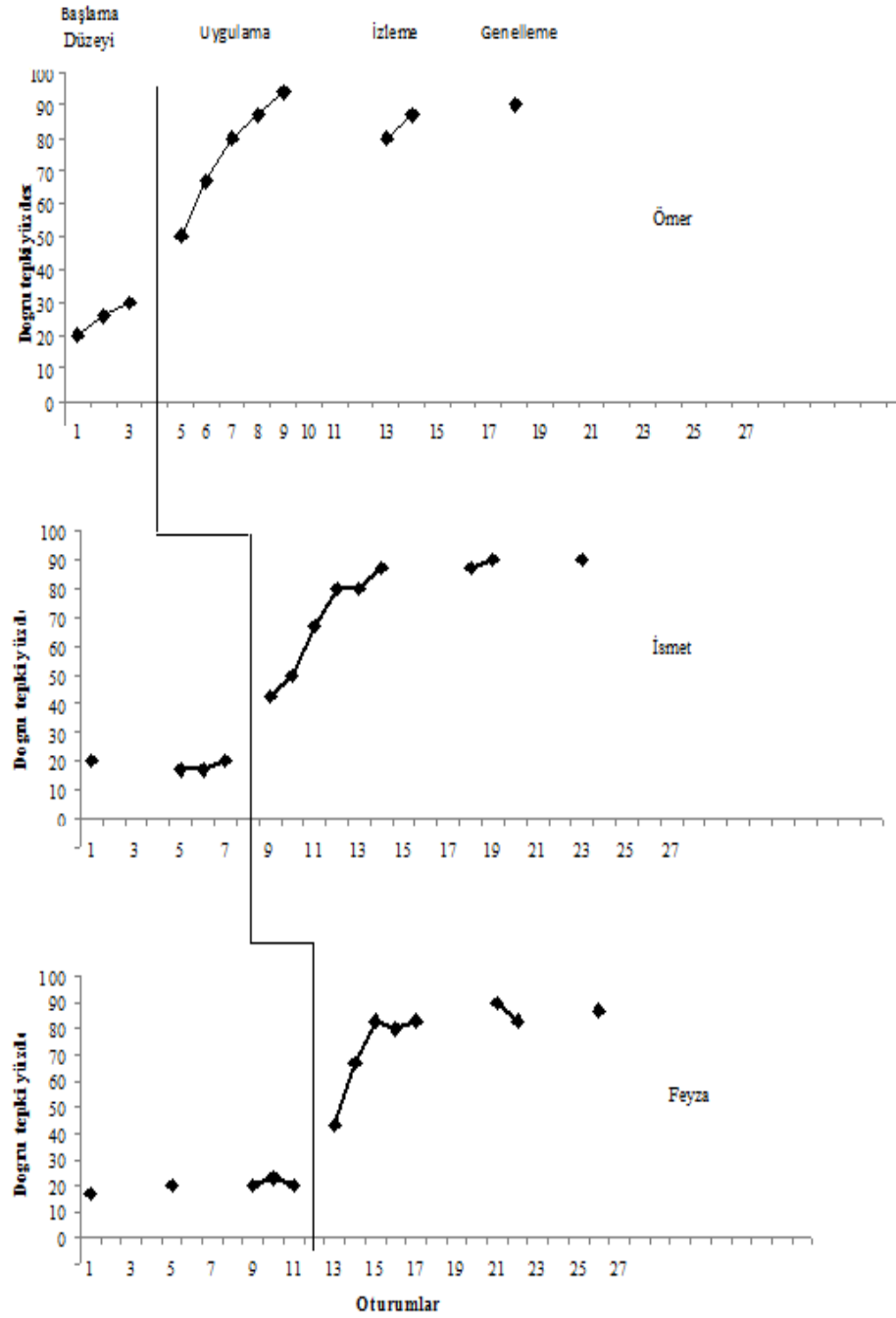
üçüncü oturumda % 5 ve dördüncü oturumda % 0 doğru tepki yüzdesinde sergilediği görülmektedir. Başlama düzeyi evresinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için İsmet'e kendini yönetme stratejilerini kullanmayı öğretmeye ilişkin eğitim sürecine geçilmiştir. Eğitim sürecinde ise İsmet'in kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeyi birinci oturumda % 30, ikinci oturumda % 50, üçüncü oturumda % 60, dördüncü oturumda % 80, beşinci oturumda % 85 ve altıncı oturumda % 80 doğru tepki yüzdesine ulaştığı görülmektedir. Üç oturum üst üste kararlı veri elde edildiği için İsmet ile kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı eğitim sürecine son verilmiştir.

Feyza'nın kendini yönetme stratejilerini kullanmayı kazanmalarına ilişkin bulgular şekil 1'de gösterilmektedir. Şekil 1 incelendiğinde başlama düzeyi evresinde Feyza'nın kendini yönetme stratejilerini birinci oturumda % 5, ikinci oturumda % 10, üçüncü oturumda % 10, dördüncü oturumda % 10 ve beşinci oturumda % 5 doğru tepki yüzdesinde sergilediği görülmektedir. Başlama düzeyi evresinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için Feyza'ya kendini yönetme stratejilerini kullanmayı öğretmeye ilişkin eğitim sürecine geçilmiştir. Eğitim sürecinde ise Feyza'nın kendini yönetme stratejilerini kullanma düzeyi birinci oturumda % 40, ikinci oturumda % 60, üçüncü oturumda % 80, dördüncü oturumda % 80 ve beşinci oturumda % 90 doğru tepki yüzdesine ulaştığı görülmektedir. Üç oturum üst üste kararlı veri elde edildiği için Feyza ile kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı eğitim sürecine son verilmiştir.

4.1.2. Kendini yönetme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin dersle ilgilenme davranışı üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular

Ömer'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde dersle ilgilenme davranışı sergileme düzeyine ilişkin elde edilen bulgular Şekil 2'de gösterilmektedir. Başlama düzeyi evresinde Ömer dersle ilgilenme davranışını Matematik derslerinde, birinci oturumda %20, ikinci oturumda %26, üçüncü oturumda %30 düzeyinde sergilemiştir. Başlama düzeyi evresinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için kendini yönetme stratejilerinin öğrenci tarafından kullanıldığı dersle ilgilenme davranışı eğitim sürecine geçilmiştir. Eğitim süresince Ömer, birinci oturumda %50, ikinci oturumda %67, üçüncü oturumda %80, dördüncü oturumda %87 ve beşinci oturumda

%94 düzeyinde dersle ilgilenme davranışı sergilemiştir. Doğru davranış yüzdesine ulaşıldığı ve üç oturum üst üste kararlı veri elde edildiği için izleme ve genelleme oturumlarına geçilmiştir.



Şekil 4.2. Ömer, İsmet ve Feyza'nın dersle ilgilenme davranışı başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri.

İsmet'in başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde dersle ilgilenme davranışı sergileme düzeyine ilişkin elde edilen bulgular Şekil 2'de gösterilmektedir. Başlama düzeyi evresinde İsmet dersle ilgilenme davranışını Matematik derslerinde, birinci oturumda %20, ikinci oturumda %17, üçüncü oturumda %17, dördüncü oturumda % 20 düzeyinde sergilemiştir. Başlama düzeyi evresinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için kendini yönetme stratejilerinin öğrenci tarafından kullanıldığı dersle ilgilenme davranışı eğitim sürecine geçilmiştir. Eğitim süresince İsmet, birinci oturumda %43, ikinci oturumda %50, üçüncü oturumda %67, dördüncü oturumda %80, beşinci oturumda %80 ve altıncı oturumda % 87 düzeyinde dersle ilgilenme davranışı sergilemiştir. Doğru davranış yüzdesine ulaşıldığı ve üç oturum üst üste kararlı veri elde edildiği için izleme ve genelleme oturumlarına geçilmiştir.

Feyza'nın başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde dersle ilgilenme davranışı sergileme düzeyine ilişkin elde edilen bulgular Şekil 2'de gösterilmektedir. Başlama düzeyi evresinde Feyza dersle ilgilenme davranışını Matematik derslerinde, birinci oturumda %17, ikinci oturumda %20, üçüncü oturumda %20, dördüncü oturumda % 23, beşinci oturumunda %20 düzeyinde sergilemiştir. Başlama düzeyi evresinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için kendini yönetme stratejilerinin öğrenci tarafından kullanıldığı dersle ilgilenme davranışı eğitim sürecine geçilmiştir. Eğitim süresince Feyza, birinci oturumda %43, ikinci oturumda %67, üçüncü oturumda %83, dördüncü oturumda %80 ve beşinci oturumda %83 düzeyinde dersle ilgilenme davranışı sergilemiştir. Doğru davranış yüzdesine ulaşıldığı ve üç oturum üst üste kararlı veri elde edildiği için izleme ve genelleme oturumlarına geçilmiştir.

4.2. İzleme Verileri

4.2.1. Kendini yönetme stratejilerini kullanmaya ilişkin izleme bulguları

Ömer, %80 doğru davranış yüzdesini toplam beş oturum sonunda gerçekleştirerek eğitim süreci sonlandırılıp izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme evrelerinin birinci oturumunda %100, ikinci oturumunda %100 düzeyinde veri

alınmıştır. İzleme oturumları veri sonuçları, Ömer'in kendini yönetme stratejilerinin kullanımını eğitim süreci sona erdikten sonra da koruduğunu göstermektedir.

İsmet, %80 doğru davranış yüzdesini toplam altı oturum sonunda gerçekleştirerek eğitim süreci sonlandırılıp izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme evrelerinin birinci oturumunda %100, ikinci oturumunda %90 düzeyinde veri alınmıştır. İzleme oturumları veri sonuçları, İsmet'in kendini yönetme stratejilerinin kullanımını eğitim süreci sona erdikten sonra da koruduğunu göstermektedir.

Feyza, %80 doğru davranış yüzdesini toplam beş oturum sonunda gerçekleştirerek eğitim süreci sonlandırılıp izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme evrelerinin birinci oturumunda %100, ikinci oturumunda %90 düzeyinde veri alınmıştır. İzleme oturumları veri sonuçları, Feyza'nın kendini yönetme stratejilerinin kullanımını eğitim süreci sona erdikten sonra da koruduğunu göstermektedir.

4.2.2. Öğrencilerin dersle ilgilenme davranışına ilişkin izleme evresi bulguları

Ömer kendini yönetme stratejilerinin öğrenci tarafından kullanıldığı dersle ilgilenme davranışı eğitim sürecinde üst üste üç oturum %80 - %87 - %94 düzeyinde dersle ilgilenme davranışı sergileyerek beş oturum sonrasında %80 doğru davranış yüzdesine ulaşmıştır. Böylece Ömer ile eğitim süreci sonlandırılıp izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme evresinin birinci oturumunda %80, ikinci oturumunda %87 düzeyinde dersle ilgilenme davranışı sergilemiştir. İzleme oturumları veri sonuçları, Ömer'in dersle ilgilenme davranışını eğitim süreci sona erdikten sonra da koruduğunu göstermektedir.

İsmet kendini yönetme stratejilerinin öğrenci tarafından kullanıldığı dersle ilgilenme davranışı eğitim sürecinde üst üste üç oturum %80 - %80 - %87 düzeyinde dersle ilgilenme davranışı sergileyerek altı oturum sonrasında %80 doğru davranış yüzdesine ulaşmıştır. Böylece İsmet ile eğitim süreci sonlandırılıp izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme evresinin birinci oturumunda %87, ikinci oturumunda %90 düzeyinde dersle ilgilenme davranışı sergilemiştir. İzleme oturumları veri sonuçları,

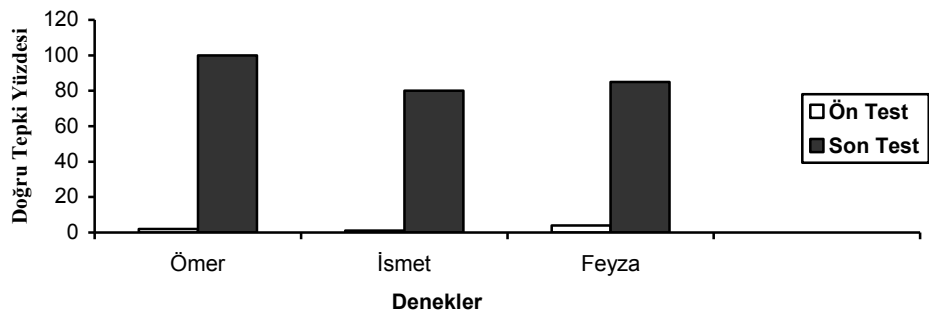
İsmet'in dersle ilgilenme davranışını eğitim süreci sona erdikten sonra da koruduğunu göstermektedir.

Feyza kendini yönetme stratejilerinin öğrenci tarafından kullanıldığı dersle ilgilenme davranışı eğitim sürecinde üst üste üç oturum %83 - %80 - %83 düzeyinde dersle ilgilenme davranışı sergileyerek beş oturum sonrasında %80 doğru davranış yüzdesine ulaşmıştır. Böylece Feyza ile eğitim süreci sonlandırılıp izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme evresinin birinci oturumunda %90, ikinci oturumunda %83 düzeyinde dersle ilgilenme davranışı sergilemiştir. İzleme oturumları veri sonuçları, Feyza'nın dersle ilgilenme davranışını eğitim süreci sona erdikten sonra da koruduğunu göstermektedir.

4.3. Genelleme Verileri

4.3.1. Öğrencilerin kendini yönetme stratejilerinin kullanımını genelledebilmelerine ilişkin bulgular

Genelleme oturumlarında Ömer, İsmet ve Feyza'nın kendini yönetme stratejilerini Türkçe dersinde genellemelerine yönelik veri toplanmıştır. Öğrencilerin kendini yönetme stratejilerinin kullanımını başka derslere genelledebilmelerine ilişkin bulgular Şekil 3'de öğrencilerin ön test ve son test sonuçlarının yer aldığı grafikte gösterilmiştir.



Şekil 4.3. Ömer, İsmet ve Feyza'nın kendini yönetme stratejilerini kullanmalarının genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri.

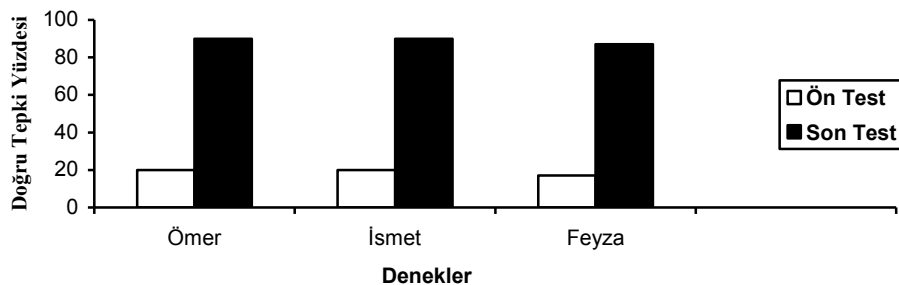
Ömer, kendini yönetme stratejilerini Türkçe dersine genelleme ön test oturumunda %2 tepkide bulunurken, son test oturumunda %100 tepkide bulunmuştur. Elde edilen veriler Ömer'in kendini yönetme stratejilerini farklı bir derse genelleyeabildiğini göstermektedir.

İsmet, kendini yönetme stratejilerini Türkçe dersine genelleme ön test oturumunda %1 tepkide bulunurken, son test oturumunda %80 tepkide bulunmuştur. Elde edilen veriler İsmet'in kendini yönetme stratejilerini farklı bir derse genelleyeabildiğini göstermektedir.

Feyza, kendini yönetme stratejilerini Türkçe dersine genelleme ön test oturumunda %4 tepkide bulunurken, son test oturumunda %85 tepkide bulunmuştur. Elde edilen veriler Feyza'nın kendini yönetme stratejilerini farklı bir derse genelleyeabildiğini göstermektedir.

4.3.2. Öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullandıklarında dersle ilgilenme davranışını genelleyeabilmelerine ilişkin bulgular

Genelleme oturumlarında Ömer, İsmet ve Feyza'nın kendini yönetme stratejilerini kullandıklarında dersle ilgilenme davranışını Türkçe dersinde genelleyeabilmelerine yönelik veri toplanmıştır. Öğrencilerin dersle ilgilenme davranışının kullanımını başka derslere genelleyeabilmelerine ilişkin bulgular Şekil 4'de öğrencilerin ön test ve son test sonuçlarının yer aldığı grafikte gösterilmiştir.



Şekil 4.4. Ömer, İsmet, Feyza'nın dersle ilgilenme davranışını kullanmalarının genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri.

Ömer, dersle ilgilenme davranışının kullanımını başka derse genelleme ön test oturumunda %20 tepkide bulunurken, son test oturumunda %90 tepkide bulunmuştur. Elde edilen veriler Ömer'in dersle ilgilenme davranışının kullanımını farklı bir derse genelleyeabildiğini göstermektedir.

İsmet, dersle ilgilenme davranışının kullanımını başka derslere genelleme ön test oturumunda %20 tepkide bulunurken, son test oturumunda %90 tepkide bulunmuştur. Elde edilen veriler İsmet'in dersle ilgilenme davranışının kullanımını farklı bir derse genelleyeabildiğini göstermektedir.

Feyza, kendini yönetme stratejilerini başka derslere genelleme ön test oturumunda %17 tepkide bulunurken, son test oturumunda %87 tepkide bulunmuştur. Elde edilen veriler Feyza'nın dersle ilgilenme davranışının kullanımını farklı bir derse genelleyeabildiğini göstermektedir.

4.4. Sosyal Geçerlilik Bulguları

Araştırmada zihin yetersizliği olan öğrencilerin sınıf öğretmenleri için kullanılmak üzere Sosyal Geçerlilik Formu hazırlanmıştır. Sosyal geçerlilik soruları 5 kısa cevaplı, 1 açık uçlu olmak üzere 6 anket sorusundan oluşmuştur (Ek 8).

Elde edilen bulgulara göre üç öğrencinin sınıf öğretmeni de çalışma sonrasında öğrencilerin dersle ilgilenme davranışında artış gözlemlemişlerdir. Kendini yönetme stratejilerini kullanmanın hedef davranışı kazandırmada etkili olduğunu bildirmişler, öğrencinin bu yöntemi öğrenmesinin derslere katkı sağlayacağını düşünüp bu yöntemi ileride kendileri de kullanmak istemişlerdir. Açık uçlu soruda yer alan ‘ Öğrencinize uyguladığımız çalışmayla ilgili olumlu ve olumsuz düşünceleriniz nelerdir?’ sorusuna 1. öğretmen “*Yapılan çalışmalar öğrencinin kendini değerlendirmesi ve kontrol etmesi açısından olumlu olmuştur. Ancak ödüle dayalı olması bir süre sonra etkisini yitirmesine neden olabilir.*” Şeklinde cevap vermiştir. 2. öğretmen kendini yönetme stratejilerinin olumlu etkilerinden bahsederek öğrencisinin gelişimini “ *Derse olan ilgisi*

arttı. Kendine güven duymaya başladı. Diğer derslerdeki başarısı da artmaya başladı.” Diye cevaplamıştır. 3. öğretmen soruya “ *Öğrencim çalışmaya katılmaya başladıktan sonra dersle ilgilenmeye ve derste arkadaşlarını rahatsız etmemeye başladı. Bu bizim için çok olumlu bir gelişme oldu, bu yöntemi başka öğrencilerime de uygulamak isterim.”* Diye yanıt vermiştir.

Araştırma bulguları göstermektedir ki; zihin yetersizliği olan öğrenciler kendini yönetme stratejileri öğretim programının kullanımını kazanabilmektedirler ve eğitim süreci bittikten beş ve yedi gün sonrasına da sürdürebilmektedirler. Zihin yetersizliği olan öğrenciler kendini yönetme stratejilerini kullanarak dersle ilgilenme davranışını kazanabilmektedirler ve eğitim süreci bittikten beş ve yedi gün sonrasına da sürdürebilmektedirler. Zihin yetersizliği olan öğrenciler kendini yönetme stratejileri öğretim programının kullanımını ve dersle ilgilenme davranışını başka bir derse de genelledebilmektedirler. Ayrıca sosyal geçerlilik bulguları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin araştırma hakkında olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

BÖLÜM V

5. Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, uygulamaya yönelik tartışma ile uygulama ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmektedir.

5.1. Tartışma

Bu araştırmanın amacı genel eğitim sınıflarındaki zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanmalarının dersle ilgilenme davranışı üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir. Araştırmada (1) zihin yetersizliği olan öğrenciler kendini yönetme stratejilerini kullanımını kazanılabilir, beş ve yedi gün sonrasına sürdürülebilir mi? (2) zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanmaları, onların dersle ilgilenme davranışı üzerinde etkili midir? (3) zihin yetersizliği olan öğrenciler kendini yönetme stratejilerini başka derste (Türkçe) kullandıklarında dersle ilgilenme davranışını genelleylebilmekte midirler? sorularına cevap aranmıştır. Ayrıca öğretim süreci ve bulguların önemini belirleyebilmek amacıyla araştırmanın sosyal geçerliliği de incelenmiştir.

Araştırmanın birinci bulgusu zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerinden; kendine ön uyaran verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerinin kullanımını kazanabilir, beş ve yedi gün sonrasına da sürdürülebilir olduğudur. Uygulama sürecinde öğrenciler üzerinde önemli farklılıklar gözlenmemiştir. Ömer ve Feyza toplam beş öğretim oturumunda uygulama sürecini tamamlarken, İsmet altı öğretim oturumunda uygulama sürecini tamamlamıştır. Araştırma bulguları kendini yönetme stratejileri öğretim programının kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu gösterir nitelikte olup bu konu da yapılmış önceki araştırma bulgularıyla (Yücesoy

Özkan, 2007; Sönmez, 2012) tutarlılık göstermektedir. Yücesoy Özkan (2007) tarafından yapılan araştırmada kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini kazanmalarında etkili olduğunu göstermiştir. Sönmez (2012) tarafından yapılan araştırmada sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların kendini izlemeyi kullanma düzeylerinin artırılmasında ve meydana gelen değişikliğin, uygulamanın sona ermesinden sonra da korunmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın güvenirlik bulgularının yüksek olduğu görülmektedir. Tek denekli araştırmalarda istenen uygulama güvenirlik katsayısı verilerinin tüm oturumların en az %20'sinde ya da her evrede en az bir kez toplanması önerilmektedir (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarının %30'unda güvenirlik verisi toplanmıştır. Kendini yönetme stratejileri başlama, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları Ömer'de %98, İsmet'te %100 ve Feyza'da %98 olarak bulunmuştur. Kendini yönetme stratejileri başlama, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği bulguları tüm öğrenciler için ortalama %100 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirliği ve uygulama güvenirliğinin yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca zihin yetersizliği olan öğrencilerin dersle ilgilenme davranışı üzerine kendini yönetme stratejileri uygulama basamaklarının uygunluğunu sağlayabilmek ve uygulama sürecindeki sorunları önleyebilmek amacıyla pilot uygulama çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin öğretim süreci basamaklarını kendi kendine bağımsız olarak uyguladığından emin oluncaya kadar süreçlere devam edilmiş daha sonra gerçek uygulamalara geçilmiştir.

Araştırmanın ikinci bulgusu zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejileri öğretim programının onların dersle ilgilenme davranışı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ömer ve Feyza toplam beş oturumda uygulama sürecini tamamlarken İsmet altı oturumda uygulama sürecini tamamlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular zihin yetersizliği olan öğrencilere dersle ilgilenme davranışı öğretiminde kendini yönetme stratejileri öğretim programının etkililiğini inceleyen başka

araştırmalarla (Amato-Zech ve diğerleri, 2006; Sönmez, 2012; Moore ve diğerleri, 2013; Sazak Pınar ve Eldeniz Çetin, 2014) tutarlılık göstermektedir. Amato-Zech ve diğerleri (2006) zihin yetersizliği olan öğrencilerin etkinliğe katılma davranışlarının arttırılmasında; Sönmez (2012) zihin yetersizliği olan öğrencilerin etkinlikle ilgilenme davranışının arttırılmasında; Moore ve diğerleri (2013) zihin yetersizliği olan öğrencilere dersle ilgilenme davranışının arttırılmasında; Sazak Pınar ve Eldeniz Çetin (2014) dersle ilgilenme davranışının arttırılmasında kendini yönetme stratejilerinin etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın üçüncü bulgusu zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerinin kullanımını Türkçe dersine genelleyebildiğini göstermiştir. Matematik derslerinde gerçekleştirilen uygulama oturumları sonrasında Türkçe derslerinde kendini yönetme stratejilerini kullanmalarını genelleyebilmeleri ve Türkçe derslerinde dersle ilgilenme davranışını genelleyebilmeleri gözlenmiştir. Ömer ön test oturumunda %2 son test oturumunda %100; İsmet ön test oturumunda %1 son test oturumunda %80; Feyza ön test oturumunda %4 son test oturumunda %85 tepkide bulunarak Türkçe dersinde kendini yönetme stratejileri öğretim programını uygulamışlardır. Araştırma bulguları kendini yönetme stratejilerinin genellenebilirliğinin araştırıldığı başka araştırmalarla (Pierce ve Schreibman, 1994; Brooks ve diğerleri, 2003; Yücesoy Özkan, 2007) tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Pierce ve Schreibman (1994) kendini yönetme stratejilerinin kullanımının farklı beceri ve ortamlara genellenebildiğini; Brooks ve diğerleri (2003) kendini yönetme stratejilerinin kullanımının farklı ortamlara genellenebildiğini; Yücesoy Özkan (2007) kendini yönetme stratejilerinin kullanımının farklı davranışlara genellenebildiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü bulgusuna göre, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar, kendini yönetme stratejilerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir. Öğretmenler yapılan çalışmanın öğrencilerin derse olan ilgisini arttırdığını, öğrencilerin diğer derslerde de başarısını etkilediğini, öğrencilerin başarılarını arttırarak kendilerine güven duymaya başladıklarını ve diğer öğrencilere de uygulamak istediklerini dile getirdiler. Bununla birlikte yurt dışı

araştırmalar incelendiğinde, kendini yönetme stratejileri öğretim programının etkililiğine yönelik öğretmenlerle yapılan sosyal geçerlik incelemesinin yapıldığı araştırmalarda; Wolfe ve diğerleri (2000) öğretmenler sınıfta kullanımının zor olmadığını ve bu stratejiyi ileride kullanabileceklerini; Wehmeyer ve diğerleri (2003) öğretmenler öğrencilerin hedef davranışlarıyla ilgili amaç edinimlerine yönelik beklentilerinin arttığını; Agran ve diğerleri (2005) araştırmaya katılan öğretmenlerden toplanan sosyal geçerlik verilerinin olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Türkiye’de yapılan kendini izleme stratejileriyle öğretimin etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin yer aldığı sosyal geçerlik incelemesinin yapıldığı bir araştırmada; Sönmez (2012) genel eğitim sınıflarında bulunan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin olumlu olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Olumlu öğretmen görüşlerinden oluşan sosyal geçerlilik çalışması bulunan bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Zihin yetersizliği olan öğrencilere kendini yönetme stratejileri öğretim programıyla dersle ilgilenme davranışının öğretiminin gerçekleştiği bu araştırmada uygulama, izleme, genelleme ve sosyal geçerliğe yönelik bulguların yüksek doğruluk düzeyinde olmasına rağmen; bu araştırmanın bazı sınırlılıkları da vardır. Bunlardan ilki kendini yönetme stratejilerinin kullanımı ve dersle ilgilenme davranışının öğretimiyle sınırlıdır. İkincisi bu araştırma kendini yönetme stratejilerinden; kendine ön uyarın verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerinin kullanılmasıyla sınırlıdır. Üçüncü sınırlılık ise araştırmanın sosyal geçerlilik çalışmasının sadece öğretmenlerle yapılmış olması olarak belirlenmiştir.

Tüm bunlar dikkate alındığında bu araştırmanın şu açılardan önem taşıdığı söylenebilir; (1) Araştırma bulguları zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanımını kazanılabilir olduğunu, beş ve yedi gün sonrasına sürdürülebilir olduğunu gösterir niteliktedir. (2) Zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerinin kullanımı onların dersle ilgilenme davranışı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin öğretim süreci içerisinde aktif olması etkili öğrenme açısından son derecede önemlidir. Bu nedenle zihin yetersizliği olan öğrencilerin öğretime etkin katılımı sağlanmalı, bu yöndeki davranışları cesaretlendirilmeli ve pekiştirilmelidir (Eripek, 1996). Bu çalışma aynı

zamanda Türkiye’de genel eğitim sınıfında zihin yetersizliği olan öğrencilerle kendini yönetme stratejilerinin dersle ilgilenme davranışına olan etkisinin incelendiği Sazak Pınar ve Eldeniz Çetin (2014)’ün yaptığı araştırma sonuçlarını desteklemektedir. (3) Zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerinin kullanımını Türkçe dersine genelleyebildiğini göstermiştir. Ayrıca araştırmanın sosyal geçerlik bulguları öğretmenlerle yapılan çalışmalar sonucunda olumlu olduğu gözlenmiş ve Türkiye’de ilkokul kademesinde genel eğitim sınıflarında kendini yönetme stratejilerinin etkisinin incelendiği ilk araştırma olmasıyla önem teşkil ettiği düşünülmektedir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanabildikleri, bu kazanımı öğretim tamamlandıktan beş ve yedi gün sonrasında sürdürebildikleri, zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerinin kullanımının onların dersle ilgilenme davranışı üzerinde etkili olduğu, öğrencilerin dersle ilgilenme davranışında artma meydana geldiği ve zihin yetersizliği olan öğrenciler kendini yönetme stratejilerinin kullanımını başka bir derse genelleyebildikleri ve bu derste de dersle ilgilenme davranışında artma meydana geldiği bulunmuştur. Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularında, sınıf öğretmenlerinin tamamı araştırmaya yönelik olumlu görüş bildirmiştir.

Araştırma sonucunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya yönelik öneriler şunlardır:

1. Zihin yetersizliği olan öğrencilere kendini yönetme stratejileri kullanarak dersle ilgilenme davranışı ile birlikte akademik becerilerin öğretiminin uygulanması

önerilebilir. Bu amaçla öğretmenlere kendini yönetme stratejileri öğretim programı basamakları ile ilgili eğitim verilebilir.

2. Araştırmada kendine ön uyaran verme aşamasında görsel uyaranlardan yararlanılmıştır, bu aşamayı destekleyici öğrenciye sesli uyaran sağlayan önceden ayarlanabilen bir cihazla kendine ön uyaran verme aşaması gerçekleştirilerek öğretim desteklenebilir.

3. Kendini yönetme stratejileri öğretim programını her tür kademedeki genel ve özel eğitim öğretmenleri sınıflarında kullanabilir.

5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Bulgulara dayalı olarak ileri araştırmalara yönelik öneriler şunlardır:

1. Bu araştırmada genel eğitim sınıfında bulunan zihin yetersizliği olan öğrencilere kendini yönetme stratejileri öğretim programı uygulanarak dersle ilgilenme davranışının öğretime yer verilmiştir. Bir başka araştırmada dersle ilgilenme davranışı yerine akademik beceriler ve problem davranışlar üzerindeki etkililiği incelenebilir.

2. Araştırma bulgularının genellenebilirliğini ve işlevsel ilişkiyi arttırmak amacıyla; araştırma başka katılımcı, davranış ve ortamlarda yinelenabilir.

3. Kendini yönetme stratejileri öğretim programının farklı yetersizlik türündeki bireyler ile yürütülmesinin etkililiği incelenebilir.

4. Kendini yönetme stratejilerinin kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırma farklı bir öğretim stratejisi ile karşılaştırılarak dersle ilgilenme davranışı üzerindeki verimlilikleri incelenebilir.

5. Araştırmada kendini yönetme stratejilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi kullanılmıştır. Başka bir araştırmada kendini yönetme stratejilerinin öğretimi farklı bir yöntem kullanılarak dersle ilgilenme davranışı üzerindeki etkililiği araştırılabilir.

6. Bu araştırmada sadece öğretmenlere yönelik sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. İleri araştırmalarda öğrencilerin kendisinden ve ailelerinden sosyal geçerlik verileri toplanabilir.

KAYNAKÇA

- Adıyaman, Y. Z. (2008). İlköğretim Okullarında Öğretmenin Kullandığı Yöntem Teknik ve Etkinliklerin Öğrencilerin Derse Katılımına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Yeditepe üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Acar, Ç. (2000). *Zihin Özürlü Çocuklarla Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Problem Davranışlarla İlgili Görüş ve Önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M. ve Hughes, C. (2001). Teaching students to selfregulate their behavior: The differential effects of student vs. teacher-delivered reinforcement. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 319-332.
- Agran, M., King-Sears, M. E., Wehmeyer, M. L. ve Copeland, S. R. (2003). *Teacher Guided to Inclusive Practices: Student Directed Learning*. Baltimore: Paul, H. Brookes Publishing Co.
- Agran, M., Sinclair, T., Alper, S., Cavin, M., Wehmeyer, M. ve Hughes, C. (2005). Using self-monitoring to increase following direction skills of students with moderate to severe disabilities in general education. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 3-13.
- Agran, M., Hong, S. ve Blankenship, K. (2007). Promoting the self-determination of students with visual impairments: Reducing the gap between knowledge and practice. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 101(8), 453-464.
- Alberto, P. A., Taber T. A. ve Fredrick, L. D. (1999). Use of Self-Operated Auditory Prompts to Decrease Aberrant Behaviors in Students with Moderate Mental Retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 20, 429-439.
- Alberto, P. A. ve Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers*. (3rd edition) New York: MacMillan Publishing Company.
- Alhazbi, S. ve Hassanh, M. (2013). Fostering Self-Regulated learning in Introductory Computer Programming Course. *In 18th Annual Western Canada Conference on Computing Educatio*, pp. 1-4.

- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul Öncesinde Özel Gereksinim Duyan Çocukların Eğitimindeki Uygulamalar ve Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253 -272.
- Amato-Zech, N. A., Hoff K. E. ve Doepke K. J. (2006). Increasing On-Task Behavior in the Classroom: Extension of Self-Monitoring Strategies. *Psychology in the Schools*, 43, 211-221.
- Ataş, İ. (2009). *Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejilerinin Kullanımının İlköğretim Okulu Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Öz Yeterlik Algısına ve Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırmada Kendini Yönetme Stratejileri Doğrultusunda Hazırlanan Öğretim Programının Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1) 329- 351.
- Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S., Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1876-1883.
- Balçık, G.G. (2011). *5 Yaş Çocuklar İçin Kendini Yönetme Davranışı Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bambara, L.M. ve Gomez, O.N. (2001). Using a self-instructional training package to teach complex problem solving skills to adults with moderate and severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34, 386-400.
- Batu, S. ve Özen, A. (1997, Ekim). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf kontrolüne yönelik sorunlarının ve gereksinim duydukları destek hizmet türlerinin belirlenmesi*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 308-316, Eskişehir.
- Batu, S., Kırcaali İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).

- Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. İstanbul: Kök Yayıncılık.
- Boyle, J. R. ve Hughes, C. A. (1994). Effects of self-monitoring and subsequent fading of external prompts on the on-task behavior and task productivity of elementary students with moderate mental retardation. *Journal of Behavioral Education*, 4, 439-457.
- Briesch, A. M., Chafouleas, S. M. ve Riley-Tillman, T. C. (2010). Generalizability and dependability of behavioral assessment methods: A comparison of systematic direct observation and Direct Behavior Rating. *School Psychology Review*, 3, 408-421.
- Brophy, J. (2006) History of research on classroom management. In Evertson, C.M. ve Weinstein, C.S. (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*.
- Brooks, A., Tood, A. W., Tofflemoyer, S. ve Horner, R. H. (2003). Use of functional assessment and a self-management system to increase academic engagement and work completion. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 144-152.
- Browder, D. M. ve Shapiro, E. S. (1985). Applications of self-management to individuals with severe handicaps: A review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 10(4), 200-208.
- Brown, F. ve Cohen, S. (1996). Self-determination and young children. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 21, 22-30.
- Burns, M. K. ve Coolong-Chaffin, M. (2006). Response to intervention: The role of and effect on school psychology. *In School Psychology Forum: Research in Practice (Vol. 1, No. 1, pp. 3-15)*.
- Carr, S. C. ve Punzo, R. P. (1993). The effects of self-monitoring of academic accuracy and productivity on the performance of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 241-250.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceylan, F. (2015). *Kaynaştırma Öğrencilerinin Sergilediği Problem Davranışlara Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Uyguladıkları Önleme ve Müdahale Stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Cobb, R. (2003). *The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web-based courses*. Doctoral thesis, Virginia State University, Blacksburg, Virginia.
- Codding, R. S. ve Smyth, C. A. (2008). Using performance feedback to decrease classroom transition time and examine collateral effects on academic engagement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 18(4), 325-345.
- Colvin, G. ve Sugai, G. (1988). Proactive strategies for managing social behavior problems: an instructional approach. *Education and Treatment of Children*, 11, 341-348.
- Cooper, J. O., Heron, T. E. ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Çelik, H. (2010). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Sosyal Beceri Öğretiminde Kendi Kendini Yönetme Tekniği İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çetin, S. ve Gelbal, S. (2008, May). *Öz düzenlemeli öğrenme üzerine bir çalışma*. 8. International. In Educational Technology Conference (pp. 06-09).
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.5(3) 1-11.
- Dickerson, E. A. ve Creedon, C. F. (1981). Self - selection of standards by children: the relative effectiveness of pupil - selected and teacher - selected standards of performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14(4), 425-433.
- Eripek, S. (1996). *Zihinsel Engelli Çocuklar*. (2. Basım). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Farrell, A. ve McDougall, D. (2008). Self-monitoring of pace to improve math fluency of high school students with disabilities. *Behavior analysis in practice*, 1(2), 26.
- Firman, K. B., Beare P. ve Lyod R. (2002). Enhancing Self-Management in Students with Mental Retardation: Extrinsic Versus Intrinsic Procedures. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 163- 171.
- Fudge, D. L., Skinner, C. H., Williams, J. L., Cowden, D., Clark, J. ve Bliss, S. L. (2008). Increasing on-task behavior in every student in a second-grade classroom

- during transitions: Validating the color wheel system. *Journal of school psychology*, 46(5), 575-592.
- Greenwood, C. R., Horton, B. T. ve Utley, C. A. (2002). Academic engagement: Current perspectives on research and practice. *School Psychology Review*, 31(3), 328.
- Gumpel, T.P. ve Golan, H. (2000). Teaching game playing social skills using a self-monitoring treatment package. *Psychology in the Schools*, 37, 253- 261.
- Güner, N. (2010). Kaynaştırma Uygulamaları Yapılan Sınıflarda Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyleri ile Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programının Öğretmenlerin Sınıf Yönetimlerine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, S. (2007). Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna Ait Yuvalarda Barınan İlköğretim 1. Kademe 2. Devre Öğrencilerinin Derslere Katılımı ve Bunun Öğrenmeye Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Güzel, R. (1998). *Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerisini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güzel Özmen, R. G. (2006). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin yazılı ifade sürecinde kullanılan üst bilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (2), 49-66.
- Harris, K.R., Friedlander, B.D., Saddler, B., Frizzelle, R. ve Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance: Effects among students with ADHD in the general education classroom. *The Journal of Special Education*, 39, 145-156.
- Harste, J., Short, C., Kathy, G. Ve Burke, C. L. (1988). *Creating classrooms for authors*. Portsmouth, NH: Heinemann. 2nd Edition published in 1996 under the title of “*Creating classrooms for authors and inquiries*” with authorship in this order, Short, Harste, Burke.

- Haytabay Sosun, T. (2011). *Görme Engelli Öğrencilerin Okuma Etkinliğinde Dikkatlerini Sürdürme Becerileri Üzerine Kendini İzleme Tekniğinin Etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Heilman, A.W., Blair, T.R. ve Rupley, W.H. (1994). *Principles and Practices of Teaching Reading*. New York: MacMillan College Publishing Company.
- Heward, W. L. (1995). Introduction to the Topical Issue: Training Special Education Faculty for the 21st Century. *Teacher Education and Special Education*, 18(3), 143-46.
- Hirschi, T. (2004). *Self-control and crime*. In: R. F. Baumeister and K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp.537-543). New York: Guilford Press.
- Hoff, K. E. ve Ervin, R. A. (2013). Extending Self – Management Strategies: The Use Of A Classwide Approach. *Psychology in the Schools*, 50(2), 151-164.
- Hughes, C., Copeland, S.R., Agran, M., Wehmeyer, M. ., Rodi, M.S. ve Presley, J.A. (2002). Using self-monitoring to improve performance in general education high school classes. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 262-272.
- Hutchinson, S. W., Murdock, J. Y., Wiliamson, R. D. ve Cronin, M. E. (2000). Self-Recording Plus Encouragement Equals Improved Behaviors. *Teaching Exceptional Children*, 32, 54-58.
- Johnson, J.E. (2008). The effects of a self-monitoring package using a tactile cueing device on student on-task behavior in special education and general education settings. *Master of science, Utah State University Logan, Utah*.
- Jolivet, K. S., Barton-Arwood, S. M. ve Wesley. C. B. (2002). Self-Monitoring at Home with Your Child, *Center for Effective Collaboration and Practice*. Retrived from <http://cecp.air.org/familybriefs/docs/selfmonitoring.pdf>
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Kerr, M. M. ve Nelson, C. M. (1998). *Strategies for Managing Behavior Problems in The Classroom*. New Jersey: Merrill.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16(86), 45-50.

- Kırcaali-İftar, G ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, Özel Eğitim (17-22)*, (1018).
- Koegel, L. K., Harrower, J. K. ve Koegel, R. L. (1999). Support for children with developmental disabilities in full inclusion classrooms through self-management. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 26-34.
- Lannie A.L. ve Martens B. K. (2008). Targeting performance dimensions in sequence according to the instructional hierarchy: Effects on children's math work within a self-monitoring program. *Journal Behavioral Education*, 17, 356-375
- Mace, F.C, Belfiore, P.J. ve Hutchinson, J.M. (2001). *Operant theory and research on self-regulation*. In: B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 39-65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McConnell, M. E. (2012). *Self-Monitoring: An Intervention for Social, Behavioral, and Academic Success for Students in General and Special Education Classrooms. Association for positive behavior support, PhD University of Missouri-Kansas City Newsletter*.
- McDougall, D. ve Brady, M. P. (1998). Initiating and Fading Self-Management Interventions to Increase Math Fluency in General Education Classes. *Exceptional Children*, 64, 151-166.
- McDougall, D. (1998). Research on self-management techniques used by students with disabilities in general education settings. *Remedial and Special Education*, Vol:19(5), 310-320.
- MEB. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: The Ministry of National Education Publications.
- MEB. (2013). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: The Ministry of National Education Publications.
- Mısır, M. (2011). *Otizmlı Çocuklara Kaybolan Nesnelerini Sözel Talep Etme Becerilerinin Öğretiminde Fırsat Öğretiminin Etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2016). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. *Ankara: Resmi İstatistik Programı.*
- Mitchem, K. J. ve Young, K. R. (2001). Adapting self-management programs for classwide use. Acceptability, feasibility and effectiveness. *Remedial and Special Education*, 22(2), 75-88.
- Mooney, P., Ryan, J.B., Uhing, B.M., Reid, R. ve Epstein, M.H. (2005) A review of self-management interventions targeting academic outcomes for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Behavioral Education*, 14(3), 203–221.
- Moore D.W., Anderson A., Glassenbury M., Lang R. ve Diden R. (2013). Increasing on-task behavior in students in aregular classroom: effectiveness of a self-management procedure using a tactile prompt. *Journal of Behavioral Education*, 22(4), 302-311.
- Neistadt, M. ve Marques K. (1984). An independent living skills training program. *The American Journal of Occupational Theraphy*, 38(10).
- Niesyn, M. E. (2009). Strategies for success: Evidence-based instructional practices for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 53(4), 227-233.
- Niles, W. J. (2005). Building a classroom management plan for inclusive environments: *From fear to F.E.A.R. Teaching Exceptional Children Plus*, 2(1), 1.
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve oyun: Çocuğa oyunla yardım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özsüer, S. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin derse katılımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Özyürek, M. (1997). *Sınıfta Davranış Yönetimi: Uygulamalı Davranış Analizi*. Ankara: Karatepe yayınları.
- Pierce, K. L. ve Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 471-481.
- Prater, M. A., Plank, S. ve Miller, S. R. (1991). The Effects of Self-Monitoring on Decreasing Talking out Behavior and Increasing Time-On-Task. *Perceptions*, 26, 12-17.

- Reid, R. ve Lienemann, T.O. (2006). Self-regulated strategy development for written expression with students with attention deficit hyperactivity disorder. *Exceptional Children*, 73, 53-68.
- Resmi Gazete, 27 Mayıs 1949, No:7217.
- 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, 3-17.
- Rock, M.L. ve 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.
- Sağlam, M., Vural, L., ve Adıgüzel, A. (2007). *Yeni İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Önceki Programa Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı*. Sözlü Bildiri, VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19 (1), 2006, 167-187.
- Sazak, E. (2003). *Zihinsel Engelli Birey İçin Hazırlanan akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sazak-Pınar, E. ve Güner-Yıldız, N. (2013). Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Davranışları için Kullandıkları Onaylama ve Onaylamama Davranışlarının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 541-556.
- Sazak Pınar E. ve Eldeniz Çetin M. (2014, Eylül). *Genel Eğitim Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrenci Davranışları Üzerinde Tercih Değerlendirmesine Dayalı Öz Pekiştirme ile Öğretmen Tarafından Pekiştirmenin Etkililiği*. Sözel Bildiri, 24.Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Trakya Üniversitesi Edirne.
- Shapiro, E.S. ve Cole, C.L. (1994). *Behavior change in the classroom: Selfmanagement interventions*. New York: Guilford Pres.

- Shimabukuro, S.M., Prater, M.A., Jenkins, A. ve Edelen-Smith, P. (1999). The effects of self-monitoring of academic performance on students with learning disabilities and ADD/ADHD. *Education and Treatment of Children*, 22, 397-414.
- Shogren, K.A., Lang, R., Machalicek W., Rispoli M.J. ve O'Reilly M. (2011). Syndrome: Impact on classroom behavior self-versus teacher management of behavior for elementary school students with asperger. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13:87.
- Skinner, C. H., Turco, T. L., Beatty, K. L. Ve Rasavage, C. (1989). Cover, copy, and compare: An intervention for increasing multiplication performance. *School Psychology Review*, 18, 212-220.
- Skinner, C. H. ve Smith, E. S. (1992). Issues surrounding the use of self-management interventions for increasing academic performance. *School Psychology Review*, Vol 21(2), 1992, 202-210.
- Slavin, R. E. (1995). A model of effective instruction. In *The Educational Forum* (Vol. 59, No. 2, pp. 166-176).
- Sönmez, M. (2012). *Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okulöncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinliklerle ilgilenme düzeylerine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmen Yeterlikleri Işığında Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (3.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekin-İftar, E. (2012). Tek-denekli araştırmalar ve temel kavramlar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 15-40). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Thomson, P. ve Holdsworth, R. (2003). Theorising change in the educational 'field': rereadings of 'pupil participation' projects. *International Journal of Leadership in Education*, 6 (4), 371-391.

- Todd, A. W., Horner, R. H. ve Sugai, G. (1999). Self-monitoring and self-recruited praise: Effects on problem behavior, academic engagement, and work completion in a typical classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 66-76.
- Vaughn, S., Levy, S., Coleman, M. ve Bos, C.S. (2002). Reading instruction for students with LD and EBD: A synthesis of observation studies. *The Journal of Special Education*, 36, 2-13.
- Vuran, S. ve Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye’de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 055-067.
- Vuran, S. (2010). Davranış Problemleri İle Başetmek (Dealing with Behavioral Problems). İ. H. Diken (ed.) İlköğretimde Kaynaştırma (Inclusion at Elementary Level). (260-287) İçinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Wehmeyer, M. L., Yeager, D., Bolding, N., Agran, M. ve Hughes, C. (2003). The effects of self-regulation strategies on goal attainment for students with developmental disabilities in general education classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15, 79-91.
- Wolfe, L.H., Heron, T.E. ve Goddard, Y.L. (2000). Effects of self monitoring on the on task behavior and written language performance of elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 10, 49-73.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin Akışını Bozan İstenmeyen Davranışları Yönetme Stratejilerinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 1-38.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2007). Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Paketinin Etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2009). Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği. *Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, Yayın No: 1984*.
- Yücesoy Özkan, Ş. ve Sönmez, M. (2011). Yetersizliği Olan Bireylerle Yapılmış ve Kendini Yönetme Stratejilerinin Kullanıldığı Tek Denekli Araştırmaların İncelenmesi: Bir Meta- Analiz Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 795-821.

Yücesoy Özkan, Ş., Gürsel, O. ve Kırcaali-İftar, G. (2014). Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Paketinin Etkililiği, *İlköğretim Online*, 13(1), 94-108.



EKLER

1. Milli Eğitim İzin Formu
2. Anne-Baba İzin Formu
3. Öğretmen İzin Formu
4. Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanma Beceri Analizi Veri Kayıt Formu
5. Dersle İlgilenme Anlık Zaman Örneklemi Veri Kayıt Formu
6. Uygulama Güvenirliği Formu
7. Sosyal Geçerlik Soruları Formu
8. Dersle İlgilenme Yönergelerim Etkinlik Kağıdı
9. Yapacaklarım Etkinlik Kağıdı

Ek 1.

1.	Çalışmada öğrenme tamamlama davranış öğrencinizin dersle mi?
2.	Çalışma sonuçlarında



**T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 59090411/44/3099531
Konu: Araştırma (Derya KOCABIYIK)

22/07/2014

ESENLER İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) 02.07.2014 tarih ve 2757594 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 22.07.2014 tarih ve 3083715 sayılı oluru.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü tezli yüksek lisans öğrencisi Derya KOCABIYIK'ın *"Kaynaştırma Öğrencilerin Dersle İlgilenme ve Etkinliği Tamamlama Becerilerinin Öğretiminde Kendini Yönetme Stratejilerinin Kullanımı"* konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat ADALI
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Elektronik İmza Aslı	
Adı Soyadı :	Mualla ÇELEBİ
Unvanı :	Bölüm Şefi
Tarih :	07/07/2014
İmza :	<i>[Signature]</i>

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: egh34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Ek 2.**ANNE - BABA İZİN FORMU**

Sevgili Anne Baba,

Bu çalışma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü öğrencisi Derya KOCABIYIK tarafından Yrd. Doç. Dr. Elif SAZAK PINAR danışmanlığında yürütülen “ Genel eğitim sınıflarındaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin davranışları üzerinde kendini yönetme stratejilerinin etkililiğinin incelenmesi” konulu tez çalışmasıdır. Bu çalışmanın amacı, çocuğunuza kendini yönetme stratejilerini öğretmekle dersle ilgilenme davranışlarını geliştirmektir. Bu uygulamanın çocuğunuzun davranışlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Çalışmada gizlilik esastır ve çocukların isimleri hiçbir şekilde araştırma raporlarında yer almayacaktır. Çekilen video kayıtları bilimsel amaçlı derslerde öğretim amaçlı kullanılacaktır. Çalışma sürecinde, istediğiniz an çocuklarınızın katılımını sona erdirebilirsiniz. Çalışma sürecinde, araştırmacı tüm sorularınızı yanıtlamaktan zevk duyacaktır.

Tüm bu koşulları göze alarak araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Anne Baba imzası

Tarih

Ek 3.**ÖĞRETMEN İZİN FORMU**

Sevgili Öğretmenim,

Bu çalışma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü öğrencisi Derya KOCABIYIK tarafından Yrd. Doç. Dr. Elif SAZAK PINAR danışmanlığında yürütülen “ Genel eğitim sınıflarındaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin davranışları üzerinde kendini yönetme stratejilerinin etkililiğinin incelenmesi” konulu tez çalışmasıdır. Bu çalışmanın amacı, öğrenciye kendini yönetme stratejilerini öğretmek dersle ilgilenme davranışlarını geliştirmektir. Bu uygulamanın öğrencinin sınıf içindeki davranışlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Çalışmada gizlilik esastır ve çocukların isimleri hiçbir şekilde araştırma raporlarında yer almayacaktır. Ders sırasında sizin belirleyeceğiniz şekilde sadece birlikte çalışılan öğrencinin davranışları videoyla kayıt edilecektir. Video kayıtları bilimsel amaçlı derslerde öğretim amaçlı kullanılacaktır. Çalışma sürecinde, öğrenci derslerden geri kalmayacaktır. Çalışma sürecinde, araştırmacı tüm sorularınızı yanıtlamaktan zevk duyacaktır.

Tüm bu koşulları göze alarak araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Öğretmen imzası

Tarih

Ek 4.**KENDİNİ YÖNETME STRATEJİLERİNİ KULLANMA BECERİ ANALİZİ
VERİ KAYIT FORMU**

Öğrenci Adı-Soyadı:	Tarih:	
Gözlemci:	Oturum:	
Beceri Basamakları		Öğrenci Tepkisi
1. Dersle ilgilenme yönergelerim kağıdını sağına koyar. Yapacaklarım kağıdını soluna koyar.		
2. Dersle ilgilenme yönergelerim kağıdından 1. yönergeyi okur.		
3. Kitabını ve defterini açar.		
4. Yapacaklarım kağıdındaki yüzleri boyar.		
5. Dersle ilgilenme yönergelerim kağıdından 2. yönergeyi okur.		
6. Öğretmenin söylediğini dinler.		
7. Yapacaklarım kağıdındaki yüzleri boyar.		
8. Dersle ilgilenme yönergelerim kağıdından 3. yönergeyi okur.		
9. Konuşmak istediğinde parmak kaldırır.		
10. Yapacaklarım kağıdındaki yüzleri boyar.		
11. Dersle ilgilenme yönergelerim kağıdından 4. yönergeyi okur.		
12. Gerekliğinde dersle ilgili konuşur.		
13. Yapacaklarım kağıdındaki yüzleri boyar.		
14. Dersle ilgilenme yönergelerim kağıdından 5. yönergeyi okur.		
15. Öğretmeni “oku” dediğinde okur.		
16. Yapacaklarım kağıdındaki yüzleri boyar.		
17. Dersle ilgilenme yönergelerim kağıdından 6. yönergeyi okur.		
18. Öğretmenin “yaz” dediğinde yazar.		
19. Yapacaklarım kağıdındaki yüzleri boyar.		
20. Toplam gülen yüzlerini sayar.		
Doğru Tepki Sayısı		
Doğru Tepki Yüzdesi		

Ek 5.

Tarih:

Dersle İlgilenme Anlık Zaman Örnekleme Veri Toplama Çizelgesi

Gözlenen :

Gözleyen :

Hedef davranış: Dersle İlgilenme

1. Öğretmenin söylediklerini dinler.
2. Konuşmak istediğinde parmak kaldırır.
3. Gerektiğinde dersle ilgili konuşur.
4. Öğretmeni “oku” dediğinde okur.
5. Öğretmeni “yaz” dediğinde yazar.

	1. Dk	2. dk	3. dk	4. dk	5. dk	6. dk	7. dk	8. dk	9. dk	10. dk	11. dk	12. dk	13. dk	14. dk	15. dk	16. dk	17. dk	18. dk	19. dk	20. dk	21. dk	22. dk	23. dk	24. dk	25. dk	26. dk	27. dk	28. dk	29. dk	30. dk
Dersle İlgilenme Davranışı																														

Tepki sayısı/gözlem sayısı X 100= Tepki yüzdesi

Tepki sayısı/gözlem sayısı= Tepki oranı

Ek 6.

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ KAYIT FORMU

Gözlenen:

Tarih:

Oturum:

Planlanan Uygulayıcı Davranışları	Tepkiler(+/-)
1. Öğrencilerin dikkatini etkinliğe çekme.	
2. Öğretimsel hedeflerin tanımlanması.	
3. Ders araç gereçlerinin öğrencilere tanıtılması.	
4. Dersle ilgilenme davranışının uygun olan ve uygun olmayan davranışlarını gösterme.	
5. Dersle ilgilenme davranışının yararlarını anlatma.	
6. Dersle ilgilenme davranışının ölçütünü açıklama.	
7. Kendini yönetme sürecinin basamaklarını anlatma.	
8. Kendini yönetme stratejilerinin yararlarını anlatma.	
9. Kendini yönetme stratejilerinin kullanımını öğretme.	
10. Öğretim sürecine model olma.	
11. Öğrenci beceriyi bağımsız olarak yaptığında ödüllendirme.	
Doğru Tepki Sayısı	
Doğru Tepki Yüzdesi	

Ek 7.

SOSYAL GEÇERLİK SORULARI

	SORULAR	EVET	KISMEN	HAYIR
1.	Çalışmada öğrencinizin dersle ilgilenme davranışıyla ilgili çalışılmıştır. Çalışma sonrasında öğrencinizin dersle ilgilenme davranışında artış gözlemlediniz mi?			
2.	Çalışma sonrasında öğrencinizin kendini yönetme davranışında olumlu farklılık gözlemlediniz mi?			
3.	Çalışmada, davranışını kendi kendine yerine getirmeyi, gerçekleştirdiği davranışı kontrol etmeyi ve kendini değerlendirip ödülünü seçmeyi kapsayan bir yöntem kullanıldı. Bu yöntemin hedeflenen davranışları kazandırmada etkili olduğunu düşünüyor musunuz?			
4.	Öğrencinizin bu yöntemi öğrenmesinin derslerine katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?			
5.	Bu yöntemi ileride siz de kullanmak ister misiniz?			

6. Öğrencinize uyguladığımız çalışmayla ilgili olumlu ve olumsuz düşünceleriniz nelerdir?

Ek 8.

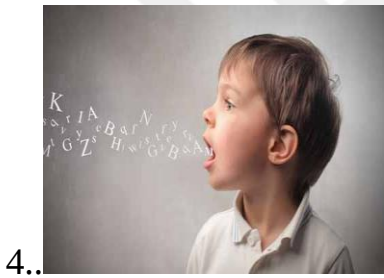
YÖNERGELERİM



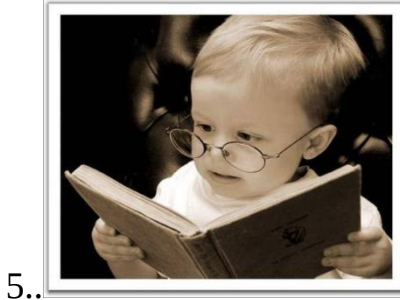
Öğretmenin söylediğini dinle.



Konuşmak istediğinde parmak kaldır.



Gerektiğinde dersle ilgili konuş.



Öğretmenin “oku” dediğinde oku.



Öğretmenin “yaz” dediğinde yaz.

Ek 9.

	YAPACAKLARIM		
1.	İlk kağıda baktım ve yapılacak işi okudum.		
2.	Kitabımı ve defterimi açtım.		
3.	İlk kağıda baktım ve yapılacak işi okudum.		
4.	Öğretmenimin söylediklerini dinledim.		
5.	İlk kağıda baktım ve yapılacak işi okudum.		
6.	Konuşmak istediğimde parmak kaldırdım.		
7.	İlk kağıda baktım ve yapılacak işi okudum.		
8.	Gerektiğinde dersle ilgili konuştum.		
9.	İlk kağıda baktım ve yapılacak işi okudum.		
10.	Öğretmenim “oku” dediğinde okudum.		
11.	İlk kağıda baktım ve yapılacak işi okudum.		
12.	Öğretmenim “yaz” dediğinde yazdım.		

****Gülen yüzlerini say, ödülünü al.**

- 8-12 gülen yüz sayısına sürpriz yumurta
- 5-8 gülen yüz sayısına topitop
- 3-5 gülen yüz sayısına minik toplar

ÖZGEÇMİŞ

Derya KOCABIYIK
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

Eğitim

Lise, 2004 Antalya Kumluca Anadolu Lisesi
Lisans, 2008 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı

İş

2009- İstanbul Esenler Ressam Şevket Dağ İlkokulu Sınıf Öğretmeni

Yayınlar

Sazak Pınar, E. ve Kocabıyık, D. (2014). Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Örüntü Oluşturma Becerisinin Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

Kocabıyık, D. ve Sazak Pınar E. (2016, Ekim). Genel Eğitim Sınıflarındaki Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanmalarının Dersle İlgilenme Davranışı Üzerindeki Etkililiği. Sözel Bildiri, 26.Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Anadolu Üniversitesi Eskişehir.

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Antalya,1986 Cinsiyeti: Kadın Yabancı Dil: İngilizce
Email Adresi: deryakocabiyik@outlook.com