ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

GENEL EĞİTİM ORTAMLARINDA ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN DERSLE İLGİLENME DAVRANIŞI ÜZERİNDE KENDİNİ İZLEME STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ

Kübra SAYAR

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2020

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

GENEL EĞİTİM ORTAMLARINDA ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN DERSLE İLGİLENME DAVRANIŞI ÜZERİNDE KENDİNİ İZLEME STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ

Kübra SAYAR

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ

Eskişehir, 2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Genel Eğitim Ortamlarında Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Dersle İlgilenme Davranışı Üzerinde Kendini İzleme Stratejisinin Etkililiği başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan "Bilimsel İntihal Tespit Programı"yla tarandığını ve hiçbir "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

28/02/2020

Kübra SAYAR



Tüm özel çocuklara…

Teşekkür

Araştırmanın her aşamasında, daima daha iyisi için eleştiren, katkıları ile yol gösteren, dönütleriyle düşünce düzeyimi geliştiren, titiz ve dikkatli çalışmalarıyla değerli bilgi ve deneyimlerini aktaran değerli danışmanım Doç. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ'a bana göstermiş olduğu rehberlik, anlayış ve yardımlarından dolayı en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitiminde kendisinden çok şey öğrendiğim, binlerce kilometre uzaklarda olmasına karşın uygulama sürecine sağladığı yapıcı eleştiri ve önerileriyle uygulama sürecinin şekillenmesine katkı sağlayan sevgili hocam Doç. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN'a sonsuz teşekkürler.

Yüksek lisans eğitimine başladığım günden itibaren tezimin uygulama sürecine kadar bilgi ve deneyimleriyle daima yol gösteren, kapısını ne zaman çalsam güler yüzüyle beni karşılayıp her zaman beni sabırla dinleyip sorularımı yanıtlayan sevgili hocam Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya hazırlık aşamasında ders aldığım tüm hocalarıma, araştırma süresince de uzman görüşü olarak danıştığım tüm hocalarıma zaman ayırdıkları için teşekkürü borç bilirim.

Başta Ülkü İlkokulunun müdürü olmak üzere araştırma boyunca üstlerine düşen sorumlulukları tüm çabalarıyla yerine getiren kıymetli sınıf öğretmenlerine sonsuz teşekkürler.

Uygulama aşamasında bana gerekli kolaylığı sağlayan, her türlü belge ve bilgiye ulaşmam için elinden geleni yapan, aynı zamanda araştırmanın güvenirlik verilerini toplayan Ülkü İlkokulunun rehber öğretmeni sevgili Nermin ELMAS'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın hayat bulmasında önemli katkıları olan sevgili öğrencilerime ve çocuklarının araştırmaya katılmalarını gönüllü olarak kabul edip destekleyen ailelerine çok teşekkür ederim. Araştırmada hazırlanan video görüntülerinde ve araştırmanın genelleme oturumlarında yer alan tüm çocuklara da çok teşekkür ederim.

Tanıştığım günden bugüne kadar sadece güzel anlarımda değil, en umutsuz olduğum zamanlarda bile beni cesaretlendiren, aynı zamanda araştırmanın güvenirlik verilerini toplayan dosttan öte can kardeşim Uzman Büşra YILMAZ YENİOĞLU'na ve eşi Uzman Samed YENİOĞLU'na bana sağladıkları destek ve yardımlardan dolayı sonsuz teşekkürler.

Hayatımın her döneminde olduğu gibi tez sürecinde de yardıma ihtiyacım olduğunda her an yanımda olan, moral veren ve anlayışını esirgemeyen, çalışma süresince yoğunluktan kaynaklı gösterdiğim ihmallerimi sabır ve olgunlukla karşılayan sevgili eşim Yasin SAYAR'a ne kadar teşekkür etsem az.

Araştırmanın her aşamasında bana kendilerinden beklediğimden çok daha fazla anlayış ve sabır gösteren biricik oğlum Kerem SAYAR ve canım kızım Yasemin SAYAR'a çok teşekkür ederim. Tez çalışmam boyunca sizleri çok ihmal ettim.

Erken yaşlardan itibaren içime okuma sevgisini yerleştiren, bugünlere gelmemi sağlayan ve asla vazgeçmemeyi öğreten babam İbrahim SAYAR'a ve sevgisini karşılıksız sunan, hayatta evlatlarının mutluluğundan başka hiçbir şey istemeyen canım annem Hatice SAYAR'a bana verdikleri emeklerden dolayı ne kadar teşekkür etsem az.

İçindekiler

Teşekkür ii
İçindekiler iv
Tablolar Listesi viii
Şekiller Listesi ix
Özet 1
Abstract 3
BİRİNCİ BÖLÜM 5
1. Giriş 5
1.1. Problem Durumu 8
1.2. Araştırmanın Amacı 13
1.3. Araştırmanın Önemi 14
1.4. Varsayımlar 16
1.5. Sınırlılıklar 16
1.6. Tanımlar 17
İKİNCİ BÖLÜM 18
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve 18
2.1. Bütünleştirmenin Tarihsel Gelişimi 18
2.1.1. Dünya'da bütünleştirmenin tarihsel gelişimi 18
2.1.2. Türkiye'de bütünleştirmenin tarihsel gelişimi 20
2.2. Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulaması 22
2.2.1. Bütünleştirme ve kaynaştırma arasındaki fark 23
2.2.2. Ülkemizde bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları 24
2.2.3. Bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında karşılaşılan engeller 25
2.2.4. Bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasının sağladığı yararlar 26
2.3. Sosyal Yeterlik 26
2.3.1. Sosyal beceriler 27
2.3.2. Sosyal yetersizlik 29
2.3.3. Özel gereksinimi olan öğrencinin genel eğitim ortamında başarılı olabilmesi için sahip olması gereken sosyal beceriler 29
2.3.4. Dersle ilgilenme davranışı 30
2.3.5. Sosyal becerilerin değerlendirilmesi ve kazandırılmasında kullanılan yöntemler 32

2.3.5.1. Sosyal becerilerin değerlendirilmesi 32
2.3.5.2. Sosyal becerilerin kazandırılmasında kullanılan yöntemler 33
2.4. Kendini Yönetme Stratejileri 36
2.4.1. Kendine izleme 38
2.5. Kendini İzleme Stratejisinin Etkililiğine İlişkin Yapılan Araştırmalar 42
2.5.1. Uluslararası alanyazında yapılan araştırmalar 42
2.5.2. Ulusal alanyazında yapılan araştırmalar 54
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 58
3. Yöntem 58
3.1. Araştırma Deseni 58
3.1.1. Deneysel geçerlik 59
3.1.1.1. Araştırmanın dış geçerliği 59
3.1.1.2. Araştırmanın iç geçerliği 59
3.2. Araştırmanın Katılımcıları 61
3.2.1. Özel gereksinimi olan öğrencilerde aranan önkoşul beceriler 61
3.2.2. Özel gereksinimi olan öğrencilerin özellikleri 63
3.2.3. Normal gelişim gösteren öğrenciler 64
3.2.4. Destek eğitim veren öğretmenler 66
3.2.5. Sınıf öğretmenleri 66
3.2.6. Araştırmacı 67
3.2.7. Gözlemciler 67
3.3. Ortam 68
3.3.1. Okul 68
3.3.2. Uygulamanın yapıldığı ortamlar 68
3.3.2.1. Arda ile uygulamaların yapıldığı ortamlar 69
3.3.2.2. Can ile uygulamaların yapıldığı ortamlar 69
3.3.2.3. Ege ile uygulamaların yapıldığı ortamlar 69
3.4. Bağımlı Değişken 70
3.5. Bağımsız Değişken 71
3.6. Araç-Gereçler 71
3.6.1. Uygulamada kullanılan araç-gereçler 71
3.6.2. Etkililik ve güvenirlik verilerinin toplanmasında kullanılan araç-gereçler 72
3.7. Deney Süreci 72

3.7.1. Uygulama öncesinde ve sonrasında özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerinin belirlenmesi 74
3.7.2. Pilot uygulama 74
3.7.3. Yoklama oturumları 75
3.7.3.1. Başlama düzeyi oturumları 75
3.7.3.2. Toplu yoklama oturumları 75
3.7.3.3. Günlük yoklama oturumları 77
3.7.4. Öğretim oturumları 77
3.7.5. İzleme oturumları 79
3.7.6. Genelleme oturumları 80
3.8. Verilerin Toplanması 80
3.8.1. Etkililik verilerinin toplanması 80
3.8.2. Genelleme verilerinin toplanması 81
3.8.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması 81
3.8.4. Güvenirlik verilerinin toplanması 81
3.8.4.1. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması 82
3.8.4.2. Uygulama güvenirliği verilerinin toplanması 83
3.9. Verilerin Analizi 84
3.9.1. Etkililik verilerinin analizi 84
3.9.2. Genelleme verilerinin analizi 84
3.9.3. Güvenirlik verilerinin analizi 85
3.9.3.1. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi 85
3.9.3.2. Uygulama güvenirliği verilerinin analizi 85
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 87
4. Bulgular 87
4.1. Kendini İzleme Stratejisi Öğretiminin Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Kendini İzleme Stratejisini Kullanma Düzeyleri Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular 87
4.1.1. Arda'nın kendini izleme stratejisini kullanma düzeyine ve doğruluğuna ilişkin bulgular 87
4.1.2. Can'ın kendini izleme stratejisini kullanma düzeyine ve doğruluğuna ilişkin bulgular 88
4.1.3. Ege'nin kendini izleme stratejisini kullanma düzeyine ve doğruluğuna ilişkin bulgular 89

4.2. Kendini İzleme Stratejisi Öğretiminin Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Dersle İlgilenme Düzeyleri Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular 91
4.2.1. Arda'nın dersle ilgilenme düzeyine ilişkin bulgular 91
4.2.2. Can'ın dersle ilgilenme düzeyine ilişkin bulgular 92
4.2.3. Ege'nin dersle ilgilenme düzeyine ilişkin bulgular 94
4.3. Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Kendini İzleme Stratejisinin Kullanımını ve Dersle İlgilenme Davranışını Genelleyebilmelerine İlişkin Bulgular 94
4.3.1. Özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme stratejisinin kullanımını genelleyebilmelerine ilişkin bulguları 95
4.3.2. Özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme davranışını genelleyebilmelerine ilişkin bulgular 96
4.4. Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Genel Eğitim Sınıfındaki Dersle İlgilenme Davranışlarına İlişkin Bulgular 96
4.5. Sosyal Geçerlik Bulguları 98
4.5.1. Özel gereksinimi olan öğrencilerin görüşleri 98
4.5.2. Destek eğitim veren öğretmenlerin görüşleri 99
4.5.3. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri 100
BEŞİNCİ BÖLÜM 101
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler 101
5.1. Sonuç 101
5.2. Tartışma 102
5.3. Öneriler 115
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler 115
5.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler 115
KAYNAKÇA 116
EKLER 135
ÖZGEÇMİŞ 157

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Sosyal Becerilerin Farklı Araştırmacılar Tarafından Farklı Biçimlerde Sınıflandırılması	28
2.2	Uluslararası Alanyazında Gerçekleştirilen Kendini İzleme Stratejisinin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar	48
2.3	Ulusal Alanyazında Gerçekleştirilen Kendini İzleme Stratejisinin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar	57
3.1	Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Demografik Özellikleri	64
3.2	Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Demografik Özellikleri	65
3.3	Destek Eğitim Öğretmenlerinin Özellikleri	66
3.4	Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri	67
3.5	Dersle İlgilenme Davranışı Analizi	70
3.6	Kendini İzleme Stratejisini Kullanma Beceri Analizi	71
3.7	Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri	85
3.8	Uygulama Güvenirliği Verileri	86

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Deney Süreci	73
4.1	Arda, Can ve Ege'nin Kendini İzlemeyi Kullanma Düzeyleri ve Doğruluğuna İlişkin Bulgular	90
4.2	Arda, Can ve Ege'nin Dersle İlgilenme Düzeylerine İlişkin Bulgular	93
4.3	Arda, Can ve Ege'nin Kendini İzleme Stratejisinin Kullanımını Genel Eğitim Sınıfına Genellemelerine İlişkin Bulgular	95
4.4	Arda, Can ve Ege'nin Dersle İlgilenme Davranışını Genelleyebilmelerine İlişkin Bulgular	96
4.5	Uygulama Öncesi ve Sonrasında Arda, Can ve Ege'nin Genel Eğitim Sınıfındaki Dersle İlgilenme Düzeylerine İlişkin Bulgular	97

Özet

Genel Eğitim Ortamlarında Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Dersle İlgilenme Davranışı Üzerinde Kendini İzleme Stratejisinin Etkililiği

Kübra SAYAR

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ

2020

Amaç: Bu araştırmanın genel amacı, destek eğitim verilen ortamda öğretilen kendini izleme stratejisinin özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanma ve dersle ilgilenme düzeyleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesidir. Ayrıca öğretimin etkisinin genel eğitim sınıfına aktarılıp aktarılmadığı da incelenmiştir.

Yöntem: Özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerinin artırılması amacıyla destek eğitim verilen ortamda kendini izleme stratejisinin öğretiminin yapıldığı bu araştırmada tek-denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma, Eskişehir il merkezinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören ve destek eğitim alan özel gereksinimi olan üç öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular: Araştırmanın bulguları, kendini izleme stratejisi öğretiminin özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanma becerisini kazanmalarında ve uygulama bittikten sonra da bu stratejinin kullanımını sürdürmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca kendini izleme stratejisini kullanan öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerinde gelişme olduğu, bu gelişmenin uygulama bittikten sonra da korunduğu ve kazanılan becerilerin iki katılımcı tarafından genel eğitim sınıfına genellendiği belirlenmiştir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında genel eğitim sınıfında kendini izleme stratejisini kullanmadan sergiledikleri dersle ilgilenme düzeyleri incelendiğinde uygulamanın öğrencilerin dersle ilgilenme davranışlarında %45-52 aralığında bir artış sağladığı görülmüştür. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları öğrencilerin ve öğretmenlerin araştırmaya yönelik olumlu görüş bildirdiklerini göstermiştir.

Sonuç ve Öneriler: Bu araştırmanın sonucunda özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme stratejisinin kullanımını kazanabildikleri ve bu stratejinin kullanımının

dersle ilgilenme davranışlarını geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca bu uygulamanın öğrencilerin genel eğitim sınıfında sergiledikleri dersle ilgilenme davranışlarında artışa yol açtığı ortaya konmuştur. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak özel gereksinimi olan öğrencilerin okul başarılarını desteklemek üzere öğretmenlere kendini izleme stratejisini sınıflarında kullanmaları önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Dersle ilgilenme, Kendini izleme stratejisi, Kaynaştırma/bütünleştirme, Özel gereksinimi olan öğrenci.

Abstract

The Effectiveness of Self-Monitoring Strategy on On-Task Behavior of Students with Special Needs in General Education Settings

Kübra SAYAR

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Special Education

Advisor: Doç. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ

2020

Purpose: The aim of this study is to determine the effects of self-monitoring strategy taught in the resource room on the students' self-monitoring usage and on-task level. In addition, it was examined whether the effects of teaching were transferred to general education classroom.

Method: In order to increase the level of on-task behavior of the students with special needs, the self-monitoring strategy was taught in the resource room. In this study a multiple probe design with probe conditions across participants was applied as research design. This study was carried out with the participation of three students with special needs who were placed in an elementary school in Eskisehir.

Results: The results of the study showed that the teaching of self-monitoring strategy was effective in gaining the usage of the strategy for all students and maintaining it for two students with special needs. In addition, it was determined that there was an improvement in the level of on-task behavior of the students while using the self-monitoring strategy. This development was preserved after the implementation phase and the acquired skills were generalized to the general education class from two students. The level of on-task behavior of the students with special needs before and after the implementation phase in the general education class without using the self-monitoring strategy was also examined. The results revealed that the implementation caused an increase in the students' on-task behaviors in the range of 45-52%. The social validity results of the study showed that students and teachers expressed positive opinions about the research.

Conclusion and Suggestions: This research revealed that students with special needs could gain the usage of self-monitoring strategy and that this strategy was effective in improving their on-task behavior. In addition, it was determined that the teaching of self-monitoring strategy leads to an increase in students' on-task behavior in the general

education class. Based on the results of the study, it was suggested that teachers who have students with special needs in their classroom should use the self-monitoring strategy in order to support school success of these students.

Keywords: On-task behavior, Self-monitoring strategy, Inclusion, Student with special needs.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 1948 yılında ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde tüm insanların özgür ve eşit haklara sahip oldukları vurgulanmıştır. Bu bildirgede yer alan haklardan biri de eğitim hakkıdır (UNESCO Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1948, s. 207). Bildirgede yer alan insan haklarına herkesin herhangi bir ayrım gözetilmeden eşit oranda sahip olması gerekirken bazı çocukların bireysel özellikleri nedeniyle eğitim hakkından yeterince yararlanamadıkları bilinmektedir. Akranlarından bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlikleri açısından anlamlı farklılıklar göstermeleri nedeniyle "özel eğitime ihtiyacı olan birey" olarak tanımlanan bu çocuklar (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018, s. 2) geçmişten bugüne iyileştirmeler görülse de eğitim haklarını kullanmak konusunda sınırlılıklarla karşılaşabilmektedir. Bu sınırlılıkların aşılmasında gösterilen pek çok çaba içinde en önemli olanlardan biri İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nden yaklaşık 45 yıl sonra 92 devlet tarafından imzalanan Salamanca Bildirisi'dir. Bu bildiride "herkes eğitim hakkına sahiptir" ilkesi tekrar vurgulanarak eğitim programlarının, çocuğun bireysel özellikleri ve eğitim gereksinimleri temel alınarak düzenlenmesi, ayrıca fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal, sözel veya diğer durumlara bakmadan tüm öğrencilerin genel eğitim okullarına yerleştirilmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Bildiride, aynı zamanda, hükümetlerin politikalarını ve bütçelerini planlamalarında, özel gereksinimi olan öğrencileri de kapsayacak eğitim sistemlerinin geliştirilmesine öncelik vermeleri gerektiği önemle belirtilmiştir (UNESCO and Ministry of Education and Science Spain, 1994, s. ix). Salamanca Bildirisi'nde vurgulanan ve özel gereksinimi olan çocukları kapsayacak şekilde geliştirilmesi beklenen eğitim sistemleri, bütünleştirme adı verilen ve tüm çocukların eşit ve kaliteli bir eğitim almasını temel alan bir anlayışa dayanmaktadır.

Bütünleştirme, yetersizliğin düzeyine ve türüne bakmadan tüm özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri ve bu ortamda tam gün akranlarıyla beraber eğitim almaları olarak tanımlanabilmektedir (Mastropieri ve Scruggs, 2016a, s. 19). Bütünleştirme aynı zamanda toplumun tüm üyelerini birleştiren, bütün öğrencilerin varlığı, katılımı ve başarısını hedefleyen bir okul kültürünü de işaret etmektedir (Zhang, 2011, s. 684). Doksan iki devlet tarafından imzalanan Salamanca Bildirisi'ne göre bu devletlerin eğitim sistemlerinde bütünleştirmenin temel felsefe olarak yer alması

gerekse de uygulamalara bakıldığında bütünleştirmenin henüz pek çok ülkede beklenen düzeyde gerçekleştirilemediği görülmektedir (Hines, 2001, s. 4-5; Kurth ve Foley, 2014, s. 287-288; Shogren ve Wehmeyer, 2014, s. 237; Story Sauer ve Jorgensen, 2016, s. 68). Türkiye'de yapılan araştırmalarda da bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesinde birçok sıkıntının olduğu belirtilmektedir (Akay ve Gürgür, 2018, s. 10; Anılan ve Kayacan, 2015, s. 87-88; Güzel, 2014, s. 45-49; Kargın, 2004, s. 15; Sakız ve Woods, 2015, s. 29; Yılmaz ve Batu, 2016, s. 260-262). Yaşanan bu sıkıntılar bütünleştirmenin niteliksel açıdan henüz istenen düzeyde olmadığını gösterse de niceliksel olarak bakıldığında hızlı bir artışın olduğu ve genel eğitim ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrenci sayısının zaman içinde katlanarak arttığı görülmektedir (Millî Eğitim İstatistikleri, 2010/2011, s. 34 ve 2018/2019, s. 40). Bu hızlı artış, bütünleştirmenin niteliksel olarak iyileştirilmesi için gereken koşullar eşliğinde olmadığında eğitim ortamlarında çeşitli zorluklara yol açabilmektedir. Özellikle bütünleştirmenin başarısı için en önemli öge olarak değerlendirilebilecek öğretmenler özel eğitim yöntemleri ve bütünleştirme hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları ya da özel gereksinimi olan öğrencilere gerekli zamanı ayıramamaları gibi çeşitli nedenlerle uygulamada sıkıntılar yaşayabilmektedir (Kargın, 2004, s. 15; Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009, s. 535; Sakız ve Woods, 2015, s. 29). Öğretmenlerin yaşadığı zorlukların önemli nedenlerinden biri hem özel gereksinimi olan öğrenciye hem de öğretmenine sunulması gereken destek hizmetlerin yokluğu ya da yetersizliğidir (Akay, 2011, s. 17, 25, 27; Aydın, 2015, s. 48-49; Çağlar, 2016, s. 7). Alanyazında sıklıkla özel gereksinimi olan öğrencilerin sınıflarında akademik etkinliklere katılmaları, sosyal uyumlarının sağlanması, öğretmenlere sınıfta tüm öğrencileri kapsayacak etkili öğretim yöntemlerinin tanıtılması/öğretilmesi açısından destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasının önemli olduğu ifade edilmektedir (Baker ve Zigmond, 1995, s. 163; Zigmond ve Baker, 1995, s. 245; Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999, s. 3-5; Batu, 2000, s. 36; Gürgür ve Uzuner, 2010, s. 277).

Ülkemizde genel eğitim ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilere genel eğitim ortamlarından daha fazla başarı elde etmeleri amacıyla destek özel eğitim hizmetlerinin sunulmasına ilişkin ayrıntılar yasal metinler içinde yer almaktadır (MEB, 2018, s. 1-8). Uygulamalara bakıldığında ise özel gereksinimi olan öğrencilere ve/veya sınıf öğretmenlerine sağlanan destek özel eğitim hizmetlerinin çoğunlukla destek eğitim odasında verilen destek eğitim şeklinde gerçekleştiği görülmektedir (Semiz, 2018, s. 7; Ünay, 2012, s. 5). Destek eğitim odasında sınıf öğretmeninin derste yeterince bireyselleştiremediği konular tekrarlanabilmekte ya da genel eğitim ortamında

gerekli olan davranışlar kazandırılabilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2015, s. 1). Ülkemizde yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin sınıf mevcudunun kalabalık, iş yükünün fazla olması gibi çeşitli nedenlerden dolayı sınıflarında bulunan özel gereksinimi olan öğrencilerle yeterince ilgilenemediklerini ve bu öğrencilerin sınıf içerisinde problem davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir (Yılmaz ve Batu, 2016, s. 261). Problem davranışlar öğrencinin öğretmeni ve sınıf arkadaşları ile etkileşimine zarar verdiği gibi kendisinin veya sınıf arkadaşlarının öğrenmesini de engellemektedir (Yılmaz, 2008, s. 7). Dolayısıyla genel eğitim ortamında öğrencilerden akademik beceriler dışında sınıf içerisinde sergilenmesi beklenen bazı davranışlar vardır. Bu davranışlar; diğer öğrencilerle olumlu iletişim kurma, sınıf kurallarına uyma ve uygun çalışma davranışları sergileme olarak kısaca sıralanabilir (Salend ve Lutz, 1984, s. 29). Bu nedenle, genel eğitim ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencinin gereksinim duyduğu akademik becerilerin yanında sosyal beceriler de belirlenerek uygun destek özel eğitim hizmetlerinin sunulması bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasının başarısını doğrudan etkilemesi açısından önemlidir.

Bir öğrencinin derslerde başarılı olabilmesi için gerekli olan en temel davranışlardan biri dersle ilgilenme davranışıdır (McClelland, Morrison ve Holmes, 2000, s. 310). Özel gereksinimi olan öğrencilerin derste sergiledikleri davranışlara bakıldığında, dikkat sürelerinin kısa olduğu (Harris, Danoff Friedlander, Saddler, Frizzelle ve Graham, 2005, s. 145) veya çok fazla problem davranış sergiledikleri (Van Houton ve Nau, 1980, s. 20) görülmektedir. Birçok araştırmada dersle ilgilenme düzeyinin akademik başarı üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Van Houton ve Nau, 1980, s. 20; Rooney, Hallahan ve Lloyd, 1984, s. 360; Blick ve Test, 1987, s. 203). Bu nedenle, özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerinin artırılması ile akademik başarılarını geliştirebileceği gibi bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısına da katkı sağlanabilecektir.

Özel gereksinimi olan öğrencinin genel eğitim ortamında başarılı olabilmesi için akademik ve sosyal açıdan işlevsel becerileri edinmesi gereklidir (Batu, 2000, s. 42). Bu noktada destek özel eğitim hizmetlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Sınıf öğretmenine, zaman bulamadığı veya yetersiz kaldığı durumlarda destek sağlanmalıdır. Bu desteğin sağlanması, öğretmenin iş yükünü azaltabileceği gibi öğrencinin genel eğitim ortamında daha başarılı olmasına katkı sağlayacaktır. Özel gereksinimi olan öğrencinin genel eğitim ortamında başarılı olabilmesi için belli akademik ve sosyal becerilere sahip olması gerekir ancak öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öncelikle dersle ilgilenme davranışını

sergilemesi önemli görülmektedir. Dersle ilgilenme davranışını sergileyen özel gereksinimi olan öğrenci hem daha fazla öğrenecek hem de akranları ve öğretmeni ile daha olumlu etkileşime girerek sınıfta daha kolay kabul edilecektir (Rafferty ve Raimondi, 2009, s. 283).

Bugün Türkiye'de bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları felsefesine uygun olarak hayata geçirilemese de bu kavram 2017 yılından itibaren Türkiye'de özel eğitimle ilgili yasalarda yerini almıştır. Daha önceki yasal metinlerde kaynaştırma kavramı ile ifade edilen uygulama bugün artık bütünleştirme olarak anılmaktadır. Türkiye'deki uygulamaların içeriğine bakıldığında 'kaynaştırma' olarak adlandırılması daha uygun görülebilecek olsa da hem yasal metinlerde yer alması hem de daha güncel bir kavram olması nedeniyle bu çalışmada bütünleştirme kavramı kullanılacaktır.

1.1. Problem Durumu

Ülkemizde 2010-2011 yılı resmi verilerine göre 92.355 özel gereksinimi olan öğrenci genel eğitim ortamlarına yerleştirilirken (Millî Eğitim İstatistikleri, 2010/2011, s. 34) bu sayı 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde 295.697 öğrenciye çıkmıştır (Millî Eğitim İstatistikleri, 2018/2019, s. 40). Verilere bakıldığında genel eğitim ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrenci sayısının büyük bir artış gösterdiği görülmektedir. Bu durum bütünleştirme yoluyla eğitim veren ortamlarda görev yapan sınıf öğretmenlerine giderek daha fazla görev ve sorumluluk düştüğünü de göstermektedir. Bütünleştirme yoluyla eğitim verilen sınıflarda çeşitli özellikleri olan öğrenciler bulunmaktadır ve öğretmenler sınıflarındaki öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak durumundadır (Harkness Wolfe, 1997, s. 9). Ancak bu sınıflarda etkili öğretimi sağlamak ve bütün öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak öğretmenler açısından oldukça zor bir iş olarak görülebilmektedir (Çolak ve Uzuner, 2004, s. 258; Gökdere, 2012, s. 2791; Killoran, Woronko ve Zaretsky, 2014, s. 438; Varlıer ve Vuran, 2006, s. 575). Araştırmalar, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim hakkında ve sınıfta ortaya çıkan sorunlarla baş etme konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığını göstermektedir (Hines, 2001, s. 4-5; Sucuoğlu, 2004, s. 18; Güner, 2011, s. 702; Erdem ve Güner Yıldız, 2017, s. 92-93). Öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların ve özel gereksinimi olan öğrencilere ilişkin kaygılarının bir kısmı, bu öğrencilerin bazı davranışları kazanamadan okula başlamış olmaları ya da sınıfta yapılan çalışmalara katılamamalarından dolayı sergiledikleri problem davranışlardan kaynaklanabilirken (Baker, Clark, Maier ve Viger, 2008, s. 1877; Güner, 2010, s. 14; Güner-Yıldız, 2015, s. 178; Marks, 2000, s. 154; Vile Junod, DuPaul,

Jitendra, Volpe ve Cleary, 2006, s. 88-89) bir kısmı da öğretmenlere ve sınıflarındaki özel gereksinimi olan öğrencilere sunulması gereken destek hizmetlerin yetersizliğinden kaynaklanabilmektedir (Gürgür, Kış ve Akçamete, 2012, s. 690; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013, s. 1761). Alanyazındaki çalışmalar bütünleştirmenin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin olduğu kadar öğrenci davranışlarının da önemli olduğunu göstermektedir.

Genel eğitim ortamlarında öğrenci davranışlarının başarıyı etkileyen bir değişken olduğunu vurgulayan araştırmacılardan biri de Gresham'dır (1983, s. 332). Gresham özel gereksinimi olan öğrencinin sosyal beceri düzeyinin yerleştirildiği ortamdaki başarısını etkileyen önemli bir öge olduğunu ifade etmiştir. Sosyal yeterliğin bir öğesi olan sosyal beceriler bireyin farklı sosyal ortamlarda kabul görmesi ve ortamdaki kişilerle başarılı biçimde etkileşimde bulunabilmesine katkı sağlamaktadır (Ergenekon, 2012, s. 15). Sosyal açıdan yeterli olan öğrenciler okul hayatına daha kolay ayak uydurabilmektedir ve akademik açıdan daha başarılı olabilmektedirler (McClelland, Morrison ve Holmes, 2000, s. 309). Maag ve Webber (1995, s. 14) özel gereksinimi olan öğrencilere temel sosyal beceriler öğretilmediğinde bu öğrencilerin genel eğitim ortamlarındaki başarılarının olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Genellikle özel gereksinimi olan çocuklar, sosyal becerilerdeki yetersizlikleri nedeniyle akademik alanlarda çeşitli problemlerle karşılaşmakta, genel eğitim kurumlarına kabul edilmemekte, kurumlara kabul edilseler bile akranları tarafından kabul görmemekte ve dışlanmaktadırlar (Çifci, 2001, s. 27; Çolak, Vuran ve Uzuner, 2013, s. 34). Okul yıllarında yaşanan bu olumsuzluklar çocukların sadece akademik açıdan gelişmelerini ve akranlarıyla ilişki kurmalarını engellememekte, yetişkinlik dönemine kadar etkilerini göstermeye devam etmektedir (Elksnin ve Elksnin, 2000, s. 27). Hem çocukluk hem de yetişkinlik dönemlerinde sosyal kabulleri az olan çocukların daha sonraki yıllarda yalnızlığa, okulu terk etmeye ve suça eğilim gösterdikleri; iş bulma, işinde kalıcı olma ve iş performansı gibi mesleki yaşantılarında duygusal ve/veya davranışsal problemlerle karşılaştıkları bilinmektedir (Elksnin ve Elksnin, 2000, s. 27; Çifci, 2001, s. 27-28; Çolak, 2012, s. 263-264; Çolak, Vuran ve Uzuner, 2013, s. 34). Bu nedenle, bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasının başarıya ulaşabilmesi için eğitim ortamının fiziksel özellikleri, öğretim programının uyarlanması ve eğitimcilerin niteliklerinin yanı sıra genel eğitim ortamına yerleştirilen öğrencinin belli sosyal becerilere sahip olması da önemli faktörler arasındadır (Salend ve Lutz, 1984, s. 28).

Alanyazında genel eğitim ortamına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin sahip olmaları gereken sosyal becerilerden bahsedilmektedir. Bazı kaynaklarda ise sınıf içi kritik beceriler kavramının da kullanıldığı görülmektedir (Snyder ve Bambara, 1997, s. 534; Zigmond, Kerr ve Schaeffer, 1988, s. 7; McClelland, Morrison ve Holmes, 2000, s. 310). Sınıfta sergilenmesi gereken akademik olmayan beceriler olarak tanımlanan sınıf içi kritik beceriler (Zigmond, Kerr ve Schaeffer, 1988, s. 7; Snyder ve Bambara, 1997, s. 534) incelendiğinde daha çok sosyal becerilerden oluştuğu fark edilmektedir. Salend ve Lutz (1984, s. 28-29) çalışmalarında genel eğitim ortamına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencinin bu ortamda başarılı olabilmesi için sahip olması gereken sosyal becerileri üç kategoriye ayırmışlardır. Bunlar; (a) diğer öğrencilerle olumlu iletişim kurma, (b) sınıf kurallarına uyma ve (c) uygun çalışma davranışları sergilemedir. Genel eğitim ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin yukarıda sıralanan becerilere sahip olmaları sınıfta daha iyi bir performans göstermelerini sağlamaktadır (Salend ve Lutz, 1984, s. 29). Ancak öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencilerin bu becerileri kazandırmaya yönelik yeterli bigi ve deneyime sahip olmadıkları bilinmektedir. Örneğin, Snyder ve Bambara (1997, s. 534) tarafından yapılan bir çalışmada ortaokul öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrencilerden uygun ve öz-yönlendirmeli davranışlar beklemelerine karşın (Schumaker ve Deshler, 1988, s. 36) bu becerileri doğrudan öğretmeye veya öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için özel uyarlamalar yapmaya her zaman istekli olmadıkları (Zigmond, Levin ve Laurie, 1985, s. 540) belirtmişlerdir.

Özel gereksinimi olan öğrencilerin okul başarısını artırmada ya da geliştirmede birincil derecede etkili olan öğretmenleri desteklemede en sık rastlanan destek türü destek eğitim odası uygulamasıdır (Semiz, 2018, s. 7; Ünay, 2012, s. 5). Destek eğitim odası sınıf dışında gerçekleştirilen destek özel eğitim hizmetlerinden biridir. Destek eğitim odası, "okullarda ve kurumlarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilerin, sunulan eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları amacıyla uygun araç-gereç ve eğitim materyalleri de sağlanarak oluşturulmuş eğitim ortamları" olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2015, s. 1). Bu hizmet türü genel eğitim ortamına yerleştirilmiş, ancak destek eğitim odası yardımı ile başarılı olabilecek öğrenciler için geliştirilmiş bir sistemdir (Batu, 2000, s. 36).

Destek eğitim odası uygulamasının altında yatan bir varsayım, destek eğitim odası öğretmeni tarafından özel gereksinimi olan öğrencilere sağlanan hizmetlerin, bu öğrencilerin normal sınıftaki başarısını destekleyeceği yönündedir. Destek eğitim odasında bir öğrencinin sınıftaki davranışlarına, akademik performansına veya sosyal yeterliğine ilişkin ilerleme gerçekleştiğinde, bu gelişmelerin normal sınıfa genelleneceği veya aktarılacağı varsayılmaktadır (Glomb ve Morgan, 1991, s. 221). Destek eğitim odasında elde edilen kazanımların genel eğitim sınıflarına aktarılmasında dikkat edilmesi gereken bazı konular vardır. Bunlar; (a) destek eğitim odasında verilen eğitim genel eğitim ortamlarında kullanılan materyaller ve öğretim yöntemleriyle gerçekleştirilmelidir, (b) öğrencilere genel eğitim ortamlarında kullanabilecekleri destekler öğretilmelidir ve (c) kendini yönetme becerileri kazandırılmalıdır (Glomb ve Morgan, 1991, s. 222).

Son yıllarda, kendini yönetme becerileri (self-management) özel gereksinimi olan bireylerin eğitiminde önemli bir kavram olarak ortaya çıkmıştır (Field ve Hoffman, 2002, s. 113). Kendini yönetme, özerklik, bağımsızlık, kendini kontrol etme, içsel motivasyon, kendini savunabilme ve öz-yeterlilik gibi bireysel değerler ve kişisel özellikler ile ilişkili bir yapıdır (Glago, Mastropieri ve Scruggs, 2009, s. 372). Heward (1987), kendini yönetmeyi, "bireyin davranışlarının istendik değişikliklerle sonuçlanmasını sağlayan davranış değiştirme tekniklerinin bireysel ve sistematik olarak uygulanması" şeklinde tanımlamıştır (Akt., Yücesoy Özkan, 2007, s. 8). Kendini yönetme stratejileri (a) kendine ön uyaran verme, (b) kendini izleme/kaydetme, (c) kendini değerlendirme, (d) kendine yönerge verme ve (e) kendini pekiştirme olmak üzere beş stratejiye ayrılmaktadır.

Alanyazında kendini yönetme stratejilerinin özel gereksinimi olan öğrencilerle genel eğitim ortamlarında uygulandığını gösteren araştırmalara rastlanılmaktadır. Kendini yönetme stratejileri ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında stratejinin özel gereksinimi olan öğrencilerin akademik performanslarının artırılmasında (Harkness Wolfe, 1997, s. 11; Reid ve Lienemann, 2006, s. 53), sınıf içi becerilerin öğretiminde (Snyder ve Bambara, 1997, s. 534), sosyal becerilerin geliştirilmesinde (Koegel, Koegel, Hurley ve Frea, 1992, s. 341; Newman, Reinecke ve Meinberg, 2000, s. 145), problem davranışların azaltılmasında (Hoff ve Ervin, 2013, s. 151) kullanıldığı ve olumlu sonuçların elde edildiği görülmektedir. Ülkemizde kendini yönetme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise oldukça sınırlı sayıda araştırmanın bulunduğu gözlenmektedir. Yücesoy Özkan (2007, s. 25) tarafından yapılan bir çalışmada zihin yetersizliği olan öğrencilere etkinliği yerine getirme düzeyinde kendini yönetme

stratejileri öğretim paketinin etkililiği incelenmiştir. Ayrıca sosyal beceri öğretiminde kendini yönetme stratejisinin etkililiğini araştıran bir araştırma da alanyazında yerini almıştır (Çelik, 2010, s. 6). Sönmez ve Yücesoy Özkan (2012, s. 151) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da gelişimsel yetersizlik gösteren öğrencilere dışarı çıkmak üzere uygun şekilde hazırlanma becerisinin öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkilerine bakılmıştır. Bir başka çalışmada ise kendini yönetme stratejisinin genel eğitim sınıflarına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilerin dersle ilgilenme ve problem davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır (Kocabıyık, 2016, s. 7).

Kendini yönetme stratejileri içinde yer alan kendini izleme stratejisi öğrencinin kendisinin hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini gözlemesi ve bunu kaydetmesidir. Kendini izleme, bağımsız öğrenmenin en önemli öğelerindendir. Kendini izlemeyi kullanan öğrencilerin davranış değiştirme sürecine etkin bir şekilde katılmaları ve öğretmene düşen yükün azalması, bu stratejinin yararlarındandır (Yücesoy Özkan, 2012, s. 165-168). Stratejinin en önemli yararı ise öğrenilenlerin başka ortamlara daha kolay aktarılabilmesidir. Kendini izlemenin diğer yararları da kendini izleme sırasında toplanan verilerin hem öğrenciye hem de öğretmene davranışa ilişkin geri bildirim sunması ve sorumluluğun öğretmenden öğrenciye geçmesini sağlamasıdır (Ganz, 2008, s. 39; Yücesoy Özkan, 2012, s. 165-168).

Alanyazında kendini izleme stratejisinin çeşitli yetersizlik türlerinde (Rooney, Hallahan ve Wills Lloyd, 1984, s. 360; Hughes ve Boyle, 1991, s. 96; Mathes ve Bender, 1997, s. 121; Todd ve Reid, 2006, s. 167) birçok hedef davranışların artırılmasında (Hallahan, Lloyd, Kosiewicz, Kauffman ve Graves, 1979, s. 24; McCurdy ve Shapiro, 1992, s. 162; Trammel, Schloss ve Alper, 1994, s. 75; Morrison, Kamps, Garcia ve Parker, 2001, s. 237) ve istenmeyen davranışların azaltılmasında (Cavalier, Ferretti ve Hodges, 1997, s. 167; Freeman ve Dexter-Mazza, 2004, s. 402) kullanılabildiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Ülkemizde kendini izleme stratejisi kullanılarak yapılan çalışmalar incelendiğinde, kendini izleme stratejisinin farklı özellikteki öğrencilere kazandırılabildiği ve strateji kullanımının etkili bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmalar arasında görme yetersizliği olan öğrenciler üzerinde kendini izleme stratejisinin etkililiğinin araştırıldığı (Haytabay Sosun ve Özdemir, 2012, s. 25; Küçüközyiğit, 2014, s. 12) ya da zihin yetersizliği olan öğrencilere matematik becerilerinin öğretiminde kendini izleme stratejisinin etkisini inceleyen araştırmalar olduğu görülmektedir (Alkoyak, 2014, s. 7; Tufan, 2016, s. 6). Bir çalışmada ise sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle

ilgilenme düzeylerine etkisi doğal ortamda incelenmiştir (Sönmez Kartal ve Yücesoy Özkan, 2015, s. 418). Alanyazında ayrıca Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerde akademik başarı düzeyleri üzerinde kendini izleme stratejisinin etkisinin incelendiği bir araştırma da bulunmaktadır (Töret, Aykut, Babacan ve Özkubat, 2015, s. 125). Öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerini arttırmak amacıyla kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı bir araştırma da alanyazında yerini almıştır (Kocabıyık, 2016, s. 7). Ancak yapılan alanyazın incelemesinde dersle ilgilenme düzeyinin artırılmasında sadece kendini izleme stratejisinin etkililiğini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Sınıflardaki öğrenci sayısının çokluğu, kaynakların ve destek eğitim hizmetlerin yetersizliği, özel gereksinimi olan öğrencilerin sosyal yetersizlikleri, öğretmenlerin özel eğitim yöntemleri hakkındaki bilgi yetersizliği gibi çeşitli gerekçeler sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim ortamlarında eğitim almalarına karşı tutumlarını etkilemektedir (Hines, 2001, s. 4-5; Sucuoğlu, 2004, s. 18; Erdem ve Güner Yıldız, 2017, s. 92-93). Bu nedenle, özel gereksinimi olan öğrencilerin devam ettikleri genel eğitim ortamlarında kullanılabilecek stratejilerin etkilerininin incelenmesi önemli görülmektedir. Kendini yönetme stratejileri içinde kolay uygulanan ve etkili bir strateji olan kendini izleme stratejisinin genel eğitim ortamlarında eğitim alan özel gereksinimi olan öğrencilerin başarısı için kritik bir beceri olan dersle ilgilenme davranışı üzerindeki etkisinin araştırmalarca yeterince incelenmemiş olması ve elde edilecek verilerin bütünleştirme uygulamasına sağlayabileceği katkılar nedeniyle bu araştırmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarda özel gereksinimi olan öğrencilere bire-bir eğitim verememelerinden dolayı ayrı ortamda öğretilen davranışın genel eğitim ortamına aktarılıp aktarılamadığının belirlenmesine de gereksinim olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, destek eğitim odasında öğretilen kendini izleme stratejisinin özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanma ve dersle ilgilenme düzeyleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

(a) Destek eğitim odasında gerçekleştirilen kendini izleme stratejisinin öğretimi, özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanma becerisini edinmelerinde ve ortaya çıkan değişikliğin sürdürülmesinde etkili midir?

(b) Destek eğitim odasında gerçekleştirilen kendini izleme stratejisinin öğretimi, özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerinin artırılmasında ve ortaya çıkan değişikliğin sürdürülmesinde etkili midir?

(c) Destek eğitim odasında kendini izleme stratejisi öğretimi yapılan özel gereksinimi olan öğrenciler kendini izleme stratejisinin kullanımını genel eğitim sınıfına genelleyebilmekte midirler?

(d) Destek eğitim odasında kendini izleme stratejisi öğretimi yapılan özel gereksinimi olan öğrenciler dersle ilgilenme davranışında ortaya çıkan değişikliği genel eğitim sınıfına genelleyebilmekte midirler?

(e) Kendini izleme stratejisinin öğretimi, özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıfındaki (kendini izlemeyi kullanmadan sergiledikleri) dersle ilgilenme düzeylerinde eğitim öncesine göre artışa yol açmış mıdır?

(f) Dersle ilgilenme davranışına ve kendini izleme stratejisinin kullanımına ilişkin özel gereksinimi olan öğrencilerin görüşleri nelerdir?

(g) Kendini izleme stratejisinin özel gereksinimi olan öğrencilere öğretimine ve öğrencilerin dersle ilgilenme davranışına ilişkin destek eğitim veren öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

(h) Kendini izleme stratejisinin özel gereksinimi olan öğrencilere öğretimine ve öğrencilerin dersle ilgilenme davranışına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada destek eğitim odasında gerçekleştirilen kendini izleme stratejisi öğretiminin, genel eğitim ortamına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme ve kendini izleme stratejisini kullanma düzeyleri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Dersle ilgilenme davranışı özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim ortamlarında başarılı olabilmeleri için sahip olmaları gereken sosyal becerilerden bir tanesi olarak kabul edilmektedir (Salend ve Lutz, 1984, s. 28-29; Zigmond, Kerr ve Schaeffer, 1988, s. 7; Snyder ve Bambara, 1997, s. 534; Çolak, 2012, s. 275; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005, s. 49). Sosyal beceriler, bir bireyin toplumdaki diğer kişilerle etkileşime girmesine olanak sağlayan ve bulunduğu ortamda olumsuz sonuçlarla karşılaşmasını ortadan kaldırıp/azaltıp olumlu sonuçlar elde etmesini sağlayan becerilerdir (Ergenekon, 2012, s. 15; Demir, 2012, s. 370). Sosyal becerilerdeki sınırlılık, etkileşim becerilerini, oyun becerilerini ve hatta akademik becerileri olumsuz etkilemektedir (Demir, 2012, s. 374). Özel gereksinimi olan öğrencilerin sosyal becerilere sahip olmaları onların

toplumsal hayata daha kolay uyum sağlamalarına ve toplumdaki diğer bireyler tarafından daha rahat kabul edilmelerine yardımcı olmaktadır (Ergenekon, 2012, s. 15).

Sosyal beceriler özel gereksinimi olan bireylerin bağımsız olarak yaşayabilmelerini büyük ölçüde etkilemektedir (Çifci ve Sucuoğlu, 2004a, s. 12; Ergenekon, 2012, s. 20). Ancak eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanmasına bakıldığında sosyal becerilerin genellikle akademik beceriler ve iş becerilerinden sonra ele alındığı ve (sosyal becerilerin) öğretimine yeterince önem verilmediği görülmektedir. Araştırmalarda, akademik beceriler ya da iş becerilerindeki yeterliliğin bireyin bağımsız yaşayabilmesi için yeterli olmadığı ve topluma uyum sağlamada sosyal yeterliğin temel koşul olduğu vurgulanmaktadır (Çifci ve Sucuoğlu, 2004a, s. 12). Bu nedenle, özel gereksinimi olan öğrencilerin gereksinim duydukları sosyal becerilerin belirlenmesi ve öğretiminin yapılması önemli görülmektedir.

Sosyal açıdan yeterli öğrenciler aynı zamanda akademik açıdan daha başarılıdır ve sosyal becerilerdeki yetersizlik akademik başarısızlığın güçlü bir göstergesidir. Öğrencilerin duygu ve davranışlarını yönetme kapasitelerinin güçlendirilmesi okul başarılarının artırılmasına hizmet etmektedir (Webster-Stratton ve Reid, 2004, s. 96-97). Araştırmalar öğrencilerin duygusal, sosyal ve davranışsal uyumlarının okul başarısı için bilişsel ve akademik hazırbulunuşluk kadar önemli olduğunu göstermiştir (Raver ve Zigler, 1997, s. 378). Dikkat etmekte zorluk çeken, öğretmenin yönergelerini takip etmeyen, başkalarıyla iyi geçinemeyen ve olumsuz duygularını kontrol edemeyen öğrenciler okulda daha az başarılı olurlar (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997, s. 1195). Bu durum, sınıf arkadaşları tarafından reddedilmelerine ve öğretmenlerinden daha az olumlu dönüt almalarına; bu da ders/etkinlik dışı davranışların sergilenmesine ve öğretim zamanının kısalmasına neden olmaktadır (Shores ve Wehby, 1999, s. 196). Dersle ilgilenme davranışının akademik performansı doğrudan etkilediğini gösteren çalışmalar (Blick ve Test, 1987, s. 203) bulunduğu için bu çalışmada öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerinin artırılması önemli görülmüştür.

Ülkemizde 2018-2019 eğitim öğretim döneminde 295.697 özel gereksinimi olan öğrencinin genel eğitim ortamlarına yerleştirildiği görülmektedir (Millî Eğitim İstatistikleri, 2018/19, s. 40). Son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan veriler incelendiğinde bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenci sayısının büyük bir hızla arttığı gözlenmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin genel eğitim ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin dışında çok sayıda öğrencinin eğitiminden sorumlu

olmalarından dolayı özellikle özel gereksinimi olan öğrencilere öğrenme sürecinde bağımsızlık kazanmalarına yardımcı olan stratejilerinin (Rooney, Hallahan ve Wills Lloyd, 1984, s. 360) öğretimini yapan çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir.

Kendini izleme stratejisinin bağımsız öğrenmenin en önemli öğelerinden biri olduğu belirtilmektedir. Bu strateji, öğrencinin davranışlarını kendi başına gözlemlemesine ve kaydetmesine hizmet etmektedir. Kendini izlemeyi kullanan öğrenciler, davranış değiştirme sürecine etkin bir şekilde katıldıkları için öğretmene daha az yük düşmektedir (Yücesoy Özkan, 2012, s. 165-168). Bir araştırmada, destek eğitim odasında öğrenilen kendini izleme becerisinin öğrencinin genel eğitim sınıfına katılımını arttırdığı belirlenmiştir (Mastropieri ve Scruggs, 2016b, s. 248). Dolayısıyla bu stratejinin sınıf içinde kullanımının özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim aldıkları ortamlardan daha fazla yararlanmalarına katkı getirebileceği düşünülmektedir (Yücesoy Özkan, 2007, s. 26).

Ülkemizde sadece bir tezde dersle ilgilenme davranışının arttırılmasında kendini yönetme stratejilerinin tamamının etkililiği incelenmiştir (Kocabıyık, 2016, s. 7). Kendini yönetme stratejilerinden biri olan kendini izleme stratejisinin öğrencilere daha kolay öğretilmesinden dolayı, bu stratejinin dersle ilgilenme davranışının üzerindeki etkililiğinin ortaya çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçların, bütünleştirme yoluyla eğitim veren sınıf öğretmenlerine sınıflarındaki özel gereksinimi olan öğrencilerin bağımsız öğrenmelerini destekleyecek kendini izleme stratejisinin kullanılmasına ilişkin yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın genel eğitim ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme davranışı üzerinde kendini izleme stratejisinin etkililiğini inceleyen araştırmalara ışık tutması ve böylelikle alana katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrenciler ve öğretmenlerden sosyal geçerlik verisi için alınan görüşlerin samimi olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma Eskişehir ili sınırları içerisinde bir ilkokulda genel eğitim ortamına yerleştirilen ve destek eğitim hizmeti alan üç özel gereksinimi olan öğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırma kendini yönetme stratejilerinden sadece kendini izleme stratejisinin kullanımıyla sınırlıdır.

- Araştırmada kendini izleme stratejisinin etkililiği sadece öğrencilerin dersle ilgilenme davranışı için incelenmiştir.
- Araştırmanın pilot çalışması yaşı ve sınıf düzeyi katılımcı öğrencilere benzer olan ancak normal gelişim gösteren bir öğrenci ile yapılabilmiştir.
- Araştırmada sadece bir izleme verisi toplanabilmiştir.
- İkinci katılımcıyla izleme oturumu gerçekleştirilememiştir.

1.6. Tanımlar

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları: Özel gereksinimi olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim için bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim (MEB, 2018, s. 2).

Genel eğitim ortamına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrenci: Genel eğitim ortamında normal gelişim gösteren akranlarıyla eğitim gören özel gereksinimi olan öğrencidir.

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 tanımlanmaktadır (Codding ve Smyth, 2008, s. 332-333).

Destek eğitim odası: Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere gereksinim duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortam (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018, s. 1).

Kendini izleme: Kendini izleme (self-monitoring), öğrencinin, hedeflenen davranışı yaparken kendini gözlemlemesi ve gerçekleşip gerçekleşmediğini kaydetmesidir (Aykut, 2013, s. 57).

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, araştırmanın konusuyla ilgili kavramsal çerçeve yer almaktadır. Öncelikle bütünleştirme uygulamasının tarihsel gelişimi ve tanımı, kaynaştırma ve bütünleştirme arasındaki fark, ülkemizde bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında karşılaşılan engeller ve bütünleştirme eğitiminin sağladığı yararlar açıklandıktan sonra sosyal yeterlik, sosyal beceriler, sosyal yetersizlik kavramı açıklanacaktır. Sonra özel gereksinimi olan öğrencinin genel eğitim ortamında başarılı olabilmesi için sahip olması gereken sosyal beceriler ve bu araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biri olan dersle ilgilenme davranışı tanımlanacaktır. Daha sonra sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler betimlenecektir. Ardından kendini yönetme stratejileri kısaca açıklandıktan sonra kendini izleme stratejisine daha ayrıntılı biçimde yer verilecektir. Son olarak kendini izleme stratejisine ilişkin yurtdışında ve yurtiçinde yapılan araştırmalara yer verilecektir.

2.1. Bütünleştirmenin Tarihsel Gelişimi

Ülkemizde kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu iki kavram, tanım ve felsefe açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedirler. Bu nedenle, öncelikle dünyada sonra ülkemizde özel eğitimin tarihsel gelişiminden başlayarak bütünleştirme yaklaşımının ortaya çıkmasına neden olan olaylardan bahsedilecektir.

2.1.1. Dünya'da bütünleştirmenin tarihsel gelişimi

1700'lü yıllara kadar özel gereksinimi olan bireyler uğursuz varlıklar ya da eğlence araçları olarak görülerek ya öldürülmüşler ya da istismara uğramışlar (Cavkaytar, Melekoğlu ve Yıldız, 2014, s. 112), eğitimlerine ise neredeyse hiç odaklanılmamıştır. İlk eğitim girişimleri Fransa'da başlamış, bir süre sonra Avrupa'nın diğer ülkelerine ve Amerika'ya yayılmıştır. Fransa'da 1755 yılından Amerika'da ise 1817 yılından itibaren sırasıyla işitme, görme ve zihinsel yetersizliği olan bireyler için okullar açılmıştır (Baykoç Dönmez ve Şahin, 2011, s. 33). 1700-1900 yıllar arasında artık özel gereksinimi olan bireylerin eğitimlerine önem verilmeye başlanmıştır, ancak bu bireyler toplumdan ayrı tutularak özel okullara yerleştirilmişlerdir (Akçamete, 2010, s. 48).

Amerika'da 1950'li yıllara kadar özel gereksinimi olan öğrenciler genel eğitim sınıflarına ya da okullarına kabul edilmeyerek ayrı ortamlarda eğitim almışlardır. Bu duruma karşılık olarak 1950'li yıllardan itibaren özel gereksinimi olan çocuklarının eşit eğitim olanaklarından yararlanabilmeleri için çeşitli davalar açılmıştır (Story Sauer ve Jorgensen, 2016, s. 57-58). Bu yıllarda özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimi için önemli nitelikte olan uluslararası düzeyde iki önemli karar alınmıştır. Bu kararlardan ilki, 1948 yılında imzalanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'dir. Bildirgede, tüm insanların özgür ve eşit haklara sahip oldukları vurgulanmıştır. Eğitim açısından önemli olan madde bildirgenin 26. maddesidir. Bu maddede, herkesin, eğitim hakkına sahip olduğu, eğitimin, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasız olduğu ve ilköğretimin zorunlu olduğu ifade edilmiştir (UNESCO Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1948, s. 207). İkinci karar ise 1960 yılında yine UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü) tarafından alınan Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme'dir. Bu sözleşmede, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, politik görüş, köken, ekonomik durum gibi ayrımcılığa neden olabilecek özellikler dile getirilerek bireylerin her tür ve düzeydeki eğitimden eşit bir şekilde yararlanabilmeleri için yasal önlemlerin alınması gerektiği ifade edilmiştir (UNESCO, 1960, s. 4).

Amerika'da 70'li yılların başlarında, özel gereksinimi olan bireylere eşit eğitimin verilmemesinden dolayı açılan davalar sonucu çıkan mahkeme kararlarıyla özel gereksinimi olan öğrencilerin aileleri, uzmanlar, organizasyonlar ve politikada söz sahibi kişiler kongrede öğrencilerin eğitim hakkını güvence altına alacak bir federal yasanın çıkarılması için çabalamışlardır. Bunun sonuncunda, kongre 1975 yılında PL 94-142 olarak da bilinen Tüm Engelli Öğrenciler İçin Eğitim Yasası'nı (Education for All Handicapped Children Act) yürürlüğe koymuştur (Turnbull, Turnbull, Shank ve Smith, 2004, s. 6). PL 94-142 yasası özetle, tüm özel gereksinimi olan öğrencilere kendilerine en uygun eğitim ortamında, yani en az sınırlandırıcı eğitim ortamında, eğitim görme hakkını tanımıştır. 1975 yılına kadar akranlarıyla birlikte eğitim görmeyen özel gereksinimi olan öğrencilere bu yasa ile genel eğitim ortamlarına yerleştirilme hakkı verilmiştir (Hunt, 2011, s. 463). Bu yetkiyi yerine getirmek için yapılan girişimler "kaynaştırma" olarak adlandırılmaktadır.

1994 yılının haziran ayında İspanya'nın Salamanca şehrinde Özel Eğitim Dünya Konferansı düzenlenmiştir. Konferansta, ilk önce İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde ilan edilen ve sonra Herkes İçin Eğitim Konferansı'nda tekrar gündeme getirilen "herkes

eğitim hakkına sahiptir" ilkesinden yola çıkarak özel gereksinimi olan bireylerin eğitimlerine ilişkin önemli kararlar alınmıştır. Konferans kapsamında 92 ülke ve 25 örgüt tarafından Salamanca Bildirisi imzalanmıştır. Bildirinin temel amacı, okulları tüm çocuklara hizmet sağlayacak şekilde destekleyerek ve bütünleştirme yaklaşımını geliştirerek "herkes için eğitim" amacını gerçekleştirmektir (Dede, 1996, s. 91). Salamanca Bildirisi, bütünleştirme konusunda ilk adımı atarak devletlere politikalarını düzenlemelerinde yol gösterici genel bir çerçeve sunmuştur. Bu çerçevenin oluşturulmasında yol gösteren ilke, tüm öğrencilerin fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal, sözel veya diğer durumlarına bakmadan genel eğitim okullarına yerleştirilmeleri gerektiğidir. Bu bildiriyi imzalayan ülkelere, çerçevede belirtilen konuları ulusal gereksinimlerine ve durumlarına göre uyarlamaları önerilmiştir (UNESCO and Ministry of Education and Science Spain, 1994, s. ix). Bu dönemde Avrupa Birliği (AB) de özel gereksinimi olan bireylere fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik birçok girişimde bulunmuştur. AB tarafından hazırlanan sözleşmelerde, stratejilerde ve forumlarda özel gereksinimi olan bireylerin toplumdaki diğer bireyler gibi eşit haklara sahip olduklarının ve bu bireylerin toplumla daha fazla bütünleşmesi için gerekli önlemlerin alınması gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir (EU Commission, 1996, s. 4; Avrupa Komisyonu, 2000, s. 4; Commission of the European Communities, 2003, s. 3; European Commission, 2010, s. 3-4; Council of Europe, 2015, s. 5).

2.1.2. Türkiye'de bütünleştirmenin tarihsel gelişimi

İlk çağlarda dünyada özel gereksinimi olan bireyler, içlerinde kötü ruh var diye veya Tanrı'nın cezası düşüncesi ile yakılırken Anadolu'da bu bireyler özel şifahanelerde tedavi edilirlerdi (Bayraktaroğlu, 2014, s. 145). Ülkemizde ilk dönemlerde özel gereksinimi olan bireylere pozitif ayrımcılık yapılarak toplumda onurlu bireyler olarak yaşamaları sağlanmıştır (Baykoç Dönmez ve Şahin, 2011, s. 34). Ancak bu dönemde üstün zekâlı ve yetenekli, işitme ve görme yetersizliği olan bireylere sağlanan eğitim dışında diğer yetersizlik türlerine yönelik bir eğitim girişiminde bulunulmamıştır.

Dünyada olduğu gibi ülkemizde açılan ilk okullar işitme ve görme yetersizliği olan bireylere yönelikti (Baykoç Dönmez ve Şahin, 2011, s. 38). Cumhuriyetin kurulmasından sonra eğitime daha fazla önem verilmiştir. Mustafa Kemal Atatürk'ün 1924 yılında imzaladığı Cenevre Çocuk Hakları Beyannamesi'nde çocukların yaşama, gelişme, korunma ve eğitim hakları ele alınmıştır (Uçuş, 2013, s. 61). 1950'li yıllardan sonra özel eğitime ilişkin bakış açısı ve özel gereksinimi olan bireylere karşı tutumların değiştiğini görmek mümkündür. Bu yıllarda görme yetersizliği olan bireylerin topluma

katılımlarını sağlamak amacıyla Doç. Dr. Mitat Enç öncülüğünde Altı Nokta Körler Eğitim ve Kalkındırma Derneği kurulmuştur. 1973 yılında 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanun, özel eğitim hizmetlerini genel eğitim sistemi içerisinde gösterdiği için önemlidir (Akçamete, 2010, s. 59). Kanunun 8. maddesinde "Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır" açıklaması yer almaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, s. 5102).

Özel eğitim için 80'li yıllar uluslararası bağlamda olduğu gibi ulusal bağlamda da önemli kararların alındığı ve sözleşmelerin yapıldığı dönemdir (Kargın, 2004, s. 9). Bu dönemde en önemli gelişmelerden bir tanesi 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası'dır. Özel eğitimle ilgili tanımların, ilkelerin, kurumların ve görevlerin yer aldığı bu yasa ile özel eğitim hizmetleri ilk kez kanun düzeyinde ele alınmıştır. 2916 sayılı yasanın "Özel Eğitimin Temel İlkeleri" bölümünde "durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimi için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır", "özel eğitime erken başlamak esastır" ve "özel eğitim hizmetleri çocukların özür ve özellikleri dikkate alınarak mümkün olduğu kadar çocuğun yakınına götürülecek biçimde planlanır" ifadeleri geçmektedir (Kargın, 2004, s. 9). Böylelikle bu yasa, özel gereksinimi olan öğrencilere kaynaştırma yoluyla eğitim verilmesi gerektiğini açıklayan ilk yasal düzenleme olmaktadır. Ancak "kaynaştırma" kavramı yasada henüz ifade edilmemiştir (Akçamete, 2010, s. 59).

Ülkemizde 90'lı yıllardan itibaren özel eğitim politikalarını oluşturma çabaları hız kazanmıştır. Amerika'da kaynaştırma yoluyla eğitimin konuları 1975 yılında çıkarılan PL 94-142 Tüm Engelli Öğrenciler İçin Eğitim Yasası ile yürürlüğe girerken ülkemizde bu durum 1997 yılında 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile kabul edilmiştir (Akçamete, 2010, s. 60). 573 sayılı Kanun Hükümünde Kararname, 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'ndan daha kapsamlıdır, ayrıca özel eğitimin nerede, nasıl ve kimler tarafından yapılacağı tanımlanmıştır. Kararnamenin bir diğer farkı da kaynaştırma, bireysel eğitim planı ve özel eğitim desteği gibi kavramların açıkça ifade edilmesidir (Kargın, 2004, s. 11).

2006 yılında yürürlüğe konulan ve 2009, 2010 ve 2012 yıllarında güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "en az sınırlandırılmış eğitim ortamı" kavramı ilk kez geçmektedir ve "özel eğitime ihtiyacı olan bireyin toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine

uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı" olarak tanımlanmıştır. Ayrıca özel eğitimde önemli bir yer alan destek eğitim hizmetleri de yönetmelikte, "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tıbbî ve eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda belirlenen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okul personeline verilen uzman personel, araç-gereç, eğitim ve danışmanlık hizmetleri" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006, s. 1-2).

2015 yılında Destek Eğitim Odası Açılması başlıklı genelgede özel gereksinimi olan öğrencilere öncelikle kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında eğitim hizmeti verilmesi gerektiği belirtilmiş ancak özel eğitim okullarının da açılabileceği eklenmiştir (MEB, 2015, s. 2-3). Ülkemizde 2017 yılında Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi çıkarılmıştır. Genelgede, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin amacının "özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim için bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak" olduğu açıklanmıştır (MEB, 2017, s. 1).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 2018 güncellenmesi özel eğitime ilişkin en son gerçekleştirilen yasal düzenlemedir (MEB, 2018). Yönetmeliğin yeni ve bir önceki biçimi karşılaştırıldığında "en az sınırlandırılmış eğitim ortamı" kavramının yer almadığı göze çarpmaktadır. Ayrıca tanımlar ve kısaltmalar başlığı altında "Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları" tanımına yer verilmiştir ve "Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim" olarak betimlenmiştir (MEB, 2018, s. 2).

2.2. Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulaması

Bütünleştirme (inclusion), her birey için bireysel farklılıkları ne olursa olsun, sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlardan tüm toplum üyelerinin eşit düzeyde yararlanmasını öngören bir üst kavram olup, içerik olarak çok boyutlu ele alınması gerekmektedir (MEB, 2013, s. 26). Bu kavram eğitim açısından ele alındığında, yetersizliğin düzeyine ve türüne bakmadan, tüm özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim

sınıflarına yerleştirilerek, bu ortamda tam gün akranlarıyla beraber eğitim almaları anlamına gelmektedir (Mastropieri ve Scruggs, 2016a, s. 19).

Salamanca Bildirisi ile alanyazında yerini alan bütünleştirme kavramı, tüm öğrencilerin bireysel farklılıkları ne olursa olsun aynı ortamda eğitim almalarını öngörmektedir (UNESCO and Ministry of Education and Science Spain, 1994, s. 11-12). Bu nedenle, okul ortamı, öğretim süreci ve öğretim araç-gereçleri sınıftaki tüm öğrencilerin farklı eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere düzenlenmelidir. Bu açıdan, bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması öğrenciyi merkeze alan bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır ve bu uygulamanın yaygınlaşmasında genel eğitim okulları önemli rol almaktadır (UNESCO and Ministry of Education and Science Spain, 1994, s. ix).

2.2.1. Bütünleştirme ve kaynaştırma arasındaki fark

Kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları birbirinin yerine kullanılıyor olsa da tanım ve felsefe açısından farklılık göstermektedir. Aşağıda kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları arasındaki farklılıklara açıklık getirilmeye çalışılmıştır.

Bütünleştirmenin (inclusion) kaynaştırmadan (mainstreaming) farkı, özel gereksinimi olan öğrencinin gereksinimlerine uygun yerleştirildiği özel bir sınıfın değil, genel eğitim sınıfının bir parçası olmasıdır (Hines, 2001, s. 2). Kaynaştırma ortamına genellikle normal gelişim gösteren akranlarıyla yaklaşık aynı performansı gösteren özel gereksinimi olan öğrenciler yerleştirilmektedir (Connor ve Ferri, 2005, s. 118). Kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrenciye verilen eğitimin niteliğine çok önem verilmemektedir. Özel gereksinimi olan öğrencinin kendi başına ortaya koyarak kazandığı beceriler yeterli görülmektedir (Mastropieri ve Scruggs, 2016a, s. 7). Buna karşın bütünleştirme özel gereksinimi olan öğrencinin akranlarından farklılık gösterse bile genel eğitim ortamında akademik ve sosyal bağlamda ilerleme gösterebileceği düşüncesini savunmaktadır (Connor ve Ferri, 2005, s. 118).

Bütünleştirme kavramı, 90'lı yıllarına başlarında, ilkokul çağındaki çocuklar için bazı devlet okullarında kaynaştırma uygulamasının zayıf şekilde uygulanma biçimine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bütünleştirme kavramının tanımına bakıldığında, özel gereksinimi olan ve olmayan bireylerin sadece okul ortamında değil toplumda da daha fazla birlikte olmaları gerektiği belirtilmektedir (Odom ve Diamond, 1998, s. 5). Kaynaştırma genel eğitim ortamında eğitsel düzenlemeleri gerekli kılmazken bütünleştirme genel eğitim ortamının yetersizliğe bakmaksızın tüm öğrencilere uygun bir

şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000, s. 191-192).

Yaklaşık 90'lı yıllara kadar yapılan araştırmalar incelendiğinde daha çok özel gereksinimi olan öğrencilerinin kaynaştırma ortamlarında sahip olmaları gereken becerilerin belirlenmesini amaçlayan çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Salend ve Lutz, 1984, s. 27; Salend, 1984, s. 410-411). Başka bir ifadeyle, öğrenci kaynaştırma uygulaması için "uygun" hale getirilmeye çalışılmıştır. Bu yıllardan sonra yapılan araştırmalarda ise genel eğitim ortamlarında çalışan öğretmenlere verilebilecek destekler, tüm öğrencileri kapsayan etkili öğretim yöntemleri ve genel eğitim ortamlarının nasıl düzenlenmesi gerektiği hakkında bilgi ve öneriler sunulmuştur (Hines, 2001, s. 4-5; Jordon, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009, s. 540; Scruggs ve Mastropieri, 1996, s. 72).

2.2.2. Ülkemizde bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları

Ülkemizde bütünleştirme kavramı ilk kez 2017 yılında Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi'nde yer almaktadır. Genelgede, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin amacı "özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim için bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak" şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2017, s. 1). 5378 sayılı Engelliler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun'un 'Eğitim ve Öğretim' adlı 15. Maddesinde ise "Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelliler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılır" ifadesi yer almaktadır. Böylelikle genel eğitim sisteminde özel gereksinimi olan bireylerin her düzeyde eğitim almalarını sağlayacak düzenlemelere gidilmesi gerektiği zorunlu kılınmıştır (MEB, 2005, s. 9466).

Bütünleştirme yoluyla eğitim için uygun görülen özel gereksinimi olan öğrenciler farklı ortamlara yerleştirilmektedir. En son 2018 yılında güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre özel gereksinimi olan öğrenciler eğitimlerine akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıfında tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak devam etmektedirler. Tam zamanlı genel eğitim ortamına yerleştirilen öğrenciler genel eğitim programını takip etmektedirler. Öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) okulda uygulanan genel eğitim programına dayanılarak hazırlanmaktadır. Öğrenciye gereksinim duyduğu derslerde destek eğitim verilmektedir (MEB, 2018, s. 8).

Yarı zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ilköğretim programını ve özel eğitim programını uygulayan özel eğitim sınıfları şeklinde yürütülmektedir. Görme ve işitme yetersizliği olan öğrenciler için ilkokullarda genel eğitim programını takip eden özel eğitim sınıfları açılmaktadır. Bu öğrenciler ortaokuldan itibaren normal gelişim gösteren akranlarıyla bütünleştirme uygulaması yoluyla aynı ortamda eğitim almaktadırlar. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği veya hafif düzeyde otizmi olan öğrenciler için ilkokullar ve ortaokullarda özel eğitim sınıfı açılmaktadır. Bu sınıflarda verilen eğitim de genel eğitim programına göre düzenlenir. Özel eğitim programını uygulayan özel eğitim sınıfları ise okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumlarında açılabilmektedir. Bu sınıflara yerleştirilen öğrenciler yetersizlik türüne göre hazırlanmış eğitim programlarını takip ederler. Yukarıda açıklanan her iki uygulamada da özel gereksinimi olan öğrencilerin bazı dersler ve sosyal etkinliklerde normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada bulunmaları sağlanmalıdır (MEB, 2018, s. 9-10).

2.2.3. Bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında karşılaşılan engeller

Ülkemizde genel eğitim ortamlarına yerleştirilen öğrenci sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Ancak bu konuyla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında uygulamada birçok engelle karşılaşıldığı görülmektedir. Aşağıda bu engellere ilişkin kısaca bilgi verilecektir:

(a) Olumsuz öğretmen tutumları: Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrencilerinin sınıflarına yerleştirilmesine ilişkin olumsuz tutumları çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Diken ve Sucuoğlu, 1999, s. 37; Scruggs ve Mastropieri, 1996, s. 71). Özel gereksinimi olan öğrencileri sınıfında istemeyen sınıf öğretmenlerinin gösterdikleri gerekçeler arasında özel eğitim yöntemlerini bilmeme, özel gereksinimi olan öğrencilere gerekli zamanı ayıramama ve sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması gibi nedenler yer almaktadır (Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009, s. 535; Sakız ve Woods, 2015, s. 29).

(b) Öğretmen yetiştirme programlarının yetersizliği: Ülkemizde bütünleştirme hem yasal düzeyde hem de uygulamada kabul görmesine karşın, öğretmen yetiştiren programların içerikleri incelendiğinde, özel eğitime ve bütünleştirmeye ilişkin derslerin nicelik ve nitelik olarak yetersiz olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum uygulamada sıkıntı yaratmaktadır (Kargın, 2004, s. 15).

(c) Fiziksel çevrenin yetersizliği: Genel eğitim okullarının fiziki yapısı da bütünleştirmeye engel oluşturabilmektedir. Dik merdivenler, yetersiz ışıklandırma, sesi gereğinden fazla geçiren duvarlar, yankı yapan yüksek duvarlar (Özokçu, 2013, s. 95), okul

binasına ulaşmak için rampanın olmayışı ya da dik oluşu ve asansörün olmayışı bütünleştirmenin engelleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.4. Bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasının sağladığı yararlar

Kochhar, West ve Taymans (2000, akt. Hines, 2001, s. 2-3) farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirilen bütünleştirme uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmaları incelemişlerdir ve bu uygulamanın yararlarının daha fazla olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Araştırmacılar genel eğitim sınıflarında beklentilerin daha yüksek olmasının uygun sosyal davranışlarının sergilenmesini kolaylaştırdığını ve başarı seviyesini daha fazla yükselttiğini; ayrıca çevrede daha fazla destek sunabilecek kişilerin olduğunu, öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı öğretim ve öğrenme tekniklerine uyum yeteneklerini geliştirdiğini gözlemlemişlerdir (Hines, 2001, s. 3-4).

Yapılan çalışmalarda bütünleştirme yoluyla eğitim veren ortamlarda eğitim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimi olan bireylere karşı daha olumlu tutum sergiledikleri, iş birliği ve yardımlaşma becerilerini geliştirdikleri görülmüştür. Diğer taraftan öğretmenlerin bireysel farklılıklara ilişkin daha duyarlı oldukları, olumsuz tutumlarından kurtulabildikleri, özel eğitim uzmanları ile iş birliği yapabildikleri, özel eğitim yöntem ve teknikler, araç-gereçler geliştirebildikleri ve zamanı etkili ve verimli kullanabildikleri gözlemlenmiştir (Özokçu, 2013, s. 93-94).

2.3. Sosyal Yeterlik

İnsan sosyal bir varlıktır. Birey, hayatı boyunca bulunacağı farklı sosyal ortamlarda kabul görmek için, ortamdaki kişilerle olumlu sosyal ilişkiler kurabilmeli ve yaşına uygun çeşitli sosyal davranışlar göstermelidir. Dolayısıyla eğitimin amaçlarından biri de sosyal yeterliğe sahip bireyler yetiştirmektir (Ergenekon, 2012, s. 15). Sosyal yeterlik, bireyin çevresindeki kişilerle sağlıklı ve nitelikli ilişkiler kurabilmesi ve yaşadığı çevrede karşılaştığı durumlarla başa çıkıp hayatta kalabilmesi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olması ve gerekli yer, durum ve zamanlarda bu bilgi ve becerileri uygun biçimde kullanabilmesidir. Bir başka ifadeyle, sosyal yeterlik, arkadaşlık ilişkileri geliştirebilmek, duygusal ilişkileri kurabilmek, gruplara ve sosyal ortamlara katılabilmek için gerekli olan sosyal becerileri içerir. Tanımlardan görüldüğü üzere sosyal beceriler sosyal yeterliğin bir öğesidir (Ergenekon, 2012, s. 17-20).

2.3.1. Sosyal beceriler

Sosyal beceriler, bir bireyin toplumdaki diğer kişilerle etkileşime girmesine olanak sağlayan ve bulunduğu ortamda olumsuz sonuçlar elde etmesini ortadan kaldırıp veya azaltıp olumlu sonuçlar elde etmesini sağlayan becerilerdir (Ergenekon, 2012, s. 15; Demir, 2012, s. 370). Bu açıdan bakıldığında sosyal beceriler bir bireyin yaşantısı için önemli ve bireyin hayatı boyunca devam eden bir süreç olmaktadır (Driscoll ve Carter, 2004, s. 8). Bu süreçteki en kritik dönem erken çocukluk dönemidir ve bu dönemde edinilemeyen sosyal beceriler, bireyin okul ve yetişkinlik döneminde çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmasına neden olabilmektedir (Ergenekon, 2012, s. 15; Driscoll ve Carter, 2004, s. 7). Sosyal becerilerdeki sınırlılık, etkileşim becerilerini, oyun becerilerini ve hatta akademik becerileri de olumsuz etkilemektedir (Gresham, 1988, s. 524; Joseph ve Konrad, 2009, s. 246; Demir, 2012, s. 374).

Alanyazına bakıldığında sosyal becerilerin üç grupta tanımlandığı görülmektedir. Bunlar;

(a) *Davranışsal tanım:* Bu tanıma göre sosyal beceriler, ortama/duruma özgü olan, ortamdan/durumdan olumlu tepki elde edilmesini sağlayan, olumsuz tepkiler alınmasını engelleyen ya da azaltan, öğrenilmiş davranışlardır. Etkileşime girme, göz kontağı kurma, yönergelere uyma vb. birçok sosyal beceri gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlar olarak tanımlanır (Çifci ve Sucuoğlu, 2004b, s. 22; Ergenekon, 2012, s. 21).

(b) *Akran kabulünü ölçüt alan tanım:* Bu tanımda bireyin akranlarıyla ilişkileri ölçüt alınır. Birey akranları tarafından kabul görüyorsa sosyal becerilere sahip olduğu, reddediliyorsa yeterli sosyal becerilere sahip olmadığı kabul edilir (Ergenekon, 2012, s. 21).

(c) *Sosyal geçerlik tanımı:* Bu tanıma göre sosyal beceriler, bireyin olumlu sosyal sonuçlar elde etmesini sağlayan becerilerdir. Okul ortamında uygun sosyal beceriler sergileyen öğrenci, akranları tarafından kabul görür ve akademik başarısı olumlu şekilde etkilenir (Çifci ve Sucuoğlu, 2004b, s. 22).

Sosyal beceriler farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır (Çifci ve Sucuoğlu, 2004b, s. 22-23; Çelik, 2010, s. 20-22; Ergenekon, 2012, s. 24-25). Tablo 2.1'de sınıflandırılmalardan örnekler verilmiştir.

Tablo 2.1.

Sosyal Becerilerin Farklı Araştırmacılar Tarafından Farklı Biçimlerde Sınıflandırılması

Araştırmacılar	**Sınıflandırma**
Rinn ve Markle (1979)	• Kendini ifade etme becerileri • Kendi değerini yükseltme becerileri • Atılganlık ve iletişim becerileridir
Gresham ve Elliott (1990)	• İşbirliği • Atılganlık • Öz Kontrol • Empati • Sorumluluk
Sargent (1991)	• Sınıf ile ilgili beceriler • Okul ile ilgili beceriler • Kişisel beceriler • Etkileşim kurma becerileri • Toplum ile ilgili beceriler • İş ile ilgili beceriler
Calderalla ve Merrel (1997)	• Akranlarla ilişkili beceriler • Kendini kontrol etme • Akademik beceriler • Uyum becerileri • Atılganlık becerileri
Elksnin ve Elksnin (2000)	• Kişilerarası davranışlar • Akran memnuniyetini sağlayan sosyal beceriler • Öğretmen memnuniyetini sağlayan sosyal beceriler • Kendisi ile ilgili beceriler • Kendisini ortaya koyabilme ile ilgili davranışlar • İletişim becerileri

Sosyal beceriler farklı kategoriler altında çeşitli becerilerden veya davranışlardan oluşmaktadır. Sosyal becerilerin tanımlarındaki çeşitlilik, bu becerilerin sınıflandırılmasında da kendini göstermektedir (Ergenekon, 2012, s. 23-24). Tablo 2.1'de yer alan sınıflamalara bakıldığında her bir sınıflamanın sosyal becerilerin farklı bir yönüne odaklandığı görülmektedir.

2.3.2. Sosyal yetersizlik

Sosyal becerilerin edinilmesinde ya da sergilenmesinde yaşanan problemler sosyal yetersizlik olarak ifade edilmektedir (Ergenekon, 2012, s. 26). Sosyal yetersizliğin ortaya çıkmasında farklı etkenler rol oynamaktadır. Sosyal yetersizlik; beceri yetersizliği, performans yetersizliği, kendini kontrol yetersizliği ve akıcılık yetersizliği olmak üzere dört farklı şekilde sınıflandırılmaktadır (Gresham, 1988, s. 526). Çocuk sosyal becerinin nasıl sergileneceğini bilmediğinde ya da hangi davranışın hangi ortamda sergilenmesi gerektiğini bilmediğinde, beceri yetersizliğinden bahsedilmektedir. Performans yetersizliği, çocuğun sosyal beceriyi sergileyebilmesi ancak uygun durumlarda gerçekleştirmemesi anlamına gelmektedir. Kendini kontrol yetersizliği, kaygı, öfke, saldırganlık gibi uygun olmayan davranışların sosyal beceri öğrenimini etkilemesidir. Akıcılık yetersizliği de öğrenilmiş olan sosyal becerinin çeşitli nedenlerden dolayı hızlı ve kolay bir biçimde sergilenmemesidir (Ergenekon, 2012, s. 26).

2.3.3. Özel gereksinimi olan öğrencinin genel eğitim ortamında başarılı olabilmesi için sahip olması gereken sosyal beceriler

Bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasının başarıya ulaşabilmesi için genel eğitim ortamına yerleştirilen öğrencinin belli sosyal becerilere sahip olması gerekmektedir (Salend ve Lutz, 1984, s. 28). Bazı kaynaklarda bu sosyal beceriler sınıf içi kritik beceriler olarak ifade edilmektedir. Sınıf içi kritik beceriler, sınıfta sergilenmesi gereken akademik olmayan becerilerdir (Snyder ve Bambara, 1997, s. 534; Zigmond, Kerr ve Schaeffer, 1988, s. 7). Okula devamlı olarak gelmek, derse zamanında gelmek, derse hazırlıklı gelmek, ödevleri yapmak, öğretmenle uygun şekilde iletişim kurmak ve yazılı/sözlü yönergeleri yerine getirmek öğrencinin okul başarısına katkı sağlayan sınıf içi kritik beceriler olarak sıralanmaktadır (Snyder ve Bambara, 1997, s. 534). Salend ve Lutz (1984, s. 28-29) da çalışmalarında özel gerksinimi olan öğrencinin genel eğitim ortamında başarılı olabilmesi için sahip olması gereken sosyal becerileri daha geniş bir şekilde ele alarak üç kategoriye ayırmışlardır. Bunlar;

(1) Diğer öğrencilerle olumlu iletişim kurma

- Diğer öğrencilerle iyi çalışır
- Diğerlerin duygularına saygılı davranır
- Diğer öğrencilerle kavgaya karışmaz
- Diğerleriyle iş birliği içinde oynar

- Başkalarıyla araç-gereçlerini ve eşyalarını paylaşır
- Başkalarının eşyalarını çalmaz

(2) Sınıf kurallarına uyma

- Başkaları konuşurken konuşmaz
- Lanet okumaz ve küfretmez
- Doğruyu söyler

(3) Uygun çalışma davranışları sergileme

- Yönergelere uyar
- Uygun zamanda yardım ister
- Öğretmen görev verdiğine göreve başlar
- Uygun bir şekilde dikkatini verir
- Ödevi vermeden önce bitirmeye çalışır
- Düzenli bir şekilde derse gelir

Genel eğitim ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin yukarıda sıralanan kategorilerdeki becerilere sahip olmaları sınıfta daha iyi bir performans göstermelerini sağlamaktadır. Bu nedenle sınıfta sergilenmesi gereken beceriler belirlenmeli ve bu becerilerin öğretimi yapılmalıdır (Salend ve Lutz, 1984, s. 29). Örneğin, sınıfta öğrencilerin 20 dakika bir etkinlikle ilgilenmeleri isteniyorsa özel gereksinimi olan öğrenciye 20 dakika boyunca yerinde oturma ve etkinlikle ilgilenme becerisi öğretilmesi gerekir.

Bütünleştirme yoluyla eğitim alan özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik yapılan araştırmalar, bu öğrencilerin dersle ilgilenmekte güçlük çektiklerini göstermektedir (Blick ve Test, 1987, s. 203; Harris, Danoff Friedlander, Saddler, Frizzelle ve Graham, 2005, s. 145). Diğer taraftan dersle ilgilenme düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik performansı da düşük olmaktadır (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997, s. 1195). Bir sonraki bölümde dersle ilgilenme davranışı ayrıntılı bir biçimde açıklanacaktır.

2.3.4. Dersle ilgilenme davranışı

Etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin sınıf içinde sergilediği dersle ilgilenme davranışı (on-task behavior) çok önemlidir (Heering ve Wilder, 2006, s. 459). Rhode, Jenson ve Reavis'e göre öğretmenle göz kontağı kurmak, sessiz çalışmak ve bir etkinliğe uygun şekilde katılmak dersle ilgilenme davranışının bileşenlerindendir (Rhode,

Jenson ve Reavis, 1993, Akt. Clare, Jenson, Kehle ve Bray, 2000, s. 517). Codding ve Smyth (2008, s. 332-333) dersle ilgilenme davranışını; 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 tanımlamışlardır.

Dersle ilgilenme davranışına ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde öğrencilerin sınıf içerisinde sergilemeleri istenen uygun olan davranışların örneklendirildiği görülmektedir. Öğrencilerin bu davranışların dışında sergiledikleri davranışlar uygun olmayan davranışlar olarak ele alınmaktadır (Kocabıyık, 2016, s. 26). Ders dışı konuşma, izinsiz ayağa kalkma, verilen etkinliği tamamlamama ve sınıf arkadaşlarına veya öğretmene saygısızca davranma gibi davranışlar uygun olmayan davranışlar olarak tanımlanabilmektedir (Gulchak, 2008, s. 567-568). Özel gereksinimi olan öğrencilerin devam ettikleri okullarda genellikle uygun olmayan davranışlarıyla tanımlandıkları belirtilmektedir (Gulchak, 2008, s. 567; Floyd, 2016, s.13). Ayrıca bu öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olması nedeniyle dersle ilgilenme düzeyleri daha düşüktür. Yapılan araştırmalar bu öğrencilerin derste verilen etkinlikleri normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha uzun sürede ve/veya düşük seviyede tamamladıklarını ve dersle ilgilenme davranışını sürdürmekte zorlandıklarını göstermektedir (Frick ve diğerleri, 1991, s. 289; Davies ve Witte, 2000, s. 135). Türkiye'de yapılan bir araştırmada genel eğitim ortamına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin derse katılım düzeylerinin akranlarına kıyasla düşük ve sergiledikleri uygun olmayan davranış düzeylerinin ise yüksek olduğu belirlenmiştir (Güner Yıldız ve Melekoğlu, 2016, s. 49).

Dersi dinlemeden öğrenme gerçekleşemediği için bu öğrencilerin eğitiminde dersle ilgilenme düzeylerinin artırılması önemlidir (Harris, Danoff Friedlander, Saddler, Frizzelle ve Graham, 2005, s. 145). Araştırmalar bu öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerinin artırılmasıyla öğrenmenin de arttığını göstermektedir (Rooney, Hallahan ve Wills Lloyd, 1984, s. 360; Blick ve Test, 1987, s. 203). Öğrencinin dersle ilgilenme düzeyindeki artış akademik başarı düzeyi üzerinde olumlu etkiye neden olduğu gibi problem davranışların azalmasına da neden olmaktadır (Van Houton ve Nau, 1980, s. 20). Öğrencinin dersle ilgilenme düzeyinin yüksek olmasının ayrıca öğretmeni için de yararı vardır. Öğrenci dersle ilgilendiğinde öğretmen daha farklı işlere odaklanabilmektedir. Böylelikle sınıfta daha az problem davranış ortaya çıktığı için akademik etkinliklere daha fazla zaman ayrılabilmektedir (Harkness Wolfe, 1997, s. 17-18).

Derste öğrencilerden öncelikli olarak beklenen davranış dersle ilgilenme davranışıdır. Ne yazık ki birçok özel gereksinimi olan öğrenci genel eğitim sınıfında öğrencilerden beklenen davranışları karşılayamamaktadır. Bu durum ise bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasının başarısız olmasıyla sonuçlanabilmektedir (Snyder ve Bambara, 1997, s. 534). Ayrıca özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme davranışını sergilemeleri sadece daha fazla öğrenmelerini değil akranları ve öğretmenleri tarafından daha fazla kabul edilmelerini de sağlayacaktır (Rafferty ve Raimondi, 2009, s. 283).

2.3.5. Sosyal becerilerin değerlendirilmesi ve kazandırılmasında kullanılan yöntemler

2.3.5.1. Sosyal becerilerin değerlendirilmesi

Sosyal beceri öğretimine başlamadan önce sosyal beceriler değerlendirilmelidir. Öğrencinin yeterlikleri ve yetersizlikleri belirlendikten sonra öğrenci için önemli olan sosyal beceriler belirlenmelidir. Sosyal becerilerin duruma özgü olması, başka bir ifadeyle, bir durumda geçerli olan becerinin başka bir durumda uygun olmayışı değerlendirme sürecinde, sosyal becerilerin tanımlanmasını zorlaştıran bir etmendir. Ancak zor olsa da beceri yetersizliğinin türünün belirlenmesi öğretim yaklaşımını seçmekte ve öğretim ortamını düzenlemekte yol gösterici olmaktadır. Sosyal becerileri değerlendirirken kullanılan yöntemler açıklamalarıyla aşağıda verilmiştir.

- *Doğrudan gözlem:* Bireyin sosyal becerileri, doğal ya da gerçek ortamlara benzetilen ortamlar oluşturularak gözlenmesi ile değerlendirilmektedir. Böylelikle bireyin hangi sosyal becerilerde yetersizliği olduğu, bulunduğu ortam ve durumlarda en çok hangi sosyal becerilere gereksinim duyduğu ortaya çıkarılabilmektedir (Çifci ve Sucuoğlu, 2004, s. 25).
- *Dereceleme ölçekleri:* Öğretmen ve aileler başta olmak üzere diğer kişilerin görüşlerine dayanmaktadır. Okul ve ev ortamındaki sosyal becerilere ilişkin bilgiler standartlaştırılmış sorular aracılığıyla alınmaktadır (Lane, Gresham ve O'Shaugness, 2002, akt. Sola ve Gümüş, 2012, s. 73). Çoğu dereceleme ölçeği kontrol listesi biçiminde hazırlanmaktadır.
- *Görüşme:* Sosyal beceri yetersizliğinin yaşandığı ortamlar ve bu ortamlardaki bağlantılı değişkenler hakkında bilgi sağlar. Görüşmede farklı ortamlara ilişkin bilgi toplanabilir (Sola ve Gümüş, 2012, s. 81).

- *Sosyometri*: Bu yöntem ile birey akranları tarafından elde edilen bilgilerle değerlendirilir. Akran tercihi, akran derecelendirme ve akran değerlendirme gibi sosyometrik değerlendirme teknikleri ile kişilerarası etkileşim sorunları tanılanabilir (Akçamete ve Ceber, 1999, s. 66; Merrell, 2001, s. 5).
- *Kendini değerlendirme*: Birey kendi sosyal becerilerini değerlendirir. Ancak bireyin kendi sosyal becerilerini ne kadar doğru değerlendirebildiği belirsizdir (Merrell, 2001, s.4).

Bireyin sosyal becerilerini değerlendirirken birçok kaynaktan yararlanmakta fayda vardır. Yukarıda açıklanan değerlendirme yöntemleri tek tek değil birbirinin tamamlayıcısı olarak ele alındığında öğrencinin sosyal beceri yeterliği hakkında daha kapsamlı bilgi sunacaktır (Sola ve Gümüş, 2012, s. 86).

2.3.5.2. Sosyal becerilerin kazandırılmasında kullanılan yöntemler

Sosyal beceri öğretiminde, bir çok yöntem kullanılmaktadır. Sosyal beceri öğretimi ile özel gereksinimi olan öğrencilerin sosyal ilişkilerinde verimliliği artıran sosyal işlevlerin genişletilmesi ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Çolak, 2007, s. 25; Olçay Gül, 2012, s. 93). Bir sosyal beceri öğretim yöntemine karar verirken öğretim yapılacak bireyin özellikleri, gelişim düzeyi, sosyal beceri öğretim yöntemlerinin olumlu özellikleri ve sınırlılıkları dikkate alınmalıdır (Olçay Gül, 2012, s. 93). Dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta ise, öğretim yönteminin bilimsel dayanaklı olup olmamasıdır, çünkü bilimsel dayanaklı uygulamalar vaat ettiği sonuçları gerçekten sağladığına ilişkin hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış yeterli düzeyde deneysel araştırma bulgusuna sahip uygulamalardır (Kurt, 2012, s. 90). Dolayısıyla bilimsel dayanaklı uygulamaların seçilmesi verilecek eğitimin etkililiğini sağlayacaktır.

Sosyal beceri öğretiminde doğrudan öğretim, bilişsel süreç yaklaşımı, sosyal öyküler, akran aracılı öğretim ve kendini yönetme stratejileri gibi uygulamalar kullanılmaktadır (Demir, 2012, s. 392). Aşağıda sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntemler kısaca açıklanacaktır.

- *Doğrudan öğretim:* Temeli davranışçı yaklaşıma dayanan (Magliaro, Lockee ve Burton, 2005, s. 41) doğrudan öğretimde beceri merkeze alınır ve öğretim öğretmen tarafından başlatılır (Carnine, Silbert, Kame'enui ve Tarver, 2004, s. 11). Yöntemin genel özellikleri, öğretim aşamalarının açık bir şekilde tanımlanmış olması, çeşitli örnekler kullanarak yeterli ve sistematik bir uygulamanın yapılması

ve öğretmen yönlendirmeli uygulamalardan aşamalı olarak bağımsız uygulamalara geçilmesidir (Gersten, Carnine ve Woodward, 1987, s. 49). Bu yöntemde, öğretmen öncelikle öğrencinin hedef beceriyi fark etmesini sağlar ve beceriyi ona tanıtır. Model olma aşamasında öğretmen öğrenciye beceriyi nasıl gerçekleştireceğine ilişkin model olduktan sonra, verdiği ipuçlarını rehberli uygulamalar aşamasında giderek silikleştirir ve en son öğrenciye beceriyi bağımsız bir şekilde gerçekleştirebilmesi için birçok fırsat sağlar (Dağseven, 2001, s. 23-24; Gersten, Carnine ve Woodward, 1987, s. 49; Kot, 2014, s. 21).

- *Sosyal pekiştirme:* Normal gelişim gösteren bireyler sosyal becerileri, pekiştireçlerin bulunduğu ortamlarda doğal bir şekilde öğrenirler. Ancak özel gereksinimi olan bireyler bu konuda güçlük çekerler (Çolak, 2007, s. 28; Gresham, 1981, s. 151). Sosyal pekiştirmede, öğrenci uygun sosyal beceriyi gerçekleştirdiğinde sosyal pekiştireçler aracılığıyla pekiştirilir. Örneğin, yapılan bir araştırmada dört yaşında bir kız çocuğu arkadaşlarıyla oyun oynadığında öğretmeni tarafından sosyal pekiştireçlerle pekiştirilmiştir, oynamadığında ise görmezden gelinmiştir (Gresham, 1981, s. 151).
- *Geri bildirim:* Geri bildirim, öğretilmesi istenen sosyal becerinin gelişmesi ve ileride sergilenebilmesini artırmak amacıyla bireye değerlendirici bilgi verme sürecidir. İki şekilde geri bildirim verilebilir: doğru bir şekilde gerçekleştirildiğinde ödüllendirme ve yanlış bir şekilde yapıldığında hata düzeltmesi. Geri bildirimin davranıştan hemen sonra olmasına ve benzer davranışlara benzer geri bildirim verilmesine dikkat edilmelidir (Çolak, 2007, s. 29-30).
- *Şekil verme:* Öğretilmesi amaçlanan bir sosyal davranışa yakın olarak kabul edilen bir davranışın pekiştirilmesi ve aşamalı olarak bir sonraki davranışın en yakın ve amaçlanan sosyal davranışa doğru pekiştirilmesidir. Bu süreçte öncelikle, amaçlanan sosyal becerinin en az yaklaşık olan şekli gerçekleştirildiğinde ipucu sunulur ve hemen pekiştirilir. Amaçlanan davranışın bu yaklaşık şekli sürekli ve tutarlı olarak gerçekleşmeye başladığında sıralamadaki bir sonraki yaklaşık davranış için ipucu sunulur ve bu davranış pekiştirilir. Şekil vermede dikkat edilmesi gereken nokta bir önceki davranış için sunulan ipucunun ve pekiştirecin o davranıştan geri çekilmesidir. Bu süreç, birey amaçlanan davranışa ulaşıncaya kadar devam eder (Çolak, 2007, s. 31).

- *Model olma:* Model olmada, bireye öğretilmesi amaçlanan beceri, uygun durumda ve doğru biçimde sergilenir ve bireyin gözlemlemesine fırsat verilir. Daha sonra bu becerinin birey tarafından gerçekleştirilmesi sağlanır. Model, gerçek ve sembolik olmak üzere iki şekilde olabilir. Gerçek modelde, birey doğal veya laboratuvar ortamında modellerin sosyal davranışlarını gözlemler. Sembolik modeller ise resim, sözel, video veya film formatında olabilir (Gresham, 1981, s. 159).
- *Video modelle öğretim:* Video modelle öğretim, modelin gerçekleştirdiği bir hedef davranışın video ile kaydedilmesi, model alan bireyin bu videoyu izlemesi ve hedef davranışı sergilemesi aşamalarını içerir. Hedef davranış, bir yetişkin model, akran model ve öğrencinin kendisi tarafından gerçekleştirilebilir. Video modelle öğretim dört farklı şekilde gerçekleştirilebilir: (a) videoyla model olma: model tarafından davranışın tüm basamaklarının sergilendiği video kaydı izletilir ve davranışın taklit edilmesi istenir, (b) videoyla geri bildirim: öğrencinin davranışı sergilerken çekilen video görüntüleri öğrencinin kendisine izletilir ve yapılan hataların görülmesi sağlanır, (c) videoyla ipucu: program tarafından hedef davranışı veya hedef davranışın basamaklarına ilişkin ipucu verilir ve öğrencinin tepkide bulunması sağlanır, (d) bilgisayar destekli video öğretimi: metinler, grafikleri, animasyonlar, sesler tek bir sistem içinde sunulur (Vuran ve Olçay Gül, 2012, s. 120).
- *Davranışsal prova/Rol oynama:* Bu yöntemde, bireye sosyal beceriye ilişkin sözlü yönerge sunulur ve tehlike içermeyen, yapılandırılmış bir ortamda prova yapmasına fırsat verilir. Davranışsal prova genellikle şu aşamaları içerir: (1) Hedef davranışın tanımı ve ölçütü açıklanır, (2) öğretmen veya akran ile hedef davranışın provası yapılır ve (3) öğretmen tarafından performansa ilişkin geri bildirim verilir ve ilerisi için önerilerde bulunulur (Gresham, 1981, s. 163).
- *Sosyal öykü:* Çocuğa özgü ve çocuğun ağzından yazılan sosyal öyküler, özellikle otistik özellik gösteren bireylere sosyal durumları açıklamak, sosyal becerileri öğretmek amacıyla kullanılan, farklı bakış açılarını ve genel olarak kabul edilen davranışları içeren resimli ve/veya yazılı öykülerdir (Demir, 2012, s. 402; Vuran ve Usluer, 2012, s. 169). Sosyal öykü, kim, ne, ne zaman, nerede ve neden sorularına cevap vererek doğrudan bilgi sunar (Gray ve Garand, 1993, s. 2).

- *Fırsat öğretimi:* Fırsat öğretimi, çocuğun ilgilerine dayalı çevre düzenlenmesi yapılarak doğal etkileşim bağlamında arka arkaya denemelere yer verilmesiyle yürütülen, uygulamalı davranış analizine dayalı bir doğal öğretim yöntemidir. Fırsat öğretiminde, çocuğun sosyal etkileşim veya iletişim girişiminde bulunması beklenir. Çocuğun etkileşim/iletişim girişimi kabul edilir ve çocuktan daha üst seviyede bir etkileşimsel/iletişimsel davranışı beklenir. Çocuk hedeflenen davranışı sergilediğinde, davranışla ilişkili olan doğal pekiştirme yapılır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012 s. 338-340).
- *Akran aracılı öğretim:* Bu yöntemde normal gelişim gösteren akranın özel gereksinimi olan bireye sosyal beceri öğretimi yapması sağlanır. Normal gelişim gösteren akrana özel gereksinimi olan bireylerle nasıl etkileşim başlatacakları ve özel gereksinimi olan bireylerin sosyal davranışlarına nasıl tepki verecekleri öğretilir (Goldstein, Kaczamarek, Pennington ve Shafer, 1992, s. 289).
- *Kendini yönetme stratejileri:* Son yıllarda özel gereksinimi olan bireylerin eğitiminde önemli bir yer alan bu stratejilerin öğretimi ile kendi kendini yönlendiren/yöneten bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Birçok alt strateji içeren kendini yönetme stratejileri özel gereksinimi olan bireylere çeşitli davranışları kazandırmada etkili bulunmuştur. Aşağıda bu stratejiler daha detaylı bir şekilde açıklanacaktır.

2.4. Kendini Yönetme Stratejileri

Eğitimin en temel amaçlarından biri bağımsız ve kendi davranışlarını yönetebilen bireyler yetiştirmektir (Cooper, Heron ve Heward, 2014, s. 591). Kendini yönetme ile ilgili yapılan araştırmalarda, akademik açıdan başarılı olan öğrencilerin çoğunlukla, okulda ve sosyal hayatta ilerlemelerini sağlayan kendini düzenleme davranışları sergiledikleri ortaya çıkmıştır (Zimmerman, 2002, s. 65; Reid ve Lienemann, 2006 s. 55-56). Zimmerman'a (2002, s. 65) göre kendini düzenleme, zihinsel bir yetenek ya da akademik beceri değil, daha çok öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri, kendi kendini yönlendirme sürecidir. Kendi kendini yönlendiren öğrenciler, güçlü yönlerinin ve sınırlarının farkında oldukları ve amaçlarını kendileri belirledikleri için öğrenmeye daha fazla çaba harcamaktadırlar. Bu öğrenciler kendi davranışlarını amaçları doğrultusunda izler ve artan etkililiğini kendi kendine değerlendirir. Bu durum ise kendi memnuniyetlerini ve öğrenme yöntemlerini geliştirmek

için motivasyonlarını artırır. Motivasyonları yüksek olan öğrenciler ise akademik olarak daha başarılı olur ve geleceklerini daha iyimser görürler (Zimmerman, 2002, s. 65-66).

Özel gereksinimi olan öğrencilerin çoğu kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında değildirler. Bu nedenle, özel gereksinimi olan öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin farkındalıklarını artırmak, başarıya ulaşmak için gereksinim duydukları destekleri nasıl sağlayabileceklerini öğretmek ve başkalarıyla olumlu iletişim kurabilen (Yücesoy Özkan, 2012, s. 161), kendini düzenleyen bireyler haline getirmek için kendini yönetme stratejilerinin öğretilmesi önemlidir (Tufan, 2016, s. 39).

Öğretmenlerin, öğrencilerine kendi davranışlarının sorumluluklarını almaları için sürekli ipucu sunmaları ve pekiştirmeleri mümkün olmadığı için öğrencilere kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeleri için kendini yönetme stratejileri öğretilmelidir (Cooper, Heron ve Heward, 2014, s. 589). Kendini yöneten öğrenciler dışarıya daha az bağımlı olurlar, katılım ve motivasyonları daha yüksek olur ve daha fazla öğrenebilirler (Agran, ve diğerleri, 2005, s. 3); böylece öğretmenin yeni amaçları kazandırabilmesi için öğretime harcadığı zaman artar (Yücesoy-Özkan, 2007, s. 9).

Kendini yönetme (self-management), bireyin davranışını sürdürmek veya değiştirmek için verdiği herhangi bir tepki olarak tanımlanabilir (Dickerson ve Creedon, 1981, s. 425). Daha basit bir şekilde ifade etmek gerekirse, kendini yönetme bir kişinin başka bir davranışı etkilemek için gerçekleştirdiği davranıştır (Cooper, Heron ve Heward, 2014, s. 585). Heward (1987), kendini yönetmeyi, "bireyin davranışlarının istendik değişikliklerle sonuçlanmasını sağlayan davranış değiştirme tekniklerinin bireysel ve sistematik olarak uygulanması" şeklinde tanımlamıştır (aktaran Yücesoy Özkan, 2007, s. 8). Bu tanıma göre; hedef davranışta istendik değişiklikler olmadığında ya da hedef davranıştaki değişiklik kendini yönetme davranışlarından bağımsız olduğunda kendini yönetmenin gerçekleşmediği kabul edilir. Dolayısıyla, bu tanım oldukça işlevsel bir tanım olarak kabul görmektedir (Yücesoy Özkan, 2007, s. 8).

Kendini yönetme stratejileri, özel gereksinimi olan bireylere akademik ve çeşitli sosyal davranışların öğretilmesinde, kalıcılığın ve genellemenin sağlanmasında etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Alkoyak, 2014; Bowder ve Shapiro, 1985; Sönmez, 2012, s. iii-iv; Lee, Simpson ve Shogren, 2007; Yücesoy-Özkan, 2009). Kendini yönetme stratejileri; (a) kendine ön uyaran verme (antecedent cue regulation), (b) kendine yönerge verme (self-instruction), (c) kendini izleme/kaydetme (self-monitoring), (d) kendini değerlendirme (self-evaluation) ve (e) kendini pekiştirme (self-reinforcement) olmak üzere beş stratejiye ayrılmaktadır (Yücesoy Özkan, 2012, s. 162-174).

Kendine ön uyaran vermede (antecedent cue regulation), öğrenci hedef davranışı gerçekleştirmek üzere kendisine görsel, dokunsal veya işitsel bir uyaran verir. Resimler veya fotoğraflar, gerçek nesneler veya nesnelerin maketleri ve beceri yönergesi kayıt edilmiş ses kayıtları ön uyaran olarak kullanılabilir (Yücesoy-Özkan, 2012, s. 163). Bu stratejinin öğretimi ile öğrencinin başkalarına olan bağımlılığı azaltılır ve karmaşık becerilerin gerçekleştirilmesinde gerek duyulan davranışların hatırlanmasına yardımcı olunur ve strateji bir kez öğrenildiğinde çeşitli davranışlar için farklı ortamlara genellenebilir (Sönmez, 2012, s. 5-6; Yücesoy Özkan, 2007, s. 162).

Kendine yönerge verme (self-instruction), öğrencinin bir işi yapmak için kendi kendine konuşması ve daha sonra o işi yerine getirmesidir. Çoğu insan günlük yaşamda kendine yönerge vermeyi sıklıkla kullanır. Çarpma işlemi yapan bir kişinin "Altı kere altı otuz altı, altıyı yazdım, elde var üç." demesi kendine yönerge vermeye bir örnektir (Yücesoy Özkan, 2012, s. 172).

Kendini izleme (self-monitoring), öğrencinin kendisinin hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini gözlemesi ve bunu kaydetmesidir (Yücesoy Özkan, 2012, s. 165). Kendini izleme bu tezin ana konusu olduğu için bir sonraki bölümde daha detaylı ele alınmıştır.

Kendini değerlendirme (self-evaluation), öğrencinin kendi performansının niteliğiyle ilgili yargıda bulunmasını gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte öğrenci, kendini izleme sırasında tuttuğu kayıtları ve amaçlanan davranış için belirlenen ölçütü dikkate alarak kendi performansını yorumlar. Kendini izlemeyi iyi bir şekilde kullanan öğrenciler ile kendini değerlendirme stratejisinin öğretimine geçilebilir (Yücesoy Özkan, 2012, s. 168).

Kendini pekiştirmede (self-reinforcement), öğrenci kendi performansına bağlı olarak kendi kendisine hoşa giden bir uyaran sunar. Araştırmalarda öğrencilerin pekiştireçlerin seçimi, pekiştirilecek davranışların belirlenmesi ve kendilerini pekiştirme sürecinde etkin bir şekilde yer almaları önerilmektedir. Kendini pekiştirme sıklıkla kendini izleme ve kendini değerlendirmeyi desteklemek üzere kullanılır (Yücesoy Özkan, 2012, s. 174).

2.4.1. Kendini izleme

Kendini izlemede (self-monitoring), öğrenciye, hedeflenen davranışı yaparken kendini gözlemlemesi ve davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini kaydetmesi öğretil-

mektedir. Kendini izleme, kazanılmış davranışlara akıcılık kazandırmak için oldukça uygun bir stratejidir. Bu nedenle öncelikle öğrencinin amaçlanan davranışı sergileyip sergilemediği belirlenmelidir. Öğrenci amaçlanan beceriyi gerçekleştiremiyorsa önce öğrenciye bu becerinin kazandırılması gerekir (Aykut, 2013, s. 57).

Kendini gözleme (self-observation) ve kendini kaydetme (self-recording) olmak üzere iki ögeden oluşan bu stratejide öğrenci, kendi davranışına ilişkin veri toplar. Veri toplama ile davranışın oluşum düzeyi ve biçiminin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Yani öğrenci, davranışın hem niceliğine hem de niteliğine ilişkin kayıt tutabilir (Yücesoy Özkan, 2012, s. 165; Cooper, Heron ve Heward, 2014, s. 598). Öğrenci başlarda çözdüğü matematik problemlerinin sayısına (nicelik) ilişkin kayıt tutabilirken ilerleyen zamanlarda doğru çözdüğü matematik problemlerinin sayısına (nitelik) ilişkin kayıt tutabilir.

Kendini izleme sürecinde kullanılacak kayıt teknikleri hedef davranışa göre değişmektedir. Örneğin, azaltılmaya çalışılan tükürme davranışı için olay kaydı kullanılırken süresi artırılmaya çalışılan dersle ilgilenme davranışı için anlık zaman örneklemi kaydı, okul çantasını hazırlama davranışı için beceri analiz kaydı veya doğru yapılan matematik problemleri için kalıcı ürün kaydı kullanılabilir. Öğrenci tarafından toplanan verilerin doğruluğu değil amaçlanan davranışın sergileniyor olması önemlidir. Başka bir ifadeyle, öğrenci doğru kayıt tutmasa bile bu kayıt tutma süreci öğrenci için olumlu sonuçlara neden olmaktadır. Gerekli görülürse öğrencinin tuttuğu kayıtlar öğretmen tarafından kontrol edilebilmektedir. Ancak öğrenci yeterlik sağladıkça bu kontroller silikleştirilmelidir (Yücesoy Özkan, 2012, s. 165).

Agran, King-Sears, Wehmeyer ve Copeland (2003, akt. Aykut, 2013, s. 57; Sönmez, 2012, s. 6-7) kendini izleme öğretiminin dört evrede gerçekleştirildiğini açıklamışlardır. Aşağıda bu evreler hakkında kısaca bilgi verilecektir.

(1) İzlenecek davranışın seçilmesi: Bu evrede öğretmen öğrencinin kendini izleme stratejisini kullanarak geliştireceği davranışı tanımlar ve öğrencinin bu davranışa ne düzeyde sahip olduğunu belirler. Bu amaçla öğretmen hedef davranışa ilişkin başlama düzeyi verilerini toplar.

(2) Öğretmenin kendini izleme sürecini öğretmek üzere hazırlanması: Bu evrede öğretmen kendini izleme öğretiminde kullanılacak ders planınını, araç-gereçleri ve kayıt formlarını hazırlar.

(3) Kendini izlemenin on basamakta öğretilmesi: Agran ve diğerleri (2003 akt. Aykut, 2013, s. 57; Sönmez, 2012, s. 6-7) kendini izleme stratejisini öğretmek üzere on basamaklı bir öğretim planı geliştirmişlerdir. Birinci basamakta hedef davranışı

tanımlanır; örnekleyen ve örneklemeyen davranışlar sunulur. İkinci basamakta hedef davranışın yararları tartışılır. Üçüncü basamakta hedef davranış için kabul edilecek ölçüt açıklanır ve öğrencinin hedef davranışı sergilemesi için fırsatlar sunulur. Dördüncü basamakta kendini izleme stratejisinin süreci, stratejiyi kullanırken kullanılacak araç-gereçler tanıtılır ve bu stratejinin yararları açıklanır. Beşinci basamakta öğretmen kendini izleme stratejisini kullanarak öğrenciye model olur. Altıncı basamakta öğrenci, rol oynama etkinliği yoluyla kendini izleme kullanımı üzerinde alıştırma yapar. Yedinci basamakta öğrencinin kendini izleme stratejisini kullanma yeterliği değerlendirilir. Sekizinci basamakta öğretmen öğrenciyle kendini izlemenin kullanılabileceği gerçek durumları tartışır. Dokuzuncu basamakta öğrenciye gerçek durumlarda bağımsız uygulama fırsatı sağlanır. Son olarak onuncu basamakta ise gerçek durumlarda öğrencinin kendini izleme stratejisini kullanma bağımsızlığı değerlendirilir.

(4) Öğrencinin kısa ve uzun dönemli performanslarının izlenmesi: Bu evrede öğrencinin başlama düzeyi evresinde hedef davranışı gerçekleştirme düzeyi ile kendini izleme öğretiminin ardından sergilediği performans karşılaştırılarak programın etkileri değerlendirilir.

Bazı araştırmalarda kendini izlemenin hedef davranışı yerine getirmek üzere ayırt edici uyaran olarak işlev gördüğü, bu özelliği ile davranışta değişikliğe neden olmada etkili olduğu ve dolayısıyla da pekiştirme sistemlerine gerek duyulmayabileceği ifade edilmiştir (Baer, 1984, s. 213; Hallahan ve Sapona, 1983, s. 619). Kendini izleme, özel gereksinimi olan öğrencilerin etkinliği kesintiye uğratma, uygun olmayan konuşma gibi sınıf içi uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında (Cavalier, Ferretti ve Hodges, 1997, s. 167; Coyle ve Cole, 2004, s. 3; Freeman ve Dexter-Mazza, 2004, s. 402; Stahr, Cushing, Lane ve Fox, 2006, s. 201; Sutherland ve Snyder, 2007, s. 103), öğrencilere yerinde oturma, etkinlikle ilgilenme gibi sınıf içi uygun davranışların kazandırılmasında (Gilberts, Agran, Hughes ve Wehmeyer, 2001, s. 25; Harris, Friedlander, Saddler, Frizzelle ve Graham, 2005, s. 145; Sönmez Kartal ve Yücesoy Özkan, 2015, s. 418) ve akademik performansın geliştirilmesinde (Shimabukuro, Prater, Jenkins ve Edelen-Smith, 1999; Hughes ve diğerleri, 2002; Rafferty ve Raimondi, 2009, s. 279) etkili biçimde kullanılan bir stratejidir.

Birçok araştırmada kendini izleme sürecinin özel gereksinimi olan öğrencilerin motivasyonlarını ve performanslarını artırmada da etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Mace, Shapiro, West, Campbell ve Altman, 1986, s. 316; Wehmeyer, Hughes, Agran, Garner ve

Yeager, 2003, s. 416). Webber, Scheuermann, McCall ve Coleman (1993) çalışmalarında özel eğitim sınıflarında davranış yönetimi amacıyla kendini izleme stratejisinin kullanımına ilişkin 27 çalışma incelemişlerdir ve bu stratejinin çeşitli yaşlarda olan özel gereksinimi olan öğrencilerde olumlu sınıf davranışlarının artırılmasında, uygun olmayan davranışların azaltılmasında ve bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında başarılı olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Çalışmada ayrıca kendini izleme stratejisinin öğrenilen davranışların başka ortamlara genellenebilmesinde yardımcı olduğu da belirtilmiştir.

Kendini izleme stratejisini konu olan araştırmaların bulgularından yola çıkarak stratejinin yararları aşağıda sıralanmıştır:

(a) Öğrenilenlerin genellenebilirliğini artırır

(b) Genellemeye yardımcı olduğu için daha az kaynağa gereksinim duyulur

(c) Kolay uygulunabilir

(d) Öğrenci davranış değiştirme sürecine etkin bir şekilde katılır

(e) Öğretmene düşen yük azalır ve öğretime daha fazla zaman ayırılabilir

(f) Hem özel hem de genel eğitim ortamlarında kullanılabilir

(g) Her yaş grubunda ve çeşitli yetersizliklerde kullanımı etkilidir (Ganz, 2008, s. 39).

Kendini izlemenin etkililiğini açıklayan davranışsal mekanizmalar tam olarak anlaşılamamıştır. Bazı davranış kuramcıları kendini izlemenin hedef davranışların pekiştirilmesine veya istenmeyen davranışların cezalandırılmasına neden olduğu için etkili olduğunu öne sürmektedir. Bu görüşe göre birey cezadan kaçmak için performansını artırır. Bu stratejinin etkili olmasındaki nedenler tam anlamıyla açıklanamasa da kendini izleme davranışta değişikliğe neden olan etkili bir stratejidir (Cooper, Heron ve Heward, 2014, s. 602-603).

Alanyazında özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerinin artırılması amacıyla yapılan araştırmalara bakıldığında kendini izlemenin etkili olarak kullanıldığı görülmüştür (Rooney, Hallahan ve Wills Lloyd, 1984, s. 360; Blick ve Test, 1987, s. 203; Mathes ve Bender, 1997, s. 121; Freeman ve Dexter-Mazza, 2004; Xu, Wang, Lee ve Luke, 2017, s. 106). Bu araştırmalarda öğrenciler dersle ilgilenme davranışlarını kulaklık ve belli zaman aralığıyla uyarı seslerinin kaydedildiği ses kaydı cihazı yardımıyla izlemişlerdir. Rooney, Polloway ve Hallahan (1985, s. 385) çalışmalarında öğrencinin dersle ilgilenme davranışını 15 dakikalık bir süre içerisinde ortalama süresi 45 saniye (en kısa süre 10, en uzun süre 90 saniye) olan rasgele aralıklarla uyarı sesi veren ses kaydı yardımıyla kayıt formuna işaretlemesini istemişlerdir. Öğrenci, uyarı sesini

duyduğunda dersle ilgilenip ilgilenmediğine karar verdikten sonra forma uygun işareti koymuştur. Freeman ve Dexter-Mazza (2004, s. 409) tarafından yürütülen çalışmada ise öğrenciye 15 dakikalık kayıt süresinde dersle ilgilenme davranışını 10 saniyelik aralıklarla kayıt etmesi öğretilmiştir. Başka bir çalışmada da öğrenciler bir ders boyunca (40 dakika) 5, sonra 10 ve daha sonra 20 dakikalık aralıklara zil sesi duyduklarında dersle ilgilenme davranışlarını kayıt etmişlerdir (Blick ve Test, 1987, s. 206).

Genel eğitim ortamlarında başarının sağlanabilmesi için akademik beceriler dışında belli sınıf içi kritik becerilere de sahip olunması gerekir (Snyder ve Bambara, 1997, s. 534). Sınıf içi kritik beceriler içinde yer alan dersle ilgilenme davranışının akademik performans üzerindeki etkililiğini gösteren bir çok araştırma bulunmaktadır (Van Houton ve Nau, 1980, s. 20; Rooney, Hallahan ve Wills Lloyd, 1984, s. 360; Blick ve Test, 1987, s. 203; Rock, 2005, s. 3; Rafferty ve Raimondi, 2009, s. 279). Bütünleştirme yoluyla eğitim alan özel gereksinimi olan öğrencilerin bir çoğu dersle ilgilenme davranışını karşılamakta zorlanmaktadır (Snyder ve Bambara, 1997, s. 534) ve genel eğitim sınıflarında bu öğrencilere gereken destekler sağlanamamaktadır (Yılmaz ve Batu, 2016, s. 261). Bu nedenle öğrenciye öğretmen gibi dış denetimlere olan bağımlılığını azaltan stratejilerin öğretilmesi önemlidir (Sheehey, Wells ve Rowe, 2017, s. 211). Bu açıdan kendini yönetme stratejilerinden biri olan kendini izleme stratejisi etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Gulchak (2008, s. 567) kendini izleme stratejisinin uygunsuz davranışları tanımlayarak uygun olan davranışları sergileme konusunda yardımcı olduğunu ifade etmiştir. İlgili araştırmalar da, kendini izleme stratejisinin sınıf içi davranışlara ilişkin farkındalığı arttırarak öğrenci ve öğretmeni destekleme konusunda kullanışlı bir strateji olduğunu göstermektedir (Floyd, 2016, s. 22).

2.5. Kendini İzleme Stratejisinin Etkililiğine İlişkin Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde kendini izleme stratejisinin etkililiğini inceleyen araştırmalar verilmiştir. Öncelikle uluslararası daha sonra ulusal alanyazında kendini izleme stratejisine ilişkin yapılan araştırmalar açıklanmış ve tabloda özetlenmiştir.

2.5.1. Uluslararası alanyazında yapılan araştırmalar

Hallahan ve diğerleri (1979, s. 24) tarafından yapılan araştırmada yedi yaşında ve öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin dersle ilgilenme düzeyi ve akademik performansı üzerinde kendini izleme stratejisinin etkililiği incelenmiştir. Öğrencinin akademik performansını ölçmek için öğrenciye yazma becerisi ve matematikte çarpma işlemleri içeren

etkinlikler yaptırılmıştır. Öğrenciye öncelikle ses kaydı yardımı ile kendisini izlemesi, daha sonra dışa bağımlılığını azaltmak için ses kaydı olmadan kendisini izlemesi ve son olarak kendisini kaydetmeden etkinlikle ilgilendiği için kendisini övmesi öğretilmiştir. Araştırma sonucunda iki uygulamanın etkinlikle ilgilenme düzeyi üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğu görülmüştür.

Rooney, Hallahan ve Wills Lloyd (1984, s. 360) araştırmalarında kendini izlemenin genel eğitim sınıfında büyük bir öğrenci grubuna uygulanabilirliğini ve pekiştirme ile desteklenen kendini izlemenin öğrencilerin dersle ilgilenme düzeyleri üzerindeki etkililiğini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya öğrenme güçlüğü olan dört ilkokul öğrencisi ve 14 normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. İki bölümden oluşan araştırmada öncelikle tüm katılımcılara kendi dersle ilgilenme davranışlarını izlemeleri öğretildikten sonra ikinci bölümde öğrencinin kendisini doğru bir şekilde izlemesi için sürece pekiştirme sistemi eklenmiştir. Araştırmanın sonuçları kendini izleme stratejisinin genel eğitim sınıfında kolayca uygulanabileceğini ve doğru bir şekilde kendini izlemenin önemli bir etken olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Rooney, Polloway ve Hallahan (1985, s. 385) çalışmalarında kendi dikkatini izleme ve kendi akademik başarısını izleme süreçlerinin etkililiğini incelemişlerdir. Çalışma iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kendi dikkatini izleme ve kendi akademik başarısını izleme stratejileri dönüşümlü olarak kullanılmıştır. Kendi dikkatini izleme sürecinde öğrenci belli aralıklarla ses kaydı aracığıyla dikkatini verip vermediğini kaydederken kendi akademik başarısını izleme sürecinde doğru çözdüğü matematik problemlerinin sayısını kaydetmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde iki strateji birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, iki stratejinin birlikte kullanımının tüm katılımcılarda dikkat becerisinin artmasına, üç katılımcıda ise akademik başarı düzeyinin artmasına neden olduğunu göstermiştir.

Harris (1986, s. 417) öğrenme güçlüğü olan dört öğrencinin etkinlikle ilgilenme düzeyi ve akademik performansı üzerinde kendi dikkatini izleme ve kendi akademik performansını izleme stratejilerinin etkililiğini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, iki stratejinin de etkinlikle ilgilenme davranışı üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmış, ancak akademik performans üzerindeki etkilerine ilişkin farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bir katılımcıda her iki strateji akademik performansı üzerinde de etkili olurken, bir katılımcıda kendi akademik performansı izleme akademik performansı üzerinde daha etkili olmuştur. İki katılımcıda ise sonuçlar belirlenememiştir. Katılımcılarla yapılan görüşme sonucunda kendi akademik performansını izleme stratejisinin yeğlendiği ortaya çıkmıştır.

Blick ve Test (1987, s. 203) çalışmalarında kendini izleme stratejisinin dersle ilgilenme düzeyi üzerindeki etkililiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya öğrenme güçlüğü olan dokuz, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan iki ve duygusal yetersizliği olan bir öğrenci olmak üzere toplamda 12 öğrenci katılmıştır, ancak sadece dört öğrenciden veri toplanmıştır. Çalışmada öğrencilere öncelikle işitsel uyaran varlığında daha sonra ise işitsel uyaran olmadan kendini izlemeleri öğretilmiştir. Çalışmanın sonucunda uygulamanın etkili olduğu ve etkilerin işitsel uyaranların silikleştirilmesinden sonra da devam ettiği görülmüştür.

Lloyd, Bateman, Landrum ve Hallahan (1989, s. 315) araştırmalarında kendi dikkatini izleme ve kendi performansını izlemenin etkililiğini incelemişlerdir. Özel eğitim sınıfında yapılan uygulamanın başında katılımcılara iki stratejinin kullanımı öğretilmiştir. Daha sonra görüşme yapılarak katılımcılara hangi stratejiyi kullanmak istedikleri sorulmuştur. Katılımcıların hepsi kendi dikkatini izleme stratejisini seçmiştir. Araştırmanın sonucu her iki stratejinin de etkinlikle ilgilenme ve akademik performans üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

DiGangi, Maag ve Rutherford Jr (1991) tarafından yapılan araştırmada kendini grafiklendirmenin kendini izleme sürecinin üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırma iki öğrenme güçlüğü olan öğrenci ile yürütülmüştür. Tek-denekli araştırma modellerinden çoklu uygulamalar modeline göre gerçekleştirilen bu araştırmada, öğrencilerin dersle ilgilenme düzeyleri ve akademik performansları üzerinde öncelikle kendini izleme stratejisinin, sonra kendini izleme ile kendini grafiklendirme stratejilerinin, daha sonra kendini izleme, kendini-grafiklendirme ile kendini pekiştirme stratejilerinin ve en son ise kendini izleme, kendini grafiklendirme, kendini pekiştirme ile kendini değerlendirme stratejilerinin bir arada kullanılarak etkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonunda katılımcıların dersle ilgilenme düzeyleri ve akademik performansları en fazla kendini izleme ve kendini grafiklendirme stratejilerinin kullanımı sırasında artış göstermiştir, kendini pekiştirme ve kendini değerlendirme stratejilerinin kullanımı sırasında ise daha az artış olmuştur.

Hughes ve Boyle (1991, s. 96) orta düzeyde zihin yetersizliği olan üç öğrenci üzerinde kendini izleme stratejisinin kendilerine verilen etkinlikleri zamanında tamamlama ve etkinlikleri doğru bir şekilde yerine getirme üzerinde etkililiğini incelemişlerdir. Çalışmada aynı zamanda normal gelişim gösteren bireylere oranla etkinliği yerine getirme sürelerinin uygunluğu da gözlenmiştir. Çalışmanın sonuçları kendini izleme stratejisinin

kullanımının zihin yetersizliği olan öğrencilerde dikkat süresinin artmasında ve kendilerine verilen etkinliklerin doğruluğunun artırılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Prater, Plank ve Miller (1991, akt. Yücesoy Özkan, 2007, s. 12) araştırmalarında etkinliği yerine getirme davranışının artırılmasında kendini izleme ve kendini pekiştirmenin etkili olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma duygu ve davranış bozukluğu olan 13 yaşında bir erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciye kasetten ses duyduğunda etkinliği yerine getirip getirmediğini bir kayıt formuna kaydetmesi öğretilmiştir. Araştırmanın bulguları, kendini izleme ve kendini pekiştirmenin etkinliği yerine getirme davranışının artırılmasında etkili olduğunu göstermiştir.

McCurdy ve Shapiro (1992, s. 162) tarafından yürütülen bir çalışmada öğrencilerin sesli okuma düzeyinin izlenmesinde öğretmen izlemesi, akran izlemesi ve kendi kendini izlemenin etkileri karşılaştırılmıştır. Çalışma 43 öğrenme güçlüğü olan öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler yansız atama ile farklı izleme gruplarına ayrılmıştır. Çalışmanın sonucunda, tüm izleme türlerinde tüm öğrencilerin okuma düzeylerinde gelişme olduğu görülmüştür. Gruplar arasında karşılaştırmanın sonuçları ise en tutarlı edinimin öğretmen izlemesi, en fazla edinimin ise kendini izleme sırasında gerçekleştiğini göstermiştir. Ayrıca hem akran izlemesi hem de kendini izleme sürecinde öğrencilerin güvenilir veri topladıkları belirlenmiştir.

Trammel, Schloss ve Alper (1994, s. 75) araştırmalarında kendini izlemenin öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin ev ödevlerini yapma davranışlarının artırılmasındaki etkililiğini belirlemeye çalışmışlardır. Öğrencilere her gün dört ödev verilmiş ve öğrencilerin ödevlerini yapıp yapmadıklarını bir forma kaydetmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonunda, kendini izleme stratejisinin ev ödevlerini yapma davranışlarının artırılmasında etkili olduğu, kendini değerlendirme, kendini grafiklendirmenin ve amaç belirlemenin öğrenmeyi artırdığı görülmüştür.

Başka bir çalışmada (Cavalier, Ferretti ve Hodges, 1997, s. 167) 2 öğrenme güçlüğü gösteren öğrencinin istenmeyen konuşma davranışları üzerinde kendini izleme stratejisinin etkililiği incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına bakıldığında kendini izleme kullanımı sırasında öğrencilerin istenmeyen konuşma davranışlarında azalma olduğu görülmektedir.

Mathes ve Bender (1997, s. 121) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, kendini izleme stratejisinin DEHB (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu) tanısı olan üç öğrencinin dersle ilgilenme düzeyleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın sonuçları kendini izleme stratejisinin öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerinin artırılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Harkness Wolfe (1997, s. ii) çalışmasında kendini izleme stratejisinin öğrencinin dersle ilgilenme davranışı ve yazma performansı üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Okulun destek eğitim odasında gerçekleştirilen çalışmaya 4 öğrenme güçlüğü gösteren öğrenci katılmıştır. Öğrenci dersle ilgilenme davranışını dakikada bir kaydederken yazma performansını doğru yazdığı kelimelerin sayısı şeklinde kaydetmiştir. Çalışmanın bulgularına bakıldığında kendini izleme stratejisinin öğrencilerin dersle ilgilenme düzeyleri üzerinde etkili, ancak yazma performansları üzerinde daha az etkili olduğu görülmüştür.

Morrison, Kamps, Garcia ve Parker (2001, s. 237) tarafından yürütülen araştırmada OSB (Otizm Spektrum Bozukluğu) olan dört öğrenciye ve bir grup normal gelişim gösteren akranlarına oyun sırasında sosyal etkileşim becerilerini belirlemek amacıyla kendini izleme stratejisini kullanmaları öğretilmiştir. Araştırma için belirlenen sosyal beceriler; isteme, yorum yapma ve paylaşma becerileridir. Araştırmada hem kendini izleme hem de akran izlemesinin etkileri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda uygulamanın OSB olan öğrencilerin sosyal etkileşim sürelerini arttırdığı gözlenmiştir. Ayrıca kendini izleme ve akran izlemesi arasında çok az fark olduğu belirlenmiştir.

Hughes ve diğerleri (2002, s. 262) kendini izleme stratejisinin seçilen sosyal ve akademik davranışlar üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Çalışmaya katılan her öğrenci için farklı amaçlar belirlenmiş ve farklı şekilde kendilerini izlemeleri öğretilmiştir. Çalışmada kafayı dik tutma, uygun sosyal tepkide bulunma, uygun cevabı yazma, akranla etkileşim başlatma ve etkileşime uygun tepki verme davranışlarının öğretilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda kendini izleme stratejisinin her öğrenci için belirlenen hedef davranışlar üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Wehmeyer ve diğerleri (2003, s. 416) genel eğitim ortamında uygulanan kendini izleme stratejisinin etkililiğini incelemişlerdir. Çalışmaya katılan dört zihin yetersizliği olan öğrencinin öncelikle bir hedef davranışı seçmeleri istenmiştir. Seçilen davranışlar: kafayı dik tutma, göz kontağı kurma, dersle ilgilenme ve derse zamanında yetişmedir. Ardından öğrencilere seçtikleri davranışları kaydetmek için uygun olan kendini izleme stratejisi öğretilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin tamamı belirledikleri hedeflere ulaşmıştır.

Bir diğer araştırmada (Freeman ve Dexter-Mazza, 2004, s. 402) yetişkin geri bildirimli ve geri bildirimsiz kendini izleme uygulamalarının etkileri karşılaştırılmıştır. Araştırma davranış problemleri sergileyen DEHB tanısı olan bir gençle yürütülmüştür.

Hem öğrenciye hem de öğretmene kendini izleme stratejisinin kullanımı öğretildikten sonra öncelikle öğrencinin kendisini izlemesi istenmiştir daha sonra aynı anda hem öğrenci hem de öğretmen öğrencinin davranışlarını izledikten sonra sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları kendini izleme öğretiminde yetişkin geri bildiriminin önemli bir etken olabileceğini göstermiştir.

Agran ve diğerleri (2005, s. 3) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, orta ve ileri düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin yönergeleri izleme davranışı üzerinde kendini izleme öğretiminin etkililiği incelenmiştir. Araştırma 7. ve 8. sınıflara devam eden altı erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğrencilerden ders boyunca verilen yönergeleri yerine getirmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin kendini izleme stratejisini doğru biçimde kullandıkları ve kendini izlemenin öğrencilerin yönergeleri yerine getirme performanslarında artışa neden olduğu görülmüştür.

Harris ve diğerleri (2005, s. 145) çalışmalarında, kendi dikkatini izleme ve kendi performansını izleme stratejilerinin etkinlikle ilgilenme düzeyi ve sözcükleri doğru yazma becerileri üzerindeki etkilerini karşılaştırmışlardır. Araştırmaya biri kız beşi erkek olmak üzere toplam altı öğrenci katılmıştır. Çalışmada her öğrencinin iki bağımlı değişken için hem kendi dikkatini hem de kendi performansını izlemesi sağlanmıştır. Araştırmanın bulguları hem kendi dikkatini izleme hem de kendi performansını izlemenin etkinlikle ilgilenme düzeyi ve sözcükleri doğru yazma becerisi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ancak, dört öğrencide kendi dikkatini izleme stratejisi sözcükleri doğru yazma becerisi üzerinde daha etkili olmuştur.

Rock (2005, s. 3) araştırmasında, özel gereksinimi olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin etkinlikle ilgilenme düzeyleri, problem davranışları, akademik performans ve akademik başarıları üzerinde kendini izleme stratejisinin etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları ikisi kız ve yedisi erkek olmak üzere toplam dokuz öğrencidir. Araştırmada öğrencilere kendi dikkatini izleme ve kendi performansını izleme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Katılımcılar üçer kişilik gruplara ayrılmış, ilk grubun etkinlikle ilgilenmeme düzeyine ilişkin veriler diğer grupların ise etkinlikle ilgilenme düzeylerine ilişkin veriler toplanmasının yanı sıra tüm gruplarda problem davranışlara, akademik performansa ve akademik başarıya ilişkin veriler de toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, kendi dikkatini izleme ve kendi performansını izleme stratejilerinin genel eğitim ortamlarında eğitim alan ve farklı gereksinimleri olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada ve akademik performanslarını artırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.2.

Uluslararası Alanyazında Gerçekleştirilen Kendini İzleme Stratejisinin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar

Kaynak	**Katılımcı sayısı**	**Katılımcı yaşı**	**Katılımcı özelliği**	**Ortam**	**Bağımlı değişken**	**Bağımsız değişken**	**Araştırma deseni**	**Sonuç**
Hallahan, Lloyd, Kosiewicz, Kauffman ve Graves, 1979	1	7	ÖG		Etkinlikle ilgilenme, akademik performans	Kendini izleme	ÇBDM ve TÇM	Etkili
Rooney, Hallahan ve Wills Lloyd, 1984	4	7-8	ÖG	Genel eğitim sınıfı	Dersle ilgilenme	Kendini izleme, pekiştirme	ABABCBC	Dersle ilgilenme düzeyi iki katına çıkmıştır, sürece pekiştirme eklenince dersle ilgilenme düzeyi daha fazla artmıştır
Rooney, Polloway ve Hallahan, 1985	4	8-9	ÖG	Özel eğitim sınıfı	Dikkat becerisi, akademik başarı	Kendi dikkatini izleme ve kendi akademik başarını izleme	ABABCACA	İki stratejinin birlikte kullanımı tüm katılımcıların dikkat becerilerini daha fazla artırmıştır ve 3 katılımcının akademik başarılarının artmasında etkili olmuştur
Harris, 1986	4	9-10	ÖG	Özel eğitim sınıfı	Etkinlikle ilgilenme, akademik performans	Kendi dikkatini izleme, kendi akademik performansını izleme	ABC	İki strateji de etkinlikle ilgilenme davranışı üzerinde etkili, bir katılımcıda akademik performans üzerinde de etkili, kendi akademik performansı izleme bir katılımcının akademik performansı üzerinde daha etkili, iki katılımcıda ise sonuçlar belirsiz

Tablo 2.2'nin devamı

Kaynak	Katılımcı sayısı	Katılımcı yaşı	Katılımcı özelliği	Ortam	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Araştırma deseni	Sonuç
Blick ve Test, 1987	12	15-18	ÖG, HDZY, Duygusal yetersizlik	Destek eğitim odası	Dersle ilgilenme	Kendini izleme	ÇBDM	Dersle ilgilenmede düzeyini artırmada ve kalıcılığında etkili
Lloyd, Bateman, Landrum ve Hallahan, 1989	5	10-11	Duygusal bozukluk, öğrenme güçlüğü	Özel eğitim sınıfı	Akademik performans, dikkat etme becerisi	Kendi dikkatini izleme, kendi akademik performansını izleme	DUM	Her iki bağımsız değişken aynı şekilde etkili
DiGangi, Maag ve Rutherford, Jr. 1991	2	10-11	ÖG	Genel eğitim sınıfı, destek eğitim odası	Dersle ilgilenme düzeyi, akademik performans	Kendini izleme, kendini grafiklendirme, kendini pekiştirme, kendini değerlendirme	ÇUM	Kendini grafiklendirme ile kullanılan kendini izleme en etkili, kendini pekiştirme ile kendini değerlendirmenin eklendiği uygulamalarda daha az gelişme gözlenmiştir, akıcılık üzerinde etkili, etkinlikle ilgilenme ve akıcılık arasında ilişki bulunmamıştır
Hughes ve Boyle, 1991	3	9-10	ODZY	Özel eğitim sınıfı	Etkinlikle ilgilenme, etkinlik akıcılığı	Kendini izleme	ÇBDM	Etkili
Prater, Plank ve Miller, 1991	1	13	Duygu davranış bozukluğu		Etkinlikle ilgilenme	Kendini izleme, kendini pekiştirme		Etkili
McCurdy ve Shapiro, 1992	43	10-11	ÖG	Destek eğitim odası	Sesli okuma	Kendini izleme	TÇM	Tüm izleme türlerinde tüm öğrencilerin okuma düzeylerinde artış, en tutarlı edinim öğretmen izlemesi, en fazla edinim ise kendini izlemede

Tablo 2.2'nin devamı

Kaynak	Katılımcı sayısı	Katılımcı yaşı	Katılımcı özelliği	Ortam	Bağımlı değişken	Bağımsızı değişken	Araştırma deseni	Sonuç
Trammel, Schloss ve Alper, 1994	8	13-16	ÖG	Genel eğitim sınıfı	Ev ödevi yapma	Kendini izleme	ÇBDM	Etkili
Cavalier, Ferretti ve Hodges, 1997	2	13	ÖG	Özel eğitim sınıfı	İstenmeyen konuşma	Kendini izleme	ÇBDM	Etkili
Mathes ve Bender, 1997	3	8-11	DEHB	Destek eğitim odası	Dersle ilgilenme	Kendini izleme	ÇBDM	Tüm katılımcılarda etkili
Harkness Wolfe, 1997	4	9	ÖG	Destek eğitim odası	Dersle ilgilenme, yazma becerisi	Kendini izleme	TÇM	Dersle ilgilenme üzerinde etkili, yazma performansı üzerinde daha az etkili
Morrison, Kamps, Garcia ve Parker, 2001	4	10-13	OSB	Genel eğitim okulunda ayrı bir sınıf	İsteme, yorumlama, paylaşma	Kendini izleme, akran izleme	ÇBDM, Dengeli dağılımlı TÇM	Sosyal etkileşim süresinde artış, ayrıca kendini izleme ve akran izlemesi arasında çok az fark olmuştur
Hughes, Copeland, Agran, Wehmeyer, Rodi ve Presley, 2002	4	16-19	ZY, OSB	Genel eğitim sınıfı	Akademik ve sosyal performans	Kendini izleme	Yinelenen ölçümler	Etkili
Wehmeyer, Hughes, Agran, Garner ve Yeager, 2003	4	17-21	ZY	Genel eğitim sınıfı	Öğrencilerin belirlediği hedef davranışlar	Kendini izleme		Tüm katılımcılar belirledikleri amaçlara ulaşmıştır

Tablo 2.2'nin devamı

Kaynak	Katılımcı sayısı	Katılımcı yaşı	Katılımcı özelliği	Ortam	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Araştırma deseni	Sonuç
Freeman ve Dexter-Mazza, 2004	1	13	DEHB	Özel eğitim okulu	Dersle ilgilenmeme, problem davranış	Yetişkin geribildirimli ve geribildirimsiz kendini izleme	ABCBC	Yetişkin geri bildiriminin kendini izlemenin üzerinde etkili olduğu belirlemiştir
Agran, Sinclair, Alper, Cavin, Wehmeyer ve Hughes, 2005	6	13-15	ZY	Genel eğitim sınıfı	Yönerge izleme	Kendini izleme	ÇBDM	Etkili
Harris, Danoff Friedlander, Saddler, Frizzelle ve Graham, 2005	6	3.-5. Sınıf	DEHB	Genel eğitim sınıfı	Etkinlikle ilgilenme, sözcükleri doğru yazma becerisi	Kendi dikkatini izleme, kendi performansını izleme	Dengeli dağılımlı ÇBDM	İki strateji de etkili, ancak 4 öğrencide kendi dikkatini izleme stratejisi sözcükleri doğru yazma becerisi üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur
Rock, 2005	9	7-13	OSB, üstün yetenekli, ÖG, DEHB, normal gelişim gösteren	Genel eğitim sınıfı	Etkinlikle ilgilenme düzeyi, problem davranış, akademik performans, akademik başarı	Kendini dikkatini ve performansını izleme	Gömülü TÇM ve ÇBDM	Etkili
Todd ve Reid, 2006	3	15-20	OSB	Özel eğitim okulu	Fiziksel etkinlikler (Kar raketi yürüyüşü ve koşu)	Birincil pekiştireçlerle pekiştirme, sözel ipucu ve kendini izleme stratejisini içeren müdahale programı	DÖM	Etkili

Tablo 2.2'nin devamı

Kaynak	Katılımcı sayısı	Katılımcı yaşı	Katılımcı özelliği	Ortam	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Araştırma deseni	Sonuç
Rafferty ve Raimondi, 2009	3	8-9	Duygu Davranış Bozukluğu	Özel eğitim sınıfı	Akademik performans (tamamlanan matematik problemlerin sayısı ve doğruluğu) ve etkinlikle ilgilenme	Kendi dikkatini izleme, kendi performansını izleme	Dengeli dağılımlı katılımcılar arası ÇBDM	Kendi performansın izleme stratejisi daha etkili bulunmuştur
Soares, Vannest ve Harrison, 2009	1	13	OSB	Destek eğitim odası	Tamamlanan etkinlik sayısı, Problem davranış	Kendini izleme	TÇM	Etkili
Coughlin, 2010	3	7	HDZY	Özel eğitim sınıfı	Bağımsız etkinlikle ilgilenme ve etkinlik tamamlama süresi	Kendini izleme	Katılımcılar arası ÇBDM	Etkili
Sheehey, Wells ve Rowe, 2017	1	7	CP	Genel eğitim sınıfı	Tamamlanan matematik problemlerin sayısı ve doğruluğu	Kendini izleme ve kendini grafiklendirme	TÇM	Etkili
Xu, Wang, Lee ve Luke, 2017	1	9	OSB	Üniversitenin araştırma merkezi ve genel eğitim sınıfı	Dersle ilgilenme	Amaç belirleme ile kendini izleme	DÖM	Etkili

ÇBDM: Çoklu başlama düzeyi modeli
DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
HDZY: Hafif düzeyde zihin yetersizliği
ÖG : Öğrenme güçlüğü
ÇUM : Çoklu uygulama modeli
DÖM : Değişen ölçütler modeli
ODZY: Orta düzeyde zihin yetersizliği
TÇM : Tersine çevirme modeli
CP : Serebral palsi
DUM: Dönüşümlü uygulamalar modeli
OSB : Otizm spektrum bozukluğu
ZY : Zihin yetersizliği

Bir başka araştırmada (Todd ve Reid, 2006, s. 167), birincil pekiştireç, sözel ipucu ve kendini izleme stratejisinden oluşan bir müdahale programının üç OSB olan gencin fiziksel aktivitelere katılımı üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırma için seçilen fiziksel aktiviteler, kar raketi yürüyüşü ve koşudur. Araştırmanın katılımcıları açık havada gerçekleştirilen altı aylık bir fiziksel etkinlik programına katılmıştır. Çalışmanın uygulaması sonucunda pekiştireçler ve sözel ipucu silikleştirildiğinde de 30 dakikada yapılan yürüyüş ve koşu mesafesi artmıştır. Sonuç olarak araştırmada kullanılan müdahale programı katılımcıların fiziksel aktivitelere katılım düzeylerini artırmıştır.

Rafferty ve Raimondi (2009, s. 279) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, matematiksel işlemleri bağımsız yapmada güçlük çeken birisi kız ikisi erkek olmak üzere üç ilkokul öğrencisinin akademik performansları ve etkinlikle ilgilenme düzeyleri üzerinde kendi dikkatini izleme ve kendi performansını izleme stratejilerinin farklı etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ayrıca bu stratejilerin kullanımının öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerini akranlarının düzeyine yaklaştırmada etkili olup olmadığı ve öğrenciler tarafından hangi stratejinin tercih edildiği araştırılmıştır. Çalışma için seçilen öğrenciler dışında karşılaştırma amaçlı deney grubundaki öğrencilerle aynı performans düzeyine sahip iki öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışmanın etkinlikle ilgilenme ve akademik performans olmak üzere iki bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Akademik performans öğrencilerin tamamladıkları matematik işlemlerin sayısı ve doğru yaptıkları matematik işlemlerin sayısı olarak tanımlanmıştır. Çalışmanın bulguları kendi performansını izleme stratejisinin öğrencilerin etkinlikle ilgilenme düzeylerini ve akademik performanslarını artırmada daha etkili olduğunu, tüm öğrencilerin akranlarının etkinlikle ilgilenme düzeylerine yakın performans sergilediklerini ve kendi performansını izleme stratejisini yeğlediklerini göstermiştir.

Soares, Vannest ve Harrison (2009, s. 171) bilgisayar temelli kendini izlemenin OSB olan bir öğrencinin akademik etkinlik tamamlama ve problem davranış sergileme düzeyi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Öğrenciye destek eğitim odasında tamamladığı etkinlikleri izlemesi öğretilmiştir. Öğrenci tamamladığı her etkinliği bilgisayarda açık olan kontrol listesine kaydetmiştir. Araştırmanın bulguları öğrenci tarafından tamamlanan etkinlik sayısı artıkça sergilenen problem davranış sayısının azaldığını göstermiştir.

Coughlin (2010, s. iii) araştırmasında kendini izleme stratejisinin bağımsız ders çalışma davranışı ve etkinlik tamamlama düzeyi üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırma hafif düzeyde zihin yetersizliği olan üç öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin etkinlikle ilgilenme düzeylerine ilişkin veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda kendini izleme stratejisinin tüm öğrencilerin etkinlikle ilgilenme düzeylerinde artışa ve etkinlik tamamlama süresinin kısalmasına neden olduğu görülmüştür.

Sheehey, Wells ve Rowe (2017, s. 211) tarafından yürütülen çalışmada kendini grafiklendirme ile kullanılan kendini izleme stratejisinin tamamlanan matematik problemlerinin sayısı ve doğru yapılan matematik problemlerinin sayısı üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Çalışma serebral palsili yedi yaşında bir öğrenci ile genel eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları kendini grafiklendirme ile kullanılan kendini izleme stratejisinin öğrencinin tamamladığı matematik problemlerinin sayısında ve doğru çözdüğü matematik problemlerinin sayısında artışa neden olduğunu göstermiştir.

Xu, Wang, Lee ve Luke (2017, s. 106) tarafından yapılan araştırmada rehberli amaç belirleme ile kendini izleme stratejisinin kullanımının bütünleştirme yoluyla eğitim veren sınıfa devam eden dokuz yaşında, OSB olan ve problem davranışlar sergileyen bir öğrencinin dersle ilgilenme düzeyi üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Genel eğitim sınıfında rehberli amaç belirleme ile kendini izleme stratejisi uygulamasından önce öğrenciye sınıf dışında kendini izleme öğretimi yapılmıştır. Amaç kademeli olarak öğrencinin bir önceki aşamadaki en iyi performansı baz alınarak artırılmıştır. Araştırmanın sonuçları uygulamanın öğrencinin dersle ilgilenme düzeyinde bir artışa neden olduğunu ve bu değişikliğin uygulama sona erdikten bir hafta sonra da korunduğunu göstermiştir.

2.5.2. Ulusal alanyazında yapılan araştırmalar

Haytabay Sosun ve Özdemir (2012, s. 25) tarafından yapılan araştırmada görme yetersizliğinden etkilenmiş 7-8 yaş aralığında olan üç öğrencinin kendini izleme stratejisini kullanarak sessiz okuma etkinliğinde dikkat sürelerinin artırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları kendini izleme stratejisinin tüm katılımcıların dikkatini sürdürme becerilerini yüksek düzeyde artırdığını göstermiştir.

Alkoyak (2014, s. 7) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, zihin yetersizliği olan öğrencilerin matematik dersinde toplama işlemlerini yapma performanslarının artırılmasında; dikkat süresini, işlemlerdeki doğruluk yüzdesini ve işlemlerin yapılma hız yüzdesini artırmada kendini izleme stratejisinin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya biri 15, ikisi 17 yaşında olmak üzere üç zihin yetersizliği olan öğrenci katıl-

mıştır. Araştırma sonuçları kendini izleme stratejisinin kullanımının üç öğrencinin de matematik dersinde akademik başarılarını; dikkatini sürdürme davranışlarını, işlemlerdeki doğruluk yüzdesini ve işlemleri yapma hızı yüzdesini artırdığını göstermiştir.

Bir başka araştırmada kendini izleme stratejisinin görme yetersizliği olan öğrencilerin matematikte çarpma işlem akıcılığında etkililiği incelenmiştir (Küçüközyiğit, 2014, s. 12). Araştırma bir Görme Engelliler İlköğretim Okulu 5. Sınıfa devam eden üç görme yetersizliği olan öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında kendini izleme stratejisinin araştırmaya katılan üç öğrencinin de matematikte çarpma işlemi doğru basamak sayılarının ve doğruluk oranlarının arttırılması ve yanlış basamak sayılarının azaltılmasında yüksek düzeyde etkili olduğu görülmüştür.

Sönmez Kartal ve Yücesoy Özkan (2015, s. 418), araştırmalarında sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki özel gereksinimi olan çocukların etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerine etkilerini incelemiş; çocukların etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerinde meydana gelen değişikliklerin, uygulamanın sona ermesinin ardından korunup korunmadığı belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırmada ayrıca sosyal karşılaştırma yapılarak, sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sonunda özel gereksinimi olan çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerinin normal gelişim gösteren akranlarının etkinlikle ilgilenme düzeylerine yaklaşıp yaklaşmadığı da belirlenmiştir. Araştırma dört farklı okul öncesi eğitim sınıfında, özel gereksinimi olan dört ve normal gelişim gösteren 89 çocuğun katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin özel gereksinimi olan çocukların kendini izlemeyi kullanma düzeylerinin ve etkinlikle ilgilenme düzeylerinin artırılmasında ve ortaya çıkan bu değişikliğin, uygulamanın sona ermesinin ardından korunmasında etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf çaplı kendini izleme öğretimi sonunda özel gereksinimi olan çocukların ortalama etkinlikle ilgilenme düzeylerinin normal gelişim gösteren akranlarının ortalama etkinlikle ilgilenme düzeylerine oldukça yaklaşmış olduğu da gözlenmiştir.

Töret, Aykut, Babacan ve Özkubat (2015, s. 125) çalışmalarında akademik başarı düzeyi üzerinde kendini izleme stratejisinin etkililiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 10-11 yaş aralığında üç OSB olan öğrenci katılmıştır. Tek-denekli araştırmalar modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama desenine göre gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin akademik başarı düzeyleri matematikte verilen toplama iş-

leminde doğru olarak çözdükleri işlem sayısı ve işlemi çözerken sergiledikleri dikkat sürdürme becerisi ile ölçülmüştür. Çalışmanın bulgularına bakıldığında kendini izleme stratejisinin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Tufan (2016, s. 6) tarafından yapılan araştırmanın amacı, şemaya dayalı problem çözme stratejisi öğretimi ve kendini izleme stratejisi öğretiminin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin sözlü problem çözme performanslarına etkisini belirlemektir. Araştırmaya 11-14 yaşları arasında ikisi kız biri erkek olmak üzere üç hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenci katılmıştır. Araştırmada öncelikle öğrencilere şemaya dayalı problem çözme stratejisi ile sözlü problem çözme becerileri kazandırılmış, daha sonra ise öğrencilerin sözlü problem çözme hızı ve doğruluğunu artırmak için kendini izleme stratejisi öğretimi yapılmıştır. Araştırmada kendini izleme stratejisi, beceri sonrası performansı izleme şeklinde ele alınmış ve kendini izleme stratejisine kendini grafiklendirme de eklenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, şemaya dayalı strateji öğretiminin tüm katılımcıların sözlü matematik problemlerini çözme becerilerini kazanmalarında etkili olduğunu göstermektedir. Yine araştırma bulguları kendini izleme stratejisi öğretiminin iki öğrencinin sözlü problem çözme hızlarını ve doğruluğunu artırmada etkili olurken, bir öğrencinin problem çözme hızı ve doğruluğunda anlamlı bir değişikliğe yol açmadığını göstermiştir.

Tablo 2.3.

Ulusal Alanyazında Gerçekleştirilen Kendini İzleme Stratejisinin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar

Kaynak	**Katılımcı Sayısı**	**Katılımcı yaşı**	**Katılımcı özelliği**	**Ortam**	**Bağımlı Değişken**	**Bağımsız Değişken**	**Araştırma deseni**	**Sonuç**
Haytabay Sosun, 2012	3	7-8	Görme yetersizliği	Ayrı sınıf ve genel eğitim sınıfı	Sessiz okuma etkinliğinde dikkat sürdürme becerisi	Kendini izleme	ÇYM	Etkili
Alkoyak, 2014	3	15-17	ZY	Destek eğitim odası ve genel eğitim sınıfı	Matematikte toplama işlemi akıcılığı	Kendini izleme	ÇYM	Etkili
Küçüközyiğit, 2014	3	11-14	Görme yetersizliği	Özel eğitim okulu	Matematikte çarpma işlemi akıcılığı	Kendini izleme	DÖM	Etkili
Sönmez Kartal ve Yücesoy Özkan, 2015	4	5-6	ZY, DEHB, Down Sendromu	Genel eğitim sınıfı	Etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeyleri	Sınıf çaplı kendini izleme	ÇBDM	Etkili
Töret, Aykut, Babacan ve Özkubat, 2015	3	10-11	OSB	Özel özel eğitim kurumunun bireysel ve grup eğitim odası	Matematikte toplama işleme akıcılığı ve dikkat sürdürme becerisi	Kendini izleme	ÇYM	Etkili
Tufan, 2016	3	11-14	HDZY	Okulun kütüphanesi	Sözlü problem çözme becerisi ve akıcılığı	Şemaya dayalı problem çözme stratejisi, Kendini izleme-kendini grafiklendirme	ÇYM	2 öğrenci için etkili bir öğrencide etkili değil

ÇBDM: Çoklu başlama düzeyi modeli DEHB : Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu HDZY: Hafif düzeyde zihin yetersizliği
ÇYM : Çoklu yoklama modeli DÖM : Değişen ölçütler modeli OSB : Otizm Spektrum Bozukluğu
ZY : Zihin yetersizliği

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde, araştırma desenine, çalışmanın katılımcılarına, ortama, bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin ayrıntılar açıklanmıştır. Sonra veri toplama araçları, deney süreci, verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreçleri ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Destek eğitim odasında öğretilen kendini izleme stratejisinin genel eğitim ortamına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanma ve dersle ilgilenme düzeyleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada tek-denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu modelin kolay uygulanabilir olması, uygulamaya daha fazla odaklandığı için öğretime daha fazla benzemesi ve dış geçerliğinin yüksek olması modelin seçilmesinde başlıca nedenler olmuştur.

Tekin-İftar (2012b, s. 233-236) katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelini ayrıntılı bir şekilde tanımlamıştır. Buna göre öncelikle belirlenen üç katılımcıda eşzamanlı olarak kararlı veri elde edilinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanır. Birinci katılımcıda kararlı veri elde edildikten sonra uygulamaya geçilir. Birinci katılımcının başlama düzeyi ile uygulama evresindeki veriler karşılaştırılır ve bu noktada, bağımsız değişkenin etkisine ilişkin bir tahminde bulunur. Birinci katılımcıda ölçüt karşılandıktan sonra tüm katılımcılarda eşzamanlı olarak yoklama evresi verileri toplanır. İkinci katılımcının yoklama evresinde kararlı veri elde edilince uygulamaya başlanır. İkinci katılımcının yoklama evresi ile uygulama evresindeki veriler karşılaştırılarak birinci katılımcı için yapılan tahmin doğrulanmış olur. İkinci katılımcı da ölçüte ulaştıktan sonra tüm katılımcılar için eşzamanlı olarak yoklama evresi verileri toplanır. Üçüncü katılımcının yoklama evresinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulamaya geçilir. Bu katılımcıda da diğer katılımcılarda görülen yönde bir değişiklik görüldüğünde elde edilen bulgu yinelenmiş olur. Dolayısıyla bu modelde deneysel kontrol, yalnızca uygulamaya başlanan katılımcının veri düzey ya da eğiliminde değişiklik olması, henüz uygulamaya başlanmamış olan katılımcının veri düzey ya da eğilimlerinde değişiklik olmaması ve bu etkinin diğer katılımcılarda da art-zamanlı olarak uygulama gerçekleştirildikçe aynı şekilde gerçekleşmesi ile kurulur (Tekin-İftar, 2012b, s. 233-236).

3.1.1. Deneysel geçerlik

Geçerlik ölçülmek istenen özelliğin ne derece doğru ölçüldüğünün ortaya konması olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 116). Bu amaçla yapı geçerliği, kapsam geçerliği gibi farklı geçerlik türleri kullanılır. Tek-denekli araştırmalarda verilerin gözlem tekniğiyle toplanması nedeniyle farklı geçerlik türlerine gereksinim duyulur. Bu araştırmalarda araştırma sonuçlarının geçerliği ve bulguların daha geniş kitleye genellenmesinde deneysel geçerlik önemli bir kavram olarak karşımıza çıkar. Deneysel geçerlik, dış ve iç geçerlik olmak üzere iki gruba ayrılır. Dış geçerlik araştırmada elde edilen bulguların genellenmesiyle ilgiliyken iç geçerlik hedef durumda istenen değişikliğe neden olabilecek olan başka değişkenlerin kontrol altına alınmasıyla hedef durumdaki değişikliğin sadece ve sadece bağımsız değişkenden kaynaklandığının ortaya çıkarılmasıyla ilgilidir (Tekin-İftar, 2012a, s. 133).

3.1.1.1. Araştırmanın dış geçerliği

Tek-denekli araştırmaların dış geçerliği yineleme yoluyla sağlanır (Tekin-İftar, 2012a, s. 134). Çoklu yoklama modelleri birçok kez yineleme barındırması ile dış geçerliği güçlü bir modeldir (Tekin-İftar, 2012b, s. 227). Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama desenine göre gerçekleştirilen bu çalışmanın bağımsız değişkeni olan kendini izleme stratejisinin etkililiği üç farklı katılımcının dersle ilgilenme düzeyleri üzerinde incelenmiştir. Birinci katılımcıda ölçüt karşılandıktan sonra ikinci katılımcıya geçilmiştir. İkinci katılımcıda da birinci katılımcıda görülen sonucun aynısı görülünce birinci katılımcı için yapılan tahmin doğrulanmıştır. Üçüncü katılımcıda da önceki katılımcılarda görülen etkinin benzeri görülünce ikinci katılımcıda doğrulama sırasında görülen etki yinelenmiştir.

3.1.1.2. Araştırmanın iç geçerliği

Araştırmacı çalışmanın iç geçerliğini sağlayabilmek için bağımsız değişkeni, bağımlı değişkeni ve diğer değişkenleri kontrol altında tutarak bağımlı değişkende görülen değişmenin sadece bağımsız değişkenden kaynaklandığını ortaya koymalıdır (Tekin-İftar, 2012a, s. 142). Aşağıda bu çalışmanın sonucunu etkileyebilecek dış etmenlerin kontrol altında tutulması amacıyla yapılan önlemler açıklanmıştır:

(a) Dış etmenler, çalışmalarda deneysel sürecin dışında oluşan ve çalışmanın sonucunu etkileyebilecek durumlara denir (Tekin-İftar, 2012a, s. 143). Bu araştırmada dış

etmenleri kontrol altında tutabilmek amacıyla uygulama süresi olabildiğince kısa tutulmaya çalışılmıştır. Ayrıca uygulama öncesinde öğrencilerin ailelerine ve öğretmenlerine öğrencilere benzer becerilerin çalıştırılmaması gerektiği hakkında bilgi verilmiştir.

(b) Olgunlaşma, araştırma sürecinde katılımcıların büyümesinin bağımlı değişken üzerinde etkili olması olarak tanımlanır. Olgunlaşma etmeni daha çok küçük yaştaki çocuklarla çalışıldığında iç geçerlik için tehdit olarak görülmektedir (Tekin-İftar, 2012a, s. 144). Bu araştırmanın katılımcıları 7-8 yaş aralığında olması nedeniyle bu etmenin bağımlı değişken üzerinde zayıf bir etkisinin olduğu düşünülmüştür. Ayrıca uygulama süresi her katılımcı için olabildiğince kısa sürede tamamlanmıştır.

(c) Sınanma etkisi, katılımcıların ön testte arka arkaya sınanmalarının bağımlı değişkene ilişkin ilgilerinin artmasına neden olması ve bu durumun daha sonraki evrelerde bağımlı değişken düzeyini etkilemesi anlamına gelir (Tekin-İftar, 2012a, s.145). Bu araştırma çoklu yoklama modeline göre gerçekleştirildiği için sürekli başlama düzeyi verisi toplanmamıştır. Ayrıca araştırmanın tüm evreleri yüksek uygulama güvenirliği ile düzenlenmiştir. Buna ek olarak araştırmacı iki ay öncesinden öğretmenler ve öğrencilerle tanışıp gözlem için sınıflara girerek öğrencilerin kendisini görmeye alışmalarını sağlamaya çalışmıştır.

(d) Ölçme, gözlem tekniğinde ya da ölçme aracında zaman içerisinde gelişen herhangi bir değişikliğin hedef durumun yinelenen ölçümlerde farklı şekilde değerlendirilmesine neden olarak bağımlı değişken üzerinde bağımsız değişken dışında ölçme etmenin de etkili olması olarak tanımlanır (Tekin-İftar, 2012a, s. 145). Bu etmeni kontrol altına alabilmek amacıyla araştırmanın tüm oturumlarının video kaydı yapılmıştır ve araştırmanın tüm evrelerinde yansız olarak belirlenen oturumlarda gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır.

(e) Katılımcı kaybı, araştırma sürecinde çeşitli nedenlerden dolayı katılımcıların çalışmadan ayrılmalarına denilir (Tekin-İftar, 2012a, s. 146). Bu araştırmada katılımcı kaybını önlemek için bir yedek katılımcı seçilmiştir. Ayrıca gönüllü olan katılımcılar belirlenmiş ve öğretmenlerle görüşülerek katılımcıların devamsızlığı hakkında bilgi alınmıştır.

(f) Verilerin kararsızlığı, bağımlı değişkene ilişkin toplanan verilerin kararlılık göstermemesi anlamına gelir (Tekin-İftar, 2012a, s. 148). Araştırmacı bu etmeni kontrol altına alabilmek amacıyla araştırmanın tüm evrelerinde kararlı veriye ulaşıncaya kadar veri toplamaya devam etmiştir.

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırma Eskişehir İli Tepebaşı İlçesinde bulunan Ülkü İlkokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için öncelikle Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır (EK-1). Araştırmada genel eğitim ortamına yerleştirilen ve destek eğitim alan üç özel gereksinimi olan öğrenci, sekiz normal gelişim gösteren öğrenci, üç destek eğitim veren öğretmen, üç sınıf öğretmeni, araştırmacı ve iki gözlemci yer almaktadır.

3.2.1. Özel gereksinimi olan öğrencilerde aranan önkoşul beceriler

Araştırmanın özel gereksinimi olan öğrencilerini seçmeden önce destek eğitim alan öğrencilerin sınıf öğretmenlerine Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilen, Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi" (EK-8) verilip bu formla özel gereksinimi olan öğrencilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Böylelikle öğrencilerin hangi sosyal becerilerde yetersiz oldukları belirlenmiştir. Sonra öğretmenlerden öğrencilerin yetersiz oldukları sosyal becerilerden öncelikli gereksinim duydukları becerileri belirlemeleri istenmiştir. Değerlendirme sonuçları ve öğretmenlerle görüşme sonrasında değerlendirilen beş öğrencinin öncelikli olarak gereksinim duyduğu becerinin "dersi dikkatlice dinleme/derse dikkat etme" becerisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmacı bir ay boyunca bu öğrencilerin bulundukları sınıflarda dersle ilgilenme davranışlarına ilişkin gözlemler gerçekleştirmiştir. Araştırmacının gözlemler sonucunda elde ettiği bilgiler öğretmenlerin değerlendirmeleri ile örtüştüğü için dersle ilgilenme davranışı araştırmanın hedef davranışı olarak seçilmiştir.

Sonraki aşamada öğrencilerin kendini izleme stratejisinin öğretimi için gerekli olan önkoşul davranışları karşılayıp karşılamadıkları gözlem ve görüşme yoluyla belirlenmiştir. Öğrenciler için belirlenen önkoşul davranışlar aşağıda yer almaktadır:

(a) *En az on dakika süreyle yerinde oturmak:* Çalışmada kendini izleme süreci on dakika sürmektedir. Bu nedenle özel gereksinimi olan öğrencilerin bu süre boyunca kendilerini izleyebilmeleri için yerlerinde oturmaları gerekmektedir. Öğrencilerin bu önkoşul davranışa sahip olup olmadıkları sınıf içinde saate bakılarak belirlenmiştir.

(b) *Verilen sözel yönergeleri yerine getirmek:* Öğrencilerin dersi takip edebilmeleri için "kitabını/defterini aç, oku, yaz" gibi yönergelere uygun tepki vermeleri gerekmektedir. Sınıf içerisinde gözlem yaparak öğrencilerin bu davranışa sahip olup olmadıklarına bakılmıştır.

(c) *Verilen yönergeleri okuyabilmek:* Öğrenciye verilecek kendini izleme kontrol listesinde öğrencinin derste gerçekleştirmesi beklenen davranışlar yer almaktadır. Bu yönergeleri okuyabilmesi önkoşul davranış olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin bu davranışa sahip olup olmadıkları sınıf içerisinde gözlemler sonucunda belirlenmiştir.

(d) *Eşleme ve sayma (en az 1-20'ye kadar) becerilerine sahip olmak:* Kendini izleme kontrol listesinde öğrencinin doldurması gereken 20 kutucuk bulunmaktadır. MP3 çalar ile dinletilen ses kaydı aracılığıyla öğrencilerin ses kaydında duydukları sayıyı formda bulup altındaki kutucuğa uygun işareti koymaları istenmektedir. Araştırma için öğrenciler seçilirken öğrencilerin bu önkoşul davranışı karşılayıp karşılamadıkları öğretmenleri ile görüşme yapılarak daha sonra da sınıf içerisinde gözlem yapılarak belirlenmiştir.

(e) *Basit işaretleri okuyabilmek (+, -):* Kendini izleme sürecinde öğrencinin dersle ilgilenme davranışını "+" ve "–" işaretleri ile değerlendirmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilere bu işaretler gösterilerek ne anlama geldiği sorulmuştur. İşaretleri doğru adlandıran öğrenciler çalışmaya katılmıştır.

(f) *Taklit edebilmek:* Uygulama sürecinde araştırmacının öğrencilere kendini izleme stratejisini kullanarak dersle ilgilenme davranışını kaydetmeye ilişkin model olması gerekmekte; öğrencilerden de model olunan beceriyi yerine getirmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin bu önkoşul davranışa sahip olup olmadıkları öğretmenin sergilediği basit düzeyde davranışları (şekiller çizdirme, kaba motor hareketler vb.) öğrencinin taklit etmesi istenmiştir.

(g) *Ailesi tarafından araştırmaya katılmasına izin verilmiş olmak:* Bu önkoşulu karşılamak amacıyla öğrencilerin aileleriyle görüşülerek araştırma hakkında sözlü ve yazılı (EK-3) bilgi verilmiştir. Daha sonra ailelere izin formu (EK-4) verilerek formu imzalayan ailelerin çocukları çalışmaya alınmıştır.

(h) *Okula düzenli olarak devam ediyor olmak:* Öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden devam durumları hakkında bilgi alınmış ve çalışma için devamsızlık durumu olmayan öğrenciler seçilmiştir. Ayrıca aileler, imzaladıkları izin formunda çocuklarının çalışma süresince düzenli olarak okula devamını sağlayacaklarını taahhüt etmişlerdir.

(i) *Çalışmaya istekli olmak:* Araştırmacı öğrencilerle görüşerek çalışma hakkında kısaca bilgi vermiştir ve öğrencilerin çalışmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Bu şekilde çalışmaya istekli olan öğrenciler belirlenmiştir.

Bu önkoşul davranışlara ve koşullara sahip olan üç özel gereksinimi olan öğrenci belirlenmiştir. Araştırma sürecinde denek yitimi olma olasılığı göz önünde tutularak bir

özel gereksinimi olan öğrenci yedek olarak seçilmiştir. Çalışma için ayrıca normal gelişim gösteren öğrencilere gereksinim duyulduğu için sınıf öğretmenlerinden ailelerinden çalışma için izin alınabilecek öğrencileri belirlemeleri istenmiştir. Bu öğrencilerin ailelerine çalışma hakkında yazılı bilgilendirme gönderilmiştir ve çalışmayı kabul eden ailelerin izin formunu (EK-5) imzalamaları istenmiştir. Uygulama sürecinde destek eğitim öğretmenleri de yer aldığı için her destek eğitim öğretmeni ile görüşme yapılarak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmayı onaylayan öğretmenlere ise izin formu (EK-6) imzalatılmıştır. Kendini izleme öğretiminin genelleme oturumları özel gereksinimi olan öğrencilerin devam ettikleri genel eğitim sınıfında gerçekleştirildiği için sınıf öğretmenlerinden de imzalı onay formu (EK-6) alınmıştır. Araştırmaya katılan tüm katılımcıların isimleri yerine birer kod ismi belirlenmiştir. Sonraki bölümde katılımcıların özelliklerine ilişkin detaylı bilgi verilmiştir.

3.2.2. Özel gereksinimi olan öğrencilerin özellikleri

Bu araştırmaya Eskişehir ilinde belirlenen bir ilkokulda 2. sınıfa tam zamanlı kaynaştırma raporu ile devam eden üç öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin özellikleri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmış ve demografik özellikleri Tablo 3.1'de özetlenmiştir.

Arda 7 yaşında (7 yaş, 11 ay), Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı olan bir erkek öğrencidir. Bir ilkokulun 2. sınıfına devam etmekte ve bu yıldan itibaren Türkçe ve Matematik dersleri için destek eğitim hizmeti almaktadır. Arda, Türkçe dersinde okumaya geçmiştir ancak sınıf düzeyine ulaşmasında desteğe gereksinim duymaktadır. Kısa metinleri okumaktadır. Cümle ya da metinler bir başkası tarafından okunduğunda daha iyi anlamakta ve yöneltilen sorular konusunda çok daha iyi cevaplar vermektedir. Öğrencinin dinleme becerileri akranlarıyla aynı düzeydedir. Dinlediği metne ilişkin soruları yanıtlar Arda'nın yazma becerilerinin (satır başı, istenen şekilde yazma vb.) geliştirilmesinde de desteğe gereksinimi vardır. 2. sınıf eğitim programına göre noktalama işaretlerinden noktayı cümlenin sonuna koyabilmekte, 5N1K sorulu kısa metinlerde metin başka bir kişi tarafından okunduğunda sadece kısa cevap içerdiğinde, ne-kim-nerede gibi soruları yanıtlayabilmektedir. Arda, matematik dersinde 1-100 arası sayıları ritmik sayabilmekte ve yazabilmektedir. Öğrenci 1-20 arası sayılarla eldesiz toplama ve çıkarma işlemleri yapabilmektedir. Temel geometrik şekilleri tanımaktadır. Tam saatleri bilmekte, yarım saat ve çeyrek gibi saat dilimlerini öğrenme aşamasındadır. Uzunluk ölçü birimi kavramıyla ilgili metrenin uzunluk ölçüsü aracı olduğunu söylemektedir. Basit düzeyde örüntüleri devam ettirebilmektedir.

Tablo 3.1.
Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Öğrenci	Yaş	Sınıf	Cinsiyet	Tanı
Arda	7	2	Erkek	Özel Öğrenme Güçlüğü
Can	8	2	Erkek	Özel Öğrenme Güçlüğü-Dil ve Konuşma Bozukluğu
Ege	8	2	Erkek	Özel Öğrenme Güçlüğü

Can, 8 yaşında (8 yaş, 5 ay) Özel Öğrenme Güçlüğü ve Dil ve Konuşma Bozukluğu tanısı olan bir erkek öğrencidir. Bir ilkokulun 2. sınıfına devam etmekte ve bu yıldan itibaren Türkçe ve Matematik dersleri için destek eğitim hizmeti almaktadır. Öğrenci Türkçe dersinde kısa metinleri okuyabilmektedir. Can'ın dinleme becerilerinde dikkati kısa sürelidir. Dinlediği metne ilişkin soruları kısa cevaplar vererek yanıtlamaktadır. Öğrenci yazma becerilerini geliştirmede (satır başı, noktalama işaretleri, satır arasına düzgün yazma, harfleri istenen şekilde yazma) desteğe gereksinim duymaktadır. Bireysel çalışma sırasında ve sözel ipucu verildiğinde düzgün/uygun bir şekilde yazabilmektedir. Can matematik dersinde 1-20 arası sayıları ritmik sayabilmekte ve yazabilmektedir. Can 1-20 arası sayılarla eldesiz toplama ve çıkarma işlemleri yapabilmektedir. Temel geometrik şekilleri tanımaktadır.

Ege, 8 yaşında (8 yaş, 3 ay) Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı olan bir erkek öğrencidir. Bir ilkokulun 2. sınıfına devam etmekte ve bu yıldan itibaren Türkçe ve Matematik dersleri için destek eğitim hizmeti almaktadır. Ege, kısa metinleri okuyabilmekte uzun metinleri okumakta desteğe gereksinim duymaktadır. Cümle ya da metinler bir başkası tarafından okunduğunda daha iyi anlamakta ve yöneltilen sorulara daha doğru cevaplar vermektedir. Öğrencinin dinleme becerileri akranlarıyla aynı düzeydedir. Öğrenci yazma becerilerini geliştirmede (satır başı, noktalama işaretleri, satır arasına düzgün yazma, harfleri istenen şekilde yazma) desteğe gereksinim duymaktadır. Bireysel çalışmada ve sözel yönergeler tam verildiğinde yazabilmektedir. Ege, 1-20 arası sayıları ritmik sayabilmekte, yazabilmekte ve karışık gösterilen rakamları ayırt edebilmektedir. Ayrıca 1-20 arası sayılarla eldesiz toplama ve çıkarma işlemleri yapabilmektedir.

3.2.3. Normal gelişim gösteren öğrenciler

Çalışma için seçilen üç özel gereksinimi olan öğrencinin ikisi sabah biri ise öğle grubunda yer almaktadır. Bu nedenle, sabah grubundan ve öğle grubundan olmak üzere

her özel gereksinimi olan öğrenci için dörder normal gelişim gösteren öğrenciye gereksinim duyulmuştur. Ancak öğretmenlerle yapılan görüşmelerden sonra öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle veli izninin alınmasının sıkıntı olacağı fark edilmiştir ve bu nedenle de sabah ile öğle grubundan dörder öğrenciyle çalışma kararı alınmıştır. Bu amaçla sabah ve öğle grubundan birer sınıf öğretmeni ile görüşülerek hem derslerden geri kalmayacak hem de aileleri izin verecek dörder öğrenci belirlemeleri istenmiştir. Belirlenen öğrencilerin ailelerine bilgilendirme yazısı ile izin formu gönderilmiştir. Aile izin formunu imzalayan ailelerin çocukları çalışmaya katılmışlardır. Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 3.2' de verilmiştir.

Çalışmadan önce normal gelişim gösteren öğrencilerle rehber öğretmenin odasında görüşmeler yapılarak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmenin başında her çocuğun farklı özelliklere sahip olduğu ve bazı çocukların dersi takip etmekte zorlandığı, bu nedenle de böyle bir öğrenciye dersi nasıl dinlemesi gerektiğinin öğretilmesi gerektiği anlatılmıştır. Sonra öğrencilere derste nasıl davranılması gerektiği sorularak dersle ilgilenme davranışlarına örnek olan davranışlardan bahsedilmiştir. Daha sonra kendini izleme stratejisini kullanarak dersle ilgilenme davranışının sergilenip sergilenmediğinin belirlenebileceği açıklandıktan sonra stratejiyi uygularken kullanılacak araç-gereçler (MP3 çalar, kulaklık, form) tanıtılmıştır. Ardından özel gereksinimi olan öğrenciler hakkında kısaca bilgi verilerek bu öğrencilere dersle ilgilenme davranışlarının izlenmesinin öğretileceği belirtilmiştir. Uygulamacı öğrencilere, özel gereksinimi olan öğrenciye bire-bir öğretim yapacağını, sonra öğrencileri ve destek eğitim veren öğretmeni sınıfa çağıracağını açıklamıştır. Derste ise öğrencilerin kendi sınıflarında dersi nasıl takip ediyorlarsa destek eğitim odasında da aynı şekilde takip etmeleri ifade edilmiştir. Uygulamacı ayrıca derste arada özel gereksinimi olan öğrenciye yönergeler vereceğini, bu durumun da dikkatlerini dağıtmasına izin vermemeleri gerektiğini söyleyerek görüşme bitirilmiştir.

Tablo 3.2.
Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	**Yaş**	**Sınıf**	**Grup**
Kız	8	2	Sabahçı
Kız	7	2	Sabahçı
Erkek	8	2	Sabahçı
Erkek	7	2	Sabahçı
Erkek	8	2	Öğlenci
Erkek	8	2	Öğlenci
Kız	7	2	Öğlenci
Kız	7	2	Öğlenci

3.2.4. Destek eğitim veren öğretmenler

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun olmuşlardır. Destek eğitim veren öğretmenlerin özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.3'te verilmiştir. Destek eğitim veren öğretmenlerin kendi genel eğitim sınıfları vardır. Sabah grubundaki öğretmen öğleden sonra ilk iki ders, öğle grubundaki öğretmenler ise sabah okula erken gelerek sabah grubunda son iki ders özel gereksinimi olan öğrencilere destek eğitim vermektedir. Öğretmenlerin hepsi 2016 yılında verilen Özel Eğitim Hizmetleri Seminerine katılmışlardır. Meltem öğretmen Arda'nın hem destek eğitim hem de sınıf öğretmenidir. Alper öğretmen Can'ın, Yusuf ise Ege'nin destek eğitim öğretmenidir.

Çalışma öncesinde destek eğitim veren öğretmenlerle görüşülerek araştırmanın amacı ve uygulama süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Destek eğitim odasını genel eğitim ortamına benzetmek için normal gelişim gösteren öğrencilerin katılacağını ve öğretmenin destek eğitim odasındaki dersi kendi sınıfında gerçekleştirdiği Türkçe dersi gibi gerçekleştirmesi gerektiği söylenmiştir. Ardından dersle ilgilenme davranışı ve kendini izleme stratejisinin uygulanma şekline ilişkin bilgi verilmiştir. Sonra uygulamacının önce özel gereksinimi olan öğrenciyle bireysel öğretim yapacağı daha sonra normal gelişim gösteren öğrencileri ve destek eğitim öğretmeni sınıfa çağırdıktan sonra özel gereksinimi olan öğrencinin öğrenilenleri ne ölçüde uygulayabildiğine bakılacağı ifade edilmiştir.

Tablo 3.3.

Destek Eğitim Öğretmenlerinin Özellikleri

İsim	**Cinsiyet**	**Eğitim Durumu**	**Mesleki Deneyimi**	**Özel Eğitime ilişkin hizmet içi eğitim alma durumu**
Meltem	Kadın	Lisans	20 yıl	Aldı
Alper	Erkek	Lisans	22 yıl	Aldı
Yusuf	Erkek	Lisans	24 yıl	Aldı

3.2.5. Sınıf öğretmenleri

Sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak genelleme oturumlarının genel eğitim sınıfında gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Bu oturumlarda özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme davranışını MP3 çalar ve kendini izleme kontrol listesi yardımı ile kaydedeceği anlatılmıştır. Sınıf öğretmenlerin özellikleri Tablo 3.4'te yer almaktadır.

Tüm sınıf öğretmenleri Özel Eğitim Hizmetleri Seminerine katılmışlardır. Meltem ve Kerim öğretmenin ayrıca destek eğitim deneyimi bulunmaktadır.

Tablo 3.4.

Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri

İsim	**Cinsiyet**	**Eğitim Durumu**	**Mesleki Deneyimi**	**Özel Eğitime ilişkin hizmet içi eğitim alma durumu**
Meltem	Kadın	Lisans	20 yıl	Aldı
Merve	Kadın	Lisans	16 yıl	Aldı
Kerim	Erkek	Lisans	22 yıl	Aldı

3.2.6. Araştırmacı

Araştırmacı 2016 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde lisans derecesini almıştır ve 2017 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde Özel Eğitim alanında yüksek lisans öğrenimine başlamıştır. Çalışmada düzenlenen tüm oturumlar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, uygulama sürecine başlamadan önce iki ay süre ile haftada 1-2 kez özel gereksinimi olan öğrencilerin sınıflarında gözlemler yapmış, öğrencileri daha yakından tanımaya çalışarak öğrencilerin araştırmacıya alışmalarını kolaylaştırmayı amaçlamıştır.

3.2.7. Gözlemciler

Araştırmanın destek eğitim odasında gerçekleştirilen oturumların gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim bölümü yüksek lisans öğrencisi tarafından toplanmıştır. Araştırmanın genel eğitim sınıfında gerçekleştirilen oturumlardaki gözlemciler arası ve uygulama güvenirlik verileri Ülkü İlkokulunun Rehber Öğretmeni tarafından toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce gözlemcilere formları nasıl kullanacaklarına ilişkin bilgi verilmiştir. Ayrıca genel eğitim sınıfında yapılan ön gözlemler sırasında ikinci gözlemciye öğrencinin dersle ilgilenme düzeyinin kaydedilmesine ilişkin model olunmuştur. Daha sonra da araştırmacı ve gözlemci aynı anda kayıt tutarak elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Gözlemci ile araştırmacının tuttuğu kayıtlar arasında en az %90 düzeyinde tutarlılık sağlanıncaya kadar bu süreç tekrarlanmıştır.

3.3. Ortam

Sonraki bölümde uygulama yapılacak okul hakkında genel bilgi verildikten sonra uygulamanın yer alacağı ortamlar betimlenmiştir.

3.3.1. Okul

Eskişehir İlinde Tepebaşı İlçesinde bulunan Ülkü İlkokulunda yaklaşık 1000 öğrenci eğitim görmektedir. Okuldaki sınıf mevcutları 20-28 öğrenci arası değişmektedir. Okulda üç rehber öğretmen görev yapmaktadır. Okulun iki tane özel eğitim şubesi vardır. Özel eğitim sınıflarında on öğrenci eğitim almaktadır. Bir öğrenciye ise evde eğitim verilmektedir. Okulda, bütünleştirme yoluyla eğitim alan 14 öğrenci bulunmaktadır. Sınıflara birden fazla özel gereksinimi olan öğrencinin yerleştirilmediğine dikkat edilmektedir. Okulun bir destek eğitim odası bulunmaktadır, ancak gerek duyulduğunda kütüphane ve laboratuvarda da destek eğitim hizmeti verilmektedir. Uygulama, araştırmaya katılan özel gereksinimi olan öğrenciler için önceden belirlenmiş olan sınıflarda ve öğrencilerin devam ettikleri genel eğitim sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Sonraki bölümde uygulamanın gerçekleştirildiği ortamların fiziksel özellikleri betimlenmiştir.

3.3.2. Uygulamanın yapıldığı ortamlar

Araştırma destek eğitim verilen ortamda ve genel eğitim sınıfı olmak üzere iki farklı ortamda yürütülmüştür. Araştırmanın etkililik ve izleme verileri destek eğitim verilen ortamda genelleme verileri ise genel eğitim sınıfında toplanmıştır. Okulda destek eğitim hizmetinden yararlanan öğrenci sayısının çok olması nedeniyle bir destek eğitim odası yeterli olmadığından kütüphane ve laboratuvar da destek eğitim için kullanılmaktadır. Eğitim döneminin başında destek eğitim gereksinimi olan tüm öğrencilerin destek eğitim alacakları sınıflar ve destek eğitimi verecek öğretmenler belirlenmektedir. Araştırmaya katılan özel gereksinimi olan öğrenciler farklı sınıflarda destek eğitim almaktadırlar. Arda'ya laboratuvarda, Can'a destek eğitim odasında ve Ege'ye kütüphanede destek eğitim verilmektedir. Uygulamaya karar verilmeden önce bu sınıflar incelenmiştir ve büyüklük ile düzen olarak birbirine benzer oldukları görülmüştür. Ayrıca çalışmanın iç geçerliğini güçlendirmek için tüm öğrencilerle yapılan tüm oturumlar aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Kendini izleme stratejisinin öğretiminde uygulamacı öğrenciyle yan yana, yoklama oturumlarında ise biraz uzağına oturmuştur. İzleyen bölümde ortamlar her özel gereksinimi olan öğrenci için ayrı ayrı tanıtılmıştır.

3.3.2.1. Arda ile uygulamaların yapıldığı ortamlar

Arda'nın eğitim aldığı genel eğitim sınıfında 28 öğrenci bulunmaktadır. Sınıfta öğleden sonra eğitim verilmektedir. Sınıfın toplam yüzölçümü 21 metrekaredir. Giriş kapısının sağında kalan duvarda akıllı tahta, karşısında ise pencereler bulunmaktadır. Akıllı tahtanın bulunduğu duvarın köşesinde öğretmene ait iki kapılı malzeme dolabı ve öğretmen masası yer almaktadır. Akıllı tahtanın bulunduğu duvarın karşı duvarında öğrencilere ait dolaplar, dolapların önünde ise öğrenci sıraları bulunmaktadır.

Arda ile yapılan öğretim oturumları, okulun laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Laboratuvarın yüzölçümü 21 metrekaredir. Giriş kapısının solunda kalan duvarda akıllı tahta, önünde öğretmen masası, karşı duvarında ise pencereler yer almaktadır. Akıllı tahtanın bulunduğu duvarın karşı duvarında malzeme dolabı bulunmaktadır. Öğrenci sıraları her sırada boydan boya olup ikişer tane lavabo içermektedir ve dolabın önünde yer almaktadır.

3.3.2.2. Can ile uygulamaların yapıldığı ortamlar

Can'ın devam ettiği genel eğitim sınıfında 19 öğrenci bulunmaktadır. Sınıfta öğleden sonra eğitim verilmektedir. Sınıfın toplam yüzölçümü 21 metrekaredir. Giriş kapısının solunda kalan duvarda akıllı tahta, karşısında ise pencereler bulunmaktadır. Akıllı tahtanın bulunduğu duvar ile pencerelerin bulunduğu duvarın köşesinde öğretmen masası, karşısında ise öğrenci sıraları yer almaktadır. Öğrenci sıraların arkasında öğrencilere ait dolaplar bulunmaktadır.

Can ile yapılan öğretim oturumları, okulun destek eğitim odasında gerçekleştirilmiştir. Odanın yüzölçümü 16 metrekaredir. Giriş kapısının sağında ve karşısında kalan duvarda çeşitli malzemeler içeren dolaplar bulunmaktadır. Öğretmen masası giriş kapısının solunda kalan duvarda, tahta öğretmen masasının arkasında ve öğrenci masaları ise karşısında yer almaktadır.

3.3.2.3. Ege ile uygulamaların yapıldığı ortamlar

Ege'nin eğitim aldığı genel eğitim sınıfında 26 öğrenci bulunmaktadır. Sınıfta öğleden önce olmak üzere yarım gün eğitim verilmektedir. Sınıfın toplam yüzölçümü 21 metrekaredir. Giriş kapısının sağında kalan duvarda akıllı tahta, karşısında ise pencereler bulunmaktadır. Akıllı tahtanın bulunduğu duvarın köşesinde öğretmene ait iki kapılı malzeme dolabı ve öğretmen masası yer almaktadır. Akıllı tahtanın bulunduğu duvarın karşı duvarında öğrencilere ait dolaplar, dolapların önünde ise öğrenci sıraları bulunmaktadır.

Ege ile yapılan uygulama, okulun kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Kütüphanenin yüzölçümü 18 metrekaredir. Giriş kapısının sağında kalan duvarda tahta asılı, karşısında bulunan duvarda ise pencereler bulunmaktadır. Kapının solunda kalan duvarda ve tahtanın karşısında kalan duvarda kitapların bulunduğu kitaplıklar yer almaktadır.

3.4. Bağımlı Değişken

Araştırmanın iki bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Araştırmanın birinci bağımlı değişkeni öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanma düzeyi, ikinci bağımlı değişkeni ise öğrencilerin dersle ilgilenme düzeyleridir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimi olan öğrencilerin üçü de Türkçe ve matematik derslerinde destek eğitim almaktadır. Farklı derslerde uygulama yapmanın bağımlı değişkenler üzerinde farklı etkilere neden olabileceği düşünülerek uygulamanın sadece Türkçe dersinde yapılması kararlaştırılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin destek eğitim odasında verilen Türkçe dersindeki dersle ilgilenme düzeyleri dikkate alınmıştır. Araştırmacı ve gözlemcinin Türkçe dersi için kayıt sırasında dikkate alacakları dersle ilgilenme davranışları Tablo 3.5'te gösterilmiştir. Tabloda ayrıca dersle ilgilenme davranışı için örnek olmayan davranışlar yer almaktadır.

Araştırmada kendini izleme, öğrencinin sınıfta dersle ilgilenme davranışlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemesi ve kaydetmesi olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanmak üzere gerçekleştirmeleri beklenen basamaklar Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.5.

Dersle İlgilenme Davranışı Analizi

Dersle ilgilenme davranışını	
Örnekleyen davranışlar	**Örneklemeyen davranışlar**
• Öğretmen dediğinde kitabı ve defteri açma • Ders anlatan öğretmene bakma • Parmak kaldırarak konuşma hakkı isteme • Öğretmenin verdiği yönergeleri yerine getirme • Dersteki etkinlik için kalem, silgi vb malzeme alma • Dersle ilgili konuşan akranı dinleme • Ders boyunca yerinde oturma	• Ayağa kalkma • Sınıfta dolaşma • Ders dışı konuşma • Amaçsızca etrafına bakma • Kalem, defter, suluk vb şeylerle oynama

Tablo 3.6.

Kendini İzleme Stratejisini Kullanma Beceri Analizi

Kendini İzleme Stratejisini Kullanma Becerisi Basamakları
1. Kendisine verilen kayıt formunu alır.
2. Formda 'Öğrencinin adı ve soyadı' yazan yere adını ve soyadını yazar.
3. Kulaklığı kulağına takar.
4. Ses kaydını başlatır.
5. MP3 çaları cebine koyar.
6. Ses kaydındaki uyarı sesini duyduğunda forma uygun işareti koyar.
7. Süre bittiğinde kayıt formunu ve MP3 çaları uygulamacıya verir.

3.5. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni dersle ilgilenme davranışının arttırılmasında kullanılan kendini izleme stratejisidir. Kendini izleme, hedef davranışın gözlenmesi ve gerçekleşip gerçekleşmediğinin kaydedilmesi olarak tanımlanmaktadır (Aykut, 2013, s. 57). Bu araştırmada kendini izleme stratejisinin öğretimi Agran ve diğerleri (2003, akt. Aykut, 2013, s. 57) tarafından geliştirilen öğretim basamakların temel alınarak, bu basamaklarda belli uyarlamalar yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bağımsız değişkenin uygulanışı deney süreci başlığı altında öğretim oturumlarında detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.6. Araç-Gereçler

Aşağıda öğretim ve yoklama oturumlarında kullanılacak araç-gereçler sıralanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama formları (EK-10, 11, 12, 13) dört özel eğitim uzmanının değerlendirilmesine sunulmuş ve değerlendirme sonuçları doğrultusunda düzenlenmiştir.

3.6.1. Uygulamada kullanılan araç-gereçler

- Dersle ilgilenme davranışını örnekleyen ve örneklemeyen davranışların gösterildiği video (Video çekimi iki normal gelişim gösteren öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Videoda Tablo 3.5'te sıralanan tüm davranışlar yer almaktadır. Videonun uzunluğu yaklaşık 5 dakikadır)
- Laptop
- Pekiştireç tablosu ve gülen yüz yapıştırmaları
- Öğrenci Kendini İzleme Kontrol Listesi (EK-12)

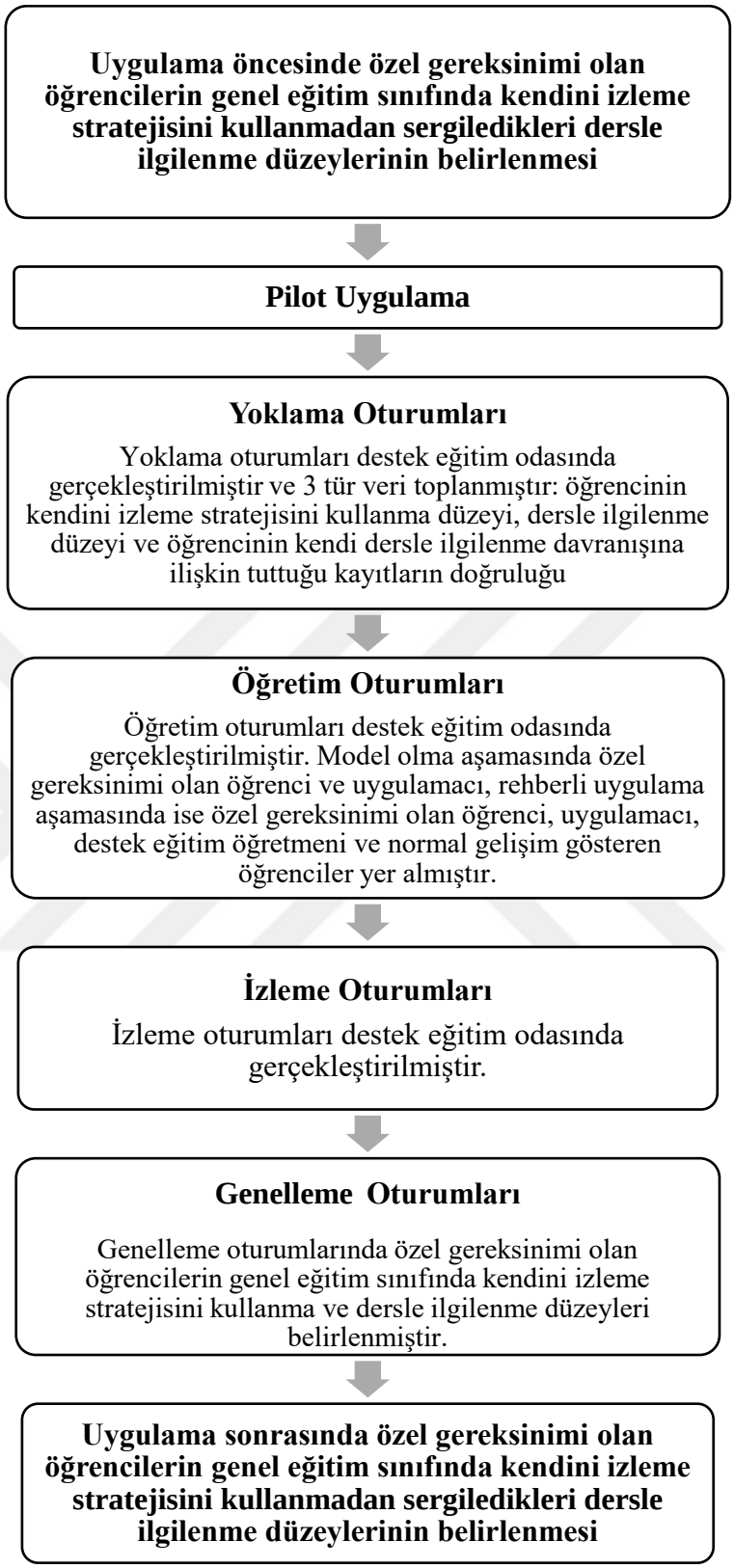
- 1 tane MP3 çalar, telefon ve iki tane kulaklık
- 30 saniyelik aralıklara bölünmüş ses kaydı
- Türkçe kitabı, defter, kalem
- Video kamera, tripod

3.6.2. Etkililik ve güvenirlik verilerinin toplanmasında kullanılan araç-gereçler

- Bütüncül zaman aralığı kaydı yapmak üzere kullanılacak ses kaydı (15 san gözlem aralığı)
- 30 saniyelik aralıklara bölünmüş ses kaydı
- 1 tane MP3 çalar, telefon ve iki tane kulaklık
- Kendini İzleme Stratejisini Kullanma Beceri Analizi Kayıt Formu (EK-10)
- Bütüncül Zaman Aralığı Kayıt Formu (EK-11)
- Öğrenci Kendini İzleme Kontrol Listesi (EK-12)
- Kendini İzleme Kontrol Listesi Güvenirlik Formu (EK-13)
- Video kamera, tripod

3.7. Deney Süreci

Deney süreci; uygulama öncesinde ve sonrasında özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıfında sergiledikleri dersle ilgilenme düzeylerinin belirlendiği oturumlardan ve pilot uygulama, yoklama (toplu ve günlük yoklama oturumları), öğretim, izleme ile genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Deney sürecinin aşamaları Şekil 3.1'de gösterilmiştir. Öğretim, yoklama ve izleme oturumları destek eğitim verilen ortamda, genelleme oturumları ise genel eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretim oturumlarının model olma aşaması bire-bir öğretim düzenlemesiyle yapılmıştır. Rehberli uygulamalar aşaması ve yoklama oturumları, destek eğitim öğretmeni ve normal gelişim gösteren öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.



Şekil 3.1. *Deney Süreci*

3.7.1. Uygulama öncesinde ve sonrasında özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerinin belirlenmesi

Bu çalışmada uygulama öncesinde ve sonrasında özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıfında kendini izleme stratejisini kullanmadan sergiledikleri dersle ilgilenme düzeylerinin karşılaştırılması da amaçlanmıştır. Bu amaçla her öğrenci ile başlama düzeyi oturumlarından önce ve izleme oturumlarından sonra devam ettikleri genel eğitim sınıfında üçer oturum gerçekleştirilmiştir. Her oturum 10 dakika sürmüştür. Gözlemci bu oturumlarda "Bütüncül Zaman Aralığı Kayıt Formunu" (EK-11) kullanarak öğrencilerin dersle ilgilenme davranışlarının yüzdesini belirlemiştir. Bir oturumun her dakikası 15 saniye gözlem aralığı olmak üzere dört eşit parçaya bölünmüştür. Böylelikle uygulamacı 10 dakikalık yoklama oturumu süresinde öğrenciyi 40 zaman aralığı içinde gözlemlemiştir. Öğrencinin doğal ortamdaki dersle ilgilenme düzeyinin belirlenmesi amaçlandığından dolayı öğrenciye hiçbir yönerge verilmemiştir. Öğrenci 15 saniyelik gözlem aralığının tamamında dersle ilgilenme davranışını örnekleyen davranışlardan birini sergilediyse kayıt formuna "+", sergilemediyse "-" işaretleri konulmuştur (bak. Tablo 3.5.). Genel eğitim sınıfında uzun süreli videoların çekilmesine izin verilmediği için veriler hem uygulamacı hem de bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Ses kaydı hem uygulamacının hem de gözlemcinin telefonuna yüklenmiştir. İkisi de kulaklık takarak ses kaydını aynı anda başlatarak gözlemlerini yapmışlardır.

3.7.2. Pilot uygulama

Deney sürecini başlatmadan karşılaşılabilecek olası aksaklıkları önceden belirleyebilmek ve gerekli önlemleri alabilmek için öncelikle pilot uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın pilot uygulamasının özel gereksinimi olan öğrencilere benzer özellik gösteren bir öğrenciyle yapılması planlanmıştır. Ancak uygulama yapılan okulda benzer özellikte bir öğrenci ile çalışma yapılması istendiğinde katılımcı öğrencilerle aynı ön koşul özelliklere sahip öğrenci bulmak, öğrencinin ailesinden ve okul yönetiminden izin almak gibi çeşitli engellerle karşılaşılmıştır. Bu nedenle pilot çalışmada yaşı ve sınıf düzeyi katılımcı öğrencilere benzer olan normal gelişim gösteren bir öğrenciyle çalışılmıştır.

İlk pilot uygulamanın öğretim oturumunda dersle ilgilenme davranışlarını örnekleyen ve örneklemeyen davranışlara ilişkin fotoğraflar kullanılmıştır. Ancak bu davranışların video görüntülerinin öğrenci için daha açıklayıcı olacağı düşünülmüştür ve öğre-

timde kullanılmak üzere video çekilmiştir. Öğrencinin kendini izleme sürecinde kullanması için sporcu kulaklığı (kulağın arkasından geçirilen kulaklık) alınmıştır. Pilot uygulamaya katılan öğrencinin bu kulaklığı kulağına takmaya çalışırken zorlandığı fark edilmiştir. Bu nedenle sol kulağına takması gereken kulaklığa renkli bant yapıştırılarak işaret konmuştur ve nasıl takması gerektiği konusunda uygulama öncesinde bilgi verilmiştir. İlk pilot uygulamadan sonra kararlaştırılan düzenlemeler sonrasında ikinci pilot uygulama düzenlenmiştir. Uygulamada sıkıntıların çıkmadığı görülünce yoklama ve öğretim oturumlarının aynı düzende gerçekleştirilebileceği kararlaştırılmıştır.

3.7.3. Yoklama oturumları

Destek eğitim verilen ortamlarda kendini izleme stratejisinin öğretimine başlamadan önce özel gereksinimi olan öğrencilerin bağımlı değişkenlere ilişkin performans düzeylerini belirlemek amacıyla toplu yoklama ve öğretime başladıktan sonra her davranış için öğretim uygulamasının etkililiğini belirlemek amacıyla günlük yoklama oturumları düzenlenmiştir. Yoklama oturumları özel gereksinimi olan öğrenci, destek eğitim öğretmeni, uygulamacı ve dört normal gelişim gösteren öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Oturumların video kaydı yapılmıştır.

3.7.3.1. Başlama düzeyi oturumları

Uygulamaya başlamadan önce gerçekleştirilen ilk toplu yoklama oturumunda özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme ve kendini izleme stratejisini kullanma düzeylerine ilişkin başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Bu amaçla öğrencinin önüne MP3 çalar, kulaklık, "Öğrenci Kendini İzleme Kontrol Listesi" (EK-12) ve kalem konulmuştur. Ardından uygulamacı "Şimdi senden 10 dakika boyunca dersle ilgilenip ilgilenmediğini kaydetmeni istiyorum. Ben başla dediğimde süre başlayacak" demiştir ve "Başla" yönergesini vererek oturumu başlatmıştır.

3.7.3.2. Toplu yoklama oturumları

Uygulamaya başlamadan önce ve her özel gereksinimi olan öğrencide ölçüt karşılandıktan sonra özel gereksinimi olan öğrencilerin destek eğitim verilen ortamlarda kendini izleme stratejisini kullanma ve dersle ilgilenme düzeylerine ilişkin performanslarını belirlemek amacıyla toplu yoklama oturumları düzenlenmiştir. Uygulamacı yoklama oturumlarında üç tür veri toplamıştır. Öğrencinin kendini izleme stratejisini kullanma düzeyine ilişkin verileri "Kendini İzleme Stratejisini Kullanma Becerisi Analizi Kayıt Formu"

(EK-10), dersle ilgilenme düzeyine ilişkin verileri "Bütüncül Zaman Aralığı Kayıt Formu" (EK-11) ve öğrencinin kendi formuna işlediği dersle ilgilenme davranışı ile ilgili kayıtların doğruluğuna ilişkin verileri "Kendini İzleme Kontrol Listesi Güvenirlik Formu" (EK-13) ile toplamıştır. Özel gereksinimi olan öğrenci de kendi dersle ilgilenme davranışını kendi formuna (EK 12) kaydetmiştir.

Öğrencinin kendini izleme stratejisini kullanma düzeyine ilişkin veriler beceri analizi kaydı tekniği ile toplanmıştır. Uygulamacı, "Kendini İzleme Stratejisini Kullanma Becerisi Analizi Kayıt Formu" (EK-10)'na formda yer alan basamaklar özel gereksinimi olan öğrenci tarafından gerçekleştirdiğinde "+", gerçekleştirilmediğinde ise "-" işareti koymuştur.

Öğrencinin dersle ilgilenme düzeyine ilişkin verilerin toplanabilmesi için uygulamacı "Bütüncül Zaman Aralığı Kayıt Formu" (EK-11)'nu ve her 15 saniyede uyarı sesi veren 10 dakikalık bir ses kaydı hazırlamıştır. Bu amaçla, 10 dakikalık yoklama oturumunun her dakikası 15 saniye gözlem aralığı olmak üzere dört eşit parçaya bölünmüştür. Böylelikle uygulamacı 10 dakikalık yoklama oturumu süresinde öğrenciyi 40 zaman aralığı içinde gözlemlemiştir. Öğrenci 15 saniyelik gözlem aralığının tamamında dersle ilgilenme davranışını örnekleyen davranışlardan birini sergilediyse kayıt formuna "+", sergilemediyse "-" işaretleri konulmuştur. Öğrencinin dersle ilgilenme düzeylerine ilişkin verilerin diğer verilerle aynı anda toplanması güç olduğundan bu veriler video görüntülerinin izlenmesi sırasında toplanmıştır.

Öğrencinin kendi formuna kaydettiği dersle ilgilenme davranışı ile ilgili kayıtların doğruluğuna ilişkin veriler "Kendini İzleme Kontrol Listesi Güvenirlik Formu" (EK-13) ile toplanmıştır. Uygulamacı hem öğrenci hem gözlemci tarafından kullanılması için 10 dakika süren ve her 30 saniyede sırasıyla 1'den 20'ye kadar olan rakamların duyulduğu bir ses kaydı hazırlamıştır. Bu ses kaydı öğrenci tarafından kullanılmak üzere bir MP3 çalara ve aynı ses kaydı gözlemci tarafından kullanılmak üzere gözlemcinin telefonuna yüklenmiştir. Yoklama oturumunda öğrenci ve gözlemci "Başla" yönergesi ile ses kaydını aynı anda başlatmıştır. Böylelikle öğrenciye kendi dersle ilgilenme davranışını bir oturumda 20 kez kaydetme fırsatı sunulmuştur. Öğrenci dersle ilgilenme davranışını "Öğrenci Kendini İzleme Kontrol Listesi" (EK-12)'ne kaydederken uygulamacı da öğrencinin kendini izleme davranışını "Kendini İzleme Kontrol Listesi Güvenirlik Formu" (EK-13)'na kaydetmiştir. Oturumun sonunda öğrencinin ve uygulamacının elde ettikleri kayıtlar karşılaştırılmıştır.

Yoklama oturumları şu şekilde düzenlenmiştir: Uygulamacı öğrenciye kendi dersle ilgilenme davranışını izlemesi için "Öğrenci Kendini İzleme Kontrol Listesi" (EK-12), kalem, MP3 çalar ve kulaklık verir. Ardından uygulamacı "Şimdi senden 10 dakika boyunca dersle ilgilenip ilgilenmediğini kaydetmeni istiyorum. Ben başla dediğimde süre başlayacak" der ve "Başla" yönergesini vererek oturumu başlatır. Süre bittikten sonra uygulamacı öğrenciye katılımı için teşekkür eder.

3.7.3.3. Günlük yoklama oturumları

Günlük yoklama oturumları öğretim uygulamasına ilişkin özel gereksinimi olan öğrencilerin performans düzeyini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumları her öğretim oturumunun sonunda gerçekleştirilmiştir. Günlük yoklama oturumlarında toplu yoklama oturumlarında belirtilen süreç izlenmiştir.

3.7.4. Öğretim oturumları

Toplu yoklama oturumlarında üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra hedef davranışın öğretimine başlanmıştır. Destek eğitim verilen ortamlarda gerçekleştirilecek öğretim oturumlarında, özel gereksinimi olan öğrencilere dersle ilgilenme davranışının öğretiminde kendini izleme stratejisinin kullanımı öğretilmiştir. Öğretim oturumları haftada dört kez destek eğitim verilen ortamda işlenen Türkçe dersinde gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumunun model olma aşamasında özel gereksinimi olan öğrenci ve uygulamacı, rehberli uygulama aşamasında ise özel gereksinimi olan öğrenci, uygulamacı, destek eğitim öğretmeni ve normal gelişim gösteren öğrenciler yer almıştır.

Her öğretim oturumu şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Öğretime başlarken uygulamacı öğrenciye kendini izleme stratejisini kullanarak dersle ilgilenme davranışını çalışacağını açıklar ("Bugün seninle kendini izleme stratejisini kullanarak dersle ilgilenme davranışını kaydetmeyi öğreneceğiz."). Sonra dersle ilgilenme davranışını tanımlar ("Dersle ilgilenmek demek, yalnızca o anda yapılması gereken işleri yapmak ve başka hiçbir şeyle uğraşmamak demektir. Örneğin öğretmen bir şey anlatırken öğretmene bakmak, dersi dinlemek ve öğretmenin verdiği etkinlikleri yapmak dersle ilgilenme davranışlarıdır."). Ardından uygulamacı dersle ilgilenme davranışlarını örnekleyen ve örneklemeyen davranışların video görüntülerini gösterir ve bu davranışın yararlarından bahseder ("Derslerde daha başarılı olabilmen için dersle ilgilenmen çok önemlidir. Derse dikkatini verirsen öğretmeninin anlattığı konuları daha iyi öğrenirsin. Ayrıca öğretmenin daha az yorulur ve arkadaşlarını da rahatsız etmemiş olursun."). Uygulamacı kabul edilebilir ölçütü

açıkladıktan sonra dersle ilgilenme davranışını örnekleyen ve örneklemeyen davranışlara ilişkin uygulama yaptırır ("Senden Türkçe dersinin ilk 10 dakikasında dersle ilgilenme davranışını kendini izleme stratejisini kullanarak kaydetmeni istiyorum. Dersle ilgilendiğini göstermek için 10 dakikanın en az 8 dakikasında dersle ilgilenme davranışını sergilemen gerekiyor."). Bu amaçla, uygulamacı öğrenciye dersle ilgilenme davranışını örnekleyen ve örneklemeyen davranışlara model olur ve öğrencinin de bu davranışları sergilemesini ister. Ardından uygulamacı öğrencinin sergilediği davranışların uygun olup olmadığını sorar. Uygun davranışlar üzerinde birlikte hem fikir olunur, uygun olmayan davranışlarda ise nasıl uygun olunacağı konusunda konuşulur ("Şimdi bu davranışları beraber canlandıracağız. Sonra hangi davranışların uygun olduğunu tartışacağız. Videoda öğretmen bir şey anlatırken öğrenci öğretmene bakıyordu. Şimdi sen de bu öğrencinin yaptığını yap. Sence bu davranış dersle ilgilenme davranışı mı? Evet, öğretmenin bir şey anlatırken sen dikkatli bir şekilde öğretmenini dinledin. Şimdi de öğretmen bir şey anlatırken öğrenci pencereden dışarı baksın. Şimdi sen bu şekilde davran. Bu davranış dersle ilgilenme davranışı mı sence? Hayır, çünkü öğretmenin bir şey anlatırken sen dışarı bakarsan öğretmenini iyi bir şekilde dinleyemezsin.").

Öğrenciye dersle ilgilenme davranışı öğretildikten sonra kendini izleme sürecinde kullanılacak araç-gereçler tanıtılır ("Dersle ilgilenme davranışını kaydederken bu formu kullanacaksın. Burada dersle ilgilenme davranışları yazıyor. Senin için bir ses kaydı yaptım. Kulaklıkları takacaksın ve 30 saniyede bir rakam duyacaksın. Rakamı duyduğunda formdaki rakamın altına o anda dersle ilgilenme davranışlarından herhangi birini sergilediysen "+" işaretini, sergilemediysen "-" işaretini koyacaksın. Her "+" için bir gülen yüz kazanacaksın."). Sonra uygulamacı kendini izleme stratejisinin yararlarından bahseder ("Eğer sen, kendi başına dersle ilgilenip ilgilenmediğine bakıp uygun işareti koyarsan, koyduğun işaretlere bakarak dersi iyi bir şekilde dinleyip dinlemediğini kendin bilebilirsin."). Ardından kendini izleme stratejisinin kullanımı öğretilir.

Model olma aşamasında öncelikle uygulamacı öğrenciye model olur. Uygulamacı uygulamayı başlatmadan önce kayıt formunu kendi önüne ve kulaklığın bir ucunu kendi kulağına bir ucunu da öğrencinin kulağına takar. Uygulamacı tüm yaptıklarını öğrencinin duyabileceği ses tonu ile ifade eder. Bu basamakta hem uygun olan ("Dersin başında kitabımı ve defterimi açtım ve öğretmene baktım. '1' rakamını duydum. Şu an dersle ilgileniyorum, bu yüzden forma 1 rakamının altına tik atıyorum.") hem de uygun olmayan ("Uygulamacı pencereden dışarı bakar. '2' rakamını duydum. Şu an dersle ilgilendim mi? Hayır, pencereden dışarı baktım ve dersle ilgilenmedim. Bu yüzden formda 2 rakamının

altını boş bırakmalıyım.") davranışlara örnek olunur. Ardından rehberli uygulama aşamasına geçilir.

Rehberli uygulama aşamasında uygulamacı model olma basamağından farklı olarak öğrenciye yönlendirici ipuçlarıyla rehberlik eder. Bu amaçla, destek eğitim öğretmeni ve dört normal gelişim gösteren öğrenci uygulamaya katılır. Uygulamacı öğrenciye formu verir ve kulaklığın bir ucunu kendi kulağına diğer ucunu da öğrencinin kulağına takar. Rakam duyulduğunda uygulamacı öğrenciye "Şimdi ne yapman gerekiyor?" der. Öğrenci doğru tepki verdiğine pekiştirilir, tepkisiz kaldığında uygulamacı "Dersle ilgilendin mi? Dersle ilgilendiysen ne yapman gerekiyor?" diye sorar ve öğrencinin tepkisini bekler. Öğrenci kendini izleme stratejisinin basamaklarını yerine getirmekte zorluk çekerse model olma aşamasına geri dönülür.

Son aşama olan bağımsız uygulama aşamasında ise öğrencinin kendini izleme stratejisini kullanma yeterliği değerlendirilir. Uygulamacı, "Şimdi öğrendiklerimizi sadece sen yapacaksın." diyerek öğrenciye bilgi verir ve gerekli araç-gereçleri verdikten sonra öğrenciyi gözlemler. Uygulamacı herhangi bir ipucu vermez. Öğrencinin doğru davranışları pekiştirilir. Öğrenci kendini izleme stratejisinin basamaklarını yerine getirmede zorluk çekiyorsa rehberli uygulama aşamasına geri dönülür.

Araştırmada bir sonraki evreye geçmek için belirlenen ölçüt; öğrencinin destek eğitim odasında üç oturum üst üste (a) en az %80 düzeyinde dersle ilgilenme davranışını sergilemesi ve (b) en az %86 (Bu araştırmada kendini izleme stratejisini kullanma becerisi yedi basamağa bölünmüştür. Araştırmada belirlenen ölçüt, öğrencilerin yedi basamaktan en az altısını yerine getirmeleri olarak belirlenmiştir. Bu altı basamağın yüzdeliği %86'ya denk gelmektedir.) düzeyinde kendini izleme stratejisini kullanmasıdır. Öğrenciler iki ölçütü de karşıladığında öğretime son verilmiştir ve araştırmanın bir sonraki evresine geçilmiştir.

3.7.5. İzleme oturumları

İzleme oturumlarının tüm özel gereksinimi olan öğrencilerde öğretim oturumları tamamlandıktan 2, 3 ve 5 hafta sonra gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Ancak okulların kapanması ve yaz tatilinin başlaması nedeniyle sadece bir izleme oturumu gerçekleştirilebilmiştir. İzleme oturumu son toplu yoklama oturumundan bir hafta sonra yoklama oturumları gibi düzenlenmiştir.

3.7.6. Genelleme oturumları

Tüm özel gereksinimi olan öğrencilerde öğretim ve yoklama oturumları tamamlandıktan sonra genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme oturumunda özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıfında kendini izleme stratejisini kullanma ve dersle ilgilenme düzeyleri değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretime başlamadan önce özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıfında kendini izleme stratejisini kullanma ve dersle ilgilenme düzeylerine ilişkin ön test, öğretim sona erdikten sonra ise son test verileri toplanmıştır.

3.8. Verilerin Toplanması

Araştırmada etkililik verileri, sosyal geçerlik verileri ve güvenirlik verileri olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. Aşağıda veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştirildiği açıklanmıştır.

3.8.1. Etkililik verilerinin toplanması

Uygulamacı yoklama oturumlarında üç tür veri toplamıştır. Öğrencinin kendini izleme stratejisini kullanma düzeyine ilişkin verileri "Kendini İzleme Stratejisini Kullanma Becerisi Analizi Kayıt Formu" (EK-10), dersle ilgilenme düzeyine ilişkin verileri "Bütüncül Zaman Aralığı Kayıt Formu" (EK-11) ve öğrencinin kendi formuna işlediği kayıtların doğruluğuna ilişkin verileri "Kendini İzleme Kontrol Listesi Güvenirlik Formu" (EK-13) ile toplamıştır.

Öğrencinin kendini izleme stratejisini kullanma becerisi beceri analizi kaydı tekniği ile toplanmıştır. Uygulamacı, "Kendini İzleme Stratejisini Kullanma Beceri Analiz Kayıt Formu" (EK-10)'na formda yer alan basamaklar öğrenci tarafından gerçekleştirdiğinde "+", gerçekleştirilmediğinde ise "-" işareti koymuştur.

Öğrencinin dersle ilgilenme düzeyi verilerini toplamak amacıyla "Bütüncül Zaman Aralığı Kayıt Formu" (EK-11) kullanılmıştır ve düzeye ilişkin yüzde hesaplanmıştır. Uygulamacı her dakikası 15 saniyeye bölünmüş 10 dakikalık yoklama oturumu süresinde öğrenciyi 40 zaman aralığı içinde gözlemlemiştir. Öğrenci 15 saniyelik gözlem aralığının tamamında dersle ilgilenme davranışını örnekleyen davranışlardan birini sergilediyse kayıt formuna "+", sergilemediyse "-" işaretleri konulmuştur.

Son olarak öğrencinin "Öğrenci Kendini İzleme Kontrol Listesi" (EK-12) formuna kaydettiği verilerin doğruluğu uygulamacı tarafından benzer form (EK-13) ile değerlendirilmiştir. Bu amaçla, uygulamacı öğrenci ile her dakikası 30 saniyeye bölünmüş

10 dakikalık ses kaydını aynı anda başlatarak her 30 saniyede anlık olarak öğrencinin dersle ilgilenme davranışını izlemiştir. Uygulamacı ses kaydındaki rakamları duyduğunda öğrenciye bakmış ve öğrenci o an dersle ilgilendiyse formdaki uygun kutucuğa "+", dersle ilgilenmediyse "-" işaretini koymuştur. Daha sonra öğrencinin ve uygulamacının tuttuğu kayıtlar karşılaştırılmıştır.

3.8.2. Genelleme verilerinin toplanması

Araştırmanın genelleme oturumlarında özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıfında kendini izleme stratejisini kullanma ve dersle ilgilenme düzeylerine ilişkin veriler etkililik verilerinin toplanması bölümünde açıklanan süreç izlenerek ön test – son test modeliyle elde edilmiştir. Ön test verileri öğretime başlamadan önce, son test verileri ise uygulama bittikten sonra toplanmıştır.

3.8.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Araştırmada elde edilen amaçların önemine, yöntemin uygunluğuna ve elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yoluyla toplanmıştır. Bu amaçla öznel değerlendirme verileri, özel gereksinimi olan öğrencilerin sınıf öğretmenleri, destek eğitim veren öğretmenler ve özel gereksinimi olan öğrencilerden toplanmıştır. Destek eğitim öğretmenleri ve öğrenciler formları uygulamanın son izleme verisi toplandıktan sonra doldurmuşlardır. Destek eğitim öğretmeni formu kendi başına doldururken, uygulamacı özel gereksinimi olan öğrenciye soruları okumuş ve öğrencinin doldurmasını istemiştir. Destek eğitim öğretmenlerine verilen formlar sınıf öğretmenlerine de verilmiştir ve öğretmenler tarafından doldurulduktan sonra toplanmıştır.

3.8.4. Güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırma süresince düzenlenen her evrenin en az %30'unda gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri yoklama, öğretim ve izleme oturumları için yansız atamayla belirlenmiştir ve oturumların video kayıtlarının izletilmesiyle toplanmıştır. Güvenirlik verilerinin toplanmasına ilişkin süreç aşağıda açıklanmıştır.

3.8.4.1. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması

Destek eğitim verilen ortamlarda gerçekleştirilen oturumlarının gözlemciler arası güvenirlik verilerini araştırmanın birinci gözlemcisi olan Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde görev yapan ve yüksek lisans öğrenimine devam eden bir araştırma görevlisi toplamıştır. Özel gereksinimi olan öğrencilerin devam ettikleri genel eğitim sınıfında gerçekleştirilen genelleme oturumlarının gözlemciler arası ve uygulama güvenirlik verileri araştırmanın ikinci gözlemcisi olan Ülkü İlkokulunda görev yapan Rehber Öğretmen aracılığıyla toplanmıştır.

Veriler toplanmadan önce gözlemcilere bütüncül zaman aralığı kaydı, beceri analiz kaydı ve anlık zaman aralığı kaydı teknikleri ile davranışların kaydedilmesi konusunda eğitim verilmiştir. Öncelikle davranışları kaydetmenin önemi ile bütüncül zaman aralığı kaydı tekniğinin seçilmesinin nedenleri açıklanmış ve bu teknik ile davranışları kaydetme sürecinin basamakları anlatılmıştır. Araştırmacı, birinci gözlemci ile pilot uygulamada elde edilen video görüntülerinden birini izlerken hedef öğrencinin dersle ilgilenme düzeyini kaydederek gözlemciye model olmuştur. Daha sonra gözlemci pilot uygulama görüntülerinden birini izleyerek hedef öğrencinin dersle ilgilenme düzeyini kaydetmiş ve kayıtlar araştırmacının tuttuğu kayıtlarla karşılaştırılmıştır. Bütüncül zaman aralığı kaydı tekniğinin kullanımı ikinci gözlemciye genel eğitim sınıfında yapılan ön gözlemler sırasında öğretilmiştir. Bu amaçla araştırmacı gözlemci ile derste yan yana oturmuş ve öğrencinin dersle ilgilenme düzeyinin kaydedilmesine ilişkin model olmuştur. Sonraki derste ise gözlemci ve araştırmacı ayrı yerlere oturarak kayıt tutmuş ve tutulan kayıtlar karşılaştırılmıştır. Gözlemciler ve araştırmacı tarafından tutulan kayıtlar arasında en az %90 düzeyinde tutarlılık sağlanıncaya kadar bu süreç tekrarlanmıştır.

Sonraki aşamada beceri analizi kaydı tekniği ile kendini izlemeyi kullanma düzeyini kaydetme konusunun eğitimi verilmiştir. Gözlemcilere öncelikle beceri analizi kayıt formu gösterilmiş ve nasıl doldurmaları gerektiği hakkında bilgi verilmiştir. Pilot uygulama görüntüleri kullanılarak araştırmacı gözlemcilere model olmuştur. Daha sonra ise gözlemciler pilot uygulama video görüntülerinden birini izleyerek hedef öğrencinin kendini izlemeyi kullanma düzeyini kaydetmişler ve kayıtlar araştırmacı tarafından tutulan kayıtlar ile karşılaştırılmıştır. Gözlemcilerin %100 düzeyinde doğru kayıt tutabildikleri belirlendikten sonra eğitim süreci sonlandırılmıştır.

Gözlemcilere sunulan bir başka eğitim ise anlık zaman örneklemi kaydı tekniğinin kullanılmasıdır. Anlık zaman örneklemi kaydı kendini izleme kontrol listesi ile tutulmuş-

tur. Öncelikle gözlemcilere özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme kontrol listesine yaptıkları kaydın doğruluğunun uygulamacı tarafından benzer form kullanılarak değerlendirildiği açıklanmıştır. Ardından araştırmacı, pilot uygulama görüntülerini kullanılarak gözlemcilere model olmuş daha sonra gözlemciler pilot uygulama video görüntülerinden birini izleyerek kayıt tutmuş ve tuttukları kayıtlar araştırmacı tarafından tutulan kayıtlarla karşılaştırılmıştır.

Gözlemciler arası güvenirlik verileri yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları için ayrı ayrı toplanmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik verilerini toplamak amacıyla gözlemci, araştırmacının uygulamada kullandığı formları kullanmıştır (EK-10, 11, 13).

3.8.4.2. Uygulama güvenirliği verilerinin toplanması

Destek eğitim verilen ortamlarda gerçekleştirilen oturumlarının uygulama güvenirliği verilerini birinci gözlemci, genel eğitim sınıfında gerçekleştirilen genelleme oturumlarının uygulama güvenirliği verilerini ikinci gözlemci toplamıştır. Öncelikle gözlemcilere uygulama güvenirliği verilerinin toplanması hakkında eğitim verilmiştir. Bu eğitimde, gözlemcilere kendini izlemenin basamaklarına ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir. Ardından gözlemciler pilot uygulama sürecinde elde edilen video görüntülerini izleyerek uygulama güvenirliği verilerini toplamak üzere kayıt tutmuştur. Gözlemcilerin %100 doğrulukta kayıt tutabildikleri belirlendikten sonra eğitim süreci tamamlanmıştır.

Uygulama güvenirliği verileri yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları için ayrı ayrı toplanmıştır. Araştırmanın öğretim oturumlarında uygulama güvenirliği verileri toplanırken uygulamacının (a) dersle ilgilenme davranışını tanımlama, (b) dersle ilgilenme davranışını örnekleyen ve örneklemeyen davranışlarını gösterme, (c) dersle ilgilenme davranışının yararlarını anlatma, (d) dersle ilgilenme davranışı için kabul edilebilir ölçütü açıklama, (e) dersle ilgilenme davranışını örnekleyen ve örneklemeyen davranışlara ilişkin uygulama yaptırma, (f) kendini izleme sürecinde kullanılacak araç-gereçleri tanıtma, (g) kendini izleme stratejisinin yararlarını açıklama, (h) kendini izleme stratejisini kullanmaya model olma ve (i) kendini izleme stratejisini kullanmaya ilişkin rehberlik etme tepkileri dikkate alınarak ilgili forma (EK-15) kayıt edilmiştir.

Araştırmanın yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında uygulama güvenirliği verileri toplanırken uygulamacının (a) öğrencinin dikkatini çekme, (b) kendini izleme stratejisini kullanmak için gerekli araç-gereçleri hazırlama, (c) öğrenciye kendini izleme

stratejisini kullanması için fırsat verme ve (d) katılımı için teşekkür etme ve çalışmayı sonlandırma tepkileri dikkate alınarak ilgili forma (EK-15) kaydedilmiştir.

3.9. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırma sırasında toplanan etkililik, genelleme, güvenirlik ve sosyal geçerlik verilerinin analizlerine ilişkin bilgi verilmiştir. Kendini izleme öğretiminin özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme düzeyleri ve kendini izlemeyi kullanma düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemek üzere, uygulamacı tarafından tutulan kayıtlar dikkate alınmıştır.

3.9.1. Etkililik verilerinin analizi

Araştırmada dersle ilgilenme düzeyinin belirlenmesi için öncelikle veri toplama formunda, dersle ilgilenmeyi örnekleyen davranışların sergilendiği gözlem aralıklarının sayısı belirlenmiştir. Bu sayı, formda yer alan toplam gözlem aralığı sayısına bölünerek elde edilen sayı 100 ile çarpılmıştır. Böylelikle dersle ilgilenme düzeyine ilişkin yüzdelik değer elde edilmiştir.

Kendini izlemeyi kullanma düzeyinin belirlenmesi için ise beceri analizi kayıt formunda yer alan basamaklardan doğru olarak gerçekleştirilen basamak sayısı belirlenmiştir. Bu sayı toplam basamak sayısına bölünmüştür. Bulunan sayının 100 ile çarpılması sonucunda kendini izlemeyi kullanma düzeyine ilişkin yüzdelik değer elde edilmiştir.

Kendini izleme öğretiminin etkililiğini belirlemek üzere çizgi grafiği kullanılarak görsel analiz yapılmıştır. Özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme düzeyleri ayrı grafikte, kendini izlemeyi kullanma düzeyleri ve yaptıkları kayıtların doğruluğuna ilişkin veriler ayrı bir grafikte gösterilmiştir.

3.9.2. Genelleme verilerinin analizi

Araştırmanın genelleme oturumları özel gereksinimi olan öğrencilerin devam etikleri genel eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumunda özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıfında kendini izleme stratejisini kullanma ve dersle ilgilenme düzeylerine ilişkin veriler, ön test – son test modeliyle elde edilmiş ve sütun grafik üzerinde gösterilerek analiz edilmiştir.

3.9.3. Güvenirlik verilerinin analizi

Bu araştırmada hem gözlemciler arası güvenirlik hem de uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Aşağıda toplanan verilerin analizine ilişkin açıklama yer almaktadır.

3.8.3.1. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi

Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizinde şu denklem kullanılmıştır: $\boldsymbol{GAG = \frac{görüş\ birliği}{görüş\ birliği + görüş\ ayrılığı} x100}$ (Erbaş, 2012, s. 115). Özel gereksinimi olan öğrencilerin kendi dersle ilgilenme davranışlarına ilişkin tuttukları kayıtlar ile uygulamacının tuttuğu kayıtlar arasındaki tutarlılığın analizi ve kendini izlemeyi kullanma beceri analiz kaydı için güvenirlik hesaplaması aynı denklem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen gözlemciler arası güvenirlik bulguları Tablo 3.7'de gösterilmektedir.

Tablo 3.7.

Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

	Arda		**Can**		**Ege**	
	Dersle İlgilenme	**Kendini İzlemeyi Kullanma**	**Dersle İlgilenme**	**Kendini İzlemeyi Kullanma**	**Dersle İlgilenme**	**Kendini İzlemeyi Kullanma**
Uygulama Öncesi	%98	-	%98	-	%98	-
Başlama Düzeyi	%95	%100	%100	%100	%98	%100
Öğretim Oturumları	%98	%100	%98	%100	%97	%100
Genelleme	%98	%100	%95	%100	%95	%100
İzleme	%98	%100	-	-	%98	%100
Uygulama Sonrası	%98	-	%95	-	%93	-

3.8.3.2. Uygulama güvenirliği verilerinin analizi

Araştırmanın uygulama güvenirliği verilerinin analizinde aşağıdaki denklem kullanılmıştır: $\boldsymbol{UG = \frac{gözlenen\ uygulayıcı\ davranışı}{planlanan\ uygulayıcı\ davranışı} x100}$ (Erbaş, 2012, s. 126). Özel gereksinimi olan öğrencilere ilişkin yoklama ve öğretim oturumlarna yönelik uygulama güvenirliği bulguları Tablo 3.8'de gösterilmektedir.

Tablo 3.8.

Uygulama Güvenirliği Verileri

Öğrenci	Başlama Düzeyi	Öğretim Oturumları	Genelleme	İzleme
Arda	%100	%100	%100	%100
Can	%100	%100	%100	%100
Ege	%100	%100	%100	%100

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde, destek eğitim alan özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanmayı edinmelerine ve sürdürmelerine, kendini izleme stratejisinin dersle ilgilenme düzeylerinin artırılmasındaki etkililiğine ve ortaya çıkan değişikliğin sürdürülmesine, öğrencilerin kendini izleme stratejisinin kullanımını genel eğitim sınıfına genelleyebilmelerine, öğrencilerin genel eğitim sınıfındaki uygulama öncesi ve sonrası dersle ilgilenme düzeylerine ve sosyal geçerliğe ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Kendini İzleme Stratejisi Öğretiminin Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Kendini İzleme Stratejisini Kullanma Düzeyleri Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, genel eğitim ortamına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanma düzeyine ilişkin bulgular verilmiştir. Öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanma düzeylerine ve dersle ilgilenme davranışlarını doğru kaydetmelerine ilişkin veriler Şekil 4.1'de gösterilmektedir. Şekil 4.1'deki çizgi grafiği öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanma düzeylerini gösterirken, sütunlar dersle ilgilenme davranışlarını doğru kaydetme yüzdesini, yani ne kadar doğru kaydettiklerini göstermektedir. Araştırmanın başlama düzeyi evresinde her öğrenci ile beş oturum düzenlenmiştir. Araştırmada uygulama evresini sonlandırmak için belirlenen ölçüt; öğrencinin destek eğitim odasında üç oturum üst üste (a) en az %80 düzeyinde dersle ilgilenme davranışını sergilemesi ve (b) en az %86 düzeyinde kendini izleme stratejisini kullanmasıdır. Bu ölçütlerin ikisi de karşılandığında öğretime son verilmiştir ve araştırmanın bir sonraki evresine geçilmiştir. Araştırmada üç izleme oturumunun gerçekleştirilmesi planlanmıştır ancak okulların kapanması ve yaz tatilin başlaması nedeniyle sadece bir izleme verisi toplanabilmiştir.

4.1.1. Arda'nın kendini izleme stratejisini kullanma düzeyine ve doğruluğuna ilişkin bulgular

Şekil 4.1'de yer alan grafikte görüldüğü üzere Arda'nın başlama düzeyi evresinde kendini izleme stratejisini %0 düzeyinde doğru olarak kullandığı; kendini izleme stratejisinin öğretimine başlandıktan sonra kendini izleme stratejisini ilk oturumda %57, ikinci

oturumda %71, üçüncü oturumda %86, dördüncü oturumda %100 ve beşinci oturumda da %100 doğru olarak kullandığı görülmektedir. Arda, uygulama evresinde üç oturum üst üste %86 ve üzerinde kararlı veri elde ettiği için uygulama evresine son verilmiştir.

Uygulama sonrasında Arda ile düzenlenen birinci toplu yoklama oturumlarının verilerine bakıldığında Arda'nın kendini izleme stratejisini üç oturumda da %100 düzeyinde doğru olarak sergilediği görülmektedir. Arda'nın uygulama bittikten beş hafta sonra düzenlenen ikinci toplu yoklama oturumlarında kendini izleme stratejisini üç oturumda %86 doğru tepki yüzdesinde sergilediği belirlenmiştir. Arda'nın uygulaması bittikten yedi hafta sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumlarında elde edilen veriler Arda'nın kendini izleme stratejisini üç oturumda da %86 düzeyinde doğru bir şekilde kullandığını göstermektedir.

Tüm özel gereksinimi olan öğrencilerde uygulama bittikten ve son toplu yoklama oturumları gerçekleştirildikten bir hafta sonra izleme oturumu düzenlenmiştir. Arda'nın izleme oturumunda kendini izleme stratejisini %86 doğru olarak sergilediği görülmektedir.

Bu çalışmada ayrıca öğrencinin dersle ilgilenme davranışını kendini izleme stratejisiyle ne ölçüde doğru değerlendirdiğine bakılmıştır. Bu amaçla gözlemci de öğrencinin kullandığı kontrol listesini kullanarak öğrencinin dersle ilgilenme davranışını kaydetmiş ve sonrasında iki değerlendirme formu karşılaştırarak gözlemciler arası güvenirlik yüzdesini hesaplamıştır. Şekil 4.1'de görülen sütunlar öğrencilerin kendi dersle ilgilenme davranışlarını ne kadar doğru kaydettiklerini göstermektedir. Arda'nın grafiğindeki uygulama sütununa bakıldığında Arda'nın dersle ilgilenme davranışını birinci oturumda %80, ikinci, üçüncü ve dördüncü oturumda %95, beşinci oturumda ise %90 düzeyinde doğru kaydettiği görülmektedir. Birinci, ikinci, üçüncü toplu yoklama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler de Arda'nın dersle ilgilenme davranışını %100 düzeyinde doğru kaydettiğini göstermektedir.

4.1.2. Can'ın kendini izleme stratejisini kullanma düzeyine ve doğruluğuna ilişkin bulgular

Can'ın başlama düzeyi evresine bakıldığında kendini izleme stratejisini beş oturumda da %0 doğru tepki yüzdesinde sergilediği görülmektedir. Birinci toplu yoklama oturumlarının verileri Can'ın kendini izleme stratejisini %0 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirdiğini göstermektedir. Can ile uygulama evresinde altı oturum gerçekleştirilmiştir. Şekil 4.1'de yer alan grafiğin uygulama evresi incelendiğinde Can'ın kendini izleme

stratejisini kullanma düzeyinin birinci oturumda %57, ikinci oturumda %71, üçüncü oturumda %71, dördüncü, beşinci ve altıncı oturumda da %86 olduğu belirlenmiştir. Can son üç oturumda kendini izleme stratejisinin kullanımına ilişkin belirlenen ölçütü karşıladığı için uygulama sonlandırılmıştır.

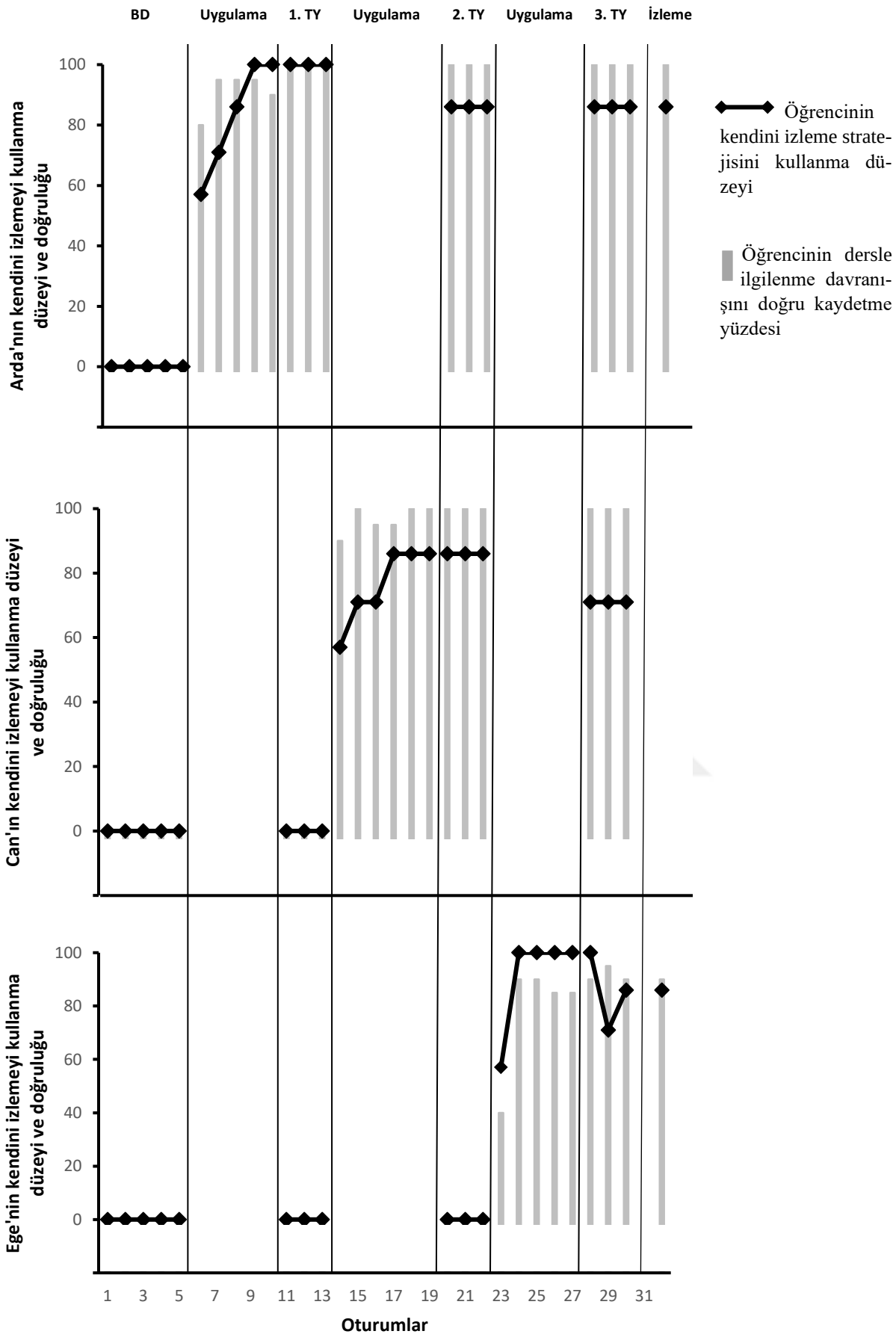
Can'ın uygulaması bittikten hemen sonra düzenlenen ikinci toplu yoklama oturumlarının verilerine bakıldığında Can'ın kendini izleme stratejisini üç oturumda %86 doğru tepki yüzdesinde sergilediği görülmektedir. Can'ın uygulaması bittikten iki hafta sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumlarında bakıldığında Can'ın kendini izleme stratejisini üç oturumda da %71 düzeyinde doğru olarak sergilediği belirlenmiştir. Can ile izleme oturumu gerçekleştirilememiştir.

Can'ın kendini izleme stratejisini kullanma doğruluğuna bakıldığında Can'ın uygulamanın birinci oturumunda dersle ilgilenme davranışını %90, ikinci oturumunda %100, üçüncü ile dördüncü oturumda %95, beşinci ve altıncı oturumda ise %100 düzeyinde doğru kaydettiği görülmektedir. Can'ın uygulaması bittikten sonra düzenlenen ikinci ve üçüncü toplu yoklama evrelerinin verileri ise Can'ın dersle ilgilenme davranışını %100 düzeyinde doğru kaydettiğini göstermektedir.

4.1.3. Ege'nin kendini izleme stratejisini kullanma düzeyine ve doğruluğuna ilişkin bulgular

Şekil 4.1'de yer alan grafiğe bakıldığında Ege'nin başlama düzeyi evresinde, birinci ve ikinci toplu yoklama oturumlarında kendini izleme stratejisini %0 düzeyinde doğru olarak sergilediği görülmektedir. Ege ile gerçekleştirilen öğretim oturumları incelendiğinde Ege kendini izleme stratejisini birinci oturumda %57, ikinci oturumda %100, üçüncü oturumda %100, dördüncü oturumda %100 ve beşinci oturumda %100 doğru tepki yüzdesinde sergilediği belirlenmiştir. Ege son dört oturumda kendini izleme stratejisini %100 doğru olarak sergilediği için uygulamaya son verilmiştir.

Ege'nin uygulaması bittikten iki gün sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinin birinci oturumunda Ege kendini izleme stratejisini %100, ikinci oturumunda %71 ve üçüncü oturumunda %86 düzeyinde doğru olarak kullandığı görülmektedir. Tüm özel gereksinimi olan öğrencilerde uygulama bittikten bir hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarının verileri incelendiğinde Ege'nin kendini izleme stratejisini %86 doğru tepki yüzdesinde sergilediği belirlenmiştir.



Şekil 4.1. *Arda, Can ve Ege'nin Kendini İzlemeyi Kullanma Düzeyleri ve Doğruluğuna İlişkin Bulgular*

Ege'nin kendini izleme stratejisini kullanma doğruluğuna bakıldığında Ege'nin uygulamanın birinci oturumunda dersle ilgilenme davranışını %40, ikinci ile üçüncü oturumunda %90, dördüncü ve beşinci oturumunda %85 düzeyinde doğru kaydettiği görülmektedir. Ege'nin uygulaması bittikten sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinin verileri ise Ege'nin dersle ilgilenme davranışını birinci oturumda %90, ikinci oturumda %95 ve üçüncü oturumda %90 düzeyinde doğru kaydettiğini göstermektedir. Ege ile izleme evresinde düzenlenen oturumların verileri incelendiğinde Ege'nin dersle ilgilenme davranışını %90 düzeyinde doğru kaydettiği belirlenmiştir.

4.2. Kendini İzleme Stratejisi Öğretiminin Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Dersle İlgilenme Düzeyleri Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, genel eğitim ortamına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerine ilişkin bulgular verilmiştir. Öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerine ilişkin veriler Şekil 4.2'de gösterilmektedir. Araştırmada özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme düzeyleri destek eğitim odasında verilen Türkçe dersinde incelenmiştir. Araştırma için belirlenen ölçüt özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme davranışını en az %80 düzeyinde sergilemeleridir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerine ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler Şekil 4.2'de gösterilmektedir.

4.2.1. Arda'nın dersle ilgilenme düzeyine ilişkin bulgular

Şekil 4.2'deki grafik incelendiğinde Arda'nın dersle ilgilenme düzeyi başlama düzeyi evresinin birinci oturumunda %70, ikinci oturumunda %63, üçüncü ve dördüncü oturumunda %60, beşinci oturumunda ise %58 olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak Arda'nın dersle ilgilenme düzeyi ortalama %62 olarak belirlenmiştir.

Arda ile düzenlenen beş öğretim oturumundan elde edilen verilere bakıldığında Arda'nın dersle ilgilenme düzeyi birinci ve ikinci oturumda %88, üçüncü, dördüncü ve beşinci oturumda ise %95 olarak belirlenmiştir. Arda'nın öğretim oturumlarındaki dersle ilgilenme düzeyinin ortalaması %92 olarak hesaplanmıştır. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresindeki veriler karşılaştırıldığında Arda'nın dersle ilgilenme düzeyinin %30 arttığı görülmektedir. Üç oturum üst üste kararlı veri elde edilince Arda ile öğretime son verilerek toplu yoklama evresine geçilmiştir.

Arda'nın birinci toplu yoklama evresinin birinci oturumunda dersle ilgilenme davranışını %100, ikinci ve üçüncü oturumunda %95 düzeyinde sergilediği görülmektedir.

Arda'nın uygulaması bittikten beş hafta sonra düzenlenen ikinci toplu yoklama oturumlarının birinci oturumunda Arda'nın dersle ilgilenme düzeyi %100, ikinci oturumunda %98 ve üçüncü oturumunda %100 olduğu belirlenmiştir. Arda'nın uygulaması bittikten yedi hafta sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresi incelendiğinde Arda'nın dersle ilgilenme davranışını birinci oturumda %98, ikinci oturumda %100 ve üçüncü oturumda %98 düzeyinde sergilediği görülmektedir.

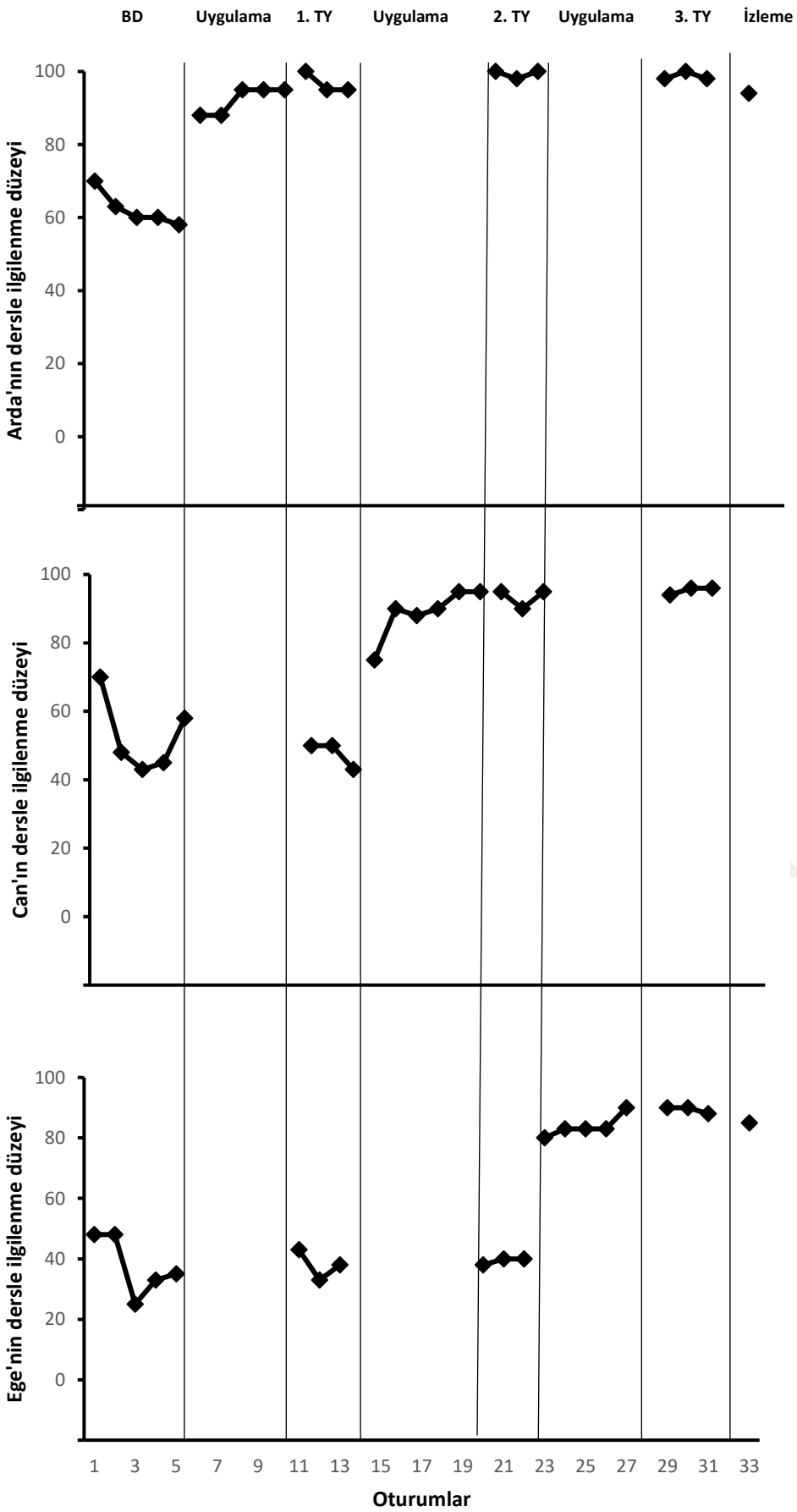
Tüm özel gereksinimi olan öğrencilerde uygulama bittikten bir hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumunun verilerine bakıldığında Arda'nın dersle ilgilenme düzeyinin %94 düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

4.2.2. Can'ın dersle ilgilenme düzeyine ilişkin bulgular

Can'ın başlama düzeyi evresinde sergilediği dersle ilgilenme düzeyi birinci oturumda %70, ikinci oturumda %48, üçüncü oturumda %43, dördüncü oturumda %45 ve beşinci oturumda %58 düzeyinde olduğu görülmektedir. Can'ın başlama düzeyi evresindeki dersle ilgilenme düzeyi ortalama %53 olarak belirlenmiştir. Birinci toplu yoklama evresine bakıldığında Can'ın dersle ilgilenme düzeyi birinci ve ikinci oturumda %50, üçüncü oturumda ise %43 olarak belirlenmiştir.

Can ile uygulamaya başladıktan sonra Can'ın dersle ilgilenme düzeyi birinci oturumda %75, ikinci oturumda %90, üçüncü oturumda %88, dördüncü oturumda %90, beşinci oturumda %95 ve altıncı oturumda %95 olduğu görülmektedir. Can'ın uygulama evresindeki dersle ilgilenme düzeyi ortalama %89 olarak belirlenmiştir. Can'ın başlama düzeyi evresi ve uygulama evresindeki ortalama dersle ilgilenme düzeyi incelendiğinde %36 düzeyinde bir artış gerçekleştiği görülmektedir. Can ile üç oturum üst üste kararlı veri elde edilince uygulamaya son verilmiştir ve toplu yoklama evresine geçilmiştir.

Can'ın ikinci toplu yoklama evresindeki verilerine bakıldığında Can'ın dersle ilgilenme düzeyinin birinci oturumda %95, ikinci oturumda %90 ve üçüncü oturumda %95 olduğu görülmektedir. Can'ın uygulaması bittikten iki hafta sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinde Can'ın dersle ilgilenme düzeyi birinci oturumda %94, ikinci oturumda %96 ve üçüncü oturumda da %96 olarak belirlenmiştir.



Şekil 4.2. *Arda, Can ve Ege'nin Dersle İlgilenme Düzeylerine İlişkin Bulgular*

4.2.3. Ege'nin dersle ilgilenme düzeyine ilişkin bulgular

Ege'nin başlama düzeyi evresindeki dersle ilgilenme düzeyinin birinci oturumda %48, ikinci oturumda %48, üçüncü oturumda %25, dördüncü oturumda %33 ve beşinci oturumda %35 olduğu görülmektedir. Ege'nin başlama düzeyindeki dersle ilgilenme düzeyi ortalama %38 olarak hesaplanmıştır. Birinci toplu yoklama oturumlarında Ege'nin dersle ilgilenme davranışını birinci oturumda %43, ikinci oturumda %33 ve üçüncü oturumda %38 düzeyinde sergilediği görülmektedir. Ege'nin dersle ilgilenme düzeyi ikinci toplu yoklama evresinin birinci oturumunda %38, ikinci ve üçüncü oturumunda %40 olduğu görülmektedir.

Ege ile uygulamaya başlandıktan sonra Ege'nin dersle ilgilenme düzeyinin birinci oturumda %80'e, ikinci, üçüncü ve dördüncü oturumda %83'e, beşinci oturumda %90'a çıktığı görülmektedir. Ege'nin uygulama evresindeki dersle ilgilenme düzeyinin ortalaması %84 olarak hesaplanmıştır. Başlama düzeyi ve uygulama evreleri karşılaştırıldığında Ege'nin dersle ilgilenme düzeyinde %46 düzeyinde bir artışın gerçekleştiği belirlenmiştir. Ege ile uygulamada en az üç oturum üst üste ölçüte ulaşınca uygulamaya son verilmiştir. Uygulama bittikten sonra düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinde Ege'nin dersle ilgilenme davranışının birinci oturumda %90, ikinci oturumda %90 ve üçüncü oturumda %88 olduğu görülmektedir.

Tüm özel gereksinimi olan öğrencilerde uygulama bittikten bir hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumunun verilerine bakıldığında Ege'nin dersle ilgilenme düzeyinin %85 düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

4.3. Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Kendini İzleme Stratejisinin Kullanımını ve Dersle İlgilenme Davranışını Genelleyebilmelerine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada genelleme oturumları özel gereksinimi olan öğrencilerin devam ettikleri genel eğitim sınıfında düzenlenmiştir. Genelleme oturumlarında özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanma ve dersle ilgilenme davranışını kendi sınıf öğretmenlerinin işlediği Türkçe dersine genelleyebilmelerine yönelik veri toplanmıştır. Bu amaçla, öğretime başlamadan önce özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıfında kendini izleme stratejisini kullanma ile dersle ilgilenme düzeylerine ilişkin ön test, öğretim sona erdikten sonra ise son test verileri toplanmıştır ve elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Genelleme oturumlarında özel gereksinimi olan öğrenci yoklama oturumlarında gerçekleştirildiği gibi dersle ilgilenme davranışını kendini izleme stratejisini kullanarak kaydetmiştir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme

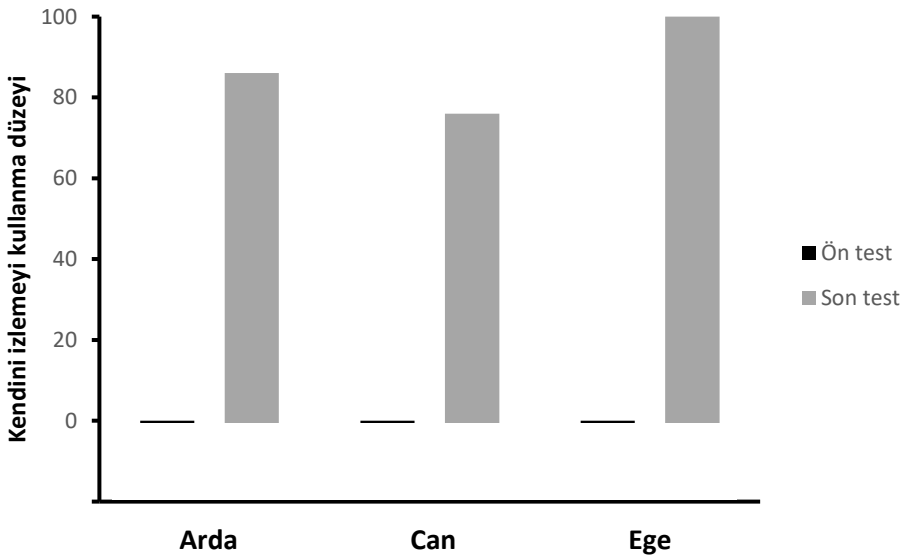
stratejisinin kullanımını genel eğitim sınıfında düzenlenen Türkçe dersine genellemelerine ilişkin bulgular Şekil 4.3'te ve dersle ilgilenme davranışını genellemelerine ilişkin bulgular Şekil 4.4'te gösterilmektedir.

4.3.1. Özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme stratejisinin kullanımını genelleyebilmelerine ilişkin bulguları

Arda kendini izleme stratejisinin kullanımını başka ortama genelleme ön test oturumunda %0 doğru tepki yüzdesinde bulunurken, son test oturumunda %86 doğru tepki yüzdesinde bulunmuştur. Elde edilen verilere bakıldığında Arda'nın kendini izleme stratejisini farklı bir ortama genelleyebildiği görülmektedir.

Can kendini izleme stratejisinin kullanımını başka ortama genelleme ön test oturumunda %0 doğru tepki yüzdesinde bulunurken, son test oturumunda %76 doğru tepki yüzdesinde bulunmuştur. Elde edilen verilere bakıldığında Can'ın kendini izleme stratejisinin kullanımında ölçüte ulaşamadığı görülmektedir.

Ege kendini izleme stratejisinin kullanımını başka ortama genelleme ön test oturumunda %0 doğru tepki yüzdesinde bulunurken, son test oturumunda %100 doğru tepki yüzdesinde bulunmuştur. Elde edilen verilere bakıldığında Ege'nin kendini izleme stratejisini farklı bir ortama genelleyebildiği görülmektedir.



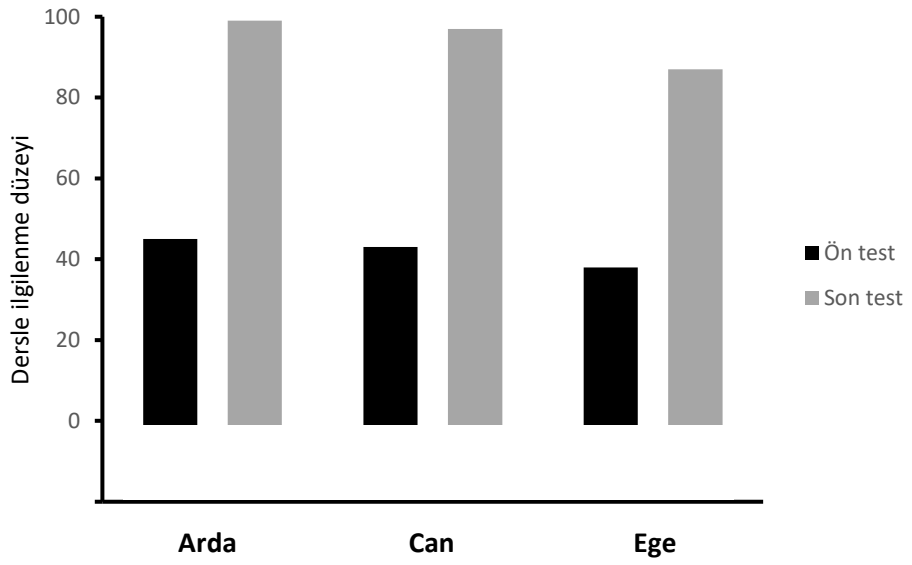
Şekil 4.3. *Arda, Can ve Ege'nin Kendini İzleme Stratejisinin Kullanımını Genel Eğitim Sınıfına Genellemelerine İlişkin Bulgular*

4.3.2. Özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme davranışını genelleyebilmelerine ilişkin bulgular

Arda dersle ilgilenme davranışını başka ortama genelleme ön test oturumunda %45 düzeyinde sergilerken son test oturumunda %99 düzeyinde sergilemiştir. Elde edilen veriler Arda'nın dersle ilgilenme davranışını farklı bir ortama genelleyebildiğini göstermektedir.

Can dersle ilgilenme davranışını başka ortama genelleme ön test oturumunda %43 düzeyinde sergilerken son test oturumunda %97 düzeyinde sergilemiştir. Elde edilen veriler Can'ın dersle ilgilenme davranışını farklı bir ortama genelleyebildiğini göstermektedir.

Ege dersle ilgilenme davranışını başka ortama genelleme ön test oturumunda %38 düzeyinde sergilerken son test oturumunda %87 düzeyinde sergilemiştir. Elde edilen veriler Ege'nin dersle ilgilenme davranışını farklı bir ortama genelleyebildiğini göstermektedir.



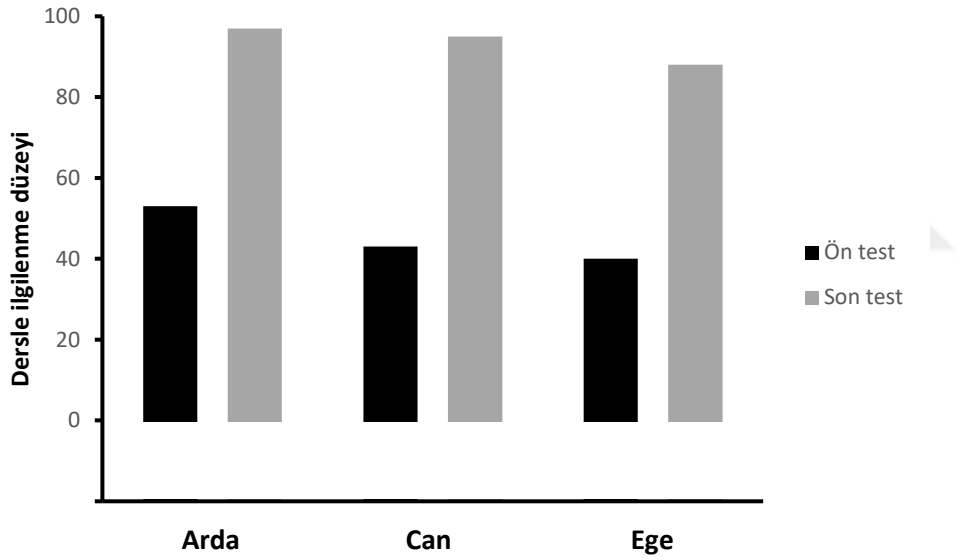
Şekil 4.4. *Arda, Can ve Ege'nin Dersle İlgilenme Davranışını Genelleyebilmelerine İlişkin Bulgular*

4.4. Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Genel Eğitim Sınıfındaki Dersle İlgilenme Davranışlarına İlişkin Bulgular

Bu çalışmada uygulama öncesinde özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıfında kendini izleme stratejisini kullanmadan sergiledikleri dersle ilgilenme düzeyle-

rine de bakılmış ve uygulama sonrasındaki dersle ilgilenme düzeyleri ile karşılaştırılmıştır. Bu amaçla her öğrenci ile uygulama öncesi ve sonrasında üçer yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası yoklama oturumların ortalaması Şekil 4.5'te gösterilmektedir.

Arda'nın uygulama öncesinde genel eğitim sınıfında sergilediği dersle ilgilenme düzeyine bakıldığında ilk oturumda %60, ikinci oturumda %48 ve üçüncü oturumda %50 olduğu görülmüştür. Bu verilere göre Arda'nın dersle ilgilenme düzeyinin ortalaması %53 olarak hesaplanmıştır. Arda ile uygulama sonrasında düzenlenen oturumlarda Arda'nın dersle ilgilenme davranışının birinci oturumda %98, ikinci oturumda %95 ve üçüncü oturumda %98 düzeyinde olduğu görülmüştür. Arda'nın dersle ilgilenme düzeyinin ortalaması uygulama sonrasında %97 düzeyine çıkmıştır. Elde edilen veriler Arda'nın dersle ilgilenme davranışında %44 düzeyinde bir artışın gerçekleştiğini göstermektedir.



Şekil 4.5. *Uygulama Öncesi ve Sonrasında Arda, Can ve Ege'nin Genel Eğitim Sınıfındaki Dersle İlgilenme Düzeylerine İlişkin Bulgular*

Can'ın ise genel eğitim sınıfındaki dersle ilgilenme düzeyinin sırasıyla %40, %45 ve %43 olduğu gözlenmiştir. Elde edilen verilerin ortalaması %43 olarak belirlenmiştir. Can ile uygulama sonrasında düzenlenen oturumlarda Can'ın dersle ilgilenme davranışının birinci oturumda %94, ikinci oturumda %96 ve üçüncü oturumda %94 düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Can'ın dersle ilgilenme düzeyinin ortalaması uygulama sonrasında %95 düzeyine çıkmıştır. Elde edilen veriler Can'ın dersle ilgilenme davranışında %52 düzeyinde bir artışın gerçekleştiğini göstermektedir.

Son olarak Ege'nin genel eğitim sınıfında gösterdiği dersle ilgilenme düzeyine bakıldığında birinci oturumda %33, ikinci oturumda %43 ve üçüncü oturumda %43 olduğu görülmüştür. Elde edilen verilere göre Ege'nin dersle ilgilenme düzeyinin ortalaması %40 olarak hesaplanmıştır. Ege ile uygulama sonrasında düzenlenen oturumlarda Ege'nin dersle ilgilenme davranışının birinci oturumda %90, ikinci oturumda %90 ve üçüncü oturumda %83 düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Ege'nin dersle ilgilenme düzeyinin ortalaması uygulama sonrasında %88 düzeyine çıkmıştır. Elde edilen veriler Ege'nin dersle ilgilenme davranışında %48 düzeyinde bir artışın gerçekleştiğini göstermektedir.

4.5. Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu araştırmada sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yoluyla toplanmıştır. Araştırmada belirlenen amaçların önemine, kullanılan yöntemin uygunluğuna ve elde edilen sonuçların anlamlılığına yönelik özel gereksinimi olan öğrenciler, destek eğitim odası öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması amacıyla üç sosyal geçerlik formu hazırlanmıştır. Özel gereksinimi olan öğrenciler için hazırlanan "Öğrenci Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu" (EK-15) altı kapalı uçlu sorudan, öğretmenler için hazırlanan "Öğretmen Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu" (EK-16) ise dört kapalı uçlu ve iki açık uçlu olmak üzere toplam altı sorudan oluşmaktadır.

4.5.1. Özel gereksinimi olan öğrencilerin görüşleri

Görüşülen özel gereksinimi olan öğrencilere dersle ilgilenme davranışının önemli bir davranış olup olmadığı sorulduğunda tüm öğrenciler evet yanıtını vermiştir. Sonraki soruda öğrencilere kendini izleme stratejisini kullanmanın kolay olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruyu tüm öğrenciler evet diyerek yanıtlamıştır. Derste kendini izleme stratejisinin kullanılmasının eğlenceli olup olmadığı sorusuna da tüm öğrenciler evet yanıtını vermiştir. Daha sonra öğrencilere kendini izleme stratejisinin dersle ilgilenmelerinde yardımcı olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya tüm öğrenciler tarafından evet yanıtı verilmiştir. Bir sonraki soruda öğrencilere kendini izleme stratejisini öğrenmelerinin eğlenceli olup olmadığı sorulduğunda öğrenciler evet demiştir. Son soruda öğrencilere kendini izleme stratejisi sayesinde dersle daha fazla ilgilenip ilgilenmedikleri sorulmuştur. Bu soruyu da tüm öğrenciler evet diyerek yanıtlamıştır. Öğrenciler tarafından sosyal geçerlik formunda yer alan sorulara verilen yanıtlar öğrencilerin dersle ilgilenme davranışının önemini fark ettiklerine, kendini izleme stratejisini kolay öğrendiklerine, stratejiyi kullanırken eğlendiklerine ve bu stratejinin dersle ilgilenmelerinde yardımcı olduğuna işaret

etmektedir. Öğrenciler sosyal geçerlik formundaki soruların hepsini evet ile yanıtlamışlardır ancak verilen yanıtları değerlendirirken öğrencilerin yaşları ve araştırma süresinde uygulamacı ile geliştirdikleri ilişkinin etkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

4.5.2. Destek eğitim veren öğretmenlerin görüşleri

Destek eğitim veren öğretmenlerin kapalı uçlu sorulara verdikleri yanıtlara bakıldığında Meltem ve Yusuf öğretmenin çalışma sonrasında öğrencinin dersle ilgilenme davranışında artış ve kendini izleme davranışında olumlu farklılık gözlemlediklerini, öğrencilerinin bu stratejiyi öğrenmesinin derslerine katkı sağlayacağını ve bu stratejiyi ileride kullanmak istediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Alper öğretmen çalışma sonrasında öğrencinin dersle ilgilenme ve kendini izleme davranışında kısmen bir artış olduğunu, bu stratejinin öğrencinin derslerine katkı sağlayacağını ve bu stratejiyi ileride kullanmak istediğini belirtmiştir.

Sosyal geçerlik formunda yer alan açık uçlu sorularda öğretmenlerin bu çalışmanın olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik görüşleri sorulmuştur. Çalışmanın olumlu yönlerine yönelik Meltem öğretmen *"Çalışmanın, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin problem davranışlarının azaltılmasında etkili olduğunu gördüm."* yanıtını vermiştir. Alper öğretmen bu soruyu *"Bu tür öğrencilerin en önemli problemlerinden biri derse odaklanma konusudur. Bu çalışmalar öğrencilerin daha iyi dinleyebilmesine yardımcı oluyor. Ancak bu tür öğrencilerin uzun bir süreç sonrasında çok daha başarılı olabileceklerini düşünüyorum."* şeklinde yanıtlamıştır. Yusuf öğretmen ise *"Bu çalışma öğrencinin derse odaklanmasına, dikkatini toplamasına yardımcı oluyor bence. Yaptığı dersin ciddiyetini kavrıyor. Önemsendiğini fark ettiği için de kendisini daha değerli hissediyor. Derse katılımı artıyor."* yanıtını vermiştir.

Çalışmanın olumsuz yönlerine yönelik Meltem öğretmen *"Çalışmanın beğenmediğim yönü olmamıştır."*, Yusuf öğretmen *"Bu çalışmanın beğenmediğim, olumsuz bir yönünü görmedim."* ifadelerini belirtmişlerdir. Alper öğretmen bu soruya *"Diğer öğrencilerin sınıfa gelmesi ve video çekimlerinin yapılması ister istemez öğrencimizin rutin davranışlarının dışına çıkmasına sebep olabiliyor."* yanıtını vermiştir.

Öğretmenlerin sosyal geçerlik formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtların genel olarak olumlu yönde olduğu görülmüştür. Öğretmenler özel gereksinimi olan öğrencilerin en çok derse odaklanmada sıkıntı yaşadıklarını ve/veya problem davranışlar sergilediklerini, kendini izleme stratejisinin ise bu öğrencilerin dersi daha iyi izlemelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

4.5.3. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin kapalı uçlu sorulara verdikleri yanıtlara bakıldığında Meltem ve Kerim öğretmenin çalışma sonrasında öğrencinin dersle ilgilenme davranışında artış ve kendini izleme davranışında olumlu farklılık gözlemlediğini, öğrencinin bu stratejiyi öğrenmesinin derslerine katkı sağlayacağını ve bu stratejiyi ileride kullanmak istediğini ifade ettiği görülmüştür. Merve öğretmen çalışma sonrasında öğrencinin dersle ilgilenme ve kendini izleme davranışında kısmen bir artış olduğunu, bu stratejinin öğrencinin derslerine katkı sağlayacağını ve bu stratejiyi ileride kullanmak istediğini belirtmiştir.

Sosyal geçerlik formunda yer alan açık uçlu sorularda öğretmenlerin bu çalışmanın olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik görüşleri sorulmuştur. Çalışmanın olumlu yönlerine yönelik Meltem öğretmen *"Çalışmanın, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin problem davranışlarının azaltılmasında etkili olduğunu gördüm."* yanıtını vermiştir. Merve öğretmen bu soruyu *"Ders içinde konulara olan ilgisini arttırması, dikkat süresinin artmasını sağlaması"* şeklinde yanıtlamıştır. Kerim öğretmen bu soruyu boş bırakmıştır.

Çalışmanın olumsuz yönlerine yönelik Meltem öğretmen *"Çalışmanın beğenmediğim yönü olmamıştır."* yanıtını vermiştir. Merve ve Kerim öğretmen bu soruyu yanıtlamamışlardır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlar özetlenmiş ve tartışılmıştır. Daha sonra araştırmacılar için ve ileri uygulamalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada, destek eğitim verilen ortamda öğretilen kendini izleme stratejisinin özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanma ve dersle ilgilenme düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma genel eğitim ortamına yerleştirilen ve destek eğitim alan üç özel gereksinimi olan öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kendini izleme stratejisi öğretiminin öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanma becerisini kazanmalarına ve sürdürmelerine, dersle ilgilenme davranışlarına ve kazandıkları becerileri genel eğitim ortamına genellemelerine etkisi incelenmiştir. Ayrıca bu öğretimin öğrencilerin genel eğitim sınıfında sergiledikleri dersle ilgilenme davranışlarında bir farklılığa neden olup olmadığı ve kendini izleme stratejisinin kullanımına yönelik öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerinin neler olduğu da belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında kendini izleme stratejisi öğretiminin özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanma becerisini kazanmalarında ve uygulama bittikten sonra da bu stratejiyi kullanmayı sürdürmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca kendini izleme stratejisini kullanan öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerinde gelişme olduğu, bu gelişmenin uygulama bittikten sonra da korunduğu ve kazanılan becerilerin iki öğrenci tarafından genel eğitim sınıfına genellendiği de belirlenmiştir. Bunun dışında özel gereksinimi olan öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında genel eğitim sınıfında kendini izleme stratejisini kullanmadan sergiledikleri dersle ilgilenme düzeyleri incelenmiş ve uygulamanın öğrencilerin dersle ilgilenme davranışlarında %45-52 aralığında bir artışa neden olduğu ortaya konmuştur. Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek üzere öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonuçlarının da olumlu yönde olduğu görülmüştür.

5.2. Tartışma

Araştırmanın ilk bulgusu, özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanma becerisini kazandıklarını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazında özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme davranışlarını artırmak amacıyla kendini izleme stratejisinin kullanımı ile yürütülen araştırmaların bulgularıyla (Hallahan, Lloyd, Kosiewicz, Kauffman ve Graves, 1979, s. 24; Harris, 1986, s. 417; Blick ve Test, 1987, s. 203; DiGangi, Maag ve Rutherford, 1991, s. 221; Hughes ve Boyle, 1991, s. 96; McCurdy ve Shapiro, 1992, s. 162; Mathes ve Bender, 1997, s. 121; Harkness Wolfe, 1997, s. ii; Harris ve diğerleri, 2005, s. 145; Coughlin, 2010, s. iii; Haytabay Sosun, 2012, s. 25; Alkoyak, 2014, s. 51-62; Töret, Aykut, Babacan ve Özkubat, 2016, s. 125) tutarlılık göstermektedir. Araştırmada kendini izleme stratejisini kullanma becerisi için belirlenen ölçüt öğrencilerin üç oturum üst üste en az %86 düzeyinde kendini izleme stratejisini kullanmalarıdır. Ege ile Arda beş oturum, Can ise altı oturum sonra ölçüte ulaşmıştır. Alanyazında kendini izleme stratejisinin her yaş grubunda ve çeşitli yetersizliklerde etkili ve kolay bir şekilde kullanılabildiğinden ve kısa bir sürede öğretilebildiğinden bahsedilmektedir (Ganz, 2008, s. 39). Dersle ilgilenme davranışını artırmak amacıyla kendini izleme stratejisinin kullanımı ile gerçekleştirilen araştırmaların çoğunda öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanma becerisini az oturum sayısı ile kazandıkları görülmektedir (Blick ve Test, 1987, s. 207-208; DiGangi, Maag ve Rutherford, 1991, s. 224-26; Harkness Wolfe, 1997, s. ii; Harris ve diğerleri, 2005, s. 152-153). Blick ve Test (1987, s. 207-208) öğrencilere kendini izleme stratejisinin kullanımını iki ile altı oturum arasında, DiGangi, Maag ve Rutherford (1991, s. 224-226) altı oturumda ve Harris ve diğerleri (2005, s. 152-153) beş-yedi oturum arasında öğretmişlerdir. Yukarıda açıklanan araştırmaların sonuçları bu araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu araştırmada öğrencilere kendini izleme stratejisi beş-altı oturumda öğretilmiştir. Yukarıda verilen çalışmaların ve bu araştırmanın sonuçları öğrencilerin kendini izleme stratejisini kısa sürede öğrenebildiklerini göstermektedir. Genel eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenlerin kısa sürede öğretilebilen ve etkisini gösteren yöntemlere/stratejilere gereksinim duymaktadırlar. Kullanımı kolay olan ve etkisini kısa sürede gösteren kendini izleme stratejisi ayrıca öğrencilerin kendi davranışlarını yönetmelerine de katkı sağlayabilmektedir. Eğitimin en temel amaçlarından biri kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenebilen bireylerin yetiştirilmesidir (Cooper, Heron ve Heward, 2014, s. 591). Kendi davranışlarını yönlendiren öğrencilerin öğrenme sürecinde daha bağımsız hareket etmeleri sınıf öğretmenlerinin derslerdeki yükünün hafiflemesine katkı

sağlayabilmektedir (Rooney, Hallahan ve Wills Lloyd, 1984). Bu araştırmada gerçekleştirilen gözlemler sonucunda öğrencilerin hedef davranışlarında kısa sürede gelişmenin gerçekleştiği görülmüştür. Gerçekleşen bu gelişme sınıf öğretmenleri tarafından da fark edilerek yapılan görüşmelerde ifade edilmiştir. Bu açıdan kendini izleme stratejisinin etkili ve verimli bir strateji olduğunu gösteren bu çalışmanın sınıf öğretmenlerine ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusu Arda ve Ege'nin kendini izleme stratejisinin kullanımını sürdürebildiklerini göstermektedir. Alanyazında kendini izleme stratejisinin kullanımının kalıcılığını inceleyen sınırlı sayıda çalışma (Hughes ve diğerleri, 2002, s. 262; Haytabay Sosun ve Özdemir, 2012, s. 25; Sönmez Kartal ve Yücesoy Özkan, 2015, s. 418; Alkoyak, 2014, s. ii) bulunmaktadır. Ancak incelenen araştırmaların bulguları bu araştırmanın bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Hughes ve diğerleri (2002, s. 262) kendini izleme stratejisinin seçilen sosyal ve akademik davranışlar üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Çalışmaya katılan her öğrenci için farklı amaçlar belirlenmiş ve farklı şekilde kendilerini izlemeleri öğretilmiştir. Çalışmanın sonuçları kendini izleme stratejisinin her öğrenci için belirlenen hedef davranışların geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bir öğrenci dışında tüm öğrencilerin kendini izleme stratejisinin kullanımını ve hedef davranışlarında gerçekleşen değişikliği sürdürebildikleri görülmüştür. Haytabay Sosun ve Özdemir (2012, s. 25) tarafından yapılan araştırmada görme yetersizliğinden etkilenmiş üç öğrencinin kendini izleme stratejisini kullanarak sessiz okuma etkinliğinde dikkat sürelerinin artırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları kendini izleme stratejisinin tüm katılımcıların dikkatini sürdürme becerilerini yüksek düzeyde artırdığını ve uygulama bittikten iki hafta sonra elde edilen izleme verileri ise ortaya çıkan bu değişikliğin korunduğunu göstermiştir. Sönmez Kartal ve Yücesoy Özkan (2015, s. 418), araştırmalarında sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki özel gereksinimi olan çocukların etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerine etkilerini incelemiş; çocukların etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerinde meydana gelen değişikliklerin, uygulamanın sona ermesinin ardından korunup korunmadığı belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçları özel gereksinimi olan çocukların kendini izlemenin kullanımını uygulama bittikten sonra da sürdürebildiklerini göstermiştir. Alkoyak (2014, s. ii) araştırmasında, kendini izleme stratejisinin kullanımının zihin yetersizliği olan öğrencilerin akademik performanslarının ve dikkat sürelerinin artırılmasında etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca uygulama tamamlandıktan 15 gün

sonra gerçekleştirilen izleme oturumunda öğrencilerin akademik performansındaki gelişmenin korunduğu, dikkatini sürdürme davranışında da bir miktar düşüşün olduğu görülmüştür. Bu araştırmada tüm özel gereksinimi olan öğrencilerde uygulama sona erdikten 3, 5 ve 7 hafta sonra izleme oturumlarının gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Ancak okulların bitmesi ve yaz tatilinin başlaması ile sadece uygulama sona erdikten bir hafta sonra izleme oturumu düzenlenebilmiştir. Okulun son haftasında Can'ın yaşadığı sağlık sorunları nedeniyle kendisiyle izleme oturumu gerçekleştirilememiştir. Bu araştırmada gerçekleştirilen toplu yoklama oturumlarında elde edilen veriler izleme verisi olarak kullanılmamıştır ancak birinci öğrencinin (Arda) hedef davranışları uygulama sona erdikten yedi hafta sonra, ikinci öğrencinin (Can) de iki hafta sonra sürdürebilmelerinin görülmüş olması araştırmanın önemli bir bulgusu olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, kendini izleme öğretiminin özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerinin artırılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazında yer alan önceki araştırmaların bulgularıyla (Lloyd, Bateman, Landrum ve Hallahan, 1989, s. 315; Hughes ve Boyle, 1991, s. 96; Xu, Wang, Lee ve Luke, 2017, s. 106) tutarlılık göstermektedir. Lloyd, Bateman, Landrum ve Hallahan (1989, s. 315) araştırmalarında kendi dikkatini izleme ve kendi performansını izlemenin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucu her iki stratejinin de etkinlikle ilgilenme ve akademik performans üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Hughes ve Boyle (1991, s. 96) orta düzeyde zihin yetersizliği olan üç öğrenci üzerinde kendini izleme stratejisinin kendilerine verilen etkinlikleri zamanında tamamlama ve etkinlikleri doğru bir şekilde yerine getirme üzerine etkililiğini incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçları kendini izleme stratejisinin kullanımının zihin yetersizliği olan öğrencilerde dikkat süresinin artmasında ve kendilerine verilen etkinlikleri doğru biçimde yapmalarında etkili olduğunu göstermektedir. Harkness Wolfe (1997, s. ii) çalışmasında kendini izleme stratejisinin öğrencinin dersle ilgilenme davranışı ve yazma performansı üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Çalışmanın bulgularına bakıldığında kendini izleme stratejisinin öğrencilerin dersle ilgilenme düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Mathes ve Bender (1997, s. 121) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, kendini izleme stratejisinin DEHB tanısı olan üç öğrencinin dersle ilgilenme düzeyleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları kendini izleme stratejisinin öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerinin artırılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Harris ve diğerleri (2005, s. 145) çalışmalarında, kendi dikkatini izleme ve kendi performansını izleme stratejilerinin etkinlikle ilgilenme düzeyi ve sözcükleri doğru yazma becerileri üzerindeki

etkilerini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın bulguları hem kendi dikkatini izleme hem de kendi performansını izlemenin öğrencilerin etkinlikle ilgilenme düzeylerini ve sözcükleri doğru yazma becerilerini olumlu etkilediğini göstermiştir. Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında da kısa sürede öğrenilen kendini izleme stratejisinin öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Xu, Wang, Lee ve Luke (2017, s. 106) araştırmalarında kendini izleme stratejisinin kullanımının genel eğitim ortamına devam eden dokuz yaşında OSB olan ve problem davranışlar sergileyen bir öğrencinin dersle ilgilenme düzeyi üzerindeki etkisinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçları uygulamanın öğrencilerin dersle ilgilenme düzeyinde bir artışa neden olduğunu göstermiştir. Bu araştırmada özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerini gösteren grafiğin başlama düzeyi evresinin ilk verileri yüksek çıkmış daha sonra ise düştüğü görülmüştür. Bu durumun tüm katılımcılarda gerçekleşmiş olması öğrencilerin başlarda sınandıklarını fark ettiklerinden dolayı olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde etmek için beş oturum düzenlenmiştir. Bu araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde uygulama sonunda özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme davranışlarında %30-46 düzeyi arasında bir artışın gerçekleştiği görülmüştür. Etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve akademik başarının geliştirilebilmesi için öğrencinin sınıf içinde sergilediği dersle ilgilenme davranışının önemli olduğunu vurgulayan araştırmalar vardır (Van Houton ve Nau, 1980, s. 20; Rooney, Hallahan ve Wills Lloyd, 1984, s. 360; Salend ve Lutz, 1984, s. 27; Blick ve Test, 1987, s. 203; Zigmond, Kerr ve Schaeffer, 1988, s. 7; Snyder ve Bambara, 1997, s. 534; Heering ve Wilder, 2006, s. 459). Ayrıca öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerinin yüksek olması öğretmenin akademik etkinliklere daha fazla odaklanabilmesine yardım etmektedir (Harkness Wolfe, 1997, s. 17-18). Dolayısıyla öğrencinin dersle ilgilenme davranışı hem kendisi hem de öğretmene yarar sağlayabilmektedir. Ülkemizde kendini izleme stratejisinin kullanımı ile gerçekleştirilen sınırlı sayıda araştırma bulunurken yurtdışında bu konuyla ilgili pek çok araştırmanın yürütüldüğü görülmektedir. Özellikle kendini izleme stratejisinin kullanımı ile dersle ilgilenme düzeyinin artırılmasının amaçlandığı araştırmalar (Harkness Wolfe, 1997, s. 11; Mathes ve Bender, 1997, s. 121; Harris ve diğerleri, 2005, s. 149-151) incelendiğinde öğrencilere dersle ilgilenme davranışlarını bir kulaklık ve belli zaman aralığıyla uyarı seslerinin kaydedildiği ses kaydı cihazı yardımıyla izlemelerinin öğretildiği görülmektedir. Bu araştırmada da öğrenciler kulaklık ve MP3 çalar kullanarak 30 saniyede bir uyarı sesinin duyulduğu 10 dakikalık ses kaydı ile dersle ilgilenme davranışlarını izlemişlerdir. Bu süreç ülkemizde ilk kez uygulanmıştır.

Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları, ülkemizde genel eğitim ortamına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme davranışları üzerinde kendini izleme stratejisinin kullanımının etkisinin incelendiği ilk araştırma olması nedeniyle de önemlidir.

Araştırmanın dördüncü bulgusu kendini izleme öğretiminin Arda ve Ege'nin dersle ilgilenme düzeylerinde ortaya çıkan değişikliğin korunmasında etkili olduğunu göstermektedir. Alanyazında bu konuyla ilgili sınırlı sayıda araştırmanın bulunmasıyla birlikte araştırmanın bu bulgusu incelenen araştırmaların bulgularıyla (Lloyd, Bateman, Landrum ve Hallahan, 1989, s. 315; Hughes ve diğerleri, 2002, s. 262; Wehmeyer ve diğerleri, 2003, s. 416; Sönmez Kartal ve Yücesoy Özkan, 2015, s. 418; Alkoyak, 2014, s. ii; Xu, Wang, Lee ve Luke, 2017, s. 106) tutarlılık göstermektedir. Lloyd, Bateman, Landrum ve Hallahan (1989, s. 315) tarafından yapılan araştırmada kendi dikkatini izleme ve kendi performansını izlemenin etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda her iki stratejinin de etkinlikle ilgilenme ve akademik performans üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca uygulama bittikten sonra düzenlenen izleme oturumlarının verileri öğrencilerin etkinlikle ilgilenme düzeylerindeki gelişmenin beş hafta sonra da korunduğunu göstermiştir. Hughes ve diğerleri (2002, s. 262) kendini izleme stratejisinin seçilen sosyal ve akademik davranışlar üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada bir öğrenci dışında tüm öğrencilerin kendini izleme stratejisinin kullanımını ve hedef davranışlarında gerçekleşen değişikliği sürdürebildikleri görülmüştür. Wehmeyer ve diğerleri (2003, s. 416) genel eğitim ortamında uygulanan kendini izleme stratejisinin etkililiğini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda kendini izleme stratejisinin kullanımın öğrencilerin belirledikleri davranışların geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca elde edilen bu gelişmenin üç öğrenci tarafından iki hafta, bir öğrenci tarafından bir hafta sonra da korunduğu gözlemlenmiştir. Sönmez Kartal ve Yücesoy Özkan (2015, s. 418) tarafından yapılan araştırmada sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki özel gereksinimi olan çocukların etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeyleri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin özel gereksinimi olan çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerini arttırmada etkili olduğunu ve meydana gelen bu değişikliğin uygulama sona erdikten sonra da korunduğunu göstermiştir. Alkoyak (2014, s. ii) araştırmasında, kendini izleme stratejisinin kullanımının zihin yetersizliği olan öğrencilerin akademik performanslarının ve dikkat sürelerinin artırılmasında etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca uygulama tamamlandıktan 15 gün sonra gerçekleştirilen izleme oturumunda öğrencilerin akademik performansındaki gelişmenin korunduğu görülmüştür. Xu, Wang, Lee ve Luke (2017, s. 106)

çalışmalarında rehberli amaç belirleme ile kendini izleme stratejisinin kullanımının OSB olan ve problem davranışlar sergileyen bir öğrencinin dersle ilgilenme düzeyi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda uygulamanın öğrencinin dersle ilgilenme düzeyinde bir artışa neden olduğu ve bu değişikliğin uygulama sona erdikten bir hafta sonra da korunduğu belirlemiştir. Yukarıda bahsedildiği gibi bu araştırmada elde olmayan nedenlerden dolayı izleme oturumları planlandığı şekilde düzenlenememiştir. Arda ve Ege ile uygulama bittikten bir hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. Can ile izleme oturumları düzenlenememiştir. Ancak toplu yoklama oturumlarında elde edilen veriler incelendiğinde Arda'nın dersle ilgilenme düzeyinde elde edilen gelişmenin uygulaması sona erdikten yedi hafta sonra, Can'ın da iki hafta sonra korunduğunun görülmüş olması araştırmanın önemli bir bulgusu olarak değerlendirilebilir. Çünkü kısa sürede öğrenilen kendini izleme stratejisinin kullanımının ve dersle ilgilenme düzeyi üzerindeki etkisinin uzun süre sürdürülebilmesi öğrencinin derslerdeki performansını olumlu yönde etkileyebileceği için öğrencinin daha başarılı olmasına katkı sağlayabilir. Dersle ilgilenme davranışı etkili öğrenmeye katkı sağlaması açısından önemli bir davranış olarak kabul edilmektedir (Heering ve Wilder, 2006, s. 459). Kendini izleme stratejisinin kullanımının öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerinin artmasına katkı sağlamış olması ve bu değişikliğin uygulamanın sona ermesinden sonra da korunmuş olması bu araştırmanın önemli bir diğer bulgusu olarak nitelendirilebilir.

Araştırmanın beşinci bulgusuna göre özel gereksinimi olan öğrencilerden ikisinin kendini izleme stratejisinin kullanımını devam ettikleri genel eğitim sınıfında işlenen Türkçe dersine genelleyebildikleri ortaya konmuştur. Arda, Can ve Ege genel eğitim sınıfında kendini izleme stratejisinin kullanımını ön test oturumunda %0 doğru tepki yüzdesinde gerçekleştirilirken, son test oturumunda kendini izleme stratejisinin kullanımı Arda tarafından %86, Can tarafından %76 ve Ege tarafından %100 doğru tepki yüzdesinde gerçekleştirilmiştir. Bu verilere göre Arda ve Ege kendini izleme stratejisinin kullanımını genelleyebilmiştir ancak Can kendini izleme stratejisinin kullanımında ölçüte ulaşamadığından stratejiyi farklı bir ortama genelleyememiştir. Bu araştırmada özel gereksinimi olan öğrencilerde genelleme oturumlarının ön test ve son test verilerini toplanması için üçer oturum düzenlenmiştir. Can son testin ilk oturumunda kendini izlemeyi %86 doğrulukta gerçekleştirirken diğer iki oturumda kendini izlemeyi %71 doğru tepki yüzdesinde gerçekleştirmiştir. Can için son iki oturumda doldurulan "Kendini İzleme Stratejisini Kullanma Beceri Analiz Kayıt Formu" incelendiğinde formda ikinci basamak olan "Formda 'Öğrencinin adı ve soyadı' yazan yere adını ve soyadını yazar." ve beşinci

basamak olan “MP3 çaları cebine koyar.” basamaklarının gerçekleştirilmediği görülmüştür. Söz edilen iki basamak bu araştırma için hazırlanan beceri analiz kaydının bir parçasıdır ancak kendini izlemeyi gerçekleştirmek için gerekli olmayan basamaklardır. Can bu basamakları gerçekleştirmediği için ölçütü karşılayamamıştır ancak gözlem sonucunda Can’ın formda yer alan tüm kutucuklara işaret koyarak dersle ilgilenme davranışını kaydettiği görülmüştür. Bu nedenle Can’ın kendini izlemeyi genelleyebilmesine ilişkin verilerin yukarıda açıklanan durum göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Kendini izleme stratejisinin kullanımının genellenebilirliğini inceleyen sadece bir araştırmaya rastlanılmıştır. Alkoyak (2014, s. ii) tarafından yürütülen bu araştırmada destek eğitim odasında öğretilen kendini izleme stratejisinin kullanımı öğrencilerin devam ettiği genel eğitim sınıfına genellenebildiği belirlenmiştir. Eğitimde öğrencilerin öğrendikleri davranışları başka durumlara genelleyebilmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır (Cooper, Heron ve Heward, 2014). Bu araştırmada da ayrı bir ortamda öğretilen kendini izleme stratejisinin kullanımının genel eğitim sınıfında da gerçekleştirilebildiğinin belirlenmiş olması bu araştırmanın önemli bir bulgusu olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın altıncı bulgusu, özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanırken sergiledikleri dersle ilgilenme davranışını devam ettikleri genel eğitim sınıfına genelleyebildiklerini göstermektedir. Bu amaçla uygulama öncesinde yapılan ön test ve uygulama bittikten sonra yapılan son test oturumlarında elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Ön test oturumunda Arda’nın dersle ilgilenme davranışı %45, Can’ın %43 ve Ege’nin ise %38 düzeyinde olduğu görülmüştür. Son test oturumlarının verileri Arda’nın dersle ilgilenme davranışının %99, Can’ın %97 ve Ege’nin ise %87 düzeyine çıktığını göstermektedir. Bu bulgu kendini izleme stratejisinin genellenebilirliğinin incelendiği önceki araştırmaların bulgularıyla (Alkoyak, 2014, s. 64-65; Tufan, 2016, s. 75-77) benzerlik göstermektedir. Alkoyak (2014, s. 64-65) tarafından yapılan araştırmada zihin yetersizliği olan öğrencilere destek eğitim odasında öğretilen becerinin genel eğitim sınıfına genellenebildiği belirlenmiştir. Tufan (2016, s. 75-77) ise araştırmasında zihin yetersizliği olan öğrencilerin öğrendikleri beceriyi başka bir kişiye genelleyebildiklerini ortaya koymuştur. Bu araştırmada da öğrencilerin destek eğitim verilen ortamda öğrendikleri davranışları genel eğitim sınıfına genelleyebildikleri görülmüştür. Alanyazında kendini yönetme stratejilerinin öğretilen becerilerin genellenebilmesinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Ganz, 2008, s. 39; Yücesoy Özkan, 2012, s. 165-168). Bu görüş bu araştırmanın bulgularınca da desteklenmektedir. Bütünleştirmenin felsefesi her ne kadar özel gereksinimi olan öğrencilerin akranları ile bir arada eğitim görmelerini gerektirse de

ülkemizin bugün var olan durumunda bütünleştirmenin felsefesine uygun olarak uygulanamadığı alanyazında vurgulanmaktadır (Sakız ve Woods, 2015). Ülkemizdeki sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğretmenlerin iş yükünün fazla olması gibi nedenlerden dolayı sınıf içerisinde özel gereksinimi olan öğrenciye gerektiği kadar destek sağlanamayabilir (Yılmaz ve Batu, 2016, s. 261). Dolayısıyla öğretmenlerin uygulanışı kolay olan ve etkisini kısa sürede gösteren stratejilere gereksinimleri vardır. Özellikle ayrı ortamda öğretimi yapılan bir becerinin etkilerinin genel eğitim ortamına genellenebilmesi öğretmene kolaylık sağlayabilir. Öğretmene daha fazla yük binmeden özel gereksinimi olan öğrencinin sınıf içerisinde istendik davranışları sergilemesi hem öğretmeni hem de sınıf arkadaşları tarafından daha fazla kabul edilmesine neden olabilir. Bu durum da bütünleştirme uygulamasının başarısına katkı sağlayabilir.

Araştırmanın yedinci bulgusu, araştırma öncesinde özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıfında kendini izleme stratejisini kullanmadan sergiledikleri dersle ilgilenme düzeylerinin ortalamasının %40-53 aralığında olduğunu göstermiştir. Genel eğitim ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerini inceleyen başka araştırmalarda (Blick ve Test, 1987, s. 207-208; DiGangi, Maag ve Rutherford, 1991; Harkness Wolfe, 1997, s. 49-62) da öğrencilerin dersle ilgilenme davranışlarının benzer düzeyde olduğu görülmektedir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme düzeyleri Blick ve Test (1987, s. 207-208) tarafından yapılan araştırmada ortalama %30-50; DiGangi, Maag ve Rutherford (1991, s. 224-226) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortalama %47-55; ve Harkness Wolfe (1997, s. 49-62) tarafından yapılan araştırmada ise %16-49 düzeyinde olduğu ortaya konmuştur. Bu araştırmadan elde edilen sonuç da özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme davranışlarının yetersiz olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini doğrular niteliktedir. Öğrencilerin dersle ilgilenme davranışları onların başarıları için kritik öneme sahiptir. Bununla ilgili yapılan araştırmalarda (Van Houton ve Nau, 1980, s. 20; Rooney, Hallahan ve Wills Lloyd, 1984, s. 360; Salend ve Lutz, 1984, Blick ve Test, 1987 s. 203; Zigmond, Kerr ve Schaeffer, 1988, s. 7; Snyder ve Bambara, 1997, s. 540) dersle ilgilenen öğrencilerin akademik başarılarının daha fazla olduğu, derse odaklanmalarını olumlu yönde etkilediği ve problem davranışlarında azalmaya neden olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada öğretim sona erdikten sonra özel gereksinimi olan öğrencilerin devam ettikleri genel eğitim sınıfında kendini izleme stratejisini kullanmadan sergiledikleri dersle ilgilenme düzeyleri incelendiğinde kendini izleme stratejisi öğretiminin öğrencilerin dersle ilgilenme davranışlarının artmasında etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında

genel eğitim sınıfında sergiledikleri dersle ilgilenme düzeyleri incelendiğinde Arda ile Can'ın dersle ilgilenme davranışlarında %52, Ege'nin ise %48 düzeyinde bir artışın gerçekleştiği görülmektedir. Alanyazında öğrenciye ayrı bir ortamda dersle ilgilenme davranışını kaydetmesi amacıyla öğretilen kendini izleme stratejisinin, öğrencinin genel eğitim sınıfında stratejiyi kullanmadan sergilediği davranışı üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusunun, öğrenciyle ayrı ortamda gerçekleştirilen öğretimin etkisinin genel eğitim sınıfına aktarıldığını göstermesi açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında kendini izleme stratejisinin öğrencilerin hedef davranışa ilişkin farkındalıklarının artmasına neden olduğu ve böylelikle davranışta istendik değişikliğin ortaya çıktığı belirtilmektedir (DiGangi, Maag ve Rutherford Jr, 1991, s. 540-541; Freeman ve Dexter-Mazza, 2004, s. 402). Öğrencilere dersle ilgilenme davranışlarını izlemelerinin öğretildiği bu araştırmada da kendini izleme stratejisi öğretiminin öğrencilerin davranışlarının farkına varmalarına neden olduğu ve böylelikle dersle ilgilenme davranışlarında bir değişikliğin gerçekleştiği söylenebilir. Bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmalarda öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencilere nasıl eğitim vereceklerini bilmemeleri ya da gerekli zamanı ayıramamaları gibi çeşitli sorunlardan bahsedilmektedir (Kargın, 2004, s. 15; Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009, s. 535; Sakız ve Woods, 2015, s. 22). Bu sorunların birazını hafifletmek amacıyla öğrencilere gerek duydukları durumlarda destek eğitim verilmektedir. Bu araştırmanın yapıldığı okulda özel gereksinimi olan öğrencilere genellikle akademik derslerde destek eğitimin verildiği görülmüştür. Ancak gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda özel gereksinimi olan öğrencilerin sınıf içi kritik becerilerinin de geliştirilmesine gereksinim duyulduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla ayrı bir ortamda kısa sürede geliştirilen bu becerilerin genel eğitim ortamında sergilenmeye devam edildiğini gösteren bu araştırmanın alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sekizinci bulgusu, özel gereksinimi olan öğrencilerin çalışmaya yönelik görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir. Gerçekleştirilen görüşmelerde özel gereksinimi olan öğrenciler dersle ilgilenme davranışının önemli olduğunu, kendini izleme stratejisinin kullanımını kolay ve eğlenceli bulduklarını ve bu stratejinin dersi daha iyi izlemelerinde yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgu alanyazında özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme stratejsini severek kullandıklarını ortaya koyan araştırmalarla (Sönmez Kartal ve Yücesoy Özkan, 2015, s. 425-429) benzerlik

göstermektedir. Bu araştırmada özel gereksinimi olan öğrenciler sosyal geçerlik formundaki soruların hepsini evet diyerek yanıtlamış olsalar da verilen yanıtlarda öğrencilerin yaşlarının küçük olmasının ve araştırma süresinde uygulamacı ile geliştirdikleri sosyal ilişkinin etkili olabileceği göz önünde tutulmalıdır.

Araştırmanın dokuzuncu bulgusu, destek eğitim veren öğretmenlerin bu araştırmanın amaçlarını önemli ve sonuçlarını anlamlı bulduklarını ortaya koymaktadır. Kendileri ile yapılan görüşmelerde öğretmenler dersle ilgilenme davranışının önemini ve kendini izleme stratejisinin öğrencinin dersi daha iyi dinleyebilmesine yardımcı olmasını dile getirmişlerdir. Bu bulgu alanyazında yer alan diğer araştırmaların sonuçlarıyla (Harkness Wolfe, 1997, s. 68-70) örtüşmektedir. Harkness Wolfe (1997, s. 72) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenler, kendini izlemenin öğrencilerin dersi daha iyi izlemelerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmada Yusuf öğretmen ayrıca öğrencinin önemsendiğini fark etmesinden dolayı kendisini daha değerli hissettiğini böylelikle de derse katılımının arttığını ifade etmiştir. Alper Öğretmen, destek eğitim verilen ortama normal gelişim gösteren öğrencilerin gelmesinin ve bu sürecin video kaydının alınmasının özel gereksinimi olan öğrencinin davranışlarını etkileyebileceğini ifade etmiştir. Destek eğitimin bire-bir eğitim düzeninde verilmesine alışık olan özel gereksinimi olan öğrencinin sınıf arkadaşlarının derse katılması daha farklı davranmasına neden olmuş olabilir. Ancak normal gelişim gösteren öğrencilerin destek eğitim verilen ortama katılımı, araştırmanın amaçlarından biri olan becerinin normal gelişim gösteren akranların bulunduğu ortama genellenmesinin amaçlandığı aşaması için gerekli görülmüştür. Araştırmada ele alınan beceriler hem bireysel eğitim hem de grup eğitimi verilen ortamlar için gerekli ve önemlidir. Bu açıdan öğrencilerle destek eğitim odasında kazandırılan becerilerin hem bu odada bireysel olarak verilen eğitim sırasında hem de normal gelişim gösteren akranların bulunduğu grup eğitimi ortamlarında sergilenebiliyor olması araştırma açısından önemli olarak değerlendirilmiş ve bu nedenle normal gelişim gösteren akranlar araştırmaya dahil edilmişlerdir. Alanyazında araştırmanın güvenirliğini sağlamak açısından tüm oturumların video kaydının alınmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Erbaş, 2012, s. 10). Bu nedenle oturumların video kaydının alınması çalışmanın güvenirlik verilerinin toplanabilmesi açısından önemli olmuştur. Ancak video kaydının alınmasının öğrenciyi etkileyebileceği bilindiğinden araştırma verilerinin toplanmasına başlanmadan önce video kaydının da yapıldığı deneme oturumları yapılmış; ayrıca oturumlarda video kamerasının öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak bir şekilde konumlandırılmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın onuncu bulgusu, sınıf öğretmenlerinin çalışmaya ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonuçlarına göre öğretmenler öğrencilerin dersle ilgilenme davranışlarında ve kendini izleme stratejisini kullanma becerilerinde bir artış gözlemlediklerini, stratejinin öğrencinin öğrenmesine katkı sağlayacağını düşündüklerini, bu stratejiyi ileride kendileri de kullanmak istediklerini ve çalışmanın herhangi bir olumsuz yönünü görmediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu alanyazında bulunan diğer araştırmanın sonuçlarıyla (Mathes ve Bender, 1997, s. 121; Harkness Wolfe, 1997, s. 72; Hughes ve diğerleri, 2002, s. 269-270) benzerlik göstermektedir. Mathes ve Benders (1997, s. 121) tarafından yürütülen çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri kendini izleme stratejsi öğretiminin öğrencilerin dersle ilgilenme davranışları üzerinde etkili olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Başka bir çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin kendini izleme stratejisini sınıflarında kullanmayı öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir (Harkness Wolfe, 1997, s. 72). Hughes ve diğerleri (2002, s. 269-270) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenleri kendini izleme stratejisi öğretiminin sonucunda özel gereksinimi olan öğrencilerin dersi daha fazla izlediklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri uygulama öncesinde yapılan görüşmelerde sınıflarında olan özel gereksinimi olan öğrencinin dikkatini derse vermede ve dersi takip etmede zorlandığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle özel gereksinimi olan öğrencilerin özellikle genel eğitim ortamı için önemli bir davranış olan dersle ilgilenme düzeyinin artırılması önemli görülmüştür. Uygulama bittikten sonra sınıf öğretmenlerinin bildirdikleri görüşler uygulamanın özel gereksinimi olan öğrencinin sınıf içerisinde sergilediği davranışları olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Bu araştırmada ayrıca özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme stratejisini güvenilir biçimde kullanıp kullanmadıklarını belirlemek üzere güvenirlik verisi toplanmıştır. Elde edilen veriler özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme davranışlarını güvenilir biçimde kaydettiklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, alanyazında başka çalışmaların (Blick ve Test, 1987, s. 209; Lloyd, Bateman, Landrum ve Hallahan, 1989, s. 321; Hughes ve Boyle, 1991, s. 109; Gilberts ve diğerleri, 2001, s. 32; Sönmez, 2012, s. 103) bulgularıyla örtüşmekle birlikte sınıf öğretmenlerinin kendi davranışlarını kaydetme sürecini rahatlıkla öğrencilere bırakabileceklerini göstermesi açısından önemli görülmektedir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanma doğruluğuna ilişkin elde edilen bulgular öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgularla birlikte incelendiğinde dersle ilgilenme düzeyinde en fazla gelişme gösteren Arda ve Can'ın aynı zamanda kendini izleme stratejisini yüksek düzeyde doğru

biçimde kullandıkları görülmektedir. Önceki çalışmalarda (Lloyd, Bateman, Landrum ve Hallahan, 1989, 319-320; Sönmez, 2012, s. 102) da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Alanyazında kendini izleme stratejisini etkili bir şekilde kullanan öğrencilerin dersle ilgilenme düzeylerinin de yüksek olduğu bulgusu elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir (Hallahan ve Sapona, 1983, s. 619; Sönmez, 2012, s. 103). Arda ve Ege ile gerçekleştirilen izleme oturumlarından elde edilen veriler bağımlı değişkende ortaya çıkan bu değişikliğin uygulama bittikten sonra da korunmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada uygulamacı uygulamaya başlamadan iki ay önce okula gidip öğretmen ve öğrencilerle tanışmıştır, ortamı incelemiştir, bir ay öncesinde de öğrencileri kendi sınıflarında gözlemlemiştir. Sönmez (2012, s. 108) de çalışmasında uygulama sürecinden 2-3 ay öncesinden uygulama yapılacak sınıflara gidip etkinliklere katılmasının öğrencilerin kendisine alışmalarına katkı sağladığından bahsetmektedir. Uygulamaya katılacak öğrencilerin uygulamadan önce uygulamacıyı sınıfta görmeye alışmalarının araştırmanın iç geçerliğini tehdit edebilecek sınanma etkisini kontrol altına alabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülen güçlü yönleri şöyle sıralanabilir; (a) Bu araştırma özel gereksinimi olan öğrencilerin devam ettikleri genel eğitim ortamında gerçekleştirilmiştir. (b) Bu araştırmada kullanımı kolay olan, etkisini kısa sürede gösteren ve öğrencilerin kendi davranışlarını yönetmelerine de katkı sağlayabilen kendini izleme stratejisinin özel gereksinimi olan öğrencilerin sınıf içi kritik becerilerden olan dersle ilgilenme düzeylerini artırmada etkili olduğu görülmüştür. (c) Özel gereksinimi olan öğrencilerin kulaklık ve MP3 çalar yardımıyla dersle ilgilenme davranışlarını izledikleri bu araştırmanın bulguları ülkemizde ilk kez uygulanmış olmasından dolayı oldukça önemlidir. (d) Bu araştırmada ayrı ortamda öğretilen kendini izleme stratejisinin genel eğitim sınıfında da özel gereksinimi olan öğrenciler tarafından kolaylıkla kullanılabildiği görülmüştür. (e) Bu araştırmanın bulguları özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanırken sergiledikleri dersle ilgilenme davranışını devam ettikleri genel eğitim sınıfına genelleyebildiklerini göstermiştir. (f) Araştırma öncesinde ve sonrasında özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıfında kendini izleme stratejisini kullanmadan sergiledikleri dersle ilgilenme düzeyleri karşılaştırılmıştır ve öğrencilerin davranışlarında ciddi bir gelişmenin gerçekleştiğinin ortaya konmuş olması bu araştırmayı güçlü kılmaktadır. (g) Özel gereksinimi olan öğrenciler, destek eğitim veren öğretmenler ve sınıf öğretmenlerinden toplanan sosyal geçerlik verileri daha sonra yapı-

lacak araştırmalara umut vermektedir. (h) Bu araştırmada özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanma doğruluğuna ve dersle ilgilenme düzeylerine ilişkin elde edilen bulguların birlikte incelenmesi sonucunda kendini izleme stratejisini yüksek düzeyde doğru biçimde kullanan öğrencilerin aynı zamanda dersle ilgilenme düzeyinde de en fazla gelişme gösterdiklerinin ortaya çıkarılmış olması araştırmanın önemli bir diğer bulgusu olarak nitelendirilebilir. (i) Araştırmacının uygulamaya başlamadan önce okula gidip öğretmen ile öğrencilerle tanışması ve ortamı incelemesi, bir ay öncesinden de öğrencileri kendi sınıflarında gözlemlemesi araştırmanın bir diğer güçlü yönü olarak nitelendirilebilir.

Bu araştırmanın bulgularını yorumlarken bazı sınırlılıklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın birinci sınırlılığı, özel gereksinimi olan öğrencilerin farklı sınıflarda destek eğitim almalarıdır. Uygulama yapılan okulda destek eğitim hizmeti alan özel gereksinimi olan öğrenci sayısının çok ve okul kapasitesinin yetersiz olması destek eğitim hizmetlerinin farkı ortamlarda verilmesini zorunlu kılmıştır. Öğrencilerin destek eğitim alacakları ortamlar eğitim döneminin başında belirlendiği için ortamlarda değişiklik yapılamamıştır. Araştırmanın uygulama süreci okulun destek eğitim odasında, laboratuvarında ve kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin uygulamaları ayrı sınıflarda gerçekleştirilmiş olsa da sınıfların büyüklüğü ve düzeninin birbirine benzer olduğu görülmüştür. Uygulamaların yürütüldüğü ortamlarda öğrencilerin dikkatini dağıtabilecek tüm uyaranlar kontrol edilmeye ve birbirine benzer ortamlar yaratılmaya çalışılmıştır. Bunun için öğrencilerle yapılan çalışmalar hep aynı masada ve sınıf düzeninde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca kamera hep aynı yerde konumlandırılmıştır.

Araştırmanın ikinci sınırlılığı, sadece bir izleme verisinin alınabilmesidir. Bu araştırmada tüm özel gereksinimi olan öğrencilerde uygulama sona erdikten 3, 5 ve 7 hafta sonra izleme oturumlarının gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Ancak çalışmaya başlamak için gerekli izinlerin geç çıkması uygulamaya da geç başlanmasına neden olmuştur. Okulların bitmesi ve yaz tatilinin başlaması ile sadece uygulama sona erdikten bir hafta sonra izleme oturumu düzenlenebilmiştir. Okulun son haftasında Can'ın hastalanmasından dolayı hastaneye yatırılmış olması kendisiyle izleme oturumunun gerçekleştirilememesine neden olmuştur.

Araştırmanın son sınırlılığı ise, Can'ın uygulama sürecinin diğer özel gereksinimi olan öğrencilere kıyasla daha uzun sürmüş olmasıdır. Resmi tatiller, geziler ve öğrencinin birkaç kez hastalanması Can ile uygulama sürecinin planlandığından daha uzun sürede

tamamlanmasına neden olmuştur. Ancak öbür taraftan Can'ın uygulamasından sonra gerçekleştirilen toplu yoklama oturumları ile önceki öğrencinin uygulaması arasındaki sürenin uzun olması bu öğrencinin hedef davranışlarındaki değişiklikleri uzun süre koruyabildiğinin görülmesini sağlamıştır.

5.3. Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanabildikleri ve iki öğrencinin uygulama sona erdikten sonra da sürdürebildikleri, bu stratejiyi kullandıklarında dersle ilgilenme davranışlarını artırdıkları ve iki öğrencinin uygulama sona erdikten sonra dersle ilgilenme düzeylerinde ortaya çıkan değişikliği koruyabildikleri, destek eğitim odasında öğrendiklerini genel eğitim sınıfında genelleyebildikleri görülmüştür. Araştırmada ayrıca uygulama bittikten sonra öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanmadan genel eğitim sınıfında sergiledikleri dersle ilgilenme düzeylerinde önemli bir gelişmenin gerçekleştiği ortaya konmuştur. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları öğrencilerin ve öğretmenlerin araştırmaya yönelik olumlu görüş bildirdiklerini göstermiştir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan, ortaya konan güçlü ve sınırlı yönlerinden yola çıkarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Özel gereksinimi olan öğrencilerin okul başarılarını desteklemek üzere hem özel eğitim hem de sınıf öğretmenlerinin kendini izleme stratejisini sınıflarında kullanmaları önerilebilir.
- Öğretmenler kendini izleme öğretimini farklı davranış ve becerilerin kazandırılmasında kullanabilirler.
- Öğretmenler kendini izleme öğretimini öğrencilerin akademik performanslarını geliştirmek üzere kullanabilirler.

5.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Öğretimin ayrı ortamda ancak yoklamanın genel eğitim sınıfında yapıldığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Öğrencinin ses kayıt cihazında duyduğu uyarı seslerinin arasındaki sürenin değişken olduğu araştırmalar düzenlenebilir.

- Öğrencinin kendini izleme stratejisini kullanarak dersle ilgilenme davranışında ortaya çıkan gelişmenin akademik performansı üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalar planlanabilir.
- Kendini izleme öğretiminin sınıf öğretmenleri tarafından kullanımının etkilerinin incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin etkililiğini incelemek üzere araştırmalar düzenlenebilir.
- Kendini izleme stratejisinin, diğer kendini yönetme stratejilerinden olan kendini değerlendirme veya kendini pekiştirme stratejileriyle kullanımının etkisinin incelendiği araştırmalar düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Agran, M., Sinclair, T., Alper, S., Cavin, M., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2005). Using self-monitoring to increase following-direction skills of students with mo derate to severe disabilities in general education. *Education and Training in De velopmental Disabilities, 40*(1), 3-13.

Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Akay, E. ve Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education, 6*(1), 9-36. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s1m

Akçamete, G. (2010). Özel gereksinimli olan çocuklar. G. Akçamete (Ed), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 31-76). Ankara: Kök Yayıncılık.

Akçamete, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(3), 64-74.

Alkoyak, G. (2014). *Kendini izleme stratejisinin zihin engelli öğrencilerin matematik dersinde toplama işlemini yapma performansına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı*, 74 - 90. doi: 10.14686/BUEFAD.2015USOSOzelsayi13199

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191-211.

Avrupa Komisyonu. (2000). *Engelliler İçin Engelsiz Avrupa Tebliği*. Ocak 18, 2020 tarihinde https://ailevecalisma.gov.tr/eyhgm/mevzuat/uluslararasi-mevzuat/ adresinden alınmıştır.

Aydın, A. (2015). *Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Aykut, Ç. (2013). Kendini izleme stratejisi: uygulama için 10 adım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14*(2), 55-62.

Baer, D. M. (1984). Does research on self-control need more control? *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 4*, 211-218.

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*, 1876-1883. doi: 10.1016/j.tate.2008.02.019

Baker, J. M., & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education, 29*(2), 163-180.

Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(4), 35-45.

Baykoç Dönmez, N. ve Şahin, S. (2011). Özel eğitimin tarihi gelişimi. N. Baykoç (Ed), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (s. 31-49). Ankara: Eğiten Kitap.

Bayraktaroğlu, N. (2014). Selçuklularda şifahaneler ve gevher nesibe tıp merkezi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 23*(4), 144-147.

Blick, D. W., & Test, D. W. (1987). Effects of self-recording on high-school students' on-task behavior. *Learning Disability Quarterly, 10*(3), 203-213.

Bowder, D. M., & Shapiro, E. S. (1985). Applications of self-management to individuals with severe handicaps: A review. *JASH, 10*(4), 200-208.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Verilerin toplanması. *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 102-171). içinde Ankara: Pegem Akademi. doi: 10.14527/9789944919289

Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., & Tarver, S. G. (2004). *Excerpt from Direct Instruction Reading 4th Ed.*

Cavalier, A. R., Ferretti, R. P., & Hodges, A. E. (1997). Self-management within a classroom token economy for students with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 18*(3), 167-178. doi: 10.1016/S0891-4222(96)00045-5

Cavkaytar, A., Melekoğlu, M. ve Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: Dünya'da ve Türkiye'de kavramların evrimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (Özel Sayı), 111-122.

Ceylan, F. (2015). *Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Clare, S. K., Jenson, W. R., Kehle, T. J., & Bray, M. A. (2000). Self-modeling as a treatment for ıncreasing on-task behavior. *Psychology in the Schools, 37*(6), 517-522.

Codding, R. S., & Smyth, C. A. (2008). Using performance feedback to decrease classroom transition time and examine collateral effects on academic engagement. *J. Educational and Psychological Consultation, 18,* 325-345.

Commission of the European Communities. (2003). *Equal opportunities for people with disabilities: A european action plan.* Ocak 18, 2020 tarihinde https://aileve calisma.gov.tr/uploads/eyhgm/uploads/pages/1-2-engelliler- konu sunda-uluslararasi-dokumanlar/2003europeanactionplani.pdf adresinden alınmış-tır.

Connor, D. J., & Ferri, B. A. (2005). Integration and inclusion- a troubling nexus: race, disability, and special education. *The Journal of African American History*, *90*(1-2), 107-127.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2014). Self-management. J. O. Cooper, T. E. Heron, & W. L. Heward (Ed), *Applied behavior analysis* içinde (s. 583-620). Harlow: Pearson.

Coughlin, J. (2010). *Effects of a self-monitoring strategy on independent work behavior.* Arizona State University.

Council of Europe. (2015). *Abridged Evaluation Report: Implementation of the Council of Europe Action Plan to promote the rights and full participation of people with disabilities in society: Improving the quality of life of people with disabilities in Europe 2006-2015.* Ocak 18, 2020 tarihinde https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent ?documentId=090000168069962d adresinden alınmıştır.

Coyle, C., & Cole, P. (2004). A videotaped self-modelling and self-monitoring treatment program to decrease off-task behaviour in children with autism. *Journal of*

Intellectual & Developmental Disability, 29(1), 3-15. doi: 10.1080/08927020410001662642

Çağlar, N. (2016). *İlköğretim kurumlarındaki "Destek eğitim odası (DEO)" uygulama sına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelik, H. (2010). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretiminde kendi kendini yönetme tekniği ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çifci, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çifci, İ. ve Sucuoğlu, B. (2004a). Giriş. İ. Çifci ve B. Sucuoğlu (Ed), *Bilişsel süreç yaklaşmıyla sosyal beceri öğretimi* içinde (s. 11-18). Ankara: Kök Yayıncılık.

Çifci, İ. ve Sucuoğlu, B. (2004b). Sosyal Yeterlik, Sosyal Beceriler ve Zihinsel Engelli Bireyler. İ. Çifci ve B. Sucuoğlu (Ed), *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi* içinde (s. 19-40). Ankara: Kök Yayıncılık.

Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma ugulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çolak, A. (2012). Sosyal yeterliği geliştirilmesinde okul öncesi ve ilköğretim dönemleri için etkinlikler. S. Vuran (Ed), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için (Öğretmen adayları ve öğretmenler için)* içinde (s. 263-288). Ankara: Vize Basın Yayın.

Çolak, A. ve Uzuner, Y. (2004). Zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmenleri ve özel eğitim öğretmenleri: Yarı yapılandırılmış görüşme araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4*(2), 241-270.

Çolak, A., Vuran, S. ve Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14*(2), 33-49.

Dağseven, D. (2001). *Zihinsel engelli öğrencilere, temel toplama ve saat okuma becerilerinin kazandırılması, sürekliliği ve genellenebilirliğinde, doğrudan ve*

basamaklandırılmış öğretim yaklaşımlarına göre hazırlanan öğretim materyallerinin farklılaşan etkililiği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Davies, S., & Witte, R. (2000). Self-management and peer-monitoring within a group contingency to decrease uncontrolled verbalizations of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools, 37*(2), 135-147.

Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca Bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(2), 91-94.

Demir, Ş. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 369-422). Ankara: Vize Basın Yayın.

Dickerson, E. A., & Creedon, C. F. (1981). Self-selection of standards by children: the relative effectiveness of pupil-selected and teacher-selected standards of performance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 14*(4), 425-433.

DiGangi, S. A., Maag, J. W., & Rutherford, J. R. (1991). Self-graphing of on-task behavior: enhancing the reactive effects of self-monitoring on on-task behavior and academic performance. *Learning Disability Quarterly, 14*(3), 221-230.

Diken, H. İ. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(3), 25-39.

Driscoll, C., & Carter, M. (2004). Spatial density as a setting event for the social interaction of preschool children. *International Journal of Disability, Development and Education, 51*(1), 7-37.

DuPaul, G. J., Volpe, R. J., Jitendra, A. K., Lutz, J. G., Lorah, K. S., & Gruber, R. (2004). Elementary school students with AD/HD: Predictors of academic achievement. *Journal of School Psychology, 42*, 285-301. doi: 10.1016/j.jsp.2004.05.001

Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2000). Teaching parents to teach their children to be prosocial. *Intervention in School and Clinci, 36*(1), 27-35.

Erbaş, D. (2012). Güvenirlik. E. Tekin-İftar (Ed), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 109-132). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Erdem, R. ve Güner Yıldız, N. (2017). Kaynaştırma yoluyla eğitimde öğrenci başarısı. *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(2), 90-115.

Ergenekon, Y. (2012). Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. S. Vuran (Ed), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için (Öğretmen adayları ve öğretmenler için)* (s. 13-37). Ankara: Vize Basın Yayın.

EU Commission. (1996). *Communication of the commission on equality of opportunity for people with disabilities*. Ocak 18, 2020 tarihinde http://aei.pitt.edu/3953/1/3953.pdf adresinden alınmıştır.

European Commission. (2010). *European Disability Strategy 2010-2020: A renewed commitment to a barrier-free Europe.* Ocak 18, 2020 tarihinde https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0636&from=en adresinden alınmıştır.

Field, S., & Hoffman, A. (2002). Preparing youth to exercise self-determination: quality indicators of school. *Journal of Disability Policy Studies, 13*(2), 113-118.

Floyd, H. K. (2016). *The effects of a self-monitoring practice in a middle school setting.* (Doctoral dissertation, University of Alabama Libraries).

Frick, P. J., Kamphaus, R. W., Lahey, B. B., Loeber, R., Christ, M. A. G., Hart, E. L., & Tannenbaum, L. E. (1991). Academic underachievement and the disruptive behavior disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59*(2), 289-294.

Freeman, K. A., & Dexter-Mazza, E. T. (2004). Using self-monitoring with an adolescent with disruptive classroom behavior: preliminary analysis of the role of adult feedback. *Behavior Modification, 28*(3), 402-419. doi: 10.1177/0145445503258982

Ganz, J. B. (2008). Self-monitoring across age and ability levels: teaching students to implement their own positive behavioral interventions. *Preventing School Failure, 53*(1), 39-48.

Gersten, R., Carnine, D., & Woodward, J. (1987). Direct instruction research: The third Decade. *Remedial and Special Educationl, 8*(6), 48-56.

Gilberts, G. H., Agran, M., Hughes, C., & Wehmeyer, M. (2001). The effects of peer delivered self-monitoring strategies on the participation of students with severe disabilities in general education classrooms. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 26*(1), 25-36.

Glago, K., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Improving problem solving of elementary students with mild disabilities. *Remedial and Special Education, 30*(6), 372-380. doi: 10.1177/0741932508324394

Glomb, N. K., & Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers' use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *The Journal of Special Education, 25*(2), 221-235.

Goldstein, H., Kaczamarek, L., Pennington, R., & Shafer, K. (1992). Peer-mediated ıntervention: attending to, commenting on, and acknowledging the behavior of preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*(2), 289-305.

Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırılmalı incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 2789-2806.

Gray, C., & Garand, J. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior, 8*, 1-10.

Gresham, F. M. (1981). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of Educational Research, 51*(1), 139-176.

Gresham, F. M. (1983). Social skills assessment as a component of mainstreaming placement decisions. *Exceptional Children, 49*(4), 331-336.

Gresham, F. M. (1988). Social skills - Conceptual and applied aspects of assessment, training, and social validation. J. C. Witt (Ed), *Handbook of behavior therapy in education* içinde (s. 523-546). New York: Plenum Press. doi: 10.1007/978-1-4613-0905-5_20

Gulchak, D. J. (2008). Using a mobile handheld computer to teach a student with an emotional and behavioral disorder to self-monitor attention. *Education and Treatment of Children, 31*(4), 567-581.

Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programı'nın öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(3), 691-708.

Güner-Yıldız, N. (2015). Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(1), 177-184.

Gürgür, H., Kış, A. ve Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 11*(3), 689-701.

Gürgür, H. ve Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(1), 275-333.

Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz ilçesi örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hallahan, D. P., & Sapona, R. (1983). Self-monitoring of attention with learning-disabled children: past research and current ıssues. *Journal of Learning Disabilities, 16*(10), 616-620.

Hallahan, D. P., Lloyd, J., Kosiewicz, M. M., Kauffman, J. M., & Graves, A. W. (1979). Self-monitoring of attention as a treatment for a learning disabled boy's off-task behavior. *Learning Disability Quarterly, 2*(3), 24-32.

Harkness Wolfe, L. (1997). *Effects of self monitoring on the on-task behavior and written language performance of elementary students with learning disabilities.* The Ohio State University.

Harris, K. R. (1986). Self-monitoring of attentional behavior versus self-monitoring of productivity: effects on on-task behavior and academic response rate among learning disabled children. *Journal of Applied Behavior Analysis,* (4), 417-423.

Harris, K. R., Danoff Friedlander, B., Saddler, B., Frizzelle, R., & Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance: Effects among students with ADHD in the general education classroom. *The Journal of Special Education, 39*(3), 145-156.

Haytabay Sosun, T. ve Özdemir, S. (2012). Görme Engelli öğrencilerin okuma etkinliğinde dikkatini sürdürme becerileri üzerine kendini izleme tekniğinin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 13*(2), 25-44.

Heering, P. W., & Wilder, D. A. (2006). The use of dependent group contingencies to ıncrease on-task behavior in two general education classrooms. *Education and Treatment of Children, 29*(3), 459-468.

Hines, R. A. (2001). Inclusion in middle schools. *Eric Digest*.

Hoff, K. E., & Ervin, R. A. (2013). Extending self-management strategies: the use of a classwide approach. *Psychology in the Schools*, 151-164. doi: 10.1002/pits.21666

Hughes, C. A., & Boyle, J. R. (1991). Effects of self-monitoring for on-task behavior and task productivity on elementary students with moderate mental retardation. *Education and Treatment of Children, 14*(2), 96-111.

Hughes, C., Copeland, S. R., Agran, M., Wehmeyer, M. L., Rodi, M. S., & Presley, J. A. (2002). Using self-monitoring to ımprove performance in general education high school classes. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37*(3), 262-272.

Hunt, P. F. (2011). Salamanca statement and IDEA 2004: Possibilities of practice for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 15*(4), 461-476.

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for ınclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education, 25*(4), 535-542. doi: 10.1016/j.tate.2009.02.010

Joseph, L. M., & Konrad, M. (2009). Have students self-manage their academic performance. *Intervention in School and Clinic*, 246-249. doi: 10.1177/1053451208328834

Kargın, T. (2004). Baş Makale: Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 1-13.

Kırcaali-İftar, G., & Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar (Ed), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 329-367). Ankara: Vize Basın Yayın.

Kırcaali-İftar, G. ve Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(3), 3-13.

Killoran, I., Woronko, D., & Zaretsky, H. (2014). Exploring preservice teachers' attitu des towards inclusion. International Journal of Inclusive Education, 18(4), 427-442. doi: hhtp://dx.doi.org/10.1080/13603116.2013.784367

Kocabıyık, D. (2016). *Genel eğitim sınıflarındaki zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanmalarının dersle ilgilenme davranışı üzerindeki etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C., & Frea, W. D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25,* 341-353.

Kot, M. (2014). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere problem çözme becerisinin öğretiminde şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkililiği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kurt, O. (2012). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 83-120). Ankara: Vize Basın Yayın.

Kurth, J. & Foley, J. A. (2014). Reframing teacher education: Preparing teacher for inclusive education. *Inclusion, 2*(4), 286-300. doi: 10.1352/2326-6988-2.4.286

Küçüközyiğit, M. S. (2014). *Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerde matematikte çarpma işlem akıcılığını arttırmada kendini izleme tekniğinin etkililiği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development, 68*(6), 1181-1197.

Lee, S. H., Simpson, R. L., & Shogren, K. A. (2007). Effects and Implications of self-management for students with autism: A meta-analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*(1), 2-13.

Lloyd, J. W., Bateman, D. F., Landrum, T. J., & Hallahan, D. P. (1989). Self-recording of attention versus productivity. *Journal of Applied Behavior Analysis, 22*(3), 315-323.

Maag, J. W., & Webber, J. (1995). Promoting children's social development in general education classrooms. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 39*(3), 13-19. doi: 10.1080/1045988X.1995.9944629

Mace, F. C., Shapiro, E. S., West, B. J., Campbell, C., & Altman, J. (1986). The role of reinforcement in reactive self-monitoring. *Applied Research in Mental Retardation, 7,* 315-327.

Magliaro, S. G., Lockee, B. B., & Burton, J. K. (2005). Direct instruction revisited: A key model for instructional technology. *Educational Technology Research and Development, 53*(4), 41-55. doi: 10.1007/BF02504684

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal, 37*(1), 153-184. doi: 10.3102/00028312037001153

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2016a). Kaynaştırma eğitimine giriş. M. Şahin ve T. Altun (Çev. Ed). *Kaynaştırma sınıfı: Etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler* içinde (s. 3-23). Ankara: Nobel.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2016b). Dikkati ve hafızayı geliştirme. M. Şahin ve T. Altun (Çev. Ed). *Kaynaştırma Sınıfı: Etkili Farklılaştırılmış Öğretim İçin Stratejiler* içinde (s. 243-266). Ankara: Nobel.

Mathes, M. Y., & Bender, W. N. (1997). The effects of self-monitoring on children with attention-deficit/hyperactivity disorder who are receiving pharmacological interventions. *Remedial and Special Education, 18*(2), 121-128.

McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(3), 307-329.

McCurdy, B. L., & Shapiro, E. S. (1992). A comparison of teacher-, peer-, and self-monitoring with curriculum-based measurement in reading among students with learning disabilities. *The Journal of Special Education, 26*(2), 162-180.

Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality, 9*(1&2), 3-18.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *5378 Sayılı Engelliler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun*. Mayıs 26, 2018 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08020617_engellilervebazkanunvekanunhkmndekararnamelerdedeiiklikyaplmashakkndakanun.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* Mayıs 25, 2018 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. Ocak 18, 2020 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Destek Eğitim Odası Açılması Genelge*. Mayıs 28, 2018 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08112732_destekeitimodasgenelge.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi.* Ocak 18, 2020 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.*

Millî Eğitim İstatistikleri. (2010/2011). *Örgün Eğitim.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim İstatistikleri. (2018/2019). *Örgün Eğitim.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Ocak 18, 2020 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf adresinden alınmıştır.

Morrison, L., Kamps, D. G., & Parker, D. (2001). Peer mediation and monitoring strategies to improve initiations and social skills for students with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 3*(4), 237-250.

Newman, B., Reinecke, D. R., & Meinberg, D. L. (2000). Self-management of varied responging in three students with autism. *Behavioral Interventions, 15*, 145-151.

Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs ın early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Ouarterly, 13*(1), 3-25.

Olçay Gül, S. (2012). Sosyal yeterliğin gelişitirilmesinde kullanılan yöntemler. S. Vuran (Ed), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için (Öğretmen adayları ve öğretmenler için)* içinde (s. 91-115). Ankara: Vize Basın Yayın.

Özokçu, O. (2013). Kaynaştırma uygulamaları. S. Vuran (Ed), *Özel Eğitim* içinde (s. 83-109). Ankara: Maya Akademi.

Rafferty, L. A., & Raimondi, S. L. (2009). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of performance: Examining the differential effects among students with emotional disturbance engaged in independent math practice. *Journal of Behavioral Education, 18*(4), 279-299. doi: 10.1007/s10864-009-9092-7

Raver, C. C., & Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating head start's success. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 363-385.

Reid, R., & Lienemann, T. O. (2006). Self regulated strategy development for written expression with students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children, 73*(1), 53-68. doi: 10.1177/001440290607300103

Rock, M. L. (2005). The use of strategic self-monitoring to enhance academic engagement, productivity, and accuracy in students with and without exceptionalities. *Journal of Positive Behavioral Interventions, 7*(1), 3-17.

Rooney, K. J., Hallahan, D. P., & Wills Lloyd, J. (1984). Self-recording of attention by learning disabled students in the regular classroom. *Journal of Learning Disabilities, 17*(6), 360-364.

Rooney, K., Polloway, E. A., & Hallahan, D. P. (1985). The use of self-monitoring procedures with low IQ learning disabled students. *Journal of Learning Disability, 18*(7), 384-389.

Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). Problems, expectations, and suggestions of elementary teachers regarding inclusion. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(3), 1760-1765. doi: 10.12738/estp.2013.3.1546

Sakız, H., & Woods, C. (2015). Achieving inclusion of students with disabilities in Turkey: Current challenges and future prospects. *International Journal of Inclusive Education, 19*(1), 21-35. doi: 10.1080/13603116.2014.902122

Salend, S. J. (1984). Factors contributing to the development of successful mainstreaming programs. *Exceptional Children, 50*(5), 409-416.

Salend, S. J., & Lutz, J. G. (1984). Mainstreaming or mainlining. *Journal of Learning Disabilities, 17*(1), 27-29.

Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (1988). Implementing the regular education initiative in secondary schools: A different ball game. *Journal of Learning Disabilities, 21*(1), 36-42.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children, 63*(1), 59-74.

Semiz, N. (2018). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen ve aile görüşlerinin belirlenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Sheehey, P. H., Wells, J. W., & Rowe, M. (2017). Effects of self-monitoring on math-competency of an elementary student with cerebral palsy in an inclusive class-

room. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 61(3), 211-219.doi: 10.1080/1045988X.2016.1261268

Shimabukoro, S. M., Prater, M. A., Jenkins, A., & 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*(4), 397-414.

Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2014). Using the core concepts framework to understand policy, practice, and research related to the three generations of inclusive practices. *Inclusion*, 2(3), 237-247.

Shores, R. E., & Wehby, J. H. (1999). Analyzing the classroom social behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 7*(4), 194-199.

Snyder, M. C., & Bambara, L. M. (1997). Teaching secondary students with learning disabilities to self-manage classroom survival skills. *Journal of Learning Disabilities, 30*(5), 534-543. doi: 10.1177/002221949703000509

Soares, D. A., Vannest, K. J., & Harrison, J. (2009). Computer aided self-monitoring to increase academic production and reduce self-injurious behavior in a child with autism. *Behavioral Interventions, 24*(3), 171-183.

Sola, C., & Gümüş, T. (2012). Sosyal becerilerin değerlendirilmesi. S. Vuran (Ed), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için (Öğretmen adayları ve öğretmenler için)* içinde (s. 65-87). Ankara: Vize Yayıncılık.

Sönmez, M. (2012). *Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerine etkileri.* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Sönmez, M. ve Yücesoy Özkan, Ş. (2012). Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere dışarı çıkmak üzere uygun şekilde hazırlanma becerisinin öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkileri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(1), 151-166.

Sönmez Kartal, M. ve Yücesoy Özkan, Ş. (2015). Effects of Class-Wide Self-Monito ring on On-Task Behaviors of Preschoolers with Developmental Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 50*(4), 418-432.

Stahr, B., Cushing, D., Lane, K., & Fox, J. (2006). Efficacy of a function-based intervention in decreasing off-task behavior exhibited by a student with ADHD. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*(4), 201-211.

Story Sauer, J., & Jorgensen, C. M. (2016). Still caught in the continuum: A critical analysis of least restrictive environment and its effect on placement of students with intellectual disability. *Inclusion, 4*(2), 56-74. doi: 10.1352/2326-6988-4.2.56

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 15-23.

Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Dergisi, 6*(1), 41-57.

Sutherland, K. S., & Snyder, A. (2007). Effects of reciprocal peer tutoring and self-graphing on reading fluency and classroom behavior of middle school students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 15*(2), 103-118.

Tekin-İftar, E. (2012a). Geçerlik. E. Tekin-İftar (Ed), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 133-153). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Tekin-İftar, T. (2012b). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 217-254). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Todd, T., & Reid, G. (2006). Increasing physical activity in individuals with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21*(3), 167-176.

Töret, G., Aykut, Ç., Babacan, A. ve Özkubat, U. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda akademik başarı düzeyleri üzerinde kendini izleme stratejisinin etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(2), 125-145. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000224

Trammel, D. L., Schloss, P. J., & Alper, S. (1994). Using self-recording, evaluation, and graphing to ıncrease completion of homework Assignments. *Journal of Learning Disabilities, 27*(2), 75-81.

Tufan, S. (2016). *Şemaya dayalı strateji ve kendini izlemenin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin sözlü problem çözme performanslarına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., & Smith, S. J. (2004). Overview of today's special education. R. Turnbull, A. Turnbull, M. Shank, & S. J. Smith (Ed), *Exceptional lives-special education in today's schools* içinde (s. 2-41). New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Uçuş, Ş. (2013). *Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

UNESCO. (1960). *Convention Against Discrimination in Education*. Mayıs 3, 2018 tarihinde http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF adresinden alınmıştır.

UNESCO and Ministry of Education and Science Spain. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* Spain: UNESCO.

UNESCO Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. (1948). *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi.* 203-208. Ocak 18, 2020 tarihinde http://www.danistay.gov.tr/upload/insanhaklarievrenselbeyannamesi.pdf adresinden alınmıştır.

Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik algıları üzerindeki etkililiği.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Van Houton, R., & Nau, P. A. (1980). A comparison of the effects of fixed and variable ratio schedules of reinforcement on the behavior of deaf children. *Journal Of Applied Behavior Analysis, 13*(1), 13-21.

Varlıer, G. ve Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6(*2), 553-585.

Vile Junod, R. E., DuPaul, G. J., Jitendra, A. K., Volpe, R. J., & Cleary, K. S. (2006). Classroom observations of students with and without ADHD: Differences across types of engagement. *Journal of School Psychology, 44*, 87-104. doi: 10.1016/j.jsp.2005.12.004

Vuran, S. ve Olçay Gül, S. (2012). Video modelle öğretim. S. Vuran (Ed), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için (Öğretmen adayları ve öğretmenler için)* içinde (s. 119-131). Ankara: Vize Basın Yayın.

Vuran, S. ve Usluer, C. (2012). Sosyal öyküler. S. Vuran (Ed), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için (Öğretmen adayları ve öğretmenler için)* içinde (s. 165-183). Ankara: Vize Yayın Basın.

Webber, J., Scheuermann, B., McCall, C., & Coleman, M. (1993). Research on self-monitoring as a behavior management technique in special education classrooms: A descriptive review. *Remedial and Special Education, 14*(2), 38-56.

Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strenghtening social and emotional competence in young children-the foundation for early school readiness and success. *Infants and Young Children, 17*(2), 96-113.

Wehmeyer, M. L., Hughes, C., Agran, M., Garner, N., & Yeager, D. (2003). Student-directed learning strategies to promote the progress of students with intellectual disability in inclusive classrooms. *Int. J. Inclusive Education, 7*(4), 415-428.

Xu, S., Wang, J., Lee, G. T., & Luke, N. (2017). Using self-monitoring with guided goal setting to increase academic engagement for a student with autism in an inclusive classroom in China. *The Journal of Special Education, 51*(2), 106-114. doi: 10.1177/0022466916679980

Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 1-38.

Yılmaz, E. ve Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268.

Yücesoy Özkan, Ş. (2007). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yücesoy Özkan, Ş. (2012). Kaynaştırma Uygulamalarında Bağımsız Öğrenme Stratejileri. S. Eripek (Dü.) içinde, İlköğretimde Kaynaştırma (s. 159-180). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 920.

Zhang, K.C. (2011). Early childhood education and special education: how well do they mix? An examination of inclusive practices in early childhood educational settings in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education, 15*(6), 683-697.

Zigmond, N., & Baker, J. M. (1995). Concluding comments: current and future practices in ınclusive schooling. *The Journal of Special Education, 29*(2), 245-250.

Zigmond, N., Kerr, M. M., & Schaeffer, A. (1988). Behavior patterns of learning disabled and non-learning-disabled adolescents in high school academic classes. *Remedial and Special Education, 9*(2), 6-11.

Zigmond, N., Levin, E., & Laurie, T. E. (1985). Managing the mainstream: An analysis of teacher attitudes and student performance in mainstream high school prog rams. *Journal of Learning Disabilities, 18*(9), 535-541.

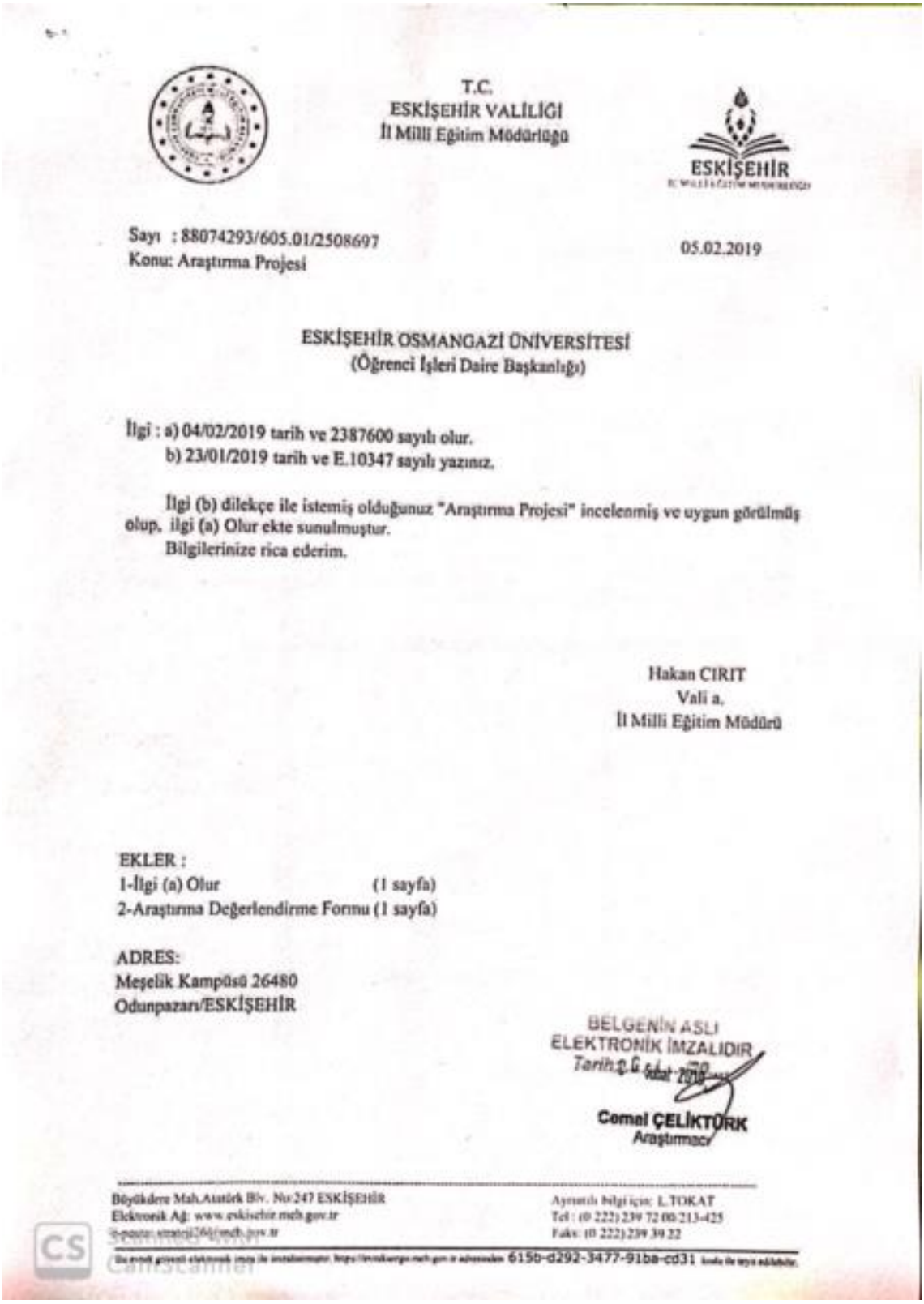
Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64-70.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Eskişehir Valiliği Tarafından Verilen Araştırma İzni	136
EK 2	Etik Kurul İzni	137
EK 3	Anne-Baba Bilgilendirme Formu	138
EK 4	Anne-Baba İzin Formu	139
EK 5	Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Aileleri İçin İzin Formu	140
EK 6	Öğretmen İzin Formu	141
EK 7	Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Kullanma İzni	142
EK 8	Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi	143
EK 9	Pekiştireç Belirleme Formu	147
EK 10	Kendini İzleme Stratejisini Kullanma Beceri Analiz Kayıt Formu	150
EK 11	Bütüncül Zaman Aralığı Kayıt Formu	151
EK 12	Öğrenci Kendini İzleme Kontrol Listesi	152
EK 13	Kendini İzleme Kontrol Listesi Güvenirlik Formu	153
EK 14	Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu	154
EK 15	Öğrenci Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu	155
EK 16	Öğretmen Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu	156

EK-1

Eskişehir Valiliği Tarafından Verilen Araştırma İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ESKİŞEHİR

Sayı : 88074293/605.01/2508697
Konu: Araştırma Projesi

05.02.2019

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 04/02/2019 tarih ve 2387600 sayılı olur.
b) 23/01/2019 tarih ve E.10347 sayılı yazınız.

İlgi (b) dilekçe ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Hakan CIRIT
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

ADRES:
Meşelik Kampüsü 26480
Odunpazarı/ESKİŞEHİR

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
Tarih: 5 Şubat 2019

Cemal ÇELİKTÜRK
Araştırmacı

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: arastirma26@meb.gov.tr

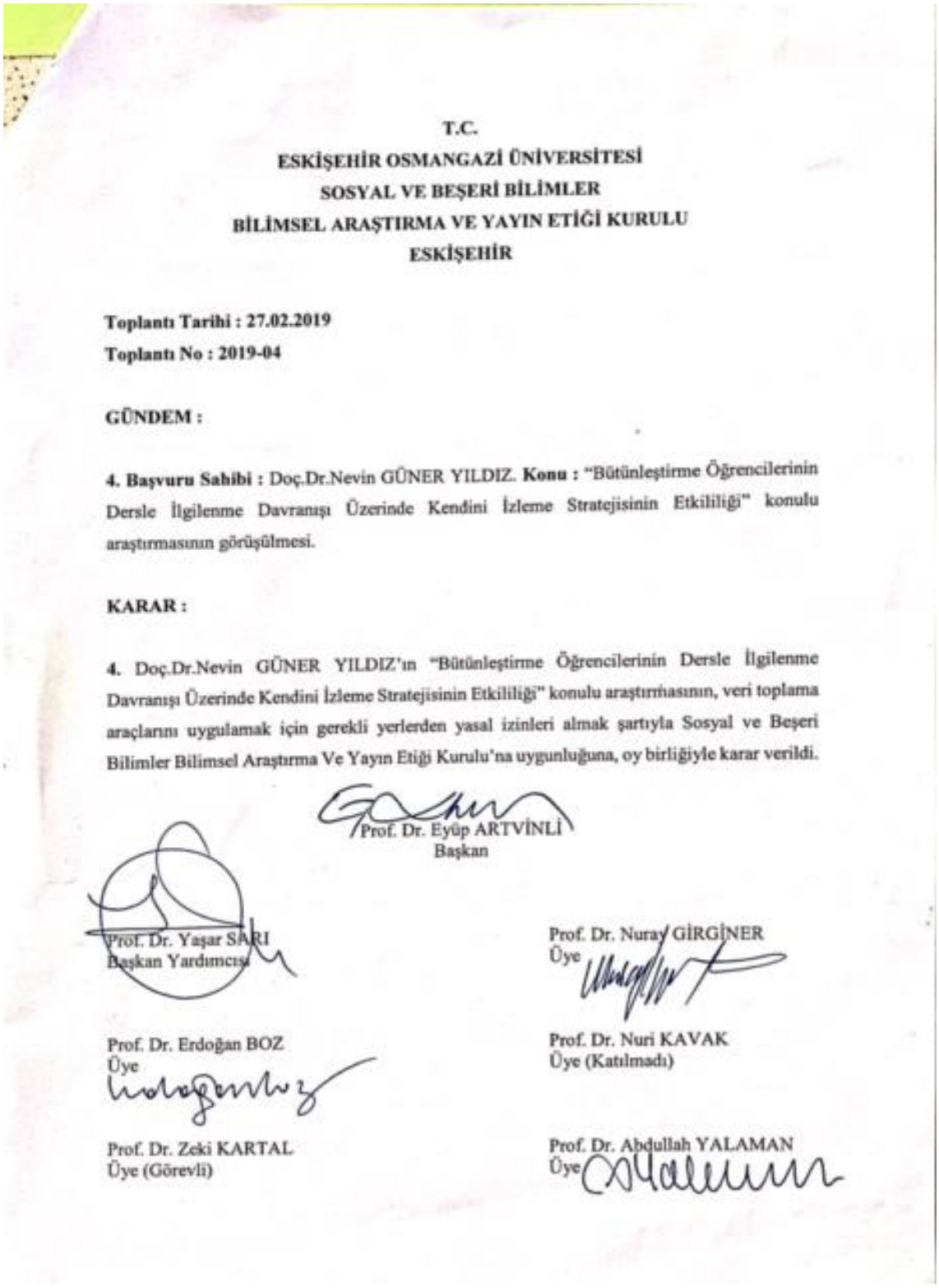
Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 6150-d292-3477-91ba-cd31 kodu ile teyit edilebilir.

CamScanner

EK-2

Etik Kurul İzni



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
ESKİŞEHİR

Toplantı Tarihi : 27.02.2019
Toplantı No : 2019-04

GÜNDEM :

4. Başvuru Sahibi : Doç.Dr.Nevin GÜNER YILDIZ. **Konu :** "Bütünleştirme Öğrencilerinin Dersle İlgilenme Davranışı Üzerinde Kendini İzleme Stratejisinin Etkililiği" konulu araştırmasının görüşülmesi.

KARAR :

4. Doç.Dr.Nevin GÜNER YILDIZ'ın "Bütünleştirme Öğrencilerinin Dersle İlgilenme Davranışı Üzerinde Kendini İzleme Stratejisinin Etkililiği" konulu araştırmasının, veri toplama araçlarını uygulamak için gerekli yerlerden yasal izinleri almak şartıyla Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu'na uygunluğuna, oy birliğiyle karar verildi.

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Başkan

Prof. Dr. Yaşar SARI
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Nuray GİRGİNER
Üye

Prof. Dr. Erdoğan BOZ
Üye

Prof. Dr. Nuri KAVAK
Üye (Katılmadı)

Prof. Dr. Zeki KARTAL
Üye (Görevli)

Prof. Dr. Abdullah YALAMAN
Üye

EK-3

Anne-Baba Bilgilendirme Formu

Değerli Anne Baba,

Çocuğunuzun devam ettiği ilkokulda, tarafımdan "Genel Eğitim Ortamlarında Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Dersle İlgilenme Davranışı Üzerinde Kendini İzleme Stratejisinin Etkililiği" isimli bir araştırma gerçekleştirilecektir.

Kendini izleme, çocuğun, hedeflenen davranışı yaparken kendini gözlemlemesi ve gerçekleşip gerçekleşmediğini kaydetmesi olarak tanımlanabilir. Bu araştırmada, destek eğitim alan özel gereksinimi olan öğrencilerin akranları ile bir aradayken kendini izlemeyi öğrenmesi ve dersle ilgilenme düzeyinin artırılması amaçlanmaktadır. Genel eğitim sınıfının eğitim-öğretim akışını engellememek için uygulama okulun destek eğitim odasında gerçekleştirilecektir.

Destek eğitim odasındaki öğretimi genel eğitim sınıfındaki ortama benzetmek için çalışmaya katılacak gönüllü öğrencilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu öğrencilere çalışma öncesinde uygulama hakkında bilgi verilecektir ve öğrenciler üzerinde herhangi bir uygulama yapılmayacaktır. Sözü edilen çalışma çocuğunuz için herhangi bir risk taşımamaktadır.

Araştırma boyunca sınıf içinde video kamera ile çekim yapılacak ve elde edilen görüntüler sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Dilediğiniz her zaman bu görüntü kayıtları sizinle paylaşılabilecektir. Araştırma süresince istediğiniz zaman çocuğunuzu herhangi bir neden ileri sürmeden çalışmadan çekebilirsiniz.

Çalışma hakkında sormak istediğiniz tüm sorular için lütfen çekinmeden benimle iletişime geçiniz. Bu uygulamayı gerçekleştiren araştırmacı olarak, tüm sorularınızı yanıtlamayı taahhüt ediyor, sağlayacağınız katkılar için şimdiden teşekkür ediyorum.

Kübra SAYAR

EK-4

Anne-Baba İzin Formu

Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimi olan öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanmalarının dersle ilgilenme davranışı üzerindeki etkililiğini incelemektir. Bu çalışma Doç. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ danışmanlığında yürütülecektir.

Bu çalışmanın Kübra SAYAR'ın yüksek lisans tez çalışması olacağını ve çalışma boyunca kendisine soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini anlamış bulunmaktayım.

Kübra SAYAR'ın, çocuğum ile periyodik çalışmalar yürüteceğini, çalışmanın çocuğum için psikolojik veya fiziksel risk taşımadığını anlamış bulunmaktayım.

Çalışmada gizliliğin esas olduğunu ve çocuğumun isminin hiçbir biçimde rapor edilmeyeceğini, çalışma görüntülerinin ve videoların sosyal medya gibi elektronik ortamlarda paylaşılmayacağını ancak araştırma kapsamında değişik alanlardan uzmanlara izlettirilebileceğini anlamış bulunmaktayım.

Çalışma süresince istediğim zaman çocuğumu herhangi bir neden ileri sürmeden çalışmadan çekebileceğimi anlamış bulunmaktayım.

Kübra SAYAR'ın, çocuğuma dersle ilgilenme düzeyinin artırılmasında kendini izleme stratejisinin öğretimini yapmasına izin veriyorum.

Anne-Baba İmzası Tarih

Adı Soyadı

…./…/….

EK-5

Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Aileleri İçin İzin Formu

Doç. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ danışmanlığında yürütülen Kübra SAYAR tarafından gerçekleştirilen "Genel Eğitim Ortamlarında Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Dersle İlgilenme Davranışı Üzerinde Kendini İzleme Stratejisinin Etkililiği" isimli yüksek lisans tez çalışması hakkında bilgilendirildim.

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

Çalışma süresince çocuğumun okula devamı konusunda özen göstereceğimi taahhüt ediyorum.

Anne-Baba İmzası Tarih

Adı Soyadı

…./…/….

EK-6

Öğretmen İzin Formu

Doç. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ danışmanlığında Kübra SAYAR tarafından yürütülen "Genel Eğitim Ortamlarında Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Dersle İlgilenme Davranışı Üzerinde Kendini İzleme Stratejisinin Etkililiği" konulu tez çalışması hakkında bilgi sahibiyim. Bu araştırmanın amacı, öğrenciye kendini izleme stratejisini öğreterek dersle ilgilenme davranışını arttırmaktır. Bu uygulamanın öğrencinin sınıf içindeki davranışlarını olumlu yönde etkileyebileceğinin farkındayım.

Çalışmada gizliliğin esas olduğu ve öğrencilerin isimlerinin hiçbir şekilde araştırma raporlarında yer almayacağını anlamış bulunmaktayım. Ders sırasında benim belirleyeceğim şekilde sadece birlikte çalışılan öğrencinin davranışlarının videoyla kaydedileceğini anlamış bulunmaktayım. Çalışma sürecinde öğrencinin derslerden geri kalmayacağını ve çalışma boyunca, araştırmacının tüm sorularımı yanıtlayacağını anlamış bulunmaktayım.

Tüm bu koşulları göze alarak araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Öğretmen imzası Tarih

Adı Soyadı

…./…/….

EK-7

Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Kullanma İzni

---------- Forwarded message ---------
From: **Osman Özokcu** <ozokcu@gmail.com>
Date: 10 Ara 2018 Pzt, 14:36
Subject: Re: Ölçek izni
To: Nevin G.YILDIZ <antreh@gmail.com>

Hocam merhaba, ekte ölçeği gönderiyorum..Bir sorunuz olursa her zaman yanıtlarım. iyi çalışmalar dilerim..kolay gelsin..selamlar..

Yrd. Doç. Dr. Osman ÖZOKÇU
İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölüm Başkanı
Tel: +904223774602

EK-8

Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi

SOSYAL BECERİ DERECELENDİRME SİSTEMİ

ÖĞRETMEN FORMU: İLKÖĞRETİM DÜZEYİ (ANASINIFI-6. SINIFLAR)

SOSYAL BECERİ ANKETİ

Frank M. Gresham ve Stephen N. Elliot

Yönerge:

Bu anket, bir öğrencinin belli sosyal becerileri hangi sıklıkta sergilediğini ve bu becerilerin sınıfınızda başarılı olmak için bu becerilerin ne kadar önemli olduğunu ölçmek için hazırlanmıştır. Formu doldururken problem davranışların ve akademik başarının da derecelendirilmesi gerekmektedir. Öncelikle öğrenciniz ve sizinle ilgili bilgileri yazınız.

Öğrenci Bilgisi:

Adı-Soyadı : ..... Tarih : .....

Okulu : ..... Şehir : .....

Sınıfı : ..... Doğum tarihi (Gün-ay-yıl) : .....

Cinsiyeti : ☐ Kız ☐ Erkek

Bu öğrenci engelli mi? ☐ Evet ☐ Hayır

Eğer engelli ise, bu öğrencinin engelini tanımlayınız:

☐ Öğrenme güçlüğü ☐ Zihinsel engelli

☐ Davranış bozukluğu ☐ Diğer engel (belirtiniz):

Öğretmen Bilgisi:

Öğretmenin Adı-Soyadı: .....

Cinsiyeti: ☐ Kız ☐ Erkek

Çalıştığı Sınıf:

☐ Normal sınıf (kaynaştırma) ☐ Özel sınıf ☐ Diğer (belirtiniz):

AGS®

© Amerikan Rehberlik Servisi, Inc., Publishers' Building, Circle Pines, MN 55014-1796
Her Hakkı Saklıdır. Bu anketin tamamı ya da bir kısmı teksir, fotokopi ya da herhangi başka bir yolla izinsiz çoğaltılamaz.
B0987654

Form: Öİ

Şimdi 2. ve 3. sayfadaki (1-48. maddeler) her bir maddeyi okuyunuz ve bu öğrencinin son bir ay ya da son iki ay boyunca sergilediği davranışları düşününüz. Öğrencinin tanımlanan her davranışı hangi sıklıkta yaptığına karar veriniz.

Eğer öğrenci bir davranışı;
Asla/hiç yapmıyorsa: sıfır'ı (0)
Bazen yapıyorsa: biri (1)
Çok sık yapıyorsa: ikiyi (2) daire içine alınız.

1'den 30'a kadar olan maddeleri bir kez de davranışların her birinin, sınıfınızdaki başarı için ne kadar ne kadar önemli olduğunu belirlemek için derecelendiriniz. Bir davranış sınıfınızdaki başarı için;

Önemli değilse, 0'ı
Önemli ise, 1'i
Eğer kritik ise, 2'yi daire içine alınız.

Aşağıda size iki örnek verilmiştir:

	Ne kadar sıklıkta? Asla/hiç	Bazen	Çok sık	Ne kadar önemli? Önemli değil	Önemli	Kritik
Akranlarına empati gösterir.	0	1	(2)	0	(1)	2
Okul ödevleri ile ilgili olarak ne yapacağını bilmediği zaman soru sorar.	0	(1)	2	0	1	(2)

Bu öğrenci sınıf arkadaşlarına çok sık empati gösterir. Bunun yanı sıra, bu öğrenci okul ödevlerinde emin olmadığı zaman bazen soru sorar. Bu öğretmenin düşüncesine göre bu öğrencinin başarısı için empati göstermek önemli ve sınıfta sorular sormak başarılı olmak için kritiktir.

Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Bazı durumlarda öğrencinin bir davranıştaki performansını gözleyememiş olabilirsiniz. Öğrencinin bu davranıştaki olası performansını tahmin etmeye çalışınız.

Yalnızca Ofis Kullanımı İçin İ	A	K	**Sosyal Beceriler**	Ne kadar sıklıkta? Asla/hiç	Bazen	Çok sık	Ne kadar önemli? Önemli değil	Önemli	Kritik
			1. Akranlarıyla anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder.	0	1	2	0	1	2
			2. Kendisine söylenmeden kendini yeni bir kişiye tanıtır.	0	1	2	0	1	2
			3. Haksız olabilecek kuralları uygun şekilde sorgular.	0	1	2	0	1	2
			4. Anlaşmazlık durumunda kendi fikirlerini değiştirerek uzlaşma sağlar.	0	1	2	0	1	2
			5. Akran baskısına uygun şekilde tepki verir.	0	1	2	0	1	2
			6. Uygun olduğu zaman kendisiyle ilgili güzel şeyler söyler.	0	1	2	0	1	2
			7. Diğerlerini etkinliğe katılmaları için davet eder.	0	1	2	0	1	2
			8. Boş zamanlarını uygun şekilde kullanır.	0	1	2	0	1	2
			9. Sınıf ödevlerini verilen zaman içinde tamamlar.	0	1	2	0	1	2
			10. Kolayca arkadaş edinir.	0	1	2	0	1	2
			11. Akranlarının alay etmelerine uygun şekilde tepki verir.	0	1	2	0	1	2
			12. Yetişkinlerle anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol eder.	0	1	2	0	1	2
			13. Eleştiriyi iyi şekilde kabul eder.	0	1	2	0	1	2
			14. Yaşıtlarıyla konuşma başlatır.	0	1	2	0	1	2
			15. Yardım beklerken zamanı uygun şekilde kullanır.	0	1	2	0	1	2
			16. Okul ödevlerini doğru yapar.	0	1	2	0	1	2
İ	A	K	Ne kadar sıklıkta sütunlarının toplamı						

Yalnızca Ofis Kullanımı İçin İ	A	K	Sosyal Beceriler (devam)	Ne kadar sıklıkta? Asla/hiç	Bazen	Çok sık	Ne kadar önemli? Önemli değil	Önemli	Kritik
			17. Kendisine haksız şekilde davrandığınızı düşündüğü zaman bunu uygun şekilde söyler.	0	1	2	0	1	2
			18. Grup etkinlikleri için akranlarının fikirlerini kabul eder.	0	1	2	0	1	2
			19. Akranlarına iltifat eder.	0	1	2	0	1	2
			20. Yönergelerinize uyar.	0	1	2	0	1	2
			21. Çalışma materyallerini ya da okul eşyalarını yerine kaldırır.	0	1	2	0	1	2
			22. Yardımsız işbirliği yapar.	0	1	2	0	1	2
			23. Sınıf çalışmalarında akranlarına yardım etmede gönüllü olur.	0	1	2	0	1	2
			24. Devam eden bir etkinliğe ya da bir gruba kendisine söylenmeksizin katılır.	0	1	2	0	1	2
			25. Diğer çocuklar ittiği ya da vurduğu zaman, uygun tepki verir	0	1	2	0	1	2
			26. Sınıf çalışmalarında akranlarının dikkatini dağıtmalarına izin vermez.	0	1	2	0	1	2
			27. Çalışma sırasını hatırlatmaksızın temiz ve düzenli tutar.	0	1	2	0	1	2
			28. Dersi dikkatlice dinler/derse dikkat eder.	0	1	2	0	1	2
			29. Bir sınıf etkinliğinden diğerine kolayca geçer.	0	1	2	0	1	2
			30. Yabancılarla/farklı kişilerle iyi geçinir.	0	1	2	0	1	2
İ	A	K	Ne kadar sıklıkta sütunlarının toplamı						

Yalnızca Ofis Kullanımı İçin İ	D	H	Problem Davranışlar	Ne kadar sıklıkta? Asla/hiç	Bazen	Çok sık
			31. Diğerleriyle kavga eder.	0	1	2
			32. Kendisine güveni azdır.	0	1	2
			33. Diğerlerini tehdit eder.	0	1	2
			34. Yalnız görünür.	0	1	2
			35. Kolayca dikkati dağılır	0	1	2
			36. Diğerlerinin sözlerini keser.	0	1	2
			37. Devam eden bir etkinliği bozar.	0	1	2
			38. Bir çocuk grubuyla beraber olmaktan kaygı duyar.	0	1	2
			39. Kolayca utanır.	0	1	2
			40. Kendisine söylenilenleri dinlemez.	0	1	2
			41. Diğerleriyle tartışır.	0	1	2
			42. Düzeltildiğinde yetişkine karşılık verir.	0	1	2
			43. Kolay sinirlenir.	0	1	2
			44. Öfke nöbetleri vardır.	0	1	2
			45. Yalnız olmayı sever.	0	1	2
			46. Üzgün ya da depresif davranır.	0	1	2
			47. Düşüncesizce davranır.	0	1	2
			48. Yerinde duramaz ya da aşırı hareketlidir.	0	1	2
İ	D	H	Ne kadar sıklıkta sütunlarının toplamı			

31-48 arası maddelerin ne kadar önemli olduğunu derecelendirmeyiniz.

Akademik Yeterlilik

Aşağıdaki dokuz madde, bu öğrencinin sınıfınızda gözlediğiniz akademik ya da öğrenme davranışları hakkında karar vermenizi gerektirmektedir. Öğrencinizi aynı sınıfta olan diğer öğrencilerle karşılaştırınız. Tüm maddeleri 1'den 5'e kadar derecelendirerek değerlendiriniz. Kararınızı en iyi gösteren rakamı daire içine alınız. 1 rakamı, çocuğu sınıfın en alt % 10'una yerleştiren en düşük ve en az performansı gösterir. 5 rakamı ise çocuğu sınıfın en üst % 10'una yerleştirilen en üst ya da en uygun performansı gösterir.

Yalnızca ofis kullanımı için		En düşük %10	Sonraki enn düşük %20	Orta %40	Sonraki en yüksek %20	En yüksek %10
	49. Sınıfımdaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığı zaman, bu çocuğun toplam akademik performansı:	1	2	3	4	5
	50. Diğer çocuklara göre bu çocuğun okumada durumu nasıldır?	1	2	3	4	5
	51. Diğer çocuklara göre bu çocuğun matematikte durumu nasıldır?	1	2	3	4	5
	52. Sınıf düzeyi beklentilerine göre , bu çocuğun okuma becerileri:	1	2	3	4	5
	53. Sınıf düzeyi beklentilere göre, bu çocuğun matematik becerileri:	1	2	3	4	5
	54. Akademik başarı için bu çocuğun genel motivasyonu:	1	2	3	4	5
	55. Akademik başarı için bu çocuğun aileden aldığı destek:	1	2	3	4	5
	56. Sınıfımdaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığı zaman, bu çocuğun zihinsel işlevleri:	1	2	3	4	5
	57. Sınıfımdaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığı zaman, bu çocuğun genel sınıf davranışı:	1	2	3	4	5
AY	Sütunların Toplamı	Lütfen tüm maddeleri işaretlediğinizden emin olunuz.				

YALNIZCA OFİS KULLANIMI İÇİN

ÖZET

SOSYAL BECERİLER

TOPLAM NE KADAR SIKLIKTA (2. sayf. toplam) (3. sayf. toplam) — DEVAM DÜZEYİ (Bak. Ek A) Düşük Ortalama Yüksek

I	+	=			
A	+	=			
K	+	=			
Toplam (C + A + S)					

(Bak. Ek B) Standart puanlar — Yüzdelik dilimi

(Bak. Ek E) ÖSH ± — Güven düzeyi %68 %95 — Güven Aralığı (Standart Puanlar) ile

PROBLEM DAVRANIŞLAR

TOPLAM NE KADAR SIKLIKTA (3. sayfa toplam) — DEVAM DÜZEYİ (Bak. Ek A) Düşük Ortalama Yüksek

I			
D			
H			
Toplam (I + D + H)			

(Bak. Ek B) Standart puanlar — Yüzdelik dilimi

(Bak. Ek E) ÖSH ± — Güven düzeyi %68 %95 — Güven Aralığı (Standart Puanlar) ile

AKADEMİK YETERLİLİK

TOPLAM NE KADAR SIKLIKTA (4. sayfa toplam) — DEVAM DÜZEYİ (Bak. Ek A) Düşük Ortalama Yüksek

Toplam AY			

(Bak. Ek B) Standart puanlar — Yüzdelik dilimi

(Bak. Ek E) ÖSH ± — Güven düzeyi %68 %95 — Güven Aralığı (Standart Puanlar) ile

EK-9

Pekiştireç Belirleme Formu

Uygulama Tarihi:

Uygulayıcının Adı-Soyadı:

<u>Formu Doldurma Biçimi</u>

Öğrencinin Kendisine Sorma:

Görüşülen Kişiler ve Yakınlığı:

<u>Öğrencinin</u>

Adı-Soyadı:

Yaşı:

Cinsiyeti:

Sınıfı:

Formun Amacı

Pekiştireç belirleme formu, öğrenciyle başarılı bir öğretim yapabilmek için ders sırasında/sonunda kullanılacak pekiştireçleri belirlemek amacıyla, öğrencinin yiyecek ve içecek pekiştireçlerinden, nesne pekiştireçlerinden, sosyal pekiştireçlerden ve etkinlik pekiştireçlerinden hangilerini tercih ettiğini ya da etmediğini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu formdan elde edilen bilgilerle, öğrencilerin gösterdikleri olumlu davranışların etkili bir şekilde pekiştirilmesi hedeflenmektedir.

Formun Kullanım Yönergesi

Form doldurulurken, eğer öğrenci seçeneği seviyorsa '+/-' sütununa artı (+) işareti, seçeneği sevmiyorsa eksi (-) işareti konulacaktır. Seçeneklerin altında bulunan 'diğer' satırına, öğrencinin sunulan seçenekler haricinde istediği diğer pekiştireçler eklenecektir. Yiyecek ve içecek pekiştireçleri sütununda, seçenekler yanına bırakılan boşluğa ise öğrencinin pekiştireç ile ilgili belirttiği özellikler (marka, cins, vs) yazılacaktır.

PEKİŞTİREÇLER	+/-
Yiyecek ve İçecek Pekiştireçleri	
Şeker (…….)	
Çikolata(…….)	
Sakız (……)	
Meyve (……)	
Kraker	
Cips	
Kek	
Jelibon	
Bonibon	
Çay	
Meyve suyu	
Süt	
Kola	
Diğer(…….)	
Nesne Pekiştireçleri	
Top	
Oyuncak bebek	
Kalem	
Silgi	
Kalemtıraş	
Boyama Kitabı	
Balon	
Oyuncak araba	
Oyun CD' si	
Müzik CD'si	
Ünlülerin Posterleri	
Diğer(…….)	
Sosyal Pekiştireçler	
Aferin Deme	
Bravo Deme	
Çok Güzel Deme	
Harika Deme	
Dokunma	
Kucaklama	
Süper Deme	
Alkışlama	
Saçını Okşama	
Sırtını Sıvazlama	

Sosyal Pekiştireçler	**+/-**
Sarılma	
Öpme	
Diğer(…….)	
Etkinlik Pekiştireçleri	
Müzik Dinleme	
Bilgisayar Oynama	
Dans Etme	
Çizgi Film Seyretme	
Top Oynama	
Sınıfı Temizlemede Öğretmene Yardım Etme	
Evcilik Oynama	
Dersten Erken Çıkma	
Resim Yapma	
Öğretmenle birlikte okul kantininde bir şeyler yeme / içme	
Diğer(……)	

EK-10

Kendini İzleme Stratejisini Kullanma Beceri Analizi Kayıt Formu

Gözlenen: **Gözlemci:**

Tarih:

Beceri Basamakları	**+/-**
1. Kayıt formu ve kalemi alır.	
2. Formda 'Öğrencinin adı ve soyadı' yazan yere adını ve soyadını yazar.	
3. Kulaklığı kulağına takar.	
4. Ses kaydını başlatır.	
5. MP3 çaları cebine koyar.	
6. Ses kaydındaki uyarı sesini duyduğundu forma uygun işareti koyar.	
7. Formu ve MP3 çaları uygulamacıya verir.	

EK-11

Bütüncül Zaman Aralığı Kayıt Formu

Gözlenen: **Gözlemci:**

Tarih: **Ders saati:**

Gözlem Aralığı	15. sn	30. sn	45. sn	60. sn	%
1. dk					
2. dk					
3. dk					
4. dk					
5. dk					
6. dk					
7.dk					
8. dk					
9. dk					
10. dk					

Gözlem Aralığı	15. sn	30. sn	45. sn	60. sn	%
1. dk					
2. dk					
3. dk					
4. dk					
5. dk					
6. dk					
7.dk					
8. dk					
9. dk					
10. dk					

Gözlem Aralığı	15. sn	30. sn	45. sn	60. sn	%
1. dk					
2. dk					
3. dk					
4. dk					
5. dk					
6. dk					
7.dk					
8. dk					
9. dk					
10. dk					

EK-12

Öğrenci Kendini İzleme Kontrol Listesi

Öğrencinin Adı-Soyadı: **Tarih:**

Dersle ilgilenip ilgilenmediğini on dakika boyunca kaydet. Ses kaydında uyarıyı duyduğunda 1 sayısının altındaki kutudan itibaren 20 sayısına kadar sırasıyla kutucuklara işaret koy. Eğer aşağıdaki davranışlardan birini yaptıysan "+" işaretini, yapmadıysan "-" işaretini koy.

Dersle İlgilenme Davranışları:

1. Öğretmen söylediğinde kitabımı ve defterimi açtım.
2. Öğretmenimin söylediklerini dinledim.
3. Konuşmak istediğimde parmak kaldırdım.
4. Öğretmenim "oku" dediğinde okudum.
5. Öğretmenim "yaz" dediğinde defterime yazdım.
6. Öğretmenim istediğinde sessizce okudum.
7. Öğretmenim soru sorduğunda yanıt veren arkadaşımı dinledim.
8. Öğretmenim soru sorduğunda yanıt verdim.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

EK-13

Kendini İzleme Kontrol Listesi Güvenirlik Formu

Gözlemcinin Adı-Soyadı: **Tarih:**

Öğrencinin dersle ilgilenip ilgilenmediğini on dakika boyunca kaydediniz. Ses kaydında uyarıyı duyduğunuzda 1 sayısının altındaki kutudan itibaren 20 sayısına kadar sırasıyla kutucuklara işaret koyunuz. Eğer aşağıdaki davranışlardan birini yaptıysa "+" işaretini, yapmadıysa "-" işaretini koyunuz.

Dersle İlgilenme Davranışları:

1. Öğretmen söylediğinde kitabını ve defterini açtı.
2. Öğretmenin söylediklerini dinledi.
3. Konuşmak istediğinde parmak kaldırdı.
4. Öğretmeni "oku" dediğinde okudu.
5. Öğretmeni "yaz" dediğinde defterine yazdı.
6. Öğretmeni istediğinde sessizce okudu.
7. Öğretmeni soru sorduğunda yanıt veren arkadaşını dinledi.
8. Öğretmeni soru sorduğunda yanıt verdi.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

EK-15

Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Yoklama Oturumu Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Gözlenen: **Tarih:**

Planlanan Uygulamacı Davranışları	+/-
1. Öğrencinin dikkatini çeker.	
2. Kendini izleme stratejisini kullanmak için gerekli araç-gereçleri hazırlar.	
2. Öğrenciye kendini izleme stratejisini kullanması için fırsat verir.	
3. Öğrenciye katılımı için teşekkür eder ve çalışmayı sonlandırır.	
Doğru Tepki Sayısı	
Uygulama Güvenirliği %	

Öğretim Oturumu Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Gözlenen: **Tarih:**

Planlanan Uygulamacı Davranışları	+/-
1. Dersle ilgilenme davranışını tanımlar.	
2. Dersle ilgilenme davranışını örnekleyen ve örneklemeyen davranışları gösterir.	
3. Dersle ilgilenme davranışının yararlarını anlatır.	
4. Dersle ilgilenme davranışı için kabul edilebilir ölçütü açıklar.	
5. Dersle ilgilenme davranışını örnekleyen ve örneklemeyen davranışlara ilişkin uygulama yaptırır.	
6. Kendini izleme sürecinde kullanılacak araç-gereçleri (form, kalem, MP3 çalar, kulaklık) tanıtır.	
7. Kendini izleme stratejisinin yararlarını açıklar.	
8. Kendini izleme stratejisini kullanmaya model olur.	
9. Kendini izleme stratejisini kullanmaya ilişkin rehberlik eder.	
Doğru Tepki Sayısı	
Uygulama Güvenirliği %	

EK-15

Öğrenci Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı Soyadı: **Tarih:**

Amaç: Dersle ilgilenme davranışını kendini izleme stratejisi ile kaydetmeyi öğrendin. Bu anket, kendini izleme stratejisi hakkındaki görüşünü belirlemek için yapılmaktadır.

Yönerge: Lütfen her madde için kendine en uygun yanıtı yuvarlak içine al. Sadece bir yanıtı yuvarlak içine al ve hiçbir maddeyi boş bırakma.

1. Dersle ilgilenme davranışı önemli bir davranıştır.	Evet	Bilmiyorum	Hayır
2. Kendini izleme stratejisini kullanmak bana kolay geldi.	Evet	Bilmiyorum	Hayır
3. Derste kendini izlemeyi kullanmak eğlenceli.	Evet	Bilmiyorum	Hayır
4. Kendini izlemeyi kullanmak bana dersle ilgilenmemde yardımcı oluyor.	Evet	Bilmiyorum	Hayır
5. Kendini izleme stratejisini nasıl kullanacağımı öğrenmek eğlenceliydi.	Evet	Bilmiyorum	Hayır
6. Kendini izleme stratejisi sayesinde dersle daha fazla ilgileniyorum.	Evet	Bilmiyorum	Hayır

EK-16

Öğretmen Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu

Sayın Öğretmenim,

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanlığını Doç. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ'ın yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmam için öğrencinize dersle ilgilenme davranışını arttırmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirdim. Bu amaçla öğrenciye kendini izleme stratejisinin kullanımı öğretilmiştir. Çalışma sırasında öğrencinize kazandırılan bu becerilerin, becerilerin kazandırılmasında kullanılan uygulamaların öğrencinize ve çevresine sağladığı olası yararların neler olduğunu öğrenmek istiyorum. Çalışma hakkındaki görüşleriniz benim için önemlidir. Bu nedenle çalışmaya ilişkin görüşlerinizi belirleyebilmek için aşağıda sıraladığım soruları yanıtlamanızı rica ediyorum. Lütfen uygun seçeneği (x) şeklinde işaretleyiniz. Katılımınız ve katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Öğretmenin Adı Soyadı: **Tarih:**

Sorular	**Evet**	**Kısmen**	**Hayır**
1. Çalışma sonrasında öğrencinizin dersle ilgilenme davranışında artış gözlemlediniz mi?			
2. Çalışma sonrasında öğrencinizin kendini izleme davranışında olumlu farklılık gözlemlediniz mi?			
3. Öğrencinizin bu yöntemi öğrenmesinin derslerine katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?			
4. Bu yöntemi ileride siz de kullanmak ister misiniz?			

5. Bu çalışmanın beğendiğiniz yönlerini birkaç cümle ile sıralayabilir misiniz?

6. Bu çalışmanın beğenmediğiniz yönlerini birkaç cümle ile sıralayabilir misiniz?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI	: Kübra SAYAR
Doğum Yeri*	: Bamberg/ALMANYA
Doğum Tarihi*	: 31.05.1987

Eğitim Durumu

Lise	Peter-Vischer-Gymnasium Nürnberg	2007
Lisans	Anadolu Üniversitesi	2016
Yüksek Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2020

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi)

Almanca: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (Çok iyi)

Fransızca: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Özel Eğitim Öğretmeni	Eskişehir Özel Ahenk Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Eylül 2019-Halen

Akademik Çalışmalar

Yayınlar

Sayar, K., İçel, G. ve Yılmaz, B. (2018). Türkiye'de özel gereksinimi olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi. 8. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi, Trabzon.

Yenioğlu, S., Sayar, K., Köse, H. ve Güner Yıldız, N. (2019). Türkiye'de özel eğitim alanında değerlendirme süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(6), 2729-2746. doi: 10.24106/kefdergi.3100

Güner Yıldız, N., Yenioğlu, S. ve Sayar, K. (2019). Basit alışveriş yapmada kullanılan işlemleri içeren matematik problemlerini çözme becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği. 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, İzmir.

Yılmaz Yenioğlu, B., Sayar, K., Yenioğlu, S. ve Ballıoğlu, M. (2019). Özel eğitim alanında doğal öğretim yöntemlerinin kullanıldığı araştırmaların gözden geçirilmesi: 2009-2019. 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, İzmir.

Yenioğlu, S., Yılmaz Yenioğlu, B. ve Sayar, K. (2019). İki kere farklı olan öğrencilere yönelik son on yılda yapılan çalışmaların betimsel olarak incelenmesi. 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, İzmir.

İletişim

E-posta adresi: kubrasayar87@gmail.com