

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ  
GÖRME ENGELLİLERİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA ETKİNLİĞİNDE  
DİKKATLERİNİ SÜRDÜRME BECERİLERİ ÜZERİNE KENDİNİ İZLEME  
TEKİNİN ETKİLİLİĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan  
Tülay HAYTABAY SOSUN**

**Ankara  
Haziran, 2011**



**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ**  
**GÖRME ENGELLİLERİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA ETKİNLİĞİNDE**  
**DİKKATLERİNİ SÜRDÜRME BECERİLERİ ÜZERİNE KENDİNİ İZLEME**  
**TEKNİĞİNİN ETKİLİLİĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan**  
**Tülay HAYTABAY SOSUN**

**Tez Danışmanı**  
**Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR**

**Ankara**  
**Haziran, 2011**

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Tülay HAYTABAY SOSUN'un Görme Engelli Öğrencilerin Okuma Etkinliğinde Dikkatlerini Sürdürme Becerileri Üzerine Kendini İzleme Tekniğinin Etkililiği" başlıklı tezi 16/ 06 / 2011 tarihinde, jürimiz tarafından Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR

.....

Üye : Yrd.Doç. Dr. Çıgıl AYKUT ESİRGEMEZ

.....

Üye : Yrd. Doç.Dr. Cevriye ERGÜL

.....

**Onay**

**Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.**

...../...../2011

**Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ**  
**Enstitü Müdürü**

## ÖZET

### GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA ETKİNLİĞİNDE DİKKATLERİNİ SÜRDÜRME BECERİLERİ ÜZERİNE KENDİNİ İZLEME TEKNİĞİNİN ETKİLİLİĞİ

HAYTABAY SOSUN, Tülay

Yüksek Lisans, Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR

Haziran – 2011, 175 sayfa

Bu araştırmanın amacı görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin sessiz okuma etkinliğinde dikkatini sürdürme davranışları üzerine kendini izleme tekniğinin etkililiğini incelemektir. Araştırmanın denekleri 2009-2010 eğitim öğretim yılında, Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir Görme Engelliler İlköğretim Okulu'na devam eden, yaşları 7 ile 8 arasında değişen 3 görme engelli öğrencidir. Araştırma deneklerinden ikisi aynı sınıfa, 1.sınıfa, diğeri ise 2.sınıfa gitmektedir. Öğrencilerden ikisi Braille yazı okuyan, biri ise gören yazı okuyan görme engelli öğrencilerdir. Araştırma tek denekli desenlerden çoklu yoklama deseni uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları kendini izleme tekniğinin araştırmaya katılan üç öğrencinin de dikkatini sürdürme davranışlarını yüksek düzeyde arttırdığını göstermiştir. Araştırmanın bulguları deneklerin dikkatini sürdürme davranışlarını araştırma tamamlandıktan 2 hafta sonra da sürdürdüklerini göstermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler kendini izleme tekniğini uygulanması kolay ve etkili bir teknik olarak ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları tartışılmış ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Görme Yetersizliği, Az Gören, Kendini İzleme, Dikkatini Sürdürme Davranışı, Sessiz Okuma.

## **ABSTRACT**

### **THE EFFECTS OF SELF-MONITORING ON ON-TASK BEHAVIOURS OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN READING ACTIVITIES**

HAYTABAY SOSUN, Tulay

Master's degree, Department of Visually Handicapped Teaching

Thesis Advisor: Associate. Prof. Selda OZDEMIR

June – 2011, 175 pages

The purpose of this study was to examine the effectiveness of self-monitoring on increasing on-task behaviors of students with visual impairments in silent reading activities. Three children attended to an Elementary School for Blind Children between the ages of seven and eight were participated in the study. Two participants attended to a first grade classroom and remaining student attended to a second grade classroom. Two students were reading using the Braille alphabet and the other one was reading without using the Braille. This study has been carried out using a multiple baseline design. The study results showed that on-task behaviors of all three students were significantly increased as a result of the self-monitoring technique. Participating students continued to display high levels of on-task behavior during the maintenance phase. Participating classroom teachers stated that the use of self monitoring in their classroom was easy and effective. The results of the study were discussed and suggestions for future research were proposed.

**Key Words:** Visual Disability, Visually Impaired, Self Monitoring, On-Task Behavior, Silent Reading.

## TEŞEKKÜR

Araştırmanın planlanması, uygulanması, raporlaştırılması ve diğer tüm aşamalarında yapıcı eleştirilerini, değerli katkılarını hiç esirgemeyen, bana vakit ayıran ve hatta en zor günlerinde dahi bana vakit ayıran, verdiği dönütleriyle beni yönlendirip araştırmamı zenginleştiren, en önemlisi hamileliğime denk gelen ders döneminde ve oğlumun bebekliğine denk gelen tez döneminde benden manevi desteğini, hoşgörü ve ilgisini hiç esirgemeyen, araştırma aşamasında karamsarlığa düştüğüm her anda beni tekrar yüreklendirip araştırmamı tamamlamamı sağlayan sevgili ve çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR'e sonsuz kere teşekkür ederim.

Beni büyütüp, eğitim hayatıma verdikleri desteklerle buralara kadar gelmemi sağlayan, maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, her güzel anımda olduğu kadar zor anlarımda da yanımda olan, bana ve aileme sahip çıkan ayrıca araştırmam süresince de maddi ve manevi desteklerini hiç esirgemeyen canım annem Neşe HAYTABAY'a, çok değerli babam Mehmet Ali HAYTABAY'a ve sevgili kardeşim Aytekin HAYTABAY'a sonsuz kere teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, her güzel anımda olduğu kadar zor anlarımda da yanımda olan, tezimin yazım aşamasında ve sayfa düzenlemesinde sabahlara kadar çalışarak bana yardımcı olan hayatımın devrimi sevgili eşim Yüksel SOSUN'a ve yaklaşık olarak 28 aylık olan (doğdu doğalı) bu süreçte beni sürekli engelleyen ama bundan bir an bile rahatsızlık duymadığım, bana sağladığı çalışma azminden dolayı hayatımın anlamı, her şeyim biricik oğlum Ata Boran'ıma da sonsuz kere teşekkür ederim.

Araştırmama görüşleri ile katkıda bulunan, değerli bilgileri ile bana her zaman yol gösteren, bilimsel çalışma arzumu destekleyen aynı zamanda lisans hocalarımdan ve değerli meslektaşım, değerli hocam Bilge COŞKUN ÇETİNPOLAT'a, yüksek lisansa başvuru aşamamdan tez dönemime kadar olan tüm yüksek lisans öğrenim boyunca

elinden gelen yardımı benden esirgemeyen Birgöl COŞKUN'a, araştırmam aşamasında katkılarını esirgemeyen Ali AKTAŐ'a sonsuz kere teşekkür ederim.

Bilgi birikimi ile desteğini esirgemeyen, materyal hazırlamama tüm enerjisi ile destek olan ve manevi olarak da her zaman yanımda olan ve bana değerli zamanını ayırarak yardımlarını esirgemeyen sevgili kardeşim Yağmur ÖZCAN'a, ayrıca tez çalıŐmalarımı tamamlayabilmem için elinden gelen her yardımı sunan, ihtiyacımız olduğu her an aileme, evime ve en önemlisi biricik oğlumuna değerli vakitini hiç bıkmadan, usanmadan ve söylenmeden ayıran, oğlumun Nermin anneannesi benim için ise değerli ablam, anne yarım Nermin ÖZCAN'a ve gösterdiği sabırdan ötürü oğlumun dayısı Ali Rıza ÖZCAN'a, komŐuluęu ile olduğu kadar anaçlığı ve ablalığı ile hem güzel anlarımda hemde zor anlarımda yanımda olan çok değerli ablam Fatma ÖZBEK'e sonsuz kere teşekkür ederim.

Yüksek lisansa baŐladıęım ilk günden beri ve tez dönemim boyunca çevirilerde bana destek olan, değerli vakitini her ihtiyacım olduğunda ayıran, çevirileri yaparken gece gündüz demeden benimle çalışan ve onu aniden sıkıŐtırmalarımaya rağmen elinden geldiğince bana yardımcı olan sevgili kuzenim Mestan AYTEKİN'e sonsuz kere teşekkür ederim.

AraŐtırmamın uygulama süresince gözlemsel verilerin kayıtlarını gerçekleŐtirmemde yardımcı olan Gazi Üniversitesi Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı uygulama öğrencilerine, özellikle de sağaltım süresince yardımlarını esirgemeyen Ekrem SARI'ya sonsuz kere teşekkür ederim.

Tülay HAYTABAY SOSUN  
Ankara, Haziran, 2011

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa no
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZASI .....	i
ÖZET .....	ii
ABSTRACT.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
ŞEMA, GRAFİKLER VE TABLOLAR LİSTESİ.....	ix
BÖLÜM 1- GİRİŞ.....	1
1.1. GİRİŞ .....	1
1.2.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ .....	4
1.3.ARAŞTIRMANIN AMACI.....	7
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	8
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI .....	10
1.6.TANIMLAR/TERİMLER.....	10
BÖLÜM 2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	12
2.1. KENDİNİ İZLEME TEKNİĞİ VE ALAN YAZINDA KULLANILAN UYGULAMA ADIMLARI.....	12
2.1.1. Kendini İzleme Tekniği .....	12
2.1.2. Kendini İzleme Tekniğinin Davranış Değiştirmede Olumlu Etkileri	18
2.1.3.Kendini İzleme Tekniğinin Uygulama Adımları .....	20
2.1.4. İlgili Araştırmalar.....	23
2.2. DİKKATİ SÜRDÜRME DAVRANIŞI TANIMI VE KENDİNİ İZLEME TEKNİĞİNİN DİKKATİ SÜRDÜRME DAVRANIŞI ÜZERİNE ETKİSİ.....	30
2.2.1. Dikkati Sürdürme Davranışının Tanımı.....	30
2.2.2. Kendini İzleme Tekniğinin Dikkati Sürdürme Davranışı Üzerine Etkisi.....	32



2.2.3.Kendini İzleme Tekniğinin Dikkatini Sürdürme Davranışı Üzerine Etkisi İle İlgili Araştırmalar .....	33
2.3. OKUMA .....	40
2.3.1. Okumanın Tanımı .....	40
2.3.2. Braille Alfabe Sistemi Ve Kısaltmalar .....	41
2.3.3. Okuma Biçimi .....	46
2.3.3.1. Sesli Okuma (Sesleterek Okuma) .....	46
2.3.3.2. Sessiz Okuma: .....	47
<b>BÖLÜM 3- YÖNTEM</b> .....	<b>50</b>
3.1. ORTAM.....	50
3.2. DENEKLER .....	51
3.2.1. Deneklerin Seçimi.....	52
3.2.2. Deneklerin Özellikleri.....	53
3.3. BAĞIMLI DEĞİŞKEN .....	54
3.3.1. Görme Engelli Öğrencilerde Dikkatini Sürdürme Davranışı.....	54
3.3.2. Az Gören Öğrencinin Dikkatini Sürdürme Davranışı .....	54
3.4. BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN .....	55
3.4.1. Kendini İzleme Tekniği .....	55
3.5. ARAŞTIRMA DESENİ .....	59
3.5.1. Tek Denekli Deneysel Desenler.....	59
3.5.2. Çoklu Yoklama Deseni .....	60
3.6. UYGULAMA.....	62
3.6.1 Uygulama Ortamı.....	62
3.6.2. Kendini İzleme Tekniği Öğretim Süreci.....	62
3.6.2.1. Öğretim süreci.....	63
3.6.3. Sağaltımın Uygulanması .....	76
3.7. GÖZLEM VE GÖZLEM VERİLERİNİN KODLANMASI .....	79
3.8. GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN SESSİZ OKUMA ETKİNLİĞİ SIRASINDA DİKKATLERİNİ SÜRDÜRME DAVRANIŞLARINI İZLEME VE GENELLEME VERİSİ TOPLANMASI.....	81
3.9. KENDİNİ İZLEME TEKNİĞİ UYGULAMA SÜRESİNİN HESAPLANMASI.....	82

3.10. SOSYAL GEÇERLİLİK BELİRLEME FORMU .....	83
3.11. GÖZLEMCİLER ARASI GÜVENİRLİK HESAPLAMASI .....	83
3.12. UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ.....	84
3.13. VERİLERİN ANALİZİ.....	85
BÖLÜM 4- BULGULAR VE YORUMLAR.....	87
4.1. BİRİNCİ DENEĞİN BULGULARI VE YORUMU .....	89
4.2. İKİNCİ DENEĞİN BULGULARI VE YORUMU.....	91
4.3. ÜÇÜNCÜ DENEĞİN BULGULARI VE YORUMU .....	93
4.4. KENDİNİ İZLEME TEKNİĞİ UYGULAMA SÜRESİ VE YORUMU .....	95
4.5. SOSYAL GEÇERLİLİK BULGULARI VE YORUMU.....	98
BÖLÜM 5-SONUÇ VE ÖNERİLER.....	100
5.1.SONUÇ .....	100
5.2. ÖNERİLER .....	107
5.2.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	107
5.2.2. Uygulamalara Yönelik Öneriler.....	109
KAYNAKÇA .....	111
EKLER.....	128

## ŞEMA, GRAFİKLER VE TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şema 1: Agran ve arkadaşları (2003) kendini yönetme şeması.....	13
Şema 2: Rafferty (2010) kendini yönetme şeması.....	14
Tablo 1: 1.Sınıf Öğrencilerle Çalışma saatleri (1. Öğrenci ve 2. Öğrenci).....	80
Tablo 2: 2.Sınıf Öğrenci İle Çalışma saatleri (3. Öğrenci).....	80
Grafik 1: Dikkati Sürdürme Davranışı Yüzdeleri.....	88

*Canım Annem Neşe ve Değerli Babam Mehmet Ali'ye*  
&  
*Biricik Oğlum Ata Boran ve Sevgili Eşim Yüksel'e*

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Eğitim ortamlarında akademik performansı geliştirmek ve uygun sınıf davranışını arttırmak için olumlu davranış sağaltımları kullanılmaktadır (Scozzari, 1997). Olumlu davranış sağaltımının bir çok farklı tanımı ve yaklaşımı vardır. Ancak araştırmacılar olumlu davranış sağaltımının eğitim programlarının koşullarına uygun problem davranışı önleyen bireyselleştirilmiş müdahaleler gerektirdiği düşüncesinde ortaklaşmıştır (Janney ve Snell, 2000). Ayrıca Janney ve Snell olumlu davranış sağaltımının amacının sadece problem davranışları azaltmak olmadığını aynı zamanda problem davranışı önleme ve uygun davranışı kazandırma olduğunu da belirtmişlerdir. Ek olarak olumlu davranış sağaltımıyla bireysel öğrenci davranışlarını ve sosyal iletişim becerilerini iyileştirmek hedeflenirken, bu davranış değişikliklerinin öğrencilerin yaşam kalitesini arttırması, arkadaş ilişkilerini iyileştirmesi, bağımsızlıklarını arttırması ve kazanılmış uygun davranışlarında kalıcı etki sağlaması gerektiğini de vurgulamışlardır.

Farklı yaş ve engel grubundaki öğrenciler ile olumlu davranış sağaltımı başarı ile kullanılmaktadır. Olumlu davranış değiştirme sağaltımları, genel olarak öğretmen kontrollü uygulamalar olmasına rağmen kendini izleme tekniği öğrencinin kendi kendini kontrol ettiği bir teknik olma özelliğini taşımaktadır (Scozzari, 1997). Kendini izleme tekniği, genel ve özel eğitim ortamlarında öğrencilerin öz denetim becerilerini arttırmak ve öğrencilerin öğrenim performansını desteklemek için kullanılan başarılı bir tekniktir. (Bray ve arkadaşları, 1998; Carr ve Punzo, 1993; Dunlap ve Dunlap, 1989; Dunlap ve ark., 1995; Edwards ve ark., 1995; Harris ve ark., 2005; Levendoski ve Cartledge, 2000; Maag ve arkadaşları, 1992; Mathes ve Bender, 1997; McDougall ve Brady, 1998; Reid ve Harris, 1993; Rock, 2005; Rock ve Thead, 2007; Shimabukuro ve arkadaşları, 1999). Kendini izleme tekniği, kısaca öğrencinin kendi davranışlarını kaydetmesi sürecini içerir (Rafferty ve Raimondi, 2009). Diğer bir deyimle kendini izleme, hem kendini değerlendirme hem de değerlendirme kaydını tutma ile uygulanan bir işlem sürecidir. Kendini değerlendirme aslında tek başına uygulanabilmesine

rağmen, araştırmalar öğrencilerde en olumlu davranış değişikliğinin ancak kendini değerlendirmenin kayıt işlemi ile beraber yurütulduğünde ortaya çıktığını göstermektedir (Agran, King-Sears, Wehmeyer ve Copeland, 2003; Ganz, 2008 ). Genel olarak araştırmacılar kendini izleme tekniğinin hem dikkati sürdürme davranışlarını hem de akademik performansı etkileyen kritik bir kendini yönetme tekniği olduğunu vurgulamaktadırlar (Harris, 1986; Harris, Graham, Reid, McElroy ve Hamby, 1994; Shapiro ve Cole, 1994). Ayrıca A.B.D.’ de genel eğitim ortamlarında gelişimsel geriliği olan veya çok özürü öğrenciler ile kendini izleme tekniğinin kullanımı yönünde büyük bir eğilim olduğu da gözlenmektedir (Ganz, 2008, Joseph ve Eveleigh, 2011; Shapiro ve Cole, 1994).

Öğretmenler sınıflarında öğrencilerin birçok uygun olmayan davranışı ile uğraşmaktadır. Bazı öğretmenler uygun davranışları kazandırmak için olumlu davranış sağaltımını kullanırken, bazı öğretmenler de kendini yönetme tekniklerini kullanmaktadır. Çocukluk döneminde yaygın olarak görülen okul problemleri ve okul başarısızlıklarının büyük bir bölümü dikkat eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Bhangu, 2010). Bu yüzden dikkat eksikliği üzerinde önemle durulması gerekmektedir. Dikkat eksikliğinde kullanılan bir çok müdahale tipi vardır bunlar; psikiyatrik ilaç tedavileri, davranışçı sağaltımlar, aktif öğrenme ve bilişsel davranışçı (kendini izleme ‘Self-monitoring’) teknikleridir (Zentall, 2005). Ayrıca dikkat eksikliği olan çocuklara öncelikli olarak gereksinimleri olan beceri ve yetenekleri kazandırmak (bilgi, müdahale ve bilişsel işlem süreçleri) amaçlanmalıdır. Ancak bu kazanımları sağlarken de problem davranışlar ortaya çıkabilmektedir. Bu problemlerin çoğu ise çocukların dikkat sürelerindeki farklılıktan kaynaklanmaktadır (Zentall, 2005).

Dikkati, uyarıcının farkında olmak olarak tanımlayan Karaduman (2004) günlük etkinliklerimizin birçoğunda dikkatin önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade ederken, dikkatin eğitim ve iş yaşamında da bilişsel işlevlerin en önemli yapı taşlarından birisi olduğunu vurgulamaktadır. Barkley (2006) dikkat, dikkati toplama ve dikkati sürdürme becerisinin okul yıllarının her döneminde büyük bir öneme sahip olduğunu, bu nedenle okul öncesi dönemden itibaren dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesine özel bir önemin verilmesi gerektiğini belirtir. Araştırmacıya göre bu sayede daha sonraki yıllarda ortaya çıkabilecek eğitimsel sorunlar önemli ölçüde azaltılabilmektedir. Karaduman ise (2004) dikkati toplama ve sürdürme davranışının öğrencilere

kazandırılmasının, etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi sürecinde özel bir önemi olduğunu belirtmektedir.

Oysa ki pek çok engelli öğrenci verilen akademik görevlerde dikkati odaklama ve sürdürme alanlarında problemler sergileyebilmektedir. Farklı engelleri sergileyen bireylerde olduğu gibi bazı görme engelli öğrencilerde de aynı problemler yani dikkati odaklama ve sürdürme problemleri görülebilmektedir. Öğrencilerin dikkat süreleri arttığında akademik başarılarının da arttığı yönündeki bulgular göz önüne alındığında yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin de dikkat sürelerini artırıcı çalışmaların gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden görme engelli öğrencilerin akademik başarılarının desteklenilmesinde, dikkatini sürdürme becerilerini destekleyecek tekniklerin öğrencilere kazandırılması büyük önem taşımaktadır.

Dikkat eksikliğinin sağaltımında kullanılan yöntemlerden biri kendini yönetme müdahalelerinden olan kendini izleme tekniğidir. Kendini izleme tekniği dikkati sürdürme becerilerinin desteklenilmesinde farklı yetersizlik gruplarından pek çok çocukla yaygın bir biçimde kullanılan etkili tekniklerden birisidir (Crum, 2004; Dodson, 2008; Schmitt, 2009). Bu yüzden bu teknik, özel eğitime gereksinimi olan ve olmayan, okul öncesinden erişkin dönemine kadar, özel ve genel eğitim sınıflarında, öğrencilerin pek çok akademik ve sosyal becerilerini desteklemek için etkili bir biçimde kullanılmaktadır (Wehmeyer ve ark., 2003).

Kendini izleme tekniğinin öğrencinin kendi kendini kontrol ettiği bir teknik olması özelliğinden dolayı görme engelli öğrencilerle de dikkatini sürdürme davranışını arttırmada başarı ile kullanılabileceği düşünülmüştür. Görme engelli öğrencilerin kendini izleme tekniğini kullanarak dikkati sürdürme davranışını arttırmayı konu alan araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlar/terimler ele alınmıştır.

## 1.2.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Kendini izleme tekniği, öğrenci hedef davranışı öğrenmiş veya bilmesine rağmen uygun hedef davranış ölçütünü sergileyebilmesini sağlamak için uygulanır. Başka bir ifade ile kendini izleme tekniği öğrencinin hedef davranışı gerçekleştirme sürecini ve hedef davranış ölçütü karşılamayı gözlemlemeyi içerir. Kendini izleme tekniği genellikle ödevlere, öğrencinin yaptığının farkında olduğu davranışlara ya da öğrencinin yapmayı bildiği sürece odaklanır. Bunun yanısıra öğrencinin öğrendiği bir davranışı veya beceriyi ne kadar gerçekleştirdiğini farketmesi için de kullanılmaktadır (Agran ve ark., 2003 ).

Eğitim araştırmaları, kendini izleme tekniğinin temelde 2 farklı çeşidi üzerine odaklanmaktadır: Bireyin davranışlarını ölçmesi ve kaydetmesi ile gerçekleştirilen dikkatin izlenmesi (Dikkatin İzlenmesi-Dİ) ve bireyin kendi öğrenim performansını izlemesi ile gerçekleştirilen performansın izlenmesi (Performansın İzlenmesi-Pİ) (Maag ve ark., 1993; Reid, 1996; Reid ve Harris, 1993). Dikkatin izlenmesi sürecinde öğrenciler, verilen herhangi bir görevi tamamlamada sergiledikleri dikkati sürdürme davranışlarına odaklanarak kendi dikkat davranışlarını gözlemler ve kaydederler (Hallahan ve Sapona, 1983). Öğrencilere performanslarını nasıl izleyecekleri öğretilirken, üzerinde çalıştıkları akademik görevi değerlendirmeleri ve akademik performanslarını kaydetmeleri (örneğin; doğru cevap sayısı, görevi tamamlamak için geçirilen süre) öğretilir (Hallahan ve Sapona, 1983). Her iki yaklaşımda temelde kendini izleme sürecini içermesine rağmen, süreçteki uygulama farklılığı akademik performansı etkileyecek iki farklı görüşü yansıtmaktadır. Dikkatin izlenmesi ile oluşan dikkati sürdürme davranışlarının akademik performansı iyileştireceği düşünülürken, performansın izlenmesi ile ise akademik performanstaki olumlu artışın, dikkati sürdürme davranışlarını artıracığı kabul edilir (Hallahan, Marshall ve Lloyd, 1981; Harris ve ark., 2005, Reid ve Harris, 1993). Bununla birlikte kendini izleme sürecinde iki temel adım vardır. Birey öncelikle hedef davranışın gerçekleşmesini ayırt etmeli; sonra, hedef davranışın önemli yönlerini kaydetmelidir (Mace, Belfiore ve Hutchinson, 2001).



Treiber ve Lahey (1983), davranış problemlerini azaltmak için uygulanan sağaltımların sonucunda, akademik performansta iyileşmenin her zaman mümkün olmadığına işaret etmişlerdir. Öğrencilerde öğrenme deneyimlerini engelleyen dikkatsizlik, yıkıcı davranışlar ve aşırı motor faaliyetleri azaltmaya çalışmak yerine sağaltımların akademik davranışları iyileştirmeye odaklanması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Reid ve Harris (1993) ise hem kendini izlemenin hem de akademik performansı izlemenin öğrencilerin dikkat seviyelerinin artmasıyla sonuçlandığını tespit etmiş, ancak dikkati sürdürme davranışlarının her zaman etkin akademik uğraşı ile ilişkili olmasının gerekmediğini de öne sürmüşlerdir.

Öğretmenlerin bazen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için derslerde kişisel çabalar gösterdikleri görülmektedir. Bu çabaları öğrencilerin dersteki bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için olabildiği gibi davranış problemleri içinde olabilmektedir. Araştırmalar ders sürelerinin kısıtlılıklarından dolayı öğretmenlerin kendini izleme müdahalelerini öğretmen aracılı müdahalelere tercih ettiklerini göstermiştir (Scozzari, 1997). Nitekim kendini izleme tekniği ile öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini denetlerken, akranlarından ve öğretmenlerden daha az destek gereksinimi duyarlar (Agran ve ark., 2007). Ek olarak öğretmenler tarafından öğrencilerden beklenen en önemli becerilerden birisi öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarıdır. Kendini izleme tekniği ile sınıf kurallarına uyma öğrencilere öğretilmekte ve sınıf kurallarına uymayı öğrenen öğrenci ile akranlarının ilişkileri de olumlu yönde gelişmektedir. Böylece öğretmenlerin de öğrenci davranışları için farklı müdahalelerde bulunmalarına gerek kalmamaktadır (Agran ve ark., 2003).

Akademik etkinliklerde kendini izleme tekniği akademik üretkenlik ve verilen bir görevi tamamlamada etkili olduğu gibi öğrenme güçlüğü olan, dikkatini sürdürme problemleri sergileyen ve davranış problemleri olan öğrenciler ile de etkili olarak kullanılan bir tekniktir (Dodson, 2008; Johnson, 2008; Olympia, Sheridan, Jenson ve Andrews, 1994; Trammel, Schloss ve Alper, 1994; Scozzari, 1997; Shimabukuro ve ark., 1999). Ek olarak Maag (2001) kendini izleme sürecinin, otizm, zihinsel yetersizlik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi farklı yetersizlikleri olan bireyler ile de başarılı bir şekilde kullanıldığını ifade etmiştir. Carr and Punzo (1993), davranış bozuklukları olan öğrencilere üç akademik alanda okuma, matematik ve imla (yazım) derslerinde kendini izleme tekniğini kullanmayı öğretmişlerdir. Araştırmanın sonucunda

kendini izleme tekniği uygulandıktan sonra öğrencilerin bu üç alandaki akademik performansları ve dikkati sürdürme davranışlarında artış olduğu görülmüştür.

Agran ve arkadaşları (2002) ağır engelleri bulunan dört öğrencinin sınıflarında uygun olmayan davranışlarını (başkasına dokunma, vs.) azaltmak ve uygun olan davranışlarını (sınıf tartışmalarına katılmak, yönergelere uyma, vs.) arttırmak için kendini izleme tekniğinin etkinliğini araştırmışlardır. Araştırma bulguları öğrencilerin uygun davranışlarında artış olduğunu göstermiştir. Hughes ve arkadaşları (2002) ise gelişimsel geriliği olan veya ağır engelleri bulunan dört öğrenciye kendini izleme tekniğini öğreterek öğrencilerin uygun sosyal davranışlarını arttırmanın yanı sıra dikkat sürelerini de arttırmışlardır. King-Sears (1999) kendini izleme tekniğini çok özürülü ikinci sınıf öğrencileriyle kullandığında, tekniğin öğrencilerin dikkati sürdürme davranışını arttırmada etkili olduğunu aktarmışlardır.

Bu teknik, özel eğitime gereksinimi olan ve olmayan, okul öncesinden erişkin dönemine kadar, özel ve genel eğitim sınıflarında, öğrencilerin farklı pek çok akademik ve sosyal becerilerini desteklemek için kullanılmaktadır (Palmer, Wehmeyer, Gipson ve Agran, 2004). Zimmerman ve Schunk (2001) kendini izleme tekniğinin öğrencilerin sergiledikleri davranışların farkına varmalarını sağladığı, öğrencilerin başarmayı hedefledikleri davranışları gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini gözlemlemelerine ve olumlu davranışlarındaki artışından dolayı kendilerini ödüllendirmelerine olanak sağladığı için öğrencilerde olumlu davranış değişikliğini destekleyen çok başarılı bir teknik olduğunu ifade etmişlerdir.

Alanyazın da kendini izleme tekniğinin öğrencilerin akademik performansları üzerinde olumlu etkilerini gösteren çok sayıda çalışma yayınlanmış olmasına rağmen, kendini izleme tekniğinin görme engelli öğrenciler ile etkiliği üzerine Bayram'ın (2006) yaptığı araştırma dışında, Türkiye'de yapılan bir başka araştırmaya alanyazında rastlanmamıştır. Bayram, yaptığı araştırmasında doğrudan öğretim yaklaşımını kullanarak kendini izleme yoluyla sözlü problem çözme öğretimi materyalinin az gören öğrencilerin sözlü problem çözmeyi öğrenmelerinde etkililiğini incelemiştir. Alanyazındaki kendini izleme tekniğinin görme engelli öğrenciler üzerindeki etkiliğine yönelik araştırmaların sınırlılığı göz önünde bulundurularak bu araştırmada görme

engelli öğrencilerin verilen akademik bir görevde dikkatlerini sürdürme davranışlarını desteklemek amacıyla kullanılan kendini izleme tekniğinin etkililiği araştırılmıştır.

Görme engelli öğrencilerin bir kısmının akademik performansları iyi olsa dahi kendilerine verilen akademik görevleri yerine getirirken dikkatlerinin kolayca dağıldığı ve kendi başlarına verilen akademik görevi tamamlamada problemler sergiledikleri görülmektedir. Bu problemlerden dolayı öğretmenler sınıfta eğitim için ayırdıkları zamanı, görme engelli öğrenciye akademik görevi tamamlamada ve öğrenciye yönlendirme yapma üzerinde de harcayabilmektedirler.

Bu nedenle bu araştırma ile görme engelli öğrencilere verilen akademik görevleri tamamlamada yardımcı olacak ve dikkatlerini sürdürme davranışlarını arttıracak etkili bir tekniğin sunulacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenler görme engelli öğrencilerine bağımsız olarak kullanabilecekleri bir teknik olan kendini izleme tekniğini öğrettikleri zaman öğrenciler verilen akademik görevi öğretmene bağımlı olmadan tamamlayabilecekler ve böylelikle öğretmenler de sınıf içerisinde eğitim için daha fazla zaman ayırabileceklerdir. Ek olarak, kendini izleme tekniği ile verilen akademik görevi tamamlamayı öğrenen öğrencilerin, ev ödevlerini de yaparken kullanabilecekleri bir tekniğin öğrencilere kazandırılabilmesi düşünülmektedir.

### **1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın genel amacı, görme engelli öğrencilerin sessiz okuma etkinliğinde dikkatlerini sürdürme becerileri üzerine kendini izleme tekniğinin etkililiği araştırmaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.3.1. Görme engelli öğrencilerin sessiz okuma etkinliği sırasında dikkatlerini sürdürme becerilerini arttırmada kendini izleme tekniğinin etkili midir?

1.3.2. Kendini izleme tekniğinin uygulaması tamamlandıktan 20 gün sonra, görme engelli öğrencilerin sessiz okuma etkinliği sırasında dikkatlerini sürdürme davranışları sürmekte midir?

1.3.3. Kendini izleme tekniğinin uygulaması tamamlandıktan 20 gün sonra, görme engelli öğrenciler dikkatini sürdürme davranışlarını genellenmekte midir?

1.3.4. Görme engelli öğrencilerin kendini izleme tekniğini uygulama süresi ne kadardır?

1.3.5. Sınıf öğretmenlerinin kendini izleme tekniğinin görme engelli öğrencilerle etkililiği ve uygulama süreci hakkındaki görüşleri nelerdir?

#### **1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Görme engelli öğrenciler ile kendini izleme tekniğinin etkililiğinin incelemesinde öncelikli sebebi görme engelli öğrencilerde öz denetim (self-determination) desteklenilmesinin önemidir. Sacks, Lueck, Com ve Erin (1998) görme engelli öğrencilerde öz denetim geliştirilmesinin zorunlu olduğunu belirtmişlerdir. Agran ve arkadaşları (2007) ise görme engelli öğrencilerin, bağımlılıktan bağımsızlığa doğru ilerleme sürecinde kendilerindeki ilerlemeyi takip edemediklerini ifade etmişlerdir. Görme yetersizliği olan pek çok öğrencinin, görme yetersizliği olmayan öğrencilere göre diğer kişilere daha bağımlı oldukları yaygın bir biçimde gözlemlenen bir durumdur (Sacks, Wolffe ve Tierney, 1998). Sacks, Lueck, Corn ve Erin (2006) görme engelli ergenlerle görme engelli olmayan ergenleri, akademik, sosyal, günlük yaşam, okul, ev ve toplum içindeki mesleki faaliyetleri ile ilgili olarak karşılaştırmışlardır. Araştırmacılar, görme engeli olan ergenlerin, seçim yapmak için daha az özerkliğe, fırsata sahip olduklarını ve görme engeli olmayan ergenlere göre daha pasif olduklarını ve daha fazla yardım aldıklarını belirtmişlerdir.

Görme engelli öğrencileri başkalarına bağımlı olmaktan kurtarmak için kullanılacak teknikler incelendiğinde var olan teknikler arasında kendini izleme tekniği dikkat çekmektedir. Araştırmalar kendini izleme tekniğinin, öğrencilerin

başkalarının yardımına ihtiyaç duymadan bağımsız bir biçimde kendi davranışlarını kontrol edebilecekleri etkili bir teknik olduğunu göstermektedir. Bu nedenle kendini izleme tekniğinin görme engelli öğrencilerin dikkatini sürdürme davranışları üzerinde de olumlu etki sağlayacağı düşünülmüştür. Türkiye’de görme engelli öğrencilerle genellikle akademik beceri çalışmaya odaklı araştırmalar yapıldığı, taranan alanyazında görülmüştür. Fakat bu incelemeler sonucunda hem diğer ülkelerde hem de Türkiye’de görme engelli öğrencilerde akademik becerileri tamamlayan dikkat davranışlarını arttırıcı çalışmaların göz ardı edildiği fark edilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada kendini izleme tekniği kullanılarak, görme engelli öğrencilerin dikkat becerilerini arttırmak hedeflenmiştir.

Görme engelli öğrencilerle ilgili bir diğer önemli konu ise görme engelli öğrencilerin giderek artan bir hızla kaynaştırma sınıflarında gören akranları ile beraber aynı ortamlarda eğitim almalarıdır. Kaynaştırma sınıflarında bu tekniği kullanan sınıf öğretmenlerinin görme engelli öğrencilere verdikleri akademik görevleri öğrencilere tamamlattırırken, öğrencinin dikkatini devam ettirmek için daha farklı düzenlemelere ihtiyaç duymadan etkinlikleri tamamlayabilecekleri düşünülmektedir. Bu durum ise kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinde var olan “Ben ne yapacağım?” endişesinin azalmasına yardımcı olurken sınıf içersindeki zamanlarını ve enerjilerini de daha verimli kullanmalarını sağlayabilecektir.

Kendini izleme tekniğinin etkililiğini inceleyen farklı araştırmalardan bir kısmı çalışılan öğrencilerin akademik performanslarını destekleme üzerine odaklanmış, bir kısmı ise dikkati sürdürme becerisi üzerine odaklanmıştır (Edward ve ark., 1999; Dodson, 2008; Harris, 1986; Johson, 2008; Prater ve ark., 1991; Reid ve Harris, 1993; Scozzari, 1997; Shimaburuko ve ark., 1999). Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin öğrenim hayatlarına yeni başladıkları dönemlerde okuma, yazma, matematik gibi temel akademik etkinliklerde başarılı olabilmeleri için en önemli ön koşullardan birisi çocuğun dikkatini akademik etkinliğe yönlendirmesi ve dikkatini etkinlikte sürdürmesidir. Dikkatini sürdürme becerisi çocuğun tüm okul yaşamını etkileyen en önemli becerilerden birisi olduğu için bu araştırmada görme engelli 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin dikkatini sürdürme becerilerinin desteklenilmesi amaçlanmıştır.

Genel olarak görme engelli öğrenciler ile yapılan araştırmalar içerisinde, görme engelli öğrencilerin verilen akademik bir görevde dikkatlerini sürdürme becerilerini

desteklemeye yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Kendini izleme tekniğinin görme engelli öğrencilerin okuma etkinliğinde dikkatini sürdürme becerileri üzerine etkililiğini incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın görme engelli öğrencilerin eğitimi alanına çok önemli katkı sağlayacağı ve kendini izleme tekniğinin farklı yetersizlik gruplarından çocuklar üzerinde etkililiğine yönelik olarak da önemli bilgiler vereceği düşünülmektedir.

## 1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1.5.1. Bu araştırmanın uygulaması Ankara ili sınırlarında yer alan bir Görme Engelliler İlköğretim Okulu ile sınırlıdır.

1.5.2. Bu çalışmanın denek sayısı görme engelliler ilköğretim birinci kademesine devam eden üç görme engelli ğrenci ile sınırlıdır.

## 1.6. TANIMLAR/TERİMLER

**Kendini İzleme:** ğrencilerin akademik becerilerde kendini denetlemesi için tasarlanmış bir kendini yönetme tekniğidir (Agran ve ark., 2003).

**Okuma:** Yazılı veya basılı sembollerin belli kurallar çerçevesinde çözümlenmesi ve zmlenenlerin anlamlandırılmasıdır (Güzel-zmen, 2000).

**Braille alfabesi (Kabartma yazı):** 1829 yılında Fransız Louis Braille tarafından, görme engelli bireylerin okuma yazmada kullanması için geliştirilmiş, kabartılmış altı noktanın bileşimleri ile harflerin, rakamların, matematik sembollerinin ve müzik notalarının oluşturulduğu kabartma yazı sistemidir (M.E.B. 1991).

**Görme Engelli (Kr):** Gerekli tüm düzeltmelerden sonra iyi gören gözündeki görme keskinliği 20/200 ya da daha az ve görme alanı 20 dereceden az olan kişilere kr denir (İlköğretim yasası 222 sayı).

Görme engelli kişi, eğitim öğretimde dokunsal ve işitsel materyallere ihtiyaç duyan diğer bir ifade ile kabartma alfabeye (Braille) ya da konuşan kitapların kullanılmasına gereksinim duyan kişidir (Tuncer, 2003).

**Az Gören (Eğitsel Tanımı):** Görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan kişilerdir (222 sayılı İlköğretim Yasası).

**Performans düzeyi:** Belirli bir akademik beceri ya da kavramda öğrencinin gerçekleştirebildiği davranışlardır (Coşkun-Çetinpolat, 2006).

**Görme Engelliler İlköğretim Okulu:** Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, görme engelli çocuklara uygun özel araç ve gereçlerle eğitim-öğretim verilen, yatılı ve gündüzlü okullardır.

## **BÖLÜM 2**

### **KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

Bu araştırmanın amacı görme engelli ve az gören öğrencilerin okuma etkinliği sırasında dikkatini sürdürme becerileri üzerine kendini izleme tekniğinin etkililiğini belirlemektedir.

Bu bölümde sırasıyla kendini izleme tekniği ve alanyazında kullanılan uygulama adımları, dikkati sürdürme davranışı tanımı ve kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışı üzerine etkisi, okuma konularına yer verilmiştir.

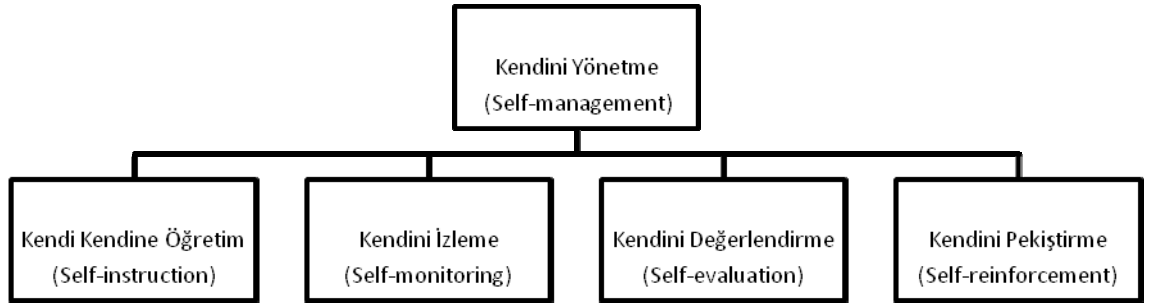
#### **2.1. KENDİNİ İZLEME TEKNİĞİ VE ALAN YAZINDA KULLANILAN UYGULAMA ADIMLARI**

##### **2.1.1. Kendini İzleme Tekniği**

Kendini izleme tekniği (self-monitoring) öğrenci merkezli kendini yönetme (self-management) teknikleri içerisinde davranış kontrolü sağlamayı amaçlayan bir tekniktir. Kendini yönetme teknikleri öğrencilere kendi davranışlarını kontrol ederek kendilerini yönlendirmeyi öğretmeyi içerir. Kendini yönetme tekniği, insanların davranışını değiştirmek veya istedik davranışları kazandırmak için başvurulan tekniklerdendir (Rafferty, 2010). Kendini yönetme tekniğinin amacı insanları veya öğrencileri kontrol etmek ve kendi kendine davranışlarını yönetmelerini sağlamaktır (Cooper, Heron ve Heward, 2007).

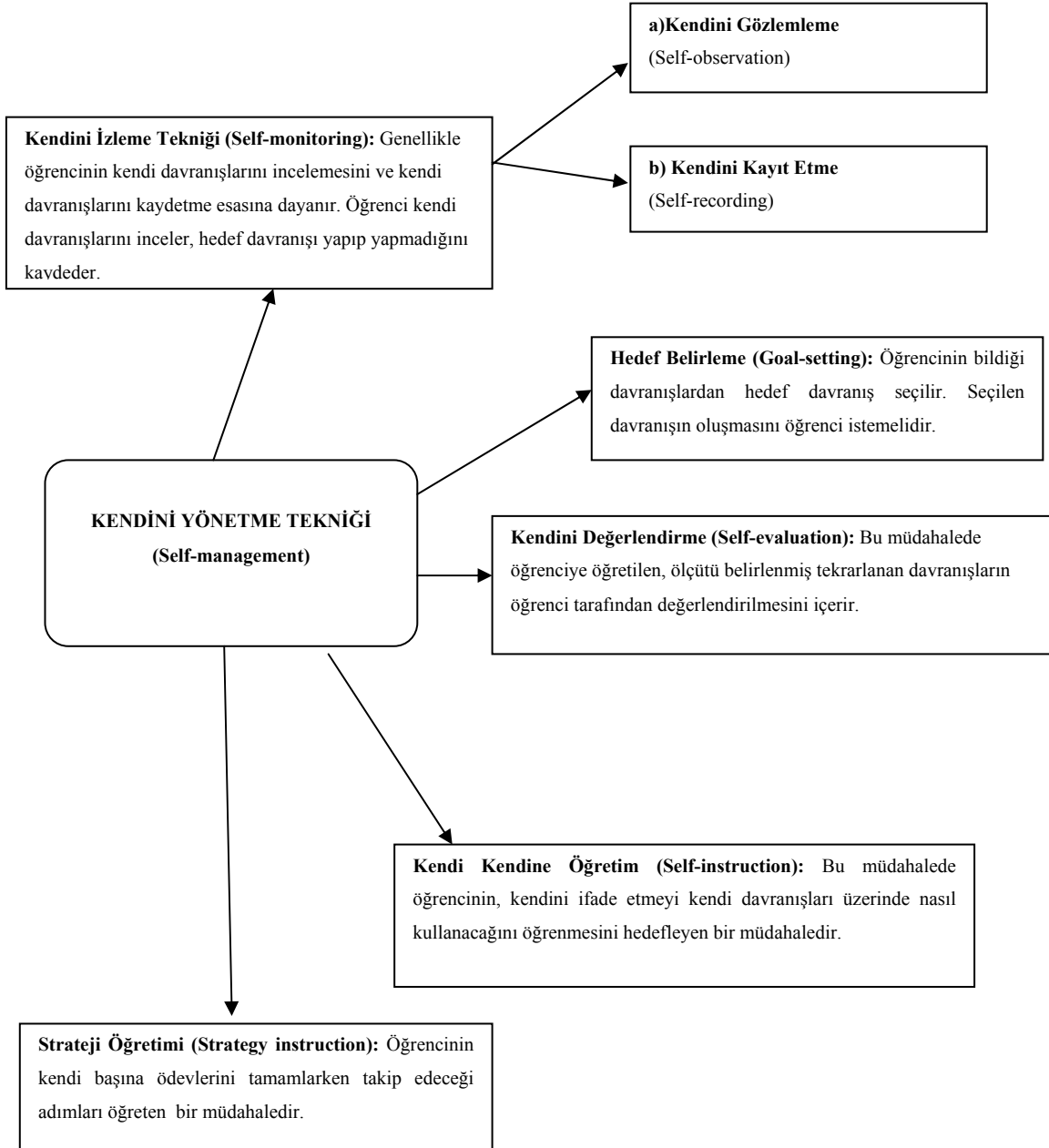


Agran (2003) en yaygın olarak kullanılan kendini yönetme tekniklerini 4 alt türe ayırmıştır ve bunları, kendi kendine öğretim (self-instruction), kendini izleme, kendini değerlendirme (self-evaluation) ve kendini pekiştirme (self-reinforcement) olarak açıklamıştır (Şema 1).



Şema 1: Agran ve arkadaşları (2003) kendini yönetme şeması.

Rafferty (2010) ise Agran'dan farklı olarak kendini yönetme tekniğinin 5 alt türü olduğunu ifade etmiştir. Bu alt türler; 1- Kendini izleme tekniği, kendini izleme tekniğini de ikiye ayırmıştır: a- Kendini gözlemeleme (Self-observation), b- Kendini kayıt etme (Self-recording), 2- Hedef belirleme (Goal-setting) 3- Kendini değerlendirme 4- Kendi kendine öğretim (Self-instruction), 5- Stratejisi öğretimi (Strategy-instruction) olarak başlıklandırılmıştır (Şema 2).



Şema 2: Rafferty'nin (2010) kendini yönetme şeması.

Rafferty'nin (2010) alt türleri ile Agran ve arkadaşlarının (2003) alt türleri karşılaştırıldığında, iki araştırmacının da kendi kendine öğretim, kendini izleme ve kendini değerlendirme, kendini yönetme tekniğinin alt türleri olarak ifade ettikleri görülmektedir. Ancak Agran ve arkadaşlarının, Rafferty'den farklı olarak kendini pekiştirmeyi kendini yönetmenin bir alt türü olarak ifade ettiği, Rafferty'nin ise kendini yönetme tekniğinin diğer alt türlerine, hedef belirleme ve strateji öğretimini eklediği görülmektedir.

Diğer araştırmacılar da (Cooper, Heron ve Heward, 2007; Mace, Belfiore ve Hutchinson, 2001; Schunk, 2001) kendini düzenleme tekniğini (self-regulated) kendini yönetme tekniğini destekleyen bir teknik olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca kendini yönetme tekniğinin beş alt türünden birisi olarak da kendini izleme tekniğini ifade etmişlerdir. Ek olarak kendini yönetme tekniğinin beş alt türünü şu sırayla açıklamışlardır: a) Kendini izleme, b) Hedef belirleme, c) Kendini değerlendirme, d) Kendini kendine öğretim ve e) Strateji öğretimi.

Crum (2004) ise kendini izleme ve kendi kendine öğretim gibi teknikleri diğer araştırmacılardan farklı olarak bilişsel davranışçı bir kendini yönetme (Cognitive-Behavioral Management, CBM) yaklaşımı olarak kabul etmektedir. Geleneksel davranışa müdahale yaklaşımlarına alternatif olan kendini yönetme teknikleri, çocukların kendi akademik ve sosyal davranışlarını yönetmelerini öğretmek için oluşturulmuştur. Crum (2004) bilişsel davranışçı kendini yönetme tekniklerini kendini izleme, kendi kendine öğretim ve metabilizasyon olarak örneklendirmektedir. Araştırmacıya göre çocuğun bilişsel süreçlerini gözlemleyerek, bilişsel süreçlerinin göstergesi olan davranışları kaydetmesi ve hedeflerine ulaştığında çocuğun pekiştirilmesi bilişsel davranışçı bir yaklaşımdır.

Özetle, kendini izleme tekniği Agran ve arkadaşları (2003) ve Rafferty (2010) tarafından kendini yönetmenin bir alt türü olarak incelerken, Cooper ve arkadaşları (2007) ve diğer araştırmacılar (Mace, Belfiore ve Hutchinson, 2001; Schunk, 2001) kendini yönetme tekniğinin, kendini düzenlemeyi destekleyen bir teknik olduğunu ifade etmişlerdir. Tüm araştırmacılar kendini izleme tekniğini kendini yönetme tekniğinin bir alt türü olarak ifade etmişlerdir (Agran ve arkadaşları, 2003; Cooper ve arkadaşları, 2007; Rafferty, 2010). Bununla birlikte Cooper ve arkadaşları (2007) ve diğer

araştırmacıların (Mace, Belfiore ve Hutchinson, 2001; Schunk, 2001) açıkladıkları kendini yönetme tekniğinin 5 alt türü ile Rafferty'nin (2010) belirttiği 5 alt türünün aynı olması dikkat çekmektedir.

Ayrıca eğitim alanında yapılan çalışmalarda öğrencilerin ve gelişimsel yetersizlikleri olan yetişkinlerin daha fazla bağımsız ve özerk olmalarını desteklemek için farklı kendini yönetme ve kendini düzenleme tekniklerinin uygulanmasına rağmen, gelişimsel ve/veya zihinsel yetersizlikleri olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarındaki, özellikle ortaokul seviyesindeki başarısını arttırmak için kullanılan tekniklerin potansiyeli hakkında göreceli olarak çok az bilgi bulunmaktadır (Wehmeyer, Yeager, Bolding, Agran ve Hughes, 2003). McDougall ve Brady (1998) pek çok kendini yönetme (self-management) araştırmalarının ayrı sınıflar ve kaynak odalar gibi genel eğitim dışındaki ortamlarda, engelli öğrencileri veya genel eğitim ortamlarındaki engelsiz öğrencileri hedeflediğini belirtmişlerdir. Ancak, kendini düzenleme tekniklerinin genel eğitim ortamlarındaki engelli öğrencilere faydalarının olabileceğini yordama yönünde ileri sürülebilecek pek çok nedeni vardır (Money, Ryan, Uhing, Reid ve Epstein, 2005). Bu teknikleri öğrenen öğrenciler, kendi kendine öğrenme deneyimlerini denetlemek için kullandıkları fırsatları ve kendini denetleme kapasitelerini arttırmırlar. Böylece genel eğitim ortamlarında akranlarından veya yetişkinlerden daha az desteğe ihtiyaç duyarlar. Öğrenciye kendini yönlendirme (self-direction) tekniği öğretilerek hedef davranışın artması sağlanır. Bu etkinin yanı sıra genel eğitim sınıflarındaki engelli öğrencinin bağımsızlığını arttırırken, akranlarının öğrenciyi olumsuz algılamalarını değiştirme yönünde de potansiyel faydası vardır. Ayrıca, kendini yönetme teknikleri eğitim sürecinde öğrencilerin daha başarılı “öğrenmeyi öğrenme” tekniklerini kullanmalarını sağlar (Agran , Alper ve Wehmeyer 2002; Wehmeyer ve ark., 2003). Böylece öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini sahiplenmesini ve öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk almalarını sağlar (Agran ve ark., 2002).

Kendini izleme tekniği, ilk dönemlerde doktorlar tarafından hastaların davranışlarını gözlemlemek için kullanılan bir değerlendirme tekniğiydi. (Lloyd, Landrumi ve Hallahan, 1991, akt. Dodson, 2008). Lloyd ve ark., (1991) ile Wheeler ve Reis (1991, akt. Dodson, 2008) doktorların kendini izleme tekniğini, kendi kendine kayıt edilen davranışları değiştirmede etkili olduğunu gördüklerini ifade etmişlerdir.

Eğitim alanında ise kendini izleme tekniğinden 20 yılı aşkın bir sũredir okullarda yararlanılmaktadır (Cole ve Bambara, 2000; Shapiro ve Cole, 1994).

Kendini izleme tekniği özel eğitim alanyazınında kanıt temelli bilişsel stratejiler arasında yer alan ve son yıllarda A.B.D.'de eğitim ortamlarında farklı yetersizlik gruplarından çocuklarla yaygın bir biçimde kullanılan tekniklerdendir. Kendini izleme tekniğini, Johnson (2008), belirlenen hedef davranışa kişinin sahip olup olmadığının incelenmesi ve hedef davranışın meydana gelme veya gelmeme sıklığının kaydedilmesi amacıyla kullanılan bir yõntem olduğunu sõylemiřtir. Bu teknik, õđrencilerin hedef davranışı gerçekteşirmelerini ve hedef davranış performanslarının başarı õlçũtũnũ karşılayıp karşılamadığını gözlemlemelerini iãerir. Kendi izleme tekniği kullanılırken genellikle, dikkatini sũrdũrme davranışına, õđrencinin bildiği davranışlara veya õđrencinin davranışların nasıl yapıldığının farkında olduğu davranışlara odaklanılır. Bunun yanı sıra õđrencinin belirli bir davranışı ne kadar gerçekteşirebildiğini izlemesi iãin de bir yol olarak da kullanılabilir (Agran ve ark., 2003).

Kendini izleme tekniği, õđrenci tarafından bir õdevin veya davranışın nasıl yapılacağı õđrenildikten sonra kullanılır. Bu teknikte amaã, õđrencinin hedef davranışta tutarlılık gõstermesi ve hedef davranışı doğru yapmasıdır. Yani kendini izleme tekniğinde, õđrenci istenilen davranışı õđrenmiřtir ve õđrencinin edinimden akıcılığa kayması amaãlanmaktadır. Kendini izleme tekniğinin õđrenciler iãin motive edici bir teknik olduğu da araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Agran, Hong ve Blankenship, 2007).

Kısaca kendini izleme tekniği, kişinin davranışlarını izleyip kaydettiği ÷ok basamaklı bir sũreçtir (Mace, Belfiore ve Hutchinson, 2001). Bu tekniğin iki adımı vardır. Birey õncelikle hedef davranışın gerçekteşip gerçekteşmediğini ayırt etmeli, sonra belirlenmiş hedef davranışı yapıp - yapmadığını kaydetmelidir (Mace ve ark., 2001). Genellikle, kendini izleme tekniğinin uygulama sũrecinde işitsel ipucunun (ãan sesi, bip sesi, õđretmen yõnergesi, vs.) yanında, bir ÷eşit kontrol listesi ya da cetvel ve haftalık izleme ÷izelgesi de kullanılır.

Kendini izleme tekniği; alan yazında õđrencilerin kendini kontrol becerilerini arttırmak ve akademik performanslarını iyileştirmek iãin genel ve özel eğitim

ortamlarında başarıyla kullanılmakta olan kendini kontrol yaklaşımının da bir alt türü olarak kabul edilmektedir. Nitekim kendini kontrol (self-control) müdahalelerinde en yaygın kullanılan teknik kendini izleme tekniğidir (Maag, Rutherford ve DiGangi, 1992; Mathes ve Bender, 1997; McDougall ve Brady, 1998; Reid ve Harris, 1993; Rock, 2005; Shimabukuro ve ark., 1999; Rock ve Thead, 2007).

Kendini izleme tekniği öğrencilerin kendini kontrol becerilerini destekleyen bir tekniktir. Öğretmenlerin beklentileriyle ilgili son dönemlerde yapılan bir araştırmada, genel ve özel eğitimcilerin, öğrencilerin sergiledikleri akademik başarı ve davranışsal hedeflerine ulaşmada kendini kontrol becerilerinin oldukça önemli bir beceri olduğunu ifade ettikleri görülmüştür (Rock ve Thend, 2007). Hirschi (2004) kendini kontrolü biri diğerinin oluşmasına sebep olan kısıtlamalar bütünü olarak tanımlamaktadır. Araştırmacılar, kendini kontrol tekniğinin bir çok sınıf etkinliğinde başarıyla kullanılabileceğini ancak özellikle öğrenci tarafında bağımsız yapılması gereken etkinliklerde kullanılmasının uygun olduğunu belirtmiştir (Hirschi, 2004; Parmar ve Cawley, 1991; Vaughn, Levy, Coleman ve Bos, 2002).

Duygusal ve davranışsal problemleri olan çocukların akademik alanlarda (matematik, okuma, vs.) başarılarının desteklenilmesi için tercih edilen teknik yine kendini izleme tekniğidir (Kehle, Clark, Jenson ve Wampold, 1986; Mooney, Ryan, Uhing, Reid ve Epstein, 2005). Yapılan araştırmalar, genel eğitim sınıflarındaki engelli öğrencilerin akademik derslere katılımını ve performansını olumlu yönde etkilemek için, kanıt temelli yaklaşımın kendini izleme tekniği olduğunu ileri sürmektedir (McDougall ve Brady, 1998; Agran ve ark., 2002; Agran ve ark., 2003). Bununla birlikte kendini izleme tekniği, hedef davranış performansını desteklemede farklı yetersizlik gruplarıyla başarılı bir şekilde uygulanmıştır (Rooney, Hallahan ve Lloyd, 1984; Shapiro ve Cole, 1994; Lannie ve Martens, 2008). Kısaca kendini izleme tekniği tipik gelişim gösteren çocuklarla kullanıldığı gibi, özel gereksinimli çocuklarla da kullanılmaktadır (Hallahan ve ark., 1981; Lannie ve Martens, 2008).

### **2.1.2. Kendini İzleme Tekniğinin Davranış Değiştirmede Olumlu Etkileri**

Kendini izleme tekniğinin hem öğrenci hem de öğretmen açısından çeşitli olumlu etkileri vardır. Bu teknik hedef davranış değişikliğini gerçekleştirmede etkilidir

(DiGangi, Maag ve Rutherford, 1991; Dunlap ve Dunlap,1989), öğrencileri teşvik eder (Lannie ve Martens, 2008), farklı ortamlarda uygulanabilir (Cooper ve ark., 2007), bağımsızlığın gelişmesine yardımcı olur (Scozzari, 1997), sınıf yönetimine yardım eder (Cooper ve ark., 2007) ve öğrenci merkezlidir (Agran ve ark., 2007). Buna ek olarak, kendini izleme tekniği, alan yazında eskiden beri çocuk gelişimi ve eğitiminin kritik bir parçası olarak görülmektedir (Zimmerman ve Schunk, 1989). Öğrencilerin davranışlarının farkında olmaları, davranışlarından sorumlu olmalarını destekler. Son olarak, kendini izleme, ilkokul (Harris ve ark., 1994; Harris, 1986), ortaokul (Prater, Hogan ve Miller, 1992), lise (Blick ve Test, 1987), yüksek okul / üniversite (Lipinski, Black, Nelson,ve Ciminero, 1975) ergin eğitiminde (Ackerman ve Shapiro, 1984), engelli öğrencilerin eğitim aldıkları sınıflarda (Ackerman ve Shapiro, 1984) ve yarı zamanlı kaynaştırma ortamlarında (Maag, Reid, ve DiGangi, 1993; Prater ve ark., 1992) kullanılmaktadır. Kendini izleme tekniği öğrenme yetersizlikleri (Blick ve Test, 1987; Harris ve ark., 1994; Joseph ve Eveleigh, 2011; Maag, Reid ve DiGangi, 1993), zihinsel yetersizlik (Agran ve ark., 2003), ve ağır davranış bozuklukları olan öğrencilerin hedef davranışlarını arttırma yada azaltmada dahil olmak üzere farklı yetersizlik alanlarında da başarıyla kullanılmaktadır (Wolfe, Heron ve Goddard, 2000). Agran ve arkadaşları (2003) ise kendini izleme tekniğini öğrenciye verilen etkinliği, öğrenci öğretmen sınıftayken yapıyor ancak öğretmen sınıftan çıktığında öğrencinin performansı düşüyorsa veya hedef davranışı bazen yapıyor bazen yapmıyorsa diğer bir deyimle öğrenci aslında hedef davranışa sahipse ve nasıl yapılacağını biliyorsa ancak tutarlı bir biçimde yapmıyorsa dahi bu öğrencilerle de başarı ile kullanıldığını belirtmişlerdir.

Dunlap ve Dunlap (1989) yaptıkları bir araştırmada 3 öğrenme güçlüğü sergileyen 5. ve 6. sınıf öğrencileriyle, çıkarma ve yeniden gruplama becerilerini geliştirmek için kendini izleme tekniğini kullanmışlardır. Öğrencilere kendini izleme tekniğini kullanarak çıkarma işlemlerini tamamlarken kullanacakları kontrol listeleri hazırlamışlardır. Araştırmada tek denekli desenlerden çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Kendini izleme tekniğinin kullanıldığı süreçte öğrencilerin, işlemlere doğru cevap verme sayılarında artış olduğu ve işlemleri yapma sürelerinin de kısaldığı görülmüştür. Öğrencilerin genelleme düzeylerine bakıldığında ise çıkarma işleminde doğru cevap verme oranlarındaki artışın devam ettiği de araştırmacılar tarafından kaydedilmiştir.

Edwards, Salant, Howard, Brouher ve McLaughlin (1995) yaptıkları bir çalışmada DEHB’li çocukların okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için kendini izleme ve tepkinin bedeli tekniklerini birleştirerek bir sağaltım geliştirmişlerdir. Çalışma ilkokula giden 3 erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışı üzerine etkisi 20 dakikalık okuma dersi boyunca incelenmiştir. Deneklere kendini izleme tekniğini nasıl uygulayacakları öğretilmiş ayrıca ipucu olarak da sinyal sesi kullanılmıştır. Öğrencilere sinyal sesini duyduklarında “Dikkat ediyor muyum?” diye kendilerine sormaları ve dikkati sürdürüyorlarsa “+”, dikkatini sürdürmüyorlarsa “-” işaretlerini kaydetmeleri söylenmiştir. Araştırma sırasında öğretmen ve yardımcıları da sinyal sesini duyduklarında, öğrencinin davranışını kaydetmişlerdir. Uygulama sonunda öğrenciler öğretmenle sonuçları karşılaştırıp dikkati sürdürme davranışı yüzdelerine göre ödül kazanmışlardır. Öğrencilerin dikkati sürdürme davranışı % 60’ın üzerindeyse, ödül için 5 puan kazanmışlar, % 40’ın altındaysa iki puan kaybetmişlerdir. Araştırmacılar, araştırmanın sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının geliştiğini, dikkati sürdürme davranışlarının arttığını ve araştırma için geliştirilen birleştirilmiş sağaltımın çok etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Kendini izleme tekniğinin pozitif etkileri olduğu kadar bu tekniğe yönelik bazı eleştiriler de alan yazında mevcuttur. Öğretmenler tarafından sık sık öğrencilerin ne kadar dürüst ve doğru şekilde sorulara cevap verdikleri veya çizelgeyi doğru ve dürüst şekilde işaretledikleri sorusu sorulmaktadır. Agran ve ark., (2003) öğretmenlerin kendini izleme tekniğini kullanırken bu ve benzeri problemlerle karşılaşabileceklerini, ancak görevlerini güvenilir ve düzgün yapmayan öğrencilerde bile istenilen davranış değişikliğinin gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin kendi performansları ile ilgili doğru doldurulmamış raporları sundukları durumlarda dahi araştırmacılar tekniğin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler oluşturabileceğini belirtmişlerdir.

### **2.1.3.Kendini İzleme Tekniğinin Uygulama Adımları**

Taranan alanyazındaki bazı araştırmacılar kendini izleme tekniği uygulama adımlarını sayıları birbirinden farklı aşamalı bir sistemde ifade etmişlerdir. King-Sears ve Carpenter (2007) kendini izleme tekniğini 4 aşamalı bir sistem içerisinde sunmuşlardır. Bu yaklaşımda öncelikle öğretmen davranışı tanımlar ve öğrencinin bu



davranışı nasıl tam anlamıyla gerçekleştireceğini belirler. Hedef davranış belirlenirken davranışın yapılma sıklığı olay kaydı tutularak kaydedilir. Kendini izleme tekniğine başlanmadan önce öğrencinin hedef davranıştaki başlama düzeyi verilerinin toplanılması önemlidir. Öğretmen hedef davranışı ölçerken hangi tekniği kullanırsa kullansın, kendini izleme tekniği öğretimi boyunca ve sonrasında aynı teknik ile değerlendirme sürecine devam etmelidir.

1. Aşama: Kendini izleme tekniği için hedef davranışı seç.

- Değiştirilecek davranışı belirle ve tanımla.
- Hedef davranışın hali hazırda yapılma derecesini ölç.
- Hedef davranışın başarı ölçütlerini belirle.

2. Aşama: Kendini izlemeyi öğretmek için gerekli hazırlıkları yap.

- Kendini izleme tekniğini seç.
- Kendini izleme sistemini geliştir.

3. Aşama: On adım tekniğini (Agran ve arkadaşları, 2003) kullanarak öğrencileri bilgilendir.

- Hedef davranışı tanıtır.
- Kendini izleme tekniğini tanıtır.
- Kendini izleme tekniğinin öğretimini, ilgili alıştırma yap ve ulaşılan seviyeyi değerlendir.

4. Aşama: Öğrencilerin uzun ve kısa dönemli amaçlarını belirle.

- Hedef davranışın kısa dönemli amacını belirle.
- Kendini izleme sisteminin sürekliliğini değerlendir.
- Genelleme için plan yap (King-Sears, ve Carpenter, 1997, akt., Agran ve arkadaşları, 2003).

King-Sears ve Carpenter' 4 aşamada basamaklandığı kendini izleme tekniğinin uygulama süreci farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde basamaklandırılmıştır.

Raferty (2010) kendini izleme tekniğinde uygulanacak adımları 8 aşamada kazandırmıştır. 1- Hedef davranışı belirle, 2- Hedef davranışı işlevsel olarak tanımla, 3- Hedef davranış verilerini topla 4- Hedef davranışın uygun alt davranışlarını belirle, 5- Tekniği ve materyalleri tasarla, 6-Öğrenciye, kendini izleme tekniğinin nasıl kullanılacağını öğret, 7- Öğrencinin gösterdiği ilerlemeyi denetle ve 8- Müdahalenin kullanımını azalt. Ayrıca Rafferty öğretmenlere kendini izleme tekniğini kullanırken kendini izleme tekniğinin belirtilen uygulama adımlarını izlemelerini önermektedir.

Agran ve arkadaşları (2003) ise kendini izleme tekniğini 10 aşamada öğrencilere kazandırmışlardır: 1- Hedef davranışı seç, uygun davranışı ve uygun olmayan davranışı göster, 2- Hedef davranışın yararlarını tartış, 3- Hedef davranış için başarı ölçütünü belirle ve uygulama yaptır, 4- Öğrencilerin kullanacağı kendini izleme tekniğini, materyallerini ve kendini izleme tekniğini kullanmanın yararlarını tanımla, 5- Hedef davranışı kazandırma sürecinde kendini izleme tekniğini kullanmaya model ol, 6- Adım: Hedef davranışı kazandırırken kendini izleme tekniğini kullanmada rehberli uygulama ve rol tekniğini uygula, 7- Öğrencilerin, rol oynama aşamasında kendini izleme tekniğini kullanma yeterliliklerini değerlendir, 8- Kendini izleme tekniğinin kullanılacağı gerçek durumları tartış, 9- Gerçek durumlarda bağımsız uygulama fırsatı sağla ve 10- Gerçek durumlarda öğrencinin kendini izleme tekniğinde bağımsızlığının belirlenmesi olarak basamaklandırmışlardır.

Bu araştırmada da Agran ve ark. tarafından geliştirilen 10 basamaklı kendini izleme tekniği kullanılmıştır. Kendini izleme tekniğinin 10 basamak halinde ayrıntılı sunumu, bu tekniğin görme engelli 1. ve 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerle uygulanmasını sağlamıştır.

### 2.1.4. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, kendini izleme tekniği ile ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Bayram, 2006; Crum, 2004; Dodson, 2008; Johnson, 2008; Scozzari, 1997; Schmit, 2009; Shimabukuro ve ark., 1999; Sugai ve Rowe, 1984; Stahmer ve Schreibman, 1992; Stahr, Cushing, Lane, ve Fox, 2006). Taranan alanyazın araştırmalarında çalışmalarının çoğunun öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve DEHB olan öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmüştür (Joseph ve Eveleigh, 2011). Ayrıca dikkatini sürdürme davranışında problem olan öğrenciler ve akademik performansında gerilik olan öğrencilerde çalışıldığı belirlenmiştir (Crum, 2004; Edwards ve ark., 1995; Maag ve ark., 1993; Schmit, 2009; Shimaburuko, 1999).

Bu bölümde kendini izleme tekniğinin uygulandığı araştırmalar tartışılacaktır. Araştırmalar ağır düzeyde yetersizlik sergileyen bireylerle kendini izleme tekniği kullanıldığında, öğrencilerin olumsuz davranışlarının azaldığını ve olumlu davranışlarının ise başarılı bir şekilde arttırdığını göstermiştir (Lam ve ark., 1994; Schmit, 2009). Yapılan araştırmaların başarılı sonuçları, farklı yaş gruplarından farklı öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin akademik performansını iyileştirmede kendini izleme müdahalelerinin kullanımını açık bir biçimde desteklemektedir (Scozzari, 1997).

Çok sayıda çalışma kendini izleme tekniğinin, öğrenme yetersizliği olan, duygusal yetersizlikleri olan, dikkat problemleri ve akademik problemler sergileyen öğrencilerin akademik performanslarına olumlu yönde katkılar sağladığını belgelemiştir (Piersel, 1985; Dunlap ve Dunlap, 1989; Maag, Reid ve DiGangi, 1993; Malone ve Mastropieri, 1992; Prater, Hogan ve Miller, 1992). Ayrıca alanyazında yer alan araştırmalar kendini izleme tekniğinin sosyal becerilerin desteklenmesinde etkili olduğunu ve aynı zamanda genel eğitim sınıflarında da etkili bir şekilde uygulanabildiğini göstermektedir (Dodson, 2008; Hughes ve Hendrickson, 1987; Hoff ve DuPaul, 1998; Johnson, 2008).

Sugai ve Rowe (1984) 15 yaşında orta düzeyde zihinsel yetersizlik sergileyen bir öğrenci ve öğretmeniyle çalışmıştır. Araştırmacıların amaçları ders esnasında çocuğun izin almadan sırasından kalkma davranışının süresini azaltmaktır. Araştırmalarda bir mutfak kronometresi kullanılmıştır ve mutfak kronometresi çaldığında hem öğrenciye

hem de öğretmene ipucu olmuştur. Kronometre çaldığında öğrenci “Sıramda oturuyorumuyum?” diye kendisine bakmış ve davranışı değerlendirme kontrol listesine oturuyorsa “E”, oturmuyorsa “H” yazmıştır. Çalışma süresince öğrencinin sırasında oturduğu sürenin yükseldiği gözlenmiştir. Davranışta istenilen artış gerçekleştikten sonra 9. haftadan itibaren daha önceden belirlenmiş olan 10dk.’lık süre arttırılarak çalışmaya devam edilmiştir. Onuncu hafta boyunca öğrenciye verilen ipucu arası 13 dakikaya yükseltilmiş ve devam eden haftalarda ipucu arası 18 dakikaya kadar çıkartılmıştır. Ancak öğretmen topladığı verilerin tutarlılık ve güvenilirlik sağlaması için verileri 10 dk.’lık aralarla kaydetmeye devam etmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencinin izin almadan sırasından kalkma davranışında anlamlı azalma olduğu kaydedilmiştir.

Piersel (1985) kendini izleme tekniğinin ödev tamamlama üzerine etkisini 3. sınıf öğrencileri üzerinde incelemiştir. Ayrıca aynı öğrencilere haftada iki kez okul psikoloğuyla danışma oturumları düzenlemiştir. Araştırmacı öğrencilerin ödev yapma davranışını kaydedebilecekleri hazır formlar hazırlamış ve kaydettiği formları öğretmenine teslim etmelerini söylemiştir. Öğrenci hazırlanan tabloyu kontrol etmek ve bir sonraki haftanın tablosunu oluşturmak için haftada iki kez okul psikoloğuyla görüştürülmüştür. İki hafta süresince yapılan kayıtlardan, katılımcıların görevlerinin % 33’ünden daha azını tamamladığı görülmüştür. Daha sonra görev tamamlama oranlarının, kendini izleme tablosu uygulaması ve okul psikoloğuyla görüşmeleri takip eden günlerde % 75 - % 100 arasında yükseldiğini görülmüştür. Bunun yanı sıra okul psikoloğuyla görüşmeler kesilip, kendini izleme tablosu devam ettirildiğinde ise, görev tamamlama oranının yaklaşık % 70 ile % 100 arasında gerçekleştiği görülmüştür. Ancak tabloların kaldırıldığı ve okul psikoloğuyla görüşmelerin devam ettiği sürece bakıldığında ise görev tamamlamada yaklaşık % 20 ile % 40’lık belirgin bir düşüş gerçekleştiği kaydedilmiştir. Kendini izleme tablosu ve haftada iki kez okul psikoloğuyla görüşmeler devam ettirildiğinde ise görev tamamlama oranının birkez daha % 60’dan % 100’e yükseldiği araştırmacılar tarafından belirtilmiştir.

Ayrıca, Malone ve Mastropieri (1992) öğrenme güçlüğü olan 45 ortaokul öğrencisi ile okuduğunu anlama eğitimi üzerine bir araştırma yapmışlardır. Öğrenciler random olarak üç gruba ayrılmışlardır. Bu gruplar; geleneksel eğitim, özetleme eğitimi (summarization training) ve kendini izleme tekniğinin uygulandığı özetleme eğitimidir

(summarization training with a self-monitoring component). Araştırma sonuçlarına bakıldığında özetleme eğitimi ve kendini izleme tekniğinin uygulandığı özetleme eğitimi alan öğrencilerin istatistiksel olarak tüm ölçümlerde geleneksel eğitimdeki öğrencilerden daha iyi performans sergiledikleri görülmüştür. Kendini izleme tekniği ile birlikte özetleme eğitimi alan öğrencilerin sadece özetleme eğitimi alan öğrencilerden daha iyi performans gösterdikleride bu araştırmada saptanmıştır.

Stahmer ve Schreibman (1992) araştırmalarında 7-13 yaşları arasında, otizm tanısı almış oyun vaktinde uygunsuz ve stereotipik davranışlar sergileyen 3 çocukla çalışmıştır. Çocuklara uygun oyun davranışları sergilemeleri için kendini izleme tekniğini kullanma öğretilmiştir. Bu teknik uygulanırken, öğrencilere davranışlarının uygun olup olmadığına karar vermelerine ipucu sağlayacak alarmlı kol saatleri takılmıştır. Öğrencilere alarmı duyduklarında kendilerine “ Uygun oynuyor muyum?” diye sormaları öğretilmiştir. Cevapları evet ise, davranışı değerlendirme cetvellerinde uygun olan yere onay işareti koymaları istenmiştir. Öğrenciler kendini izleme tekniğini uyguladıktan sonra pekiştireç olarak oyuncak, sticker, vs. kazanmışlardır. Çalışmanın sonunda çocukların üçünün de oyun vaktinde sergiledikleri uygun davranışlarının arttığı ve dürtüsel davranışlarının azalma gösterdiği görülmüştür.

Prater, Hogan ve Miller (1992) yaptıkları bir araştırmada 14 yaşında öğrenme güçlüğü olan, problem davranış ve dürtüsel davranış problemleri sergileyen, metilfenidat kullanan ve araştırma süresince ilacı kullanmaya devam eden bir öğrenci üzerinde kendini izleme tekniğinin etkilerini incelemişlerdir. Öğrenciye kaynak odada, 30 dakikalık zaman dilimlerinde kendini izleme tekniğini nasıl uygulayacağı öğretilmiştir. Kendini izleme tekniğinde ipucu olarak sinyal sesi kullanılmış ve sinyal sesini her duyduklarında öğrencinin kendine “Çalışıyor muyum?” sorusunu sorması ve cevabını kendini izleme kağıdına kayıt etmesi istenmiştir. Müdahale sonlandırıldıktan sonra da öğrencinin kendini izleme tekniğini uygulaması istenmiştir. Öğrencinin dikkati sürdürme davranışı başlangıç düzeyinde % 18 iken, uygulama sonunda % 99’a çıkmıştır. Ayrıca yazılı test puanlarının ise % 55’ten % 95 çıktığı da görülmüştür. Bu çalışma, ilaç ve davranışsal müdahalenin birleşiminin etkinliğini gösterirken, kendini izleme tekniğinin akademik performans ve dikkati sürdürme davranışı üzerinde olumlu etkileri olduğunu da desteklemiştir.

Kendini izleme tekniğinin akademik performans üzerindeki etkisini inceleyen bir diğer araştırma ise Maag, Reid ve DiGangi (1993) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacılar kendini izleme tekniğinin akademik performans, akademik doğruluk düzeyi ve dikkat üzerine etkisini öğrenme güçlüğü olan 6 ilkokul öğrencisiyle değerlendirmişlerdir. Dikkati sürdürme davranışı yüzdesi, akademik performans (tamamlanan matematik problemlerinin sayısı) ve akademik doğruluk düzeyi (problemlerin yüzdesi) ölçmek için çoklu başlama düzeyi modelini kullanmışlardır. Başlama düzeyi verileri ile karşılaştırıldığında her üç durumda da dikkati sürdürme davranışı, matematik dersinde doğruluk düzeyi ve matematik performanslarında anlamlı oranda artış olduğu görülmüştür. Ek olarak kendini izleme tekniğinin akademik performans üzerindeki etkisinin, akademik doğruluk düzeyi ve dikkat üzerindeki etkisinden daha etkili olduğu da araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Ayrıca 4. sınıflarda kendini izleme tekniğinin en çok matematik performansı üzerinde, 6. sınıflarda da matematik performansında doğruluk düzeyini arttırmada etkili olduğu bu araştırma ile bulgulanmıştır.

Lam, Cole, Shapiro ve Bambara (1994) kendini izleme tekniğinin dikkat, akademik doğruluk düzeyi ve problem davranış üzerinde etkisini 10 ile 13 yaş arasında ileri derecede davranış bozukluğu olan 3 öğrenci ile araştırmışlardır. Araştırmadaki öğrenciler ileri derece davranış bozukluğu olan öğrenciler için hazırlanmış bir laboratuvar okula alınmışlardır. Belirtilen ölçütleri karşılayan öğrenciler öğretmenleri tarafından seçilmiştir. Araştırma ölçütleri: a) dikkati sürdürme davranışı düşük düzeyde olanlar, b) öğretmen ve akranlarıyla uygun olmayan sosyal etkileşimde bulunanlar, ve c) akranlarına göre matematik performansı düşük düzeyde olanlar. Araştırma da öğrencilerin dikkati sürdürme davranışı akademik doğruluk düzeyi ve problem davranışlarının sağaltımı için 3 ayrı kendini izleme süreci kullanılmıştır. Çalışmada her bir kendini izleme sürecinin doğrudan etkileri hakkındaki soruları cevaplandırmaya ve diğer iki davranış üzerindeki yan etkileri hakkında sorular cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar öğrencilere teypten rastgele verilen sinyallerde kendilerine "Dikkati mi sürdürdüm mü?" sorusunu sorarak kendini izleme tekniğini ile dikkati sürdürme davranışını izlemeyi öğretmişlerdir. Verilen cevaba göre öğrencilere sıralarındaki çalışama kağıtlarına "evet" veya "hayır" şeklinde işaretleme yapmaları söylenmiştir. Kendini izleme tekniğini kullanarak problem davranışı izlemek için, öğrencilere teypten sinyal sesi geldiğinde "Diğerlerinin dikkatini dağıttım mı?"

sorusunu sormalarını öğretmişlerdir. Hazırlanmış kağıtlara “evet” veya “hayır” şeklinde işaretlemeleri söylenmiştir. Kendini izleme tekniğini kullanarak akademik doğruluk düzeyini izlemek için öğrencilere sinyal sesini duyunca üzerinde çalışılan problemi işaretlemelerini öğretmişlerdir. Sıralarında bulunan cevap anahtarını da kullanarak bir önceki işareten itibaren tamamlanmış olan problemlerin cevaplarını kontrol etmeleri söylenmiştir. Araştırmacılar öğrencilere doğru cevaplandırılan problemlerin sayısını çalışma kağıdının sağ kenarına kaydetmelerini öğretmişlerdir. Araştırma uygulaması matematik dersinin son 10 dakikası boyunca yaptırılmıştır. Eğitimli gözlemciler dikkati sürdürme davranışını ölçmek için dikkati sürdürme davranışını sinyalle beraber her 10 saniyede bir kodlamışlardır. Problem davranışı ölçmek için de yine kısmi-aralık kayıt işlemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışını arttırdığı, problem davranışı azalttığı ve akademik doğruluk düzeyini arttırdığı görülmüştür. Sonuçlar, kendini izleme tekniğinin öğrencilerin akademik performanslarında artışa neden olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara karşın araştırma bulguları katılımcıların başlama düzeyi ile karşılaştırıldığında en etkili uygulamanın dikkati sürdürme uygulaması olduğunu göstermiştir. Ancak araştırma bulguları akademik performans ve dikkati sürdürme koşulları sonuçlarının birbirinden çok farklılaşmasına rağmen dikkati kaydetme aşamasında daha etkili olduğunu göstermiştir.

Genel eğitim sınıflarında problem davranışı azaltmayı amaçlayan çalışmalarında Hoff ve DuPaul (1998) kendini izleme tekniğini dönüştürülebilir sembol pekiştirme sistemi ile birleştirmiştir. Bu araştırma problem davranışlar gösteren DEHB’i olan üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Sağaltıma başlamadan önce, öğretmen ve öğrencilerle birlikte sembollere karşılık gelen edimleri belirlenmiştir. Pekiştirme olarak bilgisayarda vakit geçirme, daha az ev ödevi yapma ve öğrencilerin istedikleri diğer somut ödüller kullanılmıştır. Sembol pekiştirme ile birlikte kullanılan kendini izleme tekniğinin uygulanmasından sonra çalışmanın sonuçları problem davranış seviyelerinin etkili bir şekilde azaldığını göstermiştir. Araştırmacılar çocukların problem davranış yüzdelerinin % 30’dan % 10’a düştüğünü açıklamışlardır.

Rhode, Morgan ve Young’un (1983) DEHB’i olan ergenlerin sınıftaki davranışlarını iyileştirmek için yaptıkları bir araştırmanın uyarlaması olan başka bir araştırmayı Edward, Shapiro, DuPaul ve Bradley-Klug (1998) gerçekleştirmişlerdir. Bu

araştırmada kendini değerlendirme sürecini içeren kendini yönetme sağaltımı (self-management intervention involving self-evaluation) uygulanmıştır. Müdahalenin amacı öğretmenin öğrencilerin davranışları hakkındaki beklentilerini göz önünde bulundurarak araştırmaya katılan iki öğrenciye kendi davranışlarını değerlendirmeyi öğretmektir. Müdahalenin başlangıcında, öğretmenler öğrencilerden sergilemelerini istedikleri hedef davranışları belirlemişlerdir. Bu hedef davranışlardan bazıları daha önce öğrencilerin sergiledikleri davranışlardır. Böylece öğrenciler belli bir başarı seviyesiyle başlangıç yapabilmişlerdir. Her gün bir saat boyunca öğretmenler sağaltımı uygulamışlar ve her on beş dakikalık aralığın sonunda da öğrencilerin hedef davranışları kaç defa gösterdiklerini kaydetmişlerdir. Daha sonra olumlu davranışların sayısına göre öğrenciler puanlarla ödüllendirilmişlerdir. Bir sonraki aşamada öğretmenler öğrencilere kendi davranışlarını nasıl izleyeceklerini öğretmişler ve daha sonra öğrencileri değerlendirmişlerdir. Araştırmada öğrenciler kendi davranışlarını değerlendirmede başarılı olduklarında, daha fazla puan kazanmışlardır. Müdahalenin bu bölümünün ana amacı öğretmenlerinin gözlemleriyle karşılaştırarak öğrencilere kendi davranışlarını başarılı şekilde değerlendirmeyi öğretmektir (Edward ve ark., 1998). Sağaltımın son aşamasında ise öğretmenlerinin puanları karşılaştırma ve öğrencileri ödüllendirme ile sonlandırılmıştır. Aynı zamanda sağaltımın aralıkları onbeş dakikadan yirmi ve daha sonra otuz dakikaya çıkarılmıştır. Araştırmanın sonuçları iki öğrencinin sınıfta hedef davranışlarda gelişme gösterdiğini ve dikkati sürdürme davranışları sergilediklerini göstermiştir. Öğrencilerden birisinin başlangıç düzeyindeki dikkati sürdürme davranışının % 75'den % 100'e çıktığı görülmüştür. Diğer öğrencinin ise akranlarının davranışlarıyla tutarlı bir biçimde dikkati sürdürme davranışı gösterdiği kaydedilmiştir. Araştırmanın sonuçları ayrıca öğretmenlerin sağaltımı başarılı bulduklarını da göstermiştir.

Harris, Friedlander, Saddler, Frizelle ve Graham (2005) genel eğitim sınıflarında eğitim gören DEHB'li çocuklar ile yaptıkları bir çalışmada kendini izleme tekniğinin dikkat performansı ve yazı çalışmasındaki etkilerini incelemişlerdir. Öğrenciler çalışma boyunca tedavi süresinde aldıkları ilaçlarını almaya devam etmişlerdir. Araştırma sonuçları araştırmaya katılan tüm öğrencilerin dikkati sürdürme davranışlarının arttığını araştırmanın sosyal geçerlilik bulguları ise çalışmaya katılan öğretmenlerin sağaltımın uygulamasını kolay bulduklarını göstermiştir.



Gureasko-Moore, DuPaul ve White (2006) araştırmalarında öğrencilerin derse hazırlık becerilerini geliştirmede ilaç tedavisi ile birleştirilmiş kendini yönetme (self-management) müdahalesinin etkilerini araştırmışlardır. Araştırmacılar çalışmalarını DEHB’li 3 ortaokul öğrencisi ile yapmışlardır. Öğrencilere kendini yönetme tekniğini nasıl kullanacakları öğretilmiş ve uygun bir şekilde derse hazırlanmaları için hedef davranışlar belirlenmiştir. Hedef davranışlardan bazıları derse zamanında gelme, uygun materyalleri hazır bulundurma ve ödevini zamanında tamamlama olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilere hedeflerine ulaşıp ulaşmadıklarını neleri yapmayı atladıkları veya unuttukları ile ilgili kayıta tutturulmuştur. Öğrencilere ders esnasında kendi hazırlıklarını izlemeleri öğretilmiştir. Araştırmada öğrenciler ile hedef davranışların %100’üne ulaşana kadar haftanın dört günü süresince çalışılmıştır. Araştırma sonuçları müdahalenin öğrencilerin derse hazırlık davranışlarını geliştirmede başarılı bir şekilde yardımcı olduğunu göstermiştir. Sağaltım bittikten sonra ise öğrencilerin hedef davranışlarda kazandıkları olumlu performansların devam ettiği açıklanmıştır.

Joseph ve Eveleigh (2011) çalışmalarında yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerde 1987 ile 2008 yılları arasında diğer araştırmacıların yayınlamış olduğu kendini izleme tekniğinin okuma davranışı üzerine etkililiği çalışmalarını incelemişlerdir. Verilerin yüzdeleri kendini izleme tekniğinin okuma performansı üzerinde tahmin edilenin üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ek olarak sentezlenen tüm araştırmalar kendini izleme tekniğinin okuma performansını artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca kendini izleme tekniğinin okuma davranışı üzerine etkililiğinin araştırıldığı çalışmaların çoğunun diğer yetersizlik grubundaki öğrencilerden çok öğrenme güçlüğü olan öğrenciler (duygusal ve davranışsal bozukluğu olan öğrenciler) ile çalışıldığını göstermiştir. Ek olarak taranan tüm çalışmalarda kendini izleme tekniğinin okuma performansları üzerine etkisinden çok okuduğunu anlama davranışlarını artırmada etkililiğinin araştırıldığı da görölmüştür.

Ancak ilginçtir ki alanyazında görme engellilerle kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışı üzerine etkisini araştıran hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Sadece Türkiye’de, Bayram’ın (2006) gerçekeştirdiği doğrudan öğretim yaklaşımı kullanılarak kendini izleme yoluyla sözlü problem çözme öğretimi materyalinin az gören öğrencilerin sözlü problem çözmeyi öğrenmelerinde etkili olup olmadığına

yönelik bir çalışması mevcuttur. Bayram'ın bu araştırmasının katılımcıları, Ankara ilinde yer alan bir Görme Engelliler İlköğretim Okulu'na devam eden 3., 5. ve 6. sınıf düzeyinde olan az gören 3 öğrencidir. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden, denekler arası çoklu yoklama desenini kullanılmıştır. Araştırma sonuçları doğrudan öğretim yaklaşımını kullanarak uygulanan kendini izleme tekniğinin öğrencilerin matematikte sözlü problem çözme becerilerini arttırdığını göstermiştir.

Kendini izleme tekniğinin alanyazında zihinsel engelli ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile yapılan çalışmaları oldukça başarılı sonuçlar verdiği için görme engelli öğrencilerin de kendini izleme tekniğini kullanarak dikkatini sürdürme davranışını arttırabilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışı üzerinde etkililiği görme engelli öğrenciler ile çalışılmıştır.

## **2.2. DİKKATİ SÜRDÜRME DAVRANIŞI TANIMI VE KENDİNİ İZLEME TEKNIĞİNİN DİKKATİ SÜRDÜRME DAVRANIŞI ÜZERİNE ETKİSİ**

### **2.2.1. Dikkati Sürdürme Davranışının Tanımı**

Dikkat, kişinin seçici olarak çevredeki bir uyarana odaklanıp diğer uyarınları görmezden gelmesini sağlayan bilişsel bir süreçtir (Anderson, 2004, akt. <http://en.wikipedia.org>). Kalabalık bir ortamda, kişinin karşılıklı konuştuğu kişinin söylediklerine seçici olarak odaklanması dikkatle ilişkili verilebilecek bir örnektir yada bir yandan araba sürerken bir yandan da cep telefonu ile kişinin konuşması dikkat ile ilişkili bir diğer örnektir. Dikkat, ayrı bilişsel olayları içeren, çok önemli psikolojik süreçlerden birisidir. Literatür taramaları dikkatin çok sayıda farklı anlamı ve tanımını olduğunu ortaya koymuştur. En genel olarak dikkat, öğrenme, hatırlama, iletişim, problem çözme, algılama ve bütün diğer bilişsel alanlarda etkili çok boyutlu bilişsel bir kapasite olarak ele alınmıştır (Karaduman, 2004).

Akademik etkinliklerle ilişkili dikkat becerileri Özdemir (2006a; 2006b) tarafından akademik etkinliğe genel bir yönelim, etkinlikle ilişkili okuma, yazma,

problem çözme gibi davranışlar sergileme öğretmeni yada dersle ilgili konuşan kişiyi dinleme gibi örneklerle ilişkilendirilmiştir. Özdemir öğrencilerin okulda başarılı olmalarında akademik etkinliklere dikkatlerini yönlendirmelerinin ve dikkatlerini uğraştıkları etkinlikte sürdürmelerinin kritik ölçüde önemli olduğunu vurgulamıştır. Nitekim yoğun dikkat problemleri sergileyen öğrencilerin akademik başarısızlık, akran ilişkilerinde problemler, öğrenme problemleri ve düşük benlik saygısı sergiledikleri farklı pek çok araştırma ile gösterilmiştir (Barkley, 2006; Hinshaw ve ark., 1995; Treuting ve Hinshaw, 2001; Özdemir, 2010). Bu bulguların aksine dikkatlerini verilen akademik göreve yoğunlaştırmakta problemi olmayan öğrencilerin dürtülerini kontrol etmede başarılı, kurallarla uyumlu, akademik başarıları yüksek ve uyumlu sosyal ilişkiler sergileyen çocuklar oldukları da yine araştırmalarla desteklenen bulgular arasındadır (Barkley, 2006; Stormont, 2001; Özdemir, 2009a; Özdemir, 2009b). Çocukların okul başarılarını desteklemek, kurallarla uyumlu sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmelerini sağlamak için akademik etkinliklerdeki dikkat becerilerini desteklemek çok önemlidir (Özdemir, 2006a; Özdemir, 2006b; Özdemir, 2009a; Özdemir, 2009b). Nitekim kaynaştırma sınıflarında görme engelli öğrencilerin problem sergiledikleri konulardan birisi de diğer akranları ile sosyal ilişkiler kurmak ve geliştirmekte yaşadıkları sorunlardır. Bu yüzden dikkatini sürdürme problemi yaşayan görme engelli öğrencilere, diğer çocuklar gibi akademik etkinliklerde dikkat becerilerini geliştirmelerine yönelik sağaltımlar uygulanmalı ve böylece okuldaki beklentilere uyum sağlamaları desteklenmelidir. Sonuç olarak öğrencilerin dikkatini sürdürme davranışını geliştirmek sadece akademik başarılarına katkı sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda arkadaşlarıyla uyumlarını destekleyerek sosyal becerilerini de geliştirmeye katkı sağlayacaktır. Bu amaç için incelenen alanyazında dikkatini sürdürme davranışı üzerinde kendini izleme tekniğinin hızlı ve etkili bir teknik olduğu görülmüştür (Mathes ve Bender, 1997; Lam, Cole, Shapiro ve Bambara, 1994; Piersel, 1985; Prater, Hogan ve Miller, 1992; Rhode, Morgan ve Young, 1983; Schmit, 2009; Scozzari, 1997; Shimabukuro ve arkadaşları, 1999; Sugai ve Rowe, 1984; Stahmer ve Schreibman, 1992; Stahr ve arkadaşları, 2006).

### 2.2.2. Kendini İzleme Tekniğinin Dikkati Sürdürme Davranışı Üzerine Etkisi

Bazı araştırmacılar DEHB'li öğrencilerde kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışı üzerine etkisini araştırırken ilaç kullanımı ile birlikte davranış sağaltımının öğrencilerin dikkatini sürdürme davranışlarında artışa neden olduğunu göstermişlerdir (Hinshaw ve Melnick, 1992; Mathes ve Bender, 1997). Örneğin öğrenme güçlüğü ve duygusal bozuklukları olan öğrencilerle yapılan çalışmalar, kendini izleme tekniğinin öğrencilerin dikkatini sürdürme davranışı ve akademik performanslarını olumlu yönde arttırdığını ortaya koymuşlardır. (Blick ve Test, 1987; DiGangi, Maag ve Rutherford, 1991; Edwards, Salant, Howard, Brougher ve McLaughlin, 1995; Hallahan ve Sapona 1983; Maag, Rutherford ve DiGangi, 1992; McLaughlin, 1984; McLaughlin, Burgess ve Sackville-West, 1982; Prater, Hogan ve Miller, 1992). Bu bulgularla tutarlı olarak, Reid ve Harris'de (1993) kendini izlemenin dikkati sürdürme davranışı ile ilişkili akademik performans üzerindeki etkilerini yaptıkları bir araştırmada incelemişlerdir. Çalışmalarındaki bulgular, kendini izleme tekniğinin akademik performans üzerinde öğrenme yetersizlikleri, dikkatini sürdürme problemleri ve davranış bozuklukları olan öğrencilerde özellikle dikkatini sürdürme davranışının iyileştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Treiber ve Lahey (1983) davranış bozukluğunu azaltmak için yapılan davranış müdahalelerinin akademik performansta ilerlemeyle sonuçlanmak zorunda olmadığına işaret etmiştir. Öğrenmeyle uyumlu olmayan dikkatsizlik, uyumsuzluk ve aşırı motor faaliyetler yerine sağaltımların akademik davranışları iyileştirmeye odaklanması gerektiğini öne sürmüşlerdir.

Farklı çalışmaların sonuçları, kendini izleme gibi öz denetim süreçlerinin, öğrenme yetersizliği olan ve hafif yetersizlikleri olan öğrencilerde dikkatini sürdürme davranışını desteklemede etkili olduğunu göstermiştir (Blick ve Test, 1987; Hallahan ve Sapona 1983; McLaughlin, 1983; Rooney, Hallahan ve Lloyd, 1984; Rooney, Polloway ve Hallahan, 1985; Webber, Scheuermann, McCall ve Coleman, 1993).

Kendini izleme tekniğinin akademik performansa etkilerine bakıldığında, öğrenme güçlüğü olan, dikkatini sürdürme problemi olan ve davranış problemi olan öğrenciler için akademik verimliliklerini arttırmada doğrudan etkili olduğu görülmektedir (Miller, Miller, Wheeler ve Selinger, 1989; Olympia, Sheridan, Jenson ve

Andrews, 1994; Trammel, Schloss ve Alper, 1994). Kendini izleme tekniğinin akademik performans ve dikkati sürdürme davranışı üzerindeki etkisi diğer araştırmalarda da incelenmiştir. Bu araştırmadaki bulgular tutarlı bir biçimde öğrenme güçlüğü olan, dikkatini sürdürme problemi olan ve davranış bozuklukları olan öğrencilerle yapılan çalışmalarda kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışı üzerindeki olumlu etkisinin akademik performansı da arttırdığını göstermiştir (Carr ve Punzo, 1993; Harris, 1986; Lloyd ve ark., 1982; Maag, Reid ve Di-Gangi, 1993; Reid, 1996).

### **2.2.3. Kendini İzleme Tekniğinin Dikkatini Sürdürme Davranışı Üzerine Etkisi İle İlgili Araştırmalar**

Hallahan, Marshall ve Lloyd (1981) 10-11 yaşlarında öğrenme güçlüğü ve dikkat problemleri olan 3 erkek öğrenci üzerinde kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışı üzerine etkisini incelemişlerdir. Öğrencilere el bileği sayacı takılarak rasgele aralıklarla sinyal sesi verilmiştir ve kendini izleme tekniği ile dikkati sürdürme davranışını izleme öğretilmiştir. Araştırma sonucunda kendini izleme tekniğinin uygulandığı süre boyunca, öğrencilerin dikkati sürdürme davranışında başlangıç düzeyine göre iki kat artış gösterdiği kaydedilmiştir. Ayrıca, kendini izleme tekniği uygulaması geri çekildikten sonra da, dikkati sürdürme davranışındaki artışın 3 ay boyunca devam ettiği görülmüştür.

Harris (1986) 9 ve 10 yaşlarında öğrenme güçlüğü bulunan 4 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında, kendini izleme tekniğinin dikkat üzerine etkisi ile akademik performans üzerine etkilerini araştırmıştır. Araştırma da öğrencilere teypten rastgele çalan sinyali her duyduklarında "Dikkat ediyor muyum?" sorusunu kendilerine sormaları öğretilmiştir. Ayrıca, öğrencilere her ders sonunda yazdıkları yazının kelimelerinin sayısını kaydederek akademik performanslarını izlemeleri öğretilmiştir. Araştırmada öğrencilerin dikkatinin ve akademik performanslarının izlendiği çoklu başlama modelini kullanmıştır. Kendini izleme tekniğinin dikkat ve akademik performans üzerine etkilerinin karşılaştırıldığı bu araştırmada 4 öğrencinin tamamının da dikkati sürdürme davranışında önemli düzeyde artış olduğu saptanmıştır.

Hughes ve Hendrickson (1987) akademik performansı düşük ve okula uyum konusunda problemleri olan 4., 5. ve 6. sınıflardan oluşan 12 öğrenci üzerinde kendini

izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışı üzerine etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada öğrencilere teypten gelen sinyal sesini duyduklarında dikkat edip etmediklerini bir çizelgeye işaretledikleri bir kendini izleme tekniği öğretilmiştir. Tekniğin etkilerini ölçmek için çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Sonuçlar yorumlandığında, 12 öğrenciden 10 tanesinin dikkati sürdürme davranışında başlama düzeyi verilerine göre önemli artışlar gösterdikleri kaydedilmiştir.

Lloyd, Bateman, Landrum ve Hallahan (1989) kendini izleme tekniğinin dikkat davranışına ve akademik performansa etkilerini karşılaştırmışlardır. Çalışma 5. ve 6. sınıfa giden özel gereksinimli öğrenciler ile yapılmıştır. Öğrencilere öncelikle dikkat davranışını, uygun olan ve uygun olmayan davranışlarını ayırt etmeleri öğretilmiştir. Sonra öğrencilere kayıtlı sesler rastgele olarak verilmiş, sesi duyduktan sonra ise kendilerine “Dikkatimi sürdürüyor muyum?” diye sormaları ve cevaplarını değerlendirme kağıdına işaretlemelerini istenmiştir. Kendini izleme tekniği kullanılarak tutulan performans kayıtları için, sesi duyduklarında kendilerine “ Kaç tane çözdüm?” sorusunu sormaları da öğretilmiştir. Öğrencilere son sesi duyduklarından itibaren kaç tane problem tamamladıklarını toplayarak kayıt çizelgesine toplam sayıyı yazmaları da öğretilerek uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda kendini izleme tekniği uygulandığında deneklerin hem dikkat hemde akademik performanslarında artış olduğu görülmüştür. Ancak karşılaştırma sonucunda kendini izleme tekniğini dikkat davranışlarında uygulama yönünde bir eğilimin ortaya çıktığı görülmüştür.

Prater, Joy, Chilman, Temple ve Miller (1991) kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışını arttırma üzerindeki etkisini, öğrenme güçlüğü olan 5 ortaokul ve lise öğrencisi ile araştırmışlardır. Araştırmacılar çalışmayı matematik sınıfı, özel eğitim sınıfı, sosyal bilgiler sınıfı ve kaynak oda gibi farklı okul ortamlarında gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilere teypten gelen sinyal sesini duyduktan sonra kayıt cetvellerine dikkati sürdürme davranışı için bir “+” ve dikkati sürdürmeme davranışı için bir “-” işareti koymaları öğretilmiştir. Araştırma sonuçları başlangıç düzeyi ile karşılaştırıldığında, öğrencilerin herbirinin dikkati sürdürme davranışı seviyelerinde artış olduğunu göstermiştir.

Reid ve Harris (1993) öğrenme güçlüğü olan 28 öğrencide, kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışı ve akademik performans üzerindeki etkisini

karşılaştırmalı olarak araştırmışlardır. Öğrencilere kendini izleme tekniğiyle doğru yazma öğretilmiştir. Araştırmacılar kendini izleme tekniğinin uygulandığı dikkat ve kendini izleme tekniğinin uygulandığı akademik performans durumlarında, dikkati sürdürme davranışındaki artışın önemli derecede daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Doğru yazma alıştırmalarının yanında kendini izleme tekniğinin uygulandığı akademik performans çalışmalarından sonra, öğrencilerin performansında belirgin bir artış olduğu da görülmüştür. Ancak kendini izleme tekniğinin kullanıldığı doğru yazım çalışmalarındaki başarının, kendini izleme tekniğini kullanarak dikkati arttırmak için yapılan çalışmalarındaki başarıdan daha düşük olduğu da araştırmada bulgulanmıştır.

Mathes ve Bender (1997) çalışmalarında DEHB'si olan çocuklarda dikkati sürdürme davranışını arttırmak için ilaç tedavisi ile birleştirilmiş kendini izleme müdahalesinin etkinliğini değerlendirmişlerdir. Çalışmayı özel eğitim alan ve ilkokul 3. ve 5. sınıflara giden 8 - 10 yaşları arasında 3 erkek öğrenci ile yapmışlardır. Araştırmada deneklere zeka testi yapılmış ve zeka düzeylerinin ortalamasının altında olduğu tespit edilmiştir. Çocukların her biri araştırma boyunca da metilfenidat veya pemoline ilacını kullanmaya devam etmişlerdir. Araştırmacılar müdahale boyunca öğrencilere kendini izleme tekniğini kullanarak dikkati sürdürme davranışı ve dikkati sürdürmeme davranışının nasıl işaretleyeceklerini öğretmişler, ayrıca çalışma öncesi dikkati sürdürme davranışını ve dikkati sürdürmeme davranışını betimleyerek ayırt etmelerini sağlamışlardır. Kendini izleme tekniği öğrencilerin sıralarında kendi kendilerine çalıştıkları etkinlikte 10 dakika süresince gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere kulaklıklarından sinyal sesi verilmiştir ve bu sesi duduklarında kendilerine "Dikkat ediyor muyum?" diye sormaları ve sonrasında da bu bilgiyi kendini izleme çizelgelerine kaydetmeleri öğretilmiştir. Sonuçlar, müdahale sırasında üç öğrencinin de dikkati sürdürme davranışının önemli ölçüde arttığını göstermiştir. Bu araştırma ilaç tedavisi ve bilişsel-davranışsal müdahalelerin birleşiminin çocuklar için olumlu sonuçları olduğunu göstermiştir.

Scozzari (1997) 3. sınıfa giden 5 öğrenci ile kendini izleme tekniğinin akademik performans ve dikkati sürdürme davranışı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Düşük düzeyde dikkati sürdürme davranışı olan, akranları ve öğretmeniyle sosyal etkileşim problemleri sergileyen ve düşük akademik performansı olan öğrenciler arasından 5

öğrenci seçilmiştir. Bu öğrenciler içerisinde bir tanesi de seçkisiz atama ile kontrol deneği olarak seçilmiştir. Araştırmada çoklu başlama modeli kullanılarak kendini izleme tekniğinin dikkat davranışına ve akademik performansa etkileri incelenmiştir. Araştırma süresince deneklerini dikkati sürdürme davranışları akademik başarıları ve problem davranışları izlenmiştir. Araştırmanın sonunda birinci ve ikinci denekte hem akademik performansta hem de dikkati sürdürme değişkeninde artış olmuştur. Üçüncü deneğin dikkat davranışı artarken, akademik performansı ise araştırmanın izleme aşamasında artmıştır. Dördüncü denekte her iki uygulamada da hem dikkat sürdürme davranışı artmış hem de akademik performans artmıştır. Beşinci denek kontrol deneği olarak araştırmaya katılıp teknik öğretilmemesine rağmen beşinci deneğinde dikkatini sürdürme davranışında artış olduğu saptanmıştır.

Shimabukuro ve arkadaşları (1999) yaptıkları bir araştırmalarında, öğrenme güçlükleri DEHB'si olan 3 erkek öğrencinin, akademik performansları ve dikkatini sürdürme davranışları üzerine kendini izleme tekniğinin etkilerini araştırmışlardır. Öğrencilere okuduğunu anlama, matematik ve yazılı ifade alanlarında akademik performanslarını grafik haline getirme ve kendini izleme eğitimi verilmiştir. Öğrencilerin dikkatini sürdürme davranışları öğretmen tarafından izlenip kaydedilmiştir. Tek denekli desenle uygulanan bu araştırmada, üç öğrencinin de akademik performans ve dikkat davranışlarında kazanımlar olmuştur ve dikkatini sürdürme davranışları tüm akademik alanlarda iyileşmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, (kendini izleme tekniğinin) öğrencilerin akademik performanslarını ve dikkat davranışlarını geliştirmeye yardımcı olmada etkili bir teknik olduğunu göstermiştir.

Crum (2004) 8 yaşında ikinci sınıfa giden dikkat dağınıklığı ve davranış problemi olan bir erkek öğrenci ile yaptığı araştırmasında, kendini izleme tekniğini kullanmıştır. Araştırmacı bu araştırmada öğrencinin dikkatini sürdürme davranışını arttırmayı amaçlamıştır. Öğrenciye çalışma esnasında kullanacağı kendini izleme çizelgesi verilmiş, formun bir kopyasında öğretmene iletilmiştir. Kendini izleme tekniği okuma ve yazma derslerinde uygulanmıştır. Öğrenci tekniği kullanırken kendine “Çalışıyor muyum?” diye sormuş, eğer cevabı evet ise ilgili sütuna “+” eğer cevabı hayır ise “0” koymuştur. Öğretmeni de eş zamanlı olarak kendini izleme çizelgesini doldürmüştür. Öğrenci amaca ulaştığında her gün 15 dk. serbest zaman kazanmıştır.



Araştırmanın sonucunda öğrencinin dikkat sürdürme davranışında artış olduğu görülmüştür.

Stahr, Cushing, Lane ve Fox (2006 ) çalışmalarında DEHB'si olan bir çocuğun dikkati sürdürmeme davranışını azaltmak için kendini izleme tekniğinin etkinliğini araştırmışlardır. Araştırmanın deneği 9 yaşında DEHB ile beraber kaygı bozukluğu, konuşma ve dil bozukluğu olan bir Afrika kökenli Amerikalı erkek çocuğudur. Araştırmacılar Shawn'ın davranışının altında yatan sebebin ne olduğuna karar vermek için işlevsel davranış değerlendirmesi uygulamışlardır. Araştırmacıların hipotezleri ise Shawn'ın dikkat çekmek istemesi yönünde olmuştur. Araştırmacılar, Shawn'ın dikkati sürdürmeme davranışını iyileştirmesine yardımcı olmak için üç bölümlü bir müdahale tasarlamışlar. İlk bölüm ne kadar yardıma ihtiyacı olduğunu gösteren farklı renkli kartların bulunduğu bir müdahale sistemi, ikinci bölüm kendini izleme, ve son bölüm istenmeyen davranışların görmezden gelinerek ortadan kaldırılması bölümüdür. Müdahalenin kendini izleme bölümü için Shawn her onbeş dakikada bir kendi davranışını değerlendirmiş ve ilk üç gün Shawn'ın doğruluğu öğretmenin raporlarıyla eşleştirilerek karşılaştırılmıştır. Bu tekniğin uygulandığı süre boyunca Shawn'ın, sessizce dinleyip dinlemediği, uygun davranışları sergileyip sergilemediği ve sırasında oturup oturmadığı kendisi tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları; Shawn'ın dikkat sürdürme davranışının arttığını ve kaygılarının müdahale süresince azaldığını göstermiştir.

Dodson (2008) yılında yaptığı bir araştırmada ilkokula giden öğrencilerin dikkat sürdürme davranışı üzerine kendini izleme tekniğinin iki farklı metodunun etkilerini incelemiştir. Araştırmada kendini izleme tekniğinin akademik başarı üzerindeki etkilerini değerlendirmek için matematik çalışma kağıtları incelenmiştir. Çoklu başlama deseninin kullanıldığı bu araştırmada her grupta 3 öğrenci olacak şekilde 2 grup oluşturulmuştur. İlk grupta kendini izleme tekniğinde kendini izleme çalışma kağıdı kullanılmıştır. Diğer grupta Motivader (dokunsal işaret cihazı ) ile birlikte kendini izleme kağıdı kullanılmıştır. Her iki grup içinde aynı pekiştireçler seçilmiştir. Araştırmanın sonunda araştırmaya katılan her deneğin dikkat sürdürme davranışının artmasında iki yönteminde etkili olduğu bulunmuştur ancak Motivader'ı kullanan katılımcıların dikkatini sürdürme davranışında diğer gruba oranla biraz daha artış olduğu gözlenmiştir. Altı katılımcı içinde tekniklerin etkisinin büyük olduğu, ancak

araştırmada deneklerden sadece ikisinin birbirine yakın akademik başarı gösterdiği görülmüştür.

Johnson (2008) yaptığı bir araştırmada farklı ortamlarda, farklı öğrencilerle farklı problem davranışlar üzerinde kendini izleme tekniğinin etkili olabileceğini göstermiştir. Çalışmasında dokunsal ipucu aracı kullanarak öğrencilerin dikkati sürdürme davranışları üzerinde kendini izleme tekniğinin etkilerini incelemiştir. Araştırmacı çalışmayı kaynaştırma eğitimi alan 3 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Uygulama hem özel eğitim sınıfında hem de kaynaştırma sınıfında yapılmıştır. Bu öğrenciler her gün 45 dk. 3 oturum özel eğitim alan öğrencilerdir. Öğrenciler kendini izleme tekniğini kullanırken, Motivader (dokunsal ipucu cihazı) kullanmışlardır. Motivader 1dk.'lık aralıklara ayarlanmıştır. Öğrencilerin hep beraber aynı zamanda başladıklarını kontrol etmek için sınıf öğretmeni de Motivader'ını öğrencilerle eş zamanlı olarak ayarlamıştır. Öğrencilere kendini izleme kağıdına Motivader titreşimde bulunduğu zaman dikkati sürdürme davranışı için “ + ”, dikkati sürdürmeme davranışı için “-” işaretlemelerini öğretilmiştir. Çoklu başlama deseni kullanılarak kendini izleme tekniğinin matematik dersi ve fen bilgisi dersindeki dikkati sürdürme davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu desenle kendini izleme tekniğinin matematik ve fen derslerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında, kendini izleme tekniği uygulandığında öğrencilerin dikkati sürdürme performansları kaynaştırma sınıfındaki normal öğrencilerin düzeyine çıkarken, kendini izleme tekniğinin en etkili olduğu durumun öğrencilerin kendini izleme değerlendirme sonuçlarını, öğretmenlerinin sonuçları ile karşılaştırmaları gereken oturumlar olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerinin puanlaması ile eşleştirme koşulu geri çekildiğinde 2 öğrencinin matematik ve fen dersindeki dikkatini sürdürme performansları değişkenlik gösterirken, 1 öğrencinin dikkati sürdürme performansı ise aynı düzeyde kalmıştır.

Schmit (2009) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarla yaptığı 14 haftalık bir çalışmada genel eğitim sınıflarında yapılan müdahalelerin iki farklı çeşitinin etkilerini karşılaştırmıştır. Kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışı üzerine etkisini, video aracılığı ile kendine model olma (Self-modeling) tekniği ile karşılaştırmıştır. Araştırma 9-11 yaşlarında 3 erkek öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada çoklu başlama deseninde ABCA modeli uygulanmıştır. Çalışmada, başlama düzeyi, uygulama ve izleme aşamaları incelenmiştir. Araştırma öğrenciler

sınıflarında dersteyken ve bağımsız çalışma yaparken kamera ile çekilerek gözlem kayıtları ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamasında Motivaider isimli bir araç kullanılarak, öğrencilere davranışlarını izlemeleri öğretilmiştir. Daha sonra öğrencilerin dikkati sürdürme ve sürdürmeme davranışlarının videoları kendilerine izletilmiştir. Bu davranışlarını nasıl ayırt edeceklerini öğretmek için öğrencilere seyrettirilen bu video çekimleri kullanılmıştır. Böylece davranışları konusunda farkındalıklarını arttırmak amaçlanmıştır. Motivaider rastgele aralıklarla ortalama olarak 40 sn’de bir sinyal verecek şekilde ayarlanmıştır. Öğrencilere verilen ölçeklere sinyal sesini duyduklarında dikkatlerini sürdürme veya dikkatini sürdürmeme durumuna göre nasıl işaret koyacakları öğretilmiştir. Ayrıca araştırmacı öğrencilerin davranışlarını çekimlerden izlemiş ve kayıt etmiştir. Araştırmada dikkatini sürdürme davranışı seviyesi % 80 üzerinde olan öğrenciler ödüllendirilmiştir. Video aracılığıyla kendine model olma tekniğinde ise, her öğrenci öğretmeni ile birlikte olumlu davranışları sergileyen roller yaparak canlandırdıkları davranışları videoya alınmıştır. Öğrenciler akademik etkinliğe dikkat edip, sessizce izleyip, derse katılıp, parmak kaldırarak söz aldıklarında pekiştirilmiştir. Bu çekimler iki hafta boyunca haftada iki kez öğrenciler tarafından izlenmesi için 2-4 dk.’lık bölümler haline getirilmiştir. Araştırmanın sonunda araştırmacı, B aşamasının başlangıcında dikkati sürdürme davranışı üzerinde belirgin ve anlık iyileşmeler olduğunu belirtirken, B’den C’ye aşamalarında belirgin bir değişiklik olmadığını belirtmiştir. Bulguların yanı sıra, araştırmanın sonuçları kendini izleme tekniğinin DEHB’li çocukların dikkatini sürdürme davranışını arttırmada etkili bir müdahale olduğunu göstermiştir. Tekniklerin uygulanması bitirildiğinde ise dikkati sürdürme davranışında görülen bu artışın devam ettiği de araştırmada kaydedilmiştir. Ancak video ile kendine model olma tekniğinin eklenmesi koşulunda dikkati sürdürme davranışında önemli bir değişiklik olmadığı araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Özet olarak, farklı yaş ve yetersizlik gruplarından öğrenciler ile yapılan çalışmalar kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışını arttırmada olumlu yönde etkileri olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu sağaltım yöntemi, öğretmenler tarafından tercih edilen bir teknik olmasının yanında araştırmacılar tarafından hem ayrı eğitim ortamlarında, hem de kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimleri olan veya olmayan öğrencilerle kullanılması önerilen bir teknik olma özelliğini taşımaktadır (Hallahan ve ark., 1981; Prater ve ark., 1991). Ancak incelenen alanyazınlarında ne Türkiye’de ne de diğer ülkelerde görme engelli öğrenciler ile kendini izleme tekniğinin

dikkati sürdürme davranışı üzerinde etkisini gösteren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışı üzerinde olumlu etkisini gösteren alanyazındaki farklı yaş ve yetersizlik grubundaki öğrencilerle ile yapılan araştırmaların ışığında hazırlanan bu araştırmada da görme engelli öğrencilerin kendini izleme tekniği ile dikkatini sürdürme davranışlarını arttırmada olumlu yönde etkileri bulgulanmıştır.

## **2.3. OKUMA**

### **2.3.1. Okumanın Tanımı**

Temel akademik becerilerden birisi olan okuma becerisi tüm öğrencilerin kazanması gereken en önemli ve temel becerilerdendir. Güzel'e (1998) göre bütün öğrencilerin okulda öğrendiği en önemli ve temel becerilerden birisi okumadır. Okuma, öğretim programlarının temelini oluşturur. Öğrenciler ilköğretim kademesinin birinci sınıfında okumayı öğrendikten sonra öğrenim yaşantıları boyunca bilgilerin büyük bir kısmını da kitap okuyarak edinirler. Derslerin tümünde okumanın gerekliliği düşünüldüğünde, iyi okuyamayan ve okuduğunu anlayamayan bir öğrencinin başarılı olması beklenemez, ayrıca öğrencilerin her dersin hedeflerine ulaşmada ve derslerinde başarılı olmada okuma becerisinden yararlanması zorunludur (Akçamete, 1988).

Okuma becerisi iki temel boyuttan oluşmaktadır. Bunlar kelimeyi çözümleme ve anlama becerileridir. Kelimeyi çözümleme, yazılı sembolleri çözümleme ve sesletme, anlama ise çözümlenen kelimelere anlam yükleme olarak tanımlanmaktadır (Lewis ve Doorlag, 1983, akt. Güldenoğlu, 2008). Smith ve Dechant'a göre (1961, akt. Yılmaz, 2006) yazılı bir metnin yorumlanması okumadır. Yorumlama ise tanıma ve algılama işlem sürecidir. Harflerin, kelimelerin duyu organları ile tanınması, tanıma işlem süreci iken, beyinde örgütlenip, eski bilgilerle bağlantı kurulup anlamlandırılması ise algılamadır (Dökmen, 1994).

Güzel (1998) ise okumayı belli kurallar çerçevesinde yazılı ve basılı sembollerin çözümlenmesi ve aynı zamanda çözümlenen sembollerin anlamlandırılması olarak ifade etmiştir. Dolayısıyla okumanın çözümleme ve okuduğunu anlama becerileri olmak üzere iki temel beceriden oluştuğu alanda yaygın kabul görmüş bir fikirdir. Yani

okumanın gerçekleşebilmesi için iyi bir çözümleyici olmanın yanında çözümlenen sembollerin de okuyucu için bir anlam ifade etmesi gerekmektedir (Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2010; Özdemir, 1981; Öz, 2001).

Okuma, basılı sembolleri anlamlandırabilmek için beynimizin, göz ve seslendirme organlarıyla birlikte uyum içinde yaptığı bir etkinliktir. Okumanın, etkili olabilmesi için bu etkinliklerin uyum içinde yapılması gereklidir. Okurken sembolleri tanıma, anlamlandırma ve yorumlama işlem süreçleri birarada gerçekleştirilmektedir (Özdemir, 1981). Öz (2001)'e göre ise okuma görme, algılama, seslendirme, anlama ve beyinde yapılandırma ile açıklanabilecek karmaşık bir süreçtir.

Okumanın genellikle görme duyusu kullanılarak yapılan bir beceri olduğu görüşü alanyazında hakim olsada, görme engelli bireylerin parmak uçları ile okuma becerisini gerçekleştirmeleri, okumanın görme duyusu ile yapılabilen bir beceri olduğu görüşünü çürütmektedir. Ancak gözlerin yerini okuma becerisinde parmakların alması okumayı oldukça güçleştirmektedir (Bryan, 1982, akt. Akçamete,1988). Buna karşın yapılan araştırmalar, görme engelli öğrencilerin okumayı hızla öğrenebilmekte olduklarını göstermektedir (Enç, 1972). Görme engelli öğrencilerde basılı sembolleri parmak uçları ile hissederek çözümler ve aynı zamanda anlamlandırarak okuma becerisini gerçekleştirirler. Görme engelli bireylerde okuma, dokunma duyusunun yardımıyla ve Braille (kabartma) alfabe sistemi ile gerçekleştirilmektedir. Braille alfabe sistemi, ikisi yan yana ve üç sırada alt alta olan toplam 6 kabartma noktanın içinde yer aldığı küçük bir dikdörtgen kutu içinde 63 değişik düzenleme yapılabilen görme engelli bireyler için oluşturulmuş bir yazı sistemidir (Sağlamer, 1975; Bryan, 1982, akt. Akçamete,1988). Görme engellilerin yazı sisteminde kullandığı Braille alfabesi ve Braille kısaltma sistemi bir sonraki bölümde tanıtılacaktır.

### **2.3.2. Braille Alfabe Sistemi ve Kısaltmalar**

Braille alfabesi; çocukluğunda bir kaza sonucu kör olan Louis Braille tarafından 1829 yılında altı noktadan meydana gelen kabartma yazı sistemi olarak geliştirilmiştir ve sisteme Braille kendi adını vermiştir. 1918 yılında bu sistem tüm Dünya'da kabul edilmiştir. Türkiye'de ise 1923'li yıllarda kabul gören Braille yazı sistemi üç kez Türkçe yazı sistemine uyarlanmıştır. Son olarak 1986 yılında oluşturulan Braille

Danışma Kurulu tarafından Türkçe Braille yazı sisteminin standardizasyonu yapılarak halen Türkiye’de görme engelliler okullarında kullanılmakta olan Türkçe Braille yazı sisteminin son şekli verilmiştir (M.E.B Komisyon, 1991). Altı tane noktanın çeşitli kombinasyonu ile elde edilen Braille harfleri yazmak için özel yazı tableti, çivi kalemi ve oluşan kabartmayı parmakla hissettirebilecek kalınlıkta ki kağıtlar kullanılmalıdır. Braille yazı sisteminde tablete yerleştirilen kağıda sağdan sola yazılmakta iken yazılan yazı soldan sağa okunmaktadır.

Braille yazı sistemini okumak, gören yazının okunması gibidir; yani Braille yazı sistemini okumak gören yazıda olduğu gibi grafik sembollerinin algılanması ve yorumlanması sürecini içermektedir. Braille alfabesinde kullanılan semboller kabartılmış nokta kalıplardan oluşmaktadır. Bu noktalar 2 yana, 3 aşağı olacak şekilde hücrelenmiştir. Hücredeki her bir nokta bir numara ile ifade edilmiştir (Wilkinson, 1981; Prig, 1982). Altı nokta ile 63 değişik düzenleme yapılabilmektedir (Akçamete,1988; Sağlamer, 1975; Tuncer, 1998). Rex (1970, akt., Wilkinson, 1981), Braille okumanın yani parmakla okumanın da, görerek okumadaki gibi aynı sistemi içerdiğini belirtmiş, Braille yazı okumak içinde aktif olarak yazının algılandığı ve ortak elemanların seçildiğini ifade etmiştir.

Braille alfabesini okumak ise harfleri temsil eden bireysel karakterlerin tanınması ile gerçekleşir. İki el veya tek elin orta parmaklarını kullanarak Braille yazı okunabilir. Braille yazıyı okurken parmak uçları kullanılmaktadır ancak bir parmak bir seferinde tek bir Braille hücresini hissedebilmektedir. Bu yüzden bir yazıdaki kelimelerin harfleri tek tek algılanıp, birleştirilmesi gerekmektedir ve bu süreçte okuma süresini yükseltmektedir (Enç, 1972)

Yetişkinlerde Braille harfleri okumak için genellikle sol el kullanılır. Diğer sağ el ise boşlukları keşfetmede, kelimeleri bölmede ve yeni bir satırın başlangıcını bulmada ikincil bir rol oynar (Hermelin ve O’Connor, 1971; Rudel ve arkadaşları, 1974). Görme engellilerin okuma hızları görenlere göre çok daha yavaştır. Onbir yaşındaki öğrenciler için ortalama dakikada 78 kelime, 16 yaşındaki öğrenciler için ise 103 kelimedir. Öğrencilerin kelime anlama düzeyleri de gören öğrencilere göre 1 sene geridedir (Nolan ve Kederis, 1969, akt., Prig, 1982). Nolan ve Kederis (1969, akt., Prig, 1982) tarafından görme engelli deneklerle harf okuma üzerine yapılan

çalışmada temel olarak hatanın Braille alfabesi şekillerin yanlış algılanmasından kaynaklandığını ve deneklerin, bir harf kutusundaki bir noktayı kaçırmak hedef harfi yanlış tanıdıklarını belirtmişlerdir.

Tuncer (1998) kabartma alfabe ile okurken parmakların bir seferde tek bir harfi algıladığını, bu yüzden Braille okuma-yazma eğitiminin harf tanıma ile öğretildiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte görme engelli bireylerin kabartma alfabeyi parmak uçları ile hafif dokunuşlarla okumalarının okuduklarını anlamalarını sağladığını ve okumalarının hızlı olmasını desteklediğini belirtmiştir. Ancak Bryan ve Bryan (1982, akt. Akçamete, 1988), Braille öğrenmenin güç olduğunu, heceleme problemlerine yol açabileceğini bununla birlikte Braille olarak basılan kitapların büyük olduğunu ve çok yer kapladığını açıklamıştır.

Sözcük ve tümcelerin okunması, görerek okumada okuyucunun gerçekleştirdiği aynı işlem sürecini gerektirse de, yani simgelerin, sözcüklerin algılanması ve birleştirilmesi sırasıyla gerçekleşse de, dokunarak okuma, görerek okumaya göre üç - dört kat daha yavaş gerçekleşmektedir (Wilkinson, 1981). Ayrıca gören yazı okuyanlar, dakikada 200-300 sözcük okuyabilirlerken, bu durum Braille (kabartma) yazı okuyanlarda dakikada 70 ile 100 sözcüğe düşmektedir. Yani gören çocukların bir dakikada okuduğu sözcük sayısına, görme engelli çocuklar üç dakikada ulaşabilmektedir (Akçamete, 1988; Güleroğlu ve Sümer, 1982; Wilkinson, 1981).

Braille yazı okurken öğrencilerin hangi eliyle okuduğu önemli olduğu kadar harfler üzerine yaptıkları baskıda önemlidir. Görme engellilerin okurken harflere hafif dokunarak okumaları tavsiye edilir (Tuncer, 1998). Critchley (1952) yaptığı araştırmasında Braille yazıda tecrübeli görme engellilerin her iki elinin işaret parmağı ile etkin bir şekilde okuyabildiğini, ancak çoğu tecrübeli okuyucunun tek eli ile okumayı tercih ettikleri ve tek elle daha hızlı okuduklarını saptamıştır. Ayrıca her iki elinde Braille noktalarını hatasız anlamasına rağmen anlık algılayabildiğinde açıklamıştır. Bu yüzden okuma parmağı olarak seçilen parmağın duyarlılığı yüksek olan parmak olması gerektiği böylece okuyucuya noktaları ayırt etmede bu durumun bir avantaj sağlayabileceği belirtilmiştir (Wilkinson, 1981).

Fretsch (1947, akt., Wilkinson,1981), yaptığı bir araştırma sağ veya sol eli ile Braille yazı okuyan görme engellileri karşılaştırmıştır. Araştırmacı bu çalışmasını 30 kız - 33 erkek öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin 3 tanesi sol elini kullanırken, 60 tanesinin ise sağ elini kullandığı kaydedilmiştir. Fertsch araştırmanın sonunda en iyi okuyucuların bağımsız olarak her iki elini de kullanabilenler olduğunu, ancak sağ elini baskın olarak kullananların da sol elini baskın olarak kullananlardan daha hızlı okuduğunu göstermiştir.

Critchley (1952) tek elle okumanın daha hızlı olduğunu ifade etseler de görme engelli okuyucunun satırı kaybetmemesi adına iki eli ile okuması gerektiğini tavsiye etmişlerdir. Ayrıca görme engelli öğrencilerin Braille yazı okurken satır takiplerinde iki elin parmaklarını kullanarak yazıyı okuduklarında dakikada okunan kelime sayısının da arttığını kaydetmişlerdir. Enç (1972) iki elin parmaklarını kullanarak okuma tek elin parmağını kullanmaktan daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Sağ elin işaret parmağı ile okuyarak satır sonuna doğru ilerlerken, sol elinki alt satırın başında bekletilirse, tek elle okuyanların alt satırı aramak için harcadıkları beşte birlik zamanı harcamamış olacaklarını ve böylece alt satırı bulmak için boşa zaman harcamamış olacaklarını belirtmiştir. Tuncer (1998) ise iki elin parmaklarının okuma esnasında satır üzerinde hafif dokunuşlarla ilerletilmesini ve okunan satırın takip edilmesi gerektiğini belirtirken, okuma için her iki elin kullanılması ile bir parmağın kaçırdığı harfi diğer parmağın yakalayabileceğini, diğer parmak ile diğer satırın başını bulabileceğini, diğer sayfayı çevirebileceğini ve yapılan hataların fark edilmesine imkan sağlayacağını ifade etmiştir.

Bunun yanında kabartma kitapların çok büyük ve çok yer kaplaması en büyük problemlerdir. Bu yüzden Braille yazı sisteminde okuma ve yazmada kolaylık sağlamak, kitaplarda daha az sayfada daha çok bilgi sunabilmek amacı ile kısaltma sistemi oluşturulmuştur (Prig, 1982). Bu kısaltmalar bazı yapım ve çekim ekleri ile çok kullanılan kelimelerin iki karakteri kullanılarak yapılan kısaltmalar, bir harfli kısaltmalar, iki harfli kısaltmalar, hece kısaltmaları, kelime kökü ve kelime parçası kısaltmalarıdır. Görme engelli öğrencilere ilköğretimin üçüncü sınıfına kadar bu kısaltmalar öğretilmektedir. Türkiye’de kısaltma öğretilirken; birinci sınıfta, bir harfli kısaltmalar (28 tane) ve iki harfli kısaltmalar (87 tane), ikinci sınıfta hece kısaltmaları (22 tane), üçüncü sınıfta kelime kökü kısaltmaları (46 tane) ile kelime parçaları kısaltmalarının (39 tane) toplam 222 tane (iki yüz yirmi iki) kısaltma ilköğretim birinci



kademede öğretilmektedir. Braille kısaltmasının öğretilmesinde bu sıranın takip edilmesi 1986 yılında oluşturulmuş olan Braille Danışma Kurulu tarafından hazırlanan Braille kabartma yazı kılavuzunda önerilmiştir (M. E. B. 1991; Sağlamer, 1975).

Bu araştırmada çalışılan öğrencilerden ikisi birinci sınıfa giden ve Braile yazı ile okuyan öğrencilerdir. Çalışma yapılırken öğrenciler kısaltmalı yazılan kitapları okumaya yeni başladıkları ve sadece bir harfli kısaltmalı kitap okuyabildikleri için bu bölümde sadece bir harfli kısaltma sistemi anlatılacaktır.

Bir harfli kısaltmalar; alfabede yer alan 29 harften 28'ine karşılık olarak hazırlanmıştır. “O” harfi ile bir kısaltma yapılmamıştır. Çünkü “O” harfi yalnız başına bir kelime teşkil etmektedir. Bir harfli kısaltmaların yirmi iki tanesi kısaltılmış kelimelerin ilk harfi, beş tanesi de kısaltılmış kelimelerin ikinci harfini almak sureti oluşturulmuştur. Kısaltmalardan bir tanesi ise alfabemizdeki j harfi sembol olarak kullanılmak suretiyle oluşturulmuştur (M. E. B. 1991). Bir harfli kısaltmalar şunlardır; a–aynı, b–büyük, c–can, ç–çok, d–daha, e–ekonomi, f–fakat, g–göre, ğ–eğer h–her, ı–kısa, i–için, j–gün, k–kadar, l–ilgi, m–meydan, n–neden, ö–öyle, p–para, r–artık, s–sonra, ş–şey, t–taraf, u–uygun, ü–dünya, v–var, y–yok ve z–zaman (M. E. B., 1991).

Özetle Braille yazı öğrencilerin altı nokta kombinasyonundan meydana gelen harfleri parmak uçları ile algılayarak ve yorumlararak okuma sürecini gerçekleştirdikleri bir yazı sistemidir. Bununla birlikte Braille yazı sisteminde kitapların çok kalın ve büyük olmasını engellemek için Braille kısaltma sisteminin kullanılması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Bu araştırmaya katılan 2 deneğin sessiz okuma etkinliğinde Braille yazı okumaları gözlenmiş ve bu etkinlik sırasında öğrencilerin dikkat davranışları kaydedilmiştir. Alanyazından da anlaşılabilceği gibi Braille yazı sistemi ilköğretim birinci kademe 1.sınıf öğrencilerin, gören yazı (kağıt üzerine mürekkep ya da lazer baskı ile basılmış harfler veya matbaa baskısı) okuyan öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde dikkatlerini sürdürme davranışları göstermeleri gereken bir yazı sistemidir. Araştırmanın bu bölümünde Braille yazı sistemi hakkında bilgi verilerek görme engelli öğrencilerde dikkat davranışlarının desteklenmesinin önemi vurgulanmaya çalışılmıştır.

### 2.3.3. Okuma Biçimi

Eğitimciler, okuma biçimleri kolnusunda farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Alanyazında okuma biçimi başlığı yerine okuma türleri veya okuma çeşitleri başlıklarında kullanıldığı görülmüştür (Akar,2009; Aytaş,2005; Çelik,2006). Aynı zamanda bu başlıkların alt başlıklarının da farklı çalışmalarda değişiklik gösterdiği görülmüştür. Güneş (1999) sesli okuma, yarı sesli okuma ve sessiz okumayı alt başlık olarak alırken, Demirel (2006) ve Aytaş (2005) sadece sesli ve sessiz okumadan söz etmiştir. Kavcar ve arkadaşları (2004) ise sesli ve sessiz okumanın yanına bir de inşat (sanatlı okuma) eklerken, Çelik (2006), sesli okuma, sessiz okuma, özgün okuma, içten okuma, hızlı okuma kavramlarından söz etmiştir. Ancak bu çalışma da okuma biçimleri Demirel ve Aytaş'ın belirttiği gibi sesli ve sessiz okuma başlıkları altında incelenecektir.

#### 2.3.3.1. Sesli Okuma (Sesleterek Okuma)

Demirel (1999), Kavcar (2004) ve Ünalın (2006) sesli okuma üzerinde aynı görüşte birleşerek sesli okumayı şöyle tanımlamışlardır; gözle algılanıp zihinle anlamlandırılan sözcük ya da söz kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile sesletilmesidir. Ancak bu tanımda göz ardı edilen bir durum ise görme engellilerin parmak uçları ile okuması yani gözleri ile okumamasına rağmen sesli okuma yapabilmeleridir.

Sesli okumada temel amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak şekilde seslendirilmesidir (Demirel, 1999; Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007). Aytaş'a (2005) göre sesli okuma çalışmalarına ilköğretimin ikinci kademedede ve orta öğretimde önem verilmelidir. Altıncı sınıfta üçte bir oranında sesli okumaya yer verilmesi gerekirken, yedi ve sekizinci sınıflarda ise bu oran gittikçe azaltılmalıdır. Sesli okuma, sessiz okumaya nazaran kısa parçaların öğrenilmesinde hem göze hem de kulağa hitap ettiği için daha yararlıdır (Aytaş, 2005). Sesli okumada amaç, öğrencilerin metinde geçen kelimeleri doğru telaffuz ederek, kelimelerin anlamlarına uygun olarak kullanılmalarıdır. Sesli okuma öğrencilerin okuma seviyesini anlamaya yardımcı

olmasının yanında konuşma becerilerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır (Kavcar ve ark., 2004).

Genel anlamda sesli okuma, öğrencilerin okuma gelişiminin ve okuma hızlarının belirlenmesine, doğru ve güzel telaffuz alışkanlıklarının kazandırılmasına, konuşma dilinin edinilmesine hizmet eder. Ayrıca dinleyicilere bilgi vermeye, okumanın ana amacı olan anlamının gerçekleşmesine, sessiz okumaya temel oluşturmaya ve öğrencinin sosyalleşmesine yardım etmeye de hizmet etmektedir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007).

### **2.3.3.2. Sessiz Okuma:**

Sessiz okuma, görenler için göz okuması iken görme engelliler için ise parmakla okuma olarak kabul edilen görme engelli bireylerin sık gerçekleştirdikleri bir okuma çeşididir. Öğrencinin kendi kendine okuyup öğrenmesinde, zamanını ve gününü en ekonomik şekilde kullanmasında çok büyük faydası vardır. Sessiz okuma, sesli okumaya nazaran, her yerde her zaman uygulanabilen bir okuma çeşittir.

Araştırmacılar sessiz okumanın tanımında birleşmektedirler; ses organlarını hareket ettirmeden (fısıldamadan, dudaklarını kıpırdatmadan), baş ve gövde hareketleri (başını sağa sola çevirme, öne arkaya sallanma) yapmadan görenler için yalnız gözle takip edilerek yapılan okumadır (Demirel, 2006; Kavcar ve arkadaşları, 2004; Ünalın, 2006). Aytaş'a (2005) göre sessiz okuma çalışmaları yapılırken öğrencilerin mırıldanmaları, dudak, gövde, baş hareketleri yapmaları, görenlerin yazıyı parmak ya da kalemle takip etmeleri engellenmelidir.

Görenlerde yalnız göz ve zihin ikilisiyle yapılan bu okuma çeşidinde seslendirme olmadığından, beyin ve göz ikilisi arasındaki eşgüdüm etkindir. Görme engelliler de ise bu işlev parmak ve zihin ikilisi eşgüdümü şeklinde gerçekleşmektedir. Göz seslendirilen sözcüklerden daha fazla sözcük görür. Bu yüzden hızlıdır (Kavcar ve arkadaşları, 2004). Ancak görme engellilerde parmak her dokunuşta sadece bir harf algıladığı için okuma hızı görenler kadar hızlı değildir.

Sessiz okuma anlamayı amaçlarken, Demirel (1999) sessiz okumanın, ses çıkarmayarak içinden sözcükleri söylemek olmadığını belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı, eğitimci ve yazarlar sessiz okumanın daha çok anlayıp kavramaya yönelik bir okuma becerisi olduğu üzerinde hemen hemen hemfikirdirler (Cemiloğlu, 2001, Kavcar ve arkadaşları, 2004; Ünal, 2006).

Sessiz okuma becerisi, okuma ve yazma becerisi tam olarak kavratıldıktan sonra çalışılmaya başlanır. Sessiz okumanın ön koşulu sesli okuma becerisine sahip olamaktır. Birinci sınıfın ikinci döneminden itibaren sessiz okuma becerisi çalışılabilir. İkinci sınıfta eğitim ve öğretim yılının başından itibaren sessiz okuma çalışmalarına öğrencilerde davranış problemi ortaya çıkarmamak için kısa sürelerle devam edilir. İkinci ve üçüncü sınıflarda daha çok sesli okumaya ağırlık verilmelidir. İlköğretim ikinci kademe ve dördüncü sınıftan itibaren sesli ve sessiz okumaya eşit zaman ayrılmalıdır. İlköğretim ikinci kademe de ise sesli okuma için daha çok zaman ayrılmalıdır (Çelik, 2006; Ünal, 2006).

Köksal (1999, akt. Çelik, 2006) sessiz okumanın öğrencilerin daha sonraki dönemlerde sergileyecekleri okuma alışkanlıklarını belirlemede etkili rol oynadığını belirtmiştir. Ayrıca yetişkinlerin ve öğrencilerin, sessiz okumaya günlük yaşamlarında zaman ayırmaları; ilköğretim okulu birinci sınıftan itibaren sessiz okuma çalışmalarına öğretmenlerin özen göstermelerinin gerekli olduğunu, yapılan etkinlikler sonucu kazanılan iyi bir sessiz okuma alışkanlığının bireylere zaman ve enerji tasarrufu sağlayacağını belirtmiştir. Ünal (2006) ve Kayalan (2002) sessiz okumanın, sesli okumaya göre daha hızlı olduğunu çünkü sessiz okuma sırasında sadece göz ve zihnin aktif olduğunu belirtmişlerdir. Erden, Kurdoğlu ve Uslu'nun (2002) yaptıkları bir çalışmada bu görüşü destekler nitelikte olup, ilköğretim öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sesli okumada dakikada okudukları kelime sayılarının ortalamasının, 1.sınıf için; 45.30, 2.sınıf için; 73.13, 3. sınıf için; 91.46, 4. sınıf için; 97.07, 5.sınıf için; 120.7 olduğunu göstermiştir. Ünal (2006) gözün görme süresinden dilin seslendirme süresinin daha fazla olması nedeniyle sessiz okumanın daha hızlı olduğunu ifade etmiştir. Bu durumu Kayalan (2002) ve Ünal (2006), sesli okumada 1sn. = 1 sözcük, 60 sn. = 60 sözcük iken; sessiz okumada ¼ sn. = 1 sözcük, 60 sn. = 240 sözcük olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin sessiz okuma yaparken dikkatlerini sürdürerek okumaları okudukları metni anlamalarında kritik derecede önemlidir. Görme engelli öğrencilerinde hem okul yaşantılarında hem de iş yaşantılarında gelecekte başarılı olabilmeleri okuduklarını anlama becerileri ile doğru orantılıdır. Sessiz okuma bireyin anlayıp kavramasına yönelik bir okuma biçimi olması nedeniyle görme engelli öğrencilerin bu beceriyi kazanmaları çok önemlidir. Tüm bu gerekçeler göz önüne alındığında görme engelli öğrencilerin dikkat davranışlarının desteklenilmesinin önemi anlaşılmaktadır. Bu yüzden görme engelli öğrencilerin dikkat davranışlarını arttırıcı araştırmalara ihtiyaç vardır. Oysa ki alanyazında görme engelli öğrencilerin akademik etkinliklerde dikkat davranışlarını desteklemeye yönelik çalışmalara rastlanılmamıştır. Fakat tüm öğrencilerde olduğu gibi görme engelli öğrencilerin de dikkat davranışları desteklendiğinde öğrencilerin okuduklarını anlamaları kolaylaşacak böylece eğitim hayatlarında daha başarılı olmaları sağlanabilecektir. Bu nedenle bu araştırma görme engelli öğrencilerin dikkat davranışlarını arttırmaya yönelik olarak desenlenmiş ve uygulanmıştır.

## **BÖLÜM 3**

### **YÖNTEM**

Bu araştırmanın amacı, görme engelli öğrencilerin okuma etkinliğinde dikkatlerini sürdürme becerileri üzerine kendini izleme tekniğinin etkililiğini incelemektir.

Bu kapsamda araştırmanın ortamı, denekler, araştırmanın bağımlı değişkeni ve bağımsız değişkeni, araştırma deseni, uygulama, gözlem ve gözlem verilerinin kodlanması, kendini izleme tekniğinin uygulama süresi hesaplanması, sosyal geçerlilik belirleme formu, gözlemciler arası güvenilirlik hesaplaması, uygulama güvenilirliği ve verilerin analizi açıklamalarına sırasıyla yer verilecektir.

#### **3.1. ORTAM**

Bu araştırma 2009-2010 eğitim öğretim yılında, Ankara ili sınırları içerisinde yer alan bir Görme Engelliler İlköğretim Okul'unda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapıldığı Görme Engelliler İlköğretim Okul'unun 1. sınıftan 8. sınıfa kadar devam eden toplam 18 şubesi vardır. Gören öğrencilerin ve görme engelli öğrencilerin devam ettiği 2 şube ana sınıfı ile 2 şube de çok özürlü öğrencilerin devam ettiği özel eğitim sınıfları okul bünyesinde mevcuttur. Okulda toplam 146 öğrenci öğrenim görmektedir. Öğrencilerden 35'i yatılı kalan öğrencilerdir. Okulun ilköğretim ve ortaöğretim şubelerine devam eden öğrenciler 72 ay ile 16 yaş aralığında olan görme engelli ve az gören öğrencilerdir. Sınıfların mevcudu en az 5 en fazla 10 öğrenciden oluşmaktadır. Okul yatılı bir okuldur. Okuldaki eğitim-öğretime 6 ders saati olacak şekilde 09:00'da başlanıp 15:00'e kadar devam edilmektedir. Yatılı öğrenciler için ise 16:15'den 19:30'a kadar etüt çalışmaları yapılmaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği 1.sınıfta 9 öğrenci mevcuttur. Okulda 1. sınıf tek şubedir. Sınıfta üç kız, altı erkek öğrenci eğitim görmektedir. Bu sınıftaki öğrencilerden beşi az gören öğrenci, dördü ise görme engelli öğrencilerdir. Tüm sınıfa Braille okuma-yazma eğitimi verilmektedir. Okulun giriş katında olan 1. sınıfta 5 sıra bulunmaktadır. Bir öğrenci tek kişi, diğer öğrenciler ise iki kişi oturmaktadırlar. Sınıftaki oturma düzenini sınıf öğretmeni sık sık değiştirmektedir. 1. sınıfın dersine, bir sınıf öğretmeni ve üç Gazi Üniversitesi Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı uygulama öğrencisi aynı anda girmektedir.

Okulda ikinci sınıflar iki şubedir. Bu araştırmanın gerçekleştirildiği 2. sınıfta 6 öğrenci mevcuttur. Öğrencilerden biri kız öğrenci, diğerleri ise erkek öğrencilerdir. Bu sınıf az görenler sınıfıdır ve gören yazı eğitimi verilmektedir. Okulun giriş katında olan 2. sınıfta 3 sıra bulunmaktadır. Öğrenciler iki kişi oturmaktır. 2/B sınıfının dersine, bir sınıf öğretmeni ve iki Gazi Üniversitesi Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı uygulama öğrencisi aynı anda girmektedir.

### **3.2. DENEKLER**

Araştırmanın denekleri, 2009-2010 eğitim öğretim yılında, Ankara ili sınırları içerisinde yer alan bir Görme Engelliler İlköğretim Okul'una devam eden, yaşları 7 ile 8 arasında değişen 2'si erkek 1'i kız öğrencidir. Öğrencilerden 2'si birinci sınıfa, diğeri ise ikinci sınıfa devam etmektedir. Araştırmaya katılan deneklerin seçiminde aşağıdaki ölçütler uygulanmıştır.

- a- Araştırmaya katılmaya istekli olan,
- b- Görme engelli veya az gören tanısı almış,
- c- Görme engeli dışında herhangi bir ek yetersizlik sergilemeyen,
- d- Akademik görevleri tamamlamada dikkatini sürdürme problemleri sergileyen,
- e- Ankara il sınırları içerisinde yer alan Görme Engelliler İlköğretim Okullarında birinci kademeye devam eden öğrenciler arasından seçilmiştir.

### 3.2.1. Deneklerin Seçimi

Araştırmaya katılacak öğrencileri seçebilmek amacıyla ilk olarak Ankara il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Ankara ili Altındağ İlçe sınırlarında bulunan bir Görme Engelliler İlköğretim Okul'unda çalışma yapılmasına izin verilmesine ilişkin görüşmeler yapılmış ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile resmi yazışmalar yapılarak gerekli izin belgeleri alınmıştır. Alınan izin yazısının bir örneği Ankara ili Altındağ İlçe sınırlarında bulunan Görme Engelliler İlköğretim Okulu Müdürlüğü'ne verilmiştir. Daha sonra Ankara ili Altındağ İlçe sınırlarında bulunan Görme Engelliler İlköğretim Okulu'nun birinci kademe öğretmenleri ile birebir görüşülerek araştırma ile ilgili gerekli bilgi verilmiş ve okulun birinci kademe öğretmenleri sınıflarında bulunan; araştırmaya katılmaya istekli, görme engelli veya az gören, görme engeli dışında herhangi bir ek yetersizlik sergilemeyen, akademik görevleri tamamlamada dikkatini sürdürme problemleri sergileyen öğrencilerini araştırmacıya bildirmişlerdir. Araştırmacı okulun birinci kademe öğretmenlerinden aldığı bilgiler doğrultusunda bu özelliklere uyan öğrencilerin 1. ve 2. sınıfta olduğunu belirlemiştir. Daha sonra araştırmacı 1. ve 2. sınıfın öğretmenlerinin bildirdiği öğrencileri ve sınıflarındaki diğer öğrencileri, Türkçe dersinde sessiz okuma etkinliğinde gözlemlemiştir. Sınıfta ön gözlemleri yapılan aday öğrenciler arasında şu araştırma kriterilerini karşılayan; araştırmaya katılmaya istekli olan, görme engelli veya az gören olan, görme engeli dışında herhangi bir ek yetersizlik sergilemeyen, akademik görevleri tamamlamada dikkatini sürdürme problemleri sergileyen, öğrencilerden üçünün araştırmaya denek olarak katılmasına karar verilmiştir.

Gözlem verileri dijital kameralar ile sınıfta bulunan Gazi Üniversitesi Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı uygulama öğrencileri tarafından kaydedilmiştir. Öğrencilerin kamera çekimi yapılması nedeniyle tepkilerinin değişebileceği varsayılarak, seçilen deneklerin sınıflarındaki uygulama öğrencilerine araştırmaya başlamadan 2 hafta öncesinden itibaren tüm derslerde kayıt aldırılmış veya boş çekimler yaptırılarak öğrencilerin ortamda kamera olduğundan dolayı tepkilerinin değişmesi engellenmeye çalışılmıştır. Kayıtlar sırasında uygulama öğrencileri deneklerin ve sınıftaki diğer öğrencilerin dikkatlerini çekmeyecek bir yerde durmaya özen göstermişlerdir. Araştırmada veriler Türkçe dersinin sessiz okuma etkinliğinin yirminci



dakikası ile otuzuncu dakikası arasında gerçekleştirilen 10 dk'lık zaman diliminde toplanmıştır.

### 3.2.2. Deneklerin Özellikleri

Birinci denek; 7 yaş 8 aylık, birinci sınıfa devam eden, görme engelli, görme engelli akranları ile aynı zamanda okuma-yazma öğrenmiş, zihinsel problemi olmayan, akranlarına göre bağımsız hareketi oldukça sınırlı olan, koridora çıktığında sınıfını, sınıfta sırasını, masanın üzerinde kalemını bulmakta oldukça zorlanan, ışık algısı olmayan, okuma hızı ve okuması sınıf düzeyinde, Braille (kabartma) yazı ile okuyan bir erkek öğrencidir.

İkinci denek; 7 yaş 4 aylık, birinci sınıfa devam eden, az gören ancak Braille yazı okuyabilen, ışıklı ve loş ortamlarda bir metre önündeki nesnelere ve insanları algılayabilen, ancak küçük nesnelere (makas, kalem) gözüne 15-20 cm yaklaştırdığında tanıyabilen, insanları ve büyük nesnelere (çöp kovası, vs.) 1m. yaklaştığında tanıyan, gören yazı okuyamayan, gözlük ile sol gözü ile görebilen, sağ gözü ile göremeyen, yere düşen nesneyi ve sırasındaki nesnelere yarım metre mesafeden gözü ile bakarak eline alan ancak gözüne 15-20 cm yaklaştırdığında adını söyleyebilen, görme engelli akranları ile aynı zamanda okuma-yazma öğrenmiş, zihinsel problemi olmayan, görme engelli akranlarına göre az gördüğü için bağımsız hareketi oldukça iyi olan (okul içinde tuvalete, yemekhaneye, sınıfına, vs. kendi başına ve görerek giden), okuma hızı ve okuması sınıf düzeyinde, Braille yazı okuyan bir kız öğrencidir.

Üçüncü denek; 8 yaş 4 aylık, ikinci sınıfa devam eden bir erkek öğrencidir. Üçüncü denek Comic Sans MS yazı tipinde ve 22 punto büyüklüğündeki gören yazıyı okuyabilen, Comic Sans MS yazı tipinde ve 22 punto büyüklüğündeki gören yazıyı gözlüğü ile kitabına 10 - 15 cm yaklaştığında okuyabilen, gözlüklü sol gözü ile 22 punto büyüklüğündeki gören yazıyı okuyabilen, sağ gözü ile yazı okuyamayan, ayrıca gözlüksüz olarak sol gözüne 22 punto büyüklüğündeki gören yazıyı 2-3 cm. yaklaştırdığında okuyabilen bir öğrencidir. Üçüncü denek bahçede 8-9 m uzakta olan insanları tanıyabilen ve ismini söyleyebilen, loş ortamlarda (okul koridoru, vs.) 4-5 m. yakınındaki insanları tanıyabilen ve ismini söyleyebilen, yere düşen nesneyi ve sırasındaki nesnelere öğrenci ayakta dik durarak ve gözü ile bakarak bulup eline

alabilen, 3-4 m. önünde yere düşen nesnenin adını söyleyebilen, az gören akranları ile aynı zamanda okuma-yazma öğrenmiş, zihinsel problemi olmayan, az gören akranları gibi bağımsız hareketi oldukça iyi olan (kendi başına okul içinde görerek dolaşabilen, top oynayabilen, vs.), okulda ihtiyaçlarını kendi başına karşılayabilen (Wc, yemekhaneyi bulma, vs), okuma hızı ve okuması sınıf düzeyinde olan bir erkek öğrencidir.

### **3.3. BAĞIMLI DEĞİŞKEN**

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni görme engelli öğrencilerde dikkatini sürdürme davranışıdır. Ancak deneklerin ikisi görme engelli öğrenci, biri az gören öğrenci olduğu için dikkati sürdürme davranışı görme engelli öğrenciler ve az gören öğrenci için ayrı ayrı betimlenmiştir.

#### **3.3.1. Görme Engelli Öğrencilerde Dikkatini Sürdürme Davranışı**

Sessiz okuma etkinliği yaparken, kitaptaki metni açtıktan sonra, öğretmen “Okumaya başlayın” dediğinde 20 saniye içinde okumaya başlama, iki eli ile satırı takip ederek okuma veya sağ eli ile bulunduğu satırı okurken, sol elini alt satırın başında tutma, satırı bittiğinde bir alttaki satıra geçerek okuma, sayfası bittiğinde bir sonraki sayfaya geçerek okuma veya öğretmenin söylediği yere kadar okuyup başa dönerek tekrar okuma, sırada dik bir şekilde oturup okuma, kitaba ve sıraya doğru yüzü dönük şekilde oturarak okuma, kitabı parmaklarıyla takip ederek okuma, başını dik, kitaba ulaşabileceği yakınlıkta okuma, parmaklarını, Braille metindeki kelimeler üzerine koyarak ve satırdaki yazıları tane tane ve 1.sınıf öğrenci performansına uygun hızda hareket ettirerek okuma, sessizce kendi kendine okuma, okuma bitene kadar kitabına bakarak okuma davranışlarıdır.

#### **3.3.2. Az Gören Öğrencinin Dikkatini Sürdürme Davranışı**

Sessiz okuma etkinliğini yaparken, kitaptaki metni açtıktan sonra, öğretmen “Okumaya başlayın” dediğinde 20 sn. içinde okumaya başlama, öğretmenin söylediği yere kadar okuyup başa dönerek tekrar okuma, başı dik tutarak, kitaba ve sıraya doğru

yüzü dönük şekilde oturarak okuma, yazıyı sessizce içinden okumak veya gören kitapta okuma yaparken gözleri ve parmakları ile okuduğu satırı takip ederek, alt satırlara geçerek, sayfası bittiğinde bir sonraki sayfaya geçerek, başını kitabın yazılarını görebileceği kadar kitaba yaklaştırarak, büyüteçli veya gözlüklü, 2. sınıf öğrenci performansına uygun hızda gözlerini, başını veya parmaklarını oynatarak, kitabına bakarak sessizce parça bitene kadar okuma, bir metin okurken sergilenen dikkatini sürdürme davranışıdır.

### **3.4. BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN**

Kendini izleme tekniği (Self-monitoring), genel ve özel eğitim ortamlarında öğrencilerin kendi kendine denetim becerilerini arttırmak ve akademik performansını desteklemek için kullanılan başarılı bir tekniktir (Bray ve ark., 1998; Carr ve Punzo, 1993; Dunlap ve Dunlap, 1989; Dunlap ve ark., 1995; Edwards ve ark., 1995; Harris ve ark., 2005; Levendoski ve Cartledge, 2000; Maag ve ark., 1992; Mathes ve Bender, 1997; McDougall ve Brady, 1998; Reid ve Harris, 1993; Rock, 2005; Rock ve Thead, 2007; Shimabukuro ve ark., 1999). Kendini izleme tekniğinin temelini öğrencinin kendi davranışlarını kaydetmesi sürecini oluşturur (Kerr ve Nelson, 2002). Kendinin izleme tekniği, kendini gözlemlemeyi (self-observation) ve kendini kaydetmeyi (self-recording) içermektedir (Cole ve Bambara, 2000). Bu araştırmanın bağımsız değişkeni kendini izleme tekniğidir ve araştırmada Agran ve ark., (2003) geliştirdikleri 10 adımda kendini izleme tekniği işlem süreci uygulanmıştır.

#### **3.4.1. Kendini İzleme Tekniği**

1. Adım - Hedef davranışı seç, uygun davranışı ve uygun olmayan davranışı göster

Hedef davranış belirlendikten sonra bir çizelgede hedef davranışa uygun olan ve uygun olmayan davranışlar listelenir.

## 2. Adım - Hedef davranışların yararlarını tartış

1. adımda seçilen hedef davranışın nedenleri ya da gerekçeleri açıklanır. Küçük öğrenciler yada daha az konuşan öğrenciler için tartışma oldukça basit ve doğrudan olmalıdır. Büyük öğrenciler yada daha sözel olarak kendini iyi ifade edebilen öğrenciler için hedef davranışın yararları ile öğrencilerin yaptıkları davranışların yararları arasında doğrudan olarak bağlantı kurulmalıdır. Özellikle yaşça büyük öğrenciler için öğretmenin önceliklerinin öğrenciyi motive etmeyeceğinin farkında olmak gerekir. Ancak öğrenci motivasyonu sağlamada ve hedef davranışın yararlarını tartışmaya katmada başarısız olmak, kendini izleme tekniğinin etkisini azaltabilir.

## 3. Adım: Hedef davranış için başarı ölçütünü belirle ve uygulama yaptır

Bu adımın amacı öğrencilerin 1. adımda belirlenen uygun ve uygun olmayan davranışları anladığından ve ayırt ettiğinden emin olmaktır. İkinci adımda tanımlanan hedef davranışın öğrencilere yararları hatırlatılarak öğrencilerin istenilen davranışı beklenen performansta yerine getirmelerini sağlamak amaçlanır. Bu noktada öğretmen hedef davranışla ilişkili kendini izleme kontrol listesini neden kullanacaklarını öğrenciye anlatır. 1., 2., 3. adımlar öğrencilerden istenen hedef davranışın anlaşılır dille ifadesini, gerekçesini ve başarı ölçütlerini içermektedir.

## 4. Adım: Öğrencilerin kullanacağı kendini izleme tekniğini, materyallerini ve kendini izleme tekniğini kullanmanın yararlarını tanımla

Bu adım da öğretmen, kendini izleme değerlendirme kontrol listesinin tanıtımına odaklanır. Bu aşamada öğrenciler kendini izlemeyi yeterli derecede ve bağımsız olarak kullanmakla sorumlu değildirler. Bunun yerine, öğrencilere kendini izleme tekniğinin ne olduğu ve nasıl kullanılacağı basit bir şekilde anlatılır ve gösterilir. Kendini izleme tekniğinin yararlarını ve bu teknikle hedef davranışların nasıl artacağı hatırlatılır. Kendini izleme tekniğinde kullanılacak materyalleri, öğrencinin görevlerini yerine getirip getirmediğini bir işaret veya sembolle gösterebileceği bir çizelge, iki bölüme ayrılmış uygun ya da uygun olmayan davranışları gösteren çizelge kartı, kavanoza bir misket atmak, ya da öğrencinin evet/hayır şeklinde cevap vererek yönergeleri dikkate alıp almadığını kaydedebileceği bir çalışma kağıdı olabilir. İfade

etme becerileri sınırlı olan küçük yaştaki öğrenciler için resimler ve nesnelere kullanmak daha uygundur. İşitsel ve görsel materyaller zihinsel yetersizlikleri olan öğrencilerin görevlerini bağımsız olarak yerine getirmelerine yardımcı olmaları nedeniyle tercih edilir. Görme engelli öğrenciler de işitsel ve dokunsal materyaller tercih edilebilir. Yaşça büyük ve bir çalışma kağıdına kolayca işaret koyabilen öğrenciler için daha gelişmiş kendini izleme teknikleri kullanılabilir. Ayrıca dikkat edilecek konulardan birisi de öğrencilerin gerekli noktalarda karar verme süreçlerinde cevap olarak 2 şık kullanmalarının gerekliliğidir: evet/hayır, doğru/yanlış, uygun/uygun değil ya da tamamlandı/tamamlanmadı gibi. Bununla birlikte öğrencinin hedef davranışı belirli bir süre içinde gerçekleştirdiğini hatırlatmak için de işitsel işaretler kullanılabilir ("bip"leyen kol saatleri, ayarlanabilen saatler, vb. ).

5. Adım: Hedef davranışı kazandırma sürecinde kendini izleme tekniğini kullanmaya model ol

Bu adım da, öğretmenler kendini izleme kontrol listesini ve bu kontrol listesinin nasıl kullanılacağını anlatmanın daha ilerisinde olan aşamalara geçerler. Öğretmenler kendilerini öğrenciymiş gibi kabul edip kendini izleme kontrol listesindeki kararları nasıl aldıklarını yüksek sesle düşünerek öğrenciye model olurlar. Öğretmenler uygun davranışları kaydetmenin yanında, uygun olmayan davranışları da izleyip kaydetmeyi bu aşamada açıklığa kavuşturmalıdır.

6. Adım: Hedef davranışı kazandırırken kendini izleme tekniğini kullanmada rehberli uygulama ve rol tekniğini uygula

Bu adım da öğretmen kendini izleme tekniğini öğrencilerle birlikte uygular. Rehberli uygulama esnasında rol oynama tekniği de kullanılır. Bu aşamada uygun olan davranışların yanında uygun olmayan davranışlarda oluşturularak, öğrencilerin her durumda nasıl davranacakları öğretilir. Eğer bu aşamada öğrenci öğretilen teknikte yeterli düzeye ulaşmazsa, öğrencinin bağımsız bir biçimde beceriyi gerçekleştirmesi mümkün olmaz.

7. Adım: Öğrencilerin, rol oynama aşamasında kendini izleme tekniğini kullanma yeterliliklerini değerlendir

Bu aşamada öğrenci ile rol oynayabileceği birkaç durum yaratılır. Daha sonra öğrencinin kendini izleme tekniğini ne kadar iyi kullandığını ve niçin bu tekniği kullandığını hatırlayıp hatırlamadığını anlamak için bir kontrol listesi (kendini izleme tekniğinde öğrenci yeterliliği belirleme kontrol listesi) araştırmacı tarafından doldurulur. Öğrenciyi motive etmek amaçlı öğrenciye tekniğin yararları sorulur. Bu adımda öğrenci ile rol oynamaya bir süre devam edilir fakat öğrencilerin ilk rol oynama sırasında beceriyi tam anlamıyla uygulamaları beklenmez. Bu aşama rehberli uygulama aşamasının devamı niteliğindedir ve bu aşamada öğrencinin beceri akıcılığını arttırmak hedeflenilir. Ayrıca bu aşamada kendini izleme tekniği tıpkı sınıfta uygulanacakmış gibi gerçek durumlar oluşturularak uygulattırılır.

8. Adım: Kendini izleme tekniğinin kullanılacağı gerçek durumları tartış

Bu adım da öğrencilerle nerede ve ne zaman kendini izleme tekniğinin kullanılacağı tartışılır. Kendini izleme tekniğini kullanırken, başlangıçta doğal bir durum hedeflemek ve buna odaklanmak tercih edilmelidir. Öğretmen sınıfta tüm gün yapılan bir etkinlik yerine, belirli bir zamanda yada konu da, kendini izleme tekniğini kullanmalıdır. Bu şekilde, kendini izleme tekniğindeki başarı daha kolay gözlenebilir.

9. Adım: Gerçek durumlarda bağımsız uygulama fırsatı sağla

Bu adımda öğrencinin bağımsız olarak kendini izleme tekniğini uygulayarak etkinliği tamamlaması sağlanır. Agran ve ark., (2003) bu aşamada öğretmeninde öğrenci ile aynı zamanda etkinliği ve tekniği yapmasının öğrenciye öğretmeniyle uyumadığı bölümler için tartışma fırsatı vereceğini belirtmişlerdir.

10. Adım: Gerçek durumlarda öğrencinin kendini izleme tekniğinde bağımsızlığını belirle

Bu adım da belirlenen hedef davranışla ilgili etkinliklerde, öğrencinin kendini izleme tekniğini kullanması sağlanır. Agran ve ark., (2003) öğrencinin yeterli düzeye

ulaştığından emin olmak için sıklıkla gözlemlerin yapılmasının gerektiğini, öğrenci yeterli düzeye geldiğinde ise öğretmenin gözlemlerini azaltabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca zaman içinde gözlemlerin aralıklı olarak ve fark ettirilmeden yapılmasını, öğrencilerle birlikte dönütlerin alınmasını, öğrenciye pekiştirme sağlanmasını ve kendini izleme tekniğinin kullanımının beklenen etkiyi sağlayıp sağlamadığının kontrol edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin gözlemlerini birden kesmeleri durumunda, öğrenci tarafından kendini izleme tekniğinin önemsiz olduğu mesajının algılayabileceğini bu nedenle de öğretmenlerin gözlemlerini aşamalı olarak geri çekmeleri gerektiğini bildirmişlerdir.

Ayrıca, uygulama aşamasında öğrenci kendini izleme tekniğini kullanmaya başladığında öğretmen tarafından veri toplanmaya devam edilmelidir ve toplanan veriler eğitim başlamadan önceki başlama düzeyi verileri ile karşılaştırılmalıdır. Böylece öğrencinin hedef davranışlarında ilerlemeler kaydedilebilir.

### **3.5. ARAŞTIRMA DESENİ**

Bu araştırmada; görme engelli öğrencilerin verilen akademik bir görevde dikkatlerini sürdürme becerileri üzerine kendini izleme tekniğinin etkilerinin belirlenmesi için yarı-deneysel araştırma modelleri arasında yer alan tek denekli desenlerden çoklu yoklama deseni uygulanmıştır.

Bu bölümde tek denekli desenler içerisinde yer alan çoklu yoklama deseninin uygulama kurallarına yer verilmiştir.

#### **3.5.1. Tek Denekli Deneysel Desenler**

Standart koşullar altında bir yada birkaç öğrenciden tekrarlanan ölçümler alınarak ve bir uygulamanın etkililiğinin her bir öğrenci için ayrı ayrı değerlendirildiği araştırma türüne tek desenli araştırma deseni denilmektedir. Bir diğer ifade ile örnekleme yer alan öğrenci sayısı bir ya da birden fazla olduğunda kullanılan yarı deneysel yöntem tek denekli desenlerdir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Denekler

tarafsız atama ile seçilmemelerinden dolayı ve sadece bir deneğe ilişkin bulgular yorumlandığı için tek denekli desenler yarı deneysel bir araştırma türüdür (Büyüköztürk ve ark., 2009; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Tek denekli desenler araştırmalarında, bağımsız değişkenin bağımlı değişken etkisine bir denek üzerinde bakılırken, eğer araştırmada denek sayısı birden çok ise, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiye denekler arası karşılaştırma yapılmadan deneklerin hepsi için ayrı ayrı bakılır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

### 3.5.2. Çoklu Yoklama Deseni

Çoklu yoklama deseninde (Multiple Proble Design) sağaltım uygulanmadan önce bağımlı değişkene ilişkin başlama düzeyi verisi birinci denekte toplanırken, aynı anda diğer deneklerde de eş zamanlı olarak birinci oturum başlama düzeyi verisi toplanır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Birinci denekte başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde birinci denekte sağaltım (bağımsız değişken) uygulanmaya başlanır. Birinci öğrenci ölçüt karşılanınca ya da veriler kararlılık gösterdiğinde, birinci deneğin uygulama verileri toplanmaya başlanır aynı zamanda ikinci denek ile başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanır. İkinci denek de başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, ikinci denek için de uygulama verileri toplanmaya başlanır ve aynı zamanda üçüncü deneğin de başlama verileri toplanmaya başlanır. Üçüncü deneğin verileri kararlılık sağladığında ise üçüncü denek için uygulama verilerinin toplanmaya başlanıldığı bir tek denekli desenler modelidir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tawney ve Gast, 1984).

Çoklu yoklama deseninde verilerin analizi, grafikselidir. Bağımlı değişkene ilişkin veriler dikey ekseninde (oran, süre, amaçlar, vs.), diğer bir ifade ile “y” ekseninde, bağımsız değişkene ilişkin veriler ise “x” ekseninde diğer bir ifade ile araştırmada kullanılan zaman boyutunu gösteren gün, hafta, gözlem oturumları, vs. yatay ekseninde gösterilir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tawney ve Gast, 1984). Bu araştırmada deneklerin dikkati sürdürme davranışları yüzdesi “y” dikey ekseninde gösterilmiş, sağaltım oturumu ise “x” yatay ekseninde gösterilmiştir. Grafikte her bir sağaltım evresi (başlama düzeyi, uygulama, izleme) yatay eksene dik çizgiler çizilerek gösterilmiştir.

Çoklu yoklama deseninde grafiğin yorumu ise; verilerin birleştirilmesi ile ortaya çıkan veri yolları, eğim ve düzey olarak yorumlanır (Tawney ve Gast, 1984). Sağaltım



yöntemlerinin etkililiği, grafik üzerinde oluşan başlama düzeyi eğrileri ile sağaltım eğrilerinin yatay “x” eksenine olan uzaklığı, yönü ve eğrilerin yönü karşılaştırılarak sağaltımın etkililiğine karar verilir (Murpy ve Brayn, 1980). Sağaltım uygulanmadan önceki başlama düzeyi ve yoklama verileri sabit kalıyor, hedef davranış sadece sağaltım uygulandığında ilerleme yada azalma gösteriyorsa, bu uygulanan sağaltımın etkili olduğunu gösterir. Grafikte sağaltım uygulandıktan sonra başlama düzeyine göre bir değişiklik olmadan aynı düzeyde veriler elde ediliyorsa bu, uygulanan sağaltımın etkili olmadığını göstermektedir. Sağaltım uygulandıktan sonra, eğer hedef davranışta değişme olmakla birlikte, başlama düzeyi ve yoklama verilerinde de değişme oluyorsa, deney kontrolünün iyi sağlanamadığı ya da başlama düzeyi ölçümlerinin uygulanan sağaltımdan etkilendiğini göstermektedir (Cooper ve ark., 2007; Güzel, 1998; Horner ve Bear, 1978).

Çoklu yoklama deseninin araştırmada uygulanması: Bu araştırma da üç öğrenci için yedi oturum başlama düzeyi verisi, on beş oturum uygulama verisi, beş oturum izleme verisi ve üç oturumda genelleme verisi toplanmıştır. Her oturum 10 dk. uygulanmıştır. Her uygulanan oturumdan sonra araştırmacı verileri zaman aralığı kayıt formuna kodlamıştır. Çoklu yoklama deseni uygulanırken önce üç öğrencinin de eş zamanlı olarak bir oturum başlama düzeyi verileri alınmıştır. İkinci ve üçüncü öğrencinin başlama düzeyi verilerinin alınmasına ara verilerek, birinci öğrencinin başlama düzeyi verileri % 20 kararlılık sağlayana kadar alınmaya devam edilmiştir. Birinci öğrencinin başlama düzeyi verileri kararlılık sağlayınca, uygulama oturumlarına geçilmiş, aynı gün ikinci öğrencinin de başlama düzeyi verileri alınmaya devam edilmiştir ve ikinci öğrencinin de başlama düzeyi verileri % 20 kararlılık sağladığında uygulama oturumlarına geçilmiştir. İkinci öğrenci ile uygulama oturumuna başlanır başlanmaz üçüncü öğrenci ile başlama düzeyi verileri alınmaya tekrar devam edilmiştir. Birinci ve ikinci öğrenciye uygulama oturumları bittikten yirmi gün sonra izleme ve genelleme oturumları uygulanmıştır. Üçüncü öğrenciye okulların kapanmasına 18 gün kaldığı için uygulama oturumları bittikten on üç gün sonra izleme ve genelleme oturumları uygulanmıştır.

### 3.6. UYGULAMA

#### 3.6.1 Uygulama Ortamı

Bu araştırmada başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme olmak üzere dört ayrı süreç izlenmiştir. Araştırma her öğrenci için iki ayrı ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, her bir öğrenci için kendi sınıflarında ve Türkçe derslerinde sessiz okuma etkinliği sırasında dersin yirminci ve otuzuncu dakikaları arasında 10 dk.'lık sürede hiçbir müdahale yapılmadan başlama düzeyi verisi alınarak başlanılmıştır.

Üç öğrencinin de başlama düzeyi verileri 1. oturum için aynı gün toplanmıştır. Daha sonra birinci öğrencinin başlama düzeyi verileri toplanmaya 6 gün süre ile devam edilmiş, diğer öğrencilerin başlama düzeyi verilerinin toplanmasına ara verilmiştir. İkinci öğrencinin başlama düzeyi verileri ise, birinci öğrencinin başlama düzeyi verileri toplanması tamamlandıktan sonra 6 gün süre ile toplanmıştır. Üçüncü öğrencinin başlama düzeyi verileri ise, ikinci öğrencinin başlama düzeyi verileri toplanması tamamlandıktan sonra 6 gün süre toplanmıştır.

Üç öğrenci için yedi gün süre ile başlama düzeyi verisi alınmış ve % 20 kararlılık sağladığına karar verilince, öğrenciler boş bir sınıfa alınmış ve öğretim uygulamasına geçilmiştir. Öğrenciler öğretim sürecinde bağımsızlığa ulaştığında ise kendi sınıfına alınarak uygulama, izleme ve genelleme süreçlerinin verileri toplanmıştır. Gözlemci güvenilirliği ve uygulama güvenilirliğinin belirlenebilmesi için iki ortamda da üç öğrenci için birer kamera bulundurulmuştur.

#### 3.6.2. Kendini İzleme Tekniği Öğretim Süreci

Kendini izleme tekniğinde yer alan; “ 1. Adım: Hedef davranışı seç, uygun davranışı ve uygun olmayan davranışı göster, 2. Adım: Hedef davranışların yararlarını tartış, 3. Adım: Hedef davranış için başarı ölçütünü belirle ve uygulama yaptır, 4. Adım: Öğrencilerin kullanacağı kendini izleme tekniğini, materyallerini ve kendini izleme

teknikini uygulamanın yararlarını tanımla, 5. Adım: Hedef davranışı kazandırma sürecinde kendini izleme teknikini kullanmaya model ol, 6. Adım: Hedef davranışı kazandırırken kendini izleme teknikini uygulamada rehberli uygulama ve rol teknikini uygula, 7. Adım: Öğrencilerin rol oynama aşamasında kendini izleme teknikini kullanma yeterliliklerini değerlendir, 8. Adım: Kendini izleme teknikinin kullanılacağı gerçek durumları tartış, 9. Adım: Gerçek durumlarda bağımsız uygulama fırsatı sağla ve 10. Adım: Gerçek durumlarda öğrencinin kendini izleme teknikinde bağımsızlığını belirle” 10 adım tekniğinin (Agran ve ark., 2003) nasıl uygulandığı açıklanmıştır.

### 3.6.2.1. Öğretim süreci:

#### Giriş

Araştırmacı öğretim sürecine her bir öğrenci ile başlama düzeyi verilerini toplama bittikten sonraki ilk derste başlamıştır. Araştırmacı, boş bir sınıfta kamerayı görüntüleri net alabileceği uygun yere yerleştirerek açmıştır ve öğrenciye çalışılacak konuyu, uyulması gereken kuralları ve ödülleri açıklamıştır. Daha sonra dikkatini sürdürme davranışının neden önemli olduğunu öğrenciye örneklerle açıklamıştır. Bu açıklamalar sırasında öğrenciye sorular sorarak dikkatini sürdürme davranışının neden önemli olduğunu fark ettirmiş ve kendini izleme tekniği uygulama adımlarına geçilmiştir.

1. Adım: Hedef davranışı seç, uygun davranışı ve uygun olmayan davranışı göster

Araştırmacı bu adımda dikkati sürdürme davranışını görme engelli öğrenciler için ve az gören öğrenciler için betimlemiş, davranış örnekleri verip uygun olan ve uygun olmayan davranışları ayrı ayrı belirtmiştir.

2. Adım: Hedef davranışların yararlarını tartış

Bu adımda ise araştırmacı hedef davranışın yararlarını öğrenciye sorular sorarak tartışmıştır. Öğrencinin cevaplarını dinlemiş ve dikkatini sürdürdüğünde amacına ulaşabileceğini söyleyerek öğrenciyi motive etmiştir.

### 3. Adım: Hedef davranış için başarı ölçütünü belirle ve uygulama yaptır

Araştırmacı üçüncü adımda, az gören ve görme engelli öğrencilere, dikkati sürdürme davranışının model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama öğretim süreçlerini her öğrenci ile ayrı ayrı uygulayarak öğretimi gerçekleştirmiştir. Araştırmacı görme engelli öğrencilere dikkatini sürdürme davranışında Braille kitap okuyarak model olurken, az gören öğrenciye gören kitap okuyarak model olmuştur.

Araştırmacı, model olma aşamasında öğrencinin yanında dikkatini sürdürme davranışının uygun olan davranışlarını yaparak 2-3 dk. sessizce dikkatini sürdürerek kitap okumuştur. Araştırmacı model olduğu dikkatini sürdürme davranışının uygun olan davranışlarını yüksek sesle örneklendirmiş ardından dikkatini sürdürme davranışının uygun olmayan davranışlarını yüksek sesle öğrenciye hatırlatmak için betimlemiştir. Araştırmacı, görme engelli öğrencilere ve az gören öğrenciye model olurken görme engelli öğrenciye uygun hazırladığı dikkatini sürdürme davranışının betimini yapmış ve az gören öğrenciye model olurken az gören öğrenciye uygun olarak hazırladığı dikkatini sürdürme davranışının betimini yapmıştır.

Araştırmacı model olma aşamasından hemen sonra öğrenciye “Şimdi seninle birlikte sessizce ve dikkatini sürdürerek önümüzdeki parçayı okuyacağız” demiştir. Araştırmacı öğrencinin önüne okuma kitabı vermiştir. Öğrenciye okuyacağı parça açtırdıktan sonra görme engelli öğrenciye rehberli uygulama yaparken görme engelli öğrenciye uygun hazırladığı dikkatini sürdürme davranışının betimini tekrar yapmış ve az gören öğrenciye rehberli uygulama yaparken ona uygun hazırladığı dikkatini sürdürme davranışının betimini tekrar yaparak hatırlatmıştır.

Bir sonraki aşamada araştırmacı öğrenciye yönergeyi vermiştir ve “Şimdi önündeki parçayı sessiz ve dikkatlice okumanı istiyorum” demiştir. Okuma esnasında uygun olmayan davranışları sergilediğinde, araştırmacı öğrenciye yapması gereken uygun davranışları tekrar hatırlatmıştır. Araştırmacı öğrencinin dikkatini sürdürerek sessiz okuma davranışının uygun olan davranışlarını, betimleyerek pekiştirmiştir.

Öğrenci dikkatini sürdürerek sessiz okumada bağımsızlığa ulaşana kadar araştırmacı rehberli uygulamaya devam etmiştir. Daha sonra öğrenci bağımsızlığa ulaştığında araştırmacı “Şimdi sen bu önündeki metni sana söylediğim uygun davranışlara dikkat ederek okuyacaksın.” demiş, “Önündeki metni sessizce ve dikkatli oku” diye yönergeyi vermiştir. Öğrencinin okuma etkinliği bittiğinde gösterdiği uygun davranışları betimleyerek pekiştirmiştir.

4. Adım: Öğrencilerin kullanacağı kendini izleme tekniğini, materyallerini ve kendini izleme tekniğini kullanmanın yararlarını tanımla

Araştırmacı bu adımda kendini izleme tekniğinin materyallerini tanıtmış ve kendini izleme tekniğinin yararlarını tanımlamıştır. Kendini izleme tekniği öğretim süreci uygulanmaya başlamadan önce görme engelli öğrenciler ve az gören öğrenci için kendini izleme tekniğinde kullanılan materyaller araştırmacı tarafından uyarlanmıştır. Araştırmacı, öğrenciye kendini izleme tekniğinin ne olduğunu ve nasıl kullanılacağını açık bir şekilde anlatmış ve bu teknikte kullanılacak materyalleri göstermiştir. Kendini izleme tekniğinin yararlarını ve bu teknik ile hangi hedef davranışların artacağını hatırlatmıştır.

Araştırmacı, görme engelli öğrenciye kendine izleme tekniğinde kullanacağı evet/hayır kartlarını, sırasında bu kartların koyulacağı kutuları ve ipucu sesini duyduğunda cevabını simgeleyen kartları atacağı kare kutunun koyulacağı yeri ve özelliklerini tanıtmıştır. Bu kartlar araştırmacı tarafından görme engelli öğrencinin eliyle rahat tutabileceği boyutlarda oluşturulmuştur. “Evet” kartları yeşil kaplama kağıdı ile kaplanmış kısa kenarı 3,5 cm., uzun kenarı 4,5 cm. boyutunda dikdörtgen şeklinde hazırlanmış ve kutunun bir yüzüne gülen yüz resmi basılmıştır. Gülen yüz resminin altına ise Times New Roman yazı karakterinde ve 16 punto büyüklüğünde “evet” basılarak oluşturulmuştur. “Evet” kartının diğer yüzüne kabartma yıldız stickerı yapıştırılarak, altına el yazısı ile “evet” yazılmış, yazının üstüne Braille yazı ile “evet” yazılarak yapıştırılmıştır.

“Evet” kartlarının içine konulduğu kutu, öğrenci tarafından sırasında rahat bulunabilmesi için öğrencinin sırasının sağ tarafına bant ile sabitlenmiştir. “Evet” kartlarının içine konulduğu kutu; daire şeklinde ve pembe renkte hazırlanmıştır. Az

gören öğrencinin yeşil evet kartlarını hazırlanan kutu içinde daha rahat seçebilmesi ve kartları rahat alabilmesi için kutu pembe renkte hazırlanmıştır.

“Hayır” kartları kırmızı kaplama kağıdı ile kaplanmış, 5,5 cm boyutunda eş kenar üçgen şeklinin bir yüzüne asık yüz resmi basılmış ve asık yüz resminin altına, Times New Roman yazı karakterinde ve 16 punto büyüklüğünde “hayır” yazılarak oluşturulmuştur. “Hayır” kartının diğer yüzüne ise kabartma asık yüz stickerı yapıştırılarak, altına el yazısı ile “hayır” yazılmış, ayrıca yazının üstüne Braille yazı ile “hayır” yazılarak yapıştırılmıştır.

“Hayır” kartlarının içine konulduğu kutu öğrenci tarafından sırasında rahat bulunabilmesi için öğrencinin sırasının sol tarafına bant ile sabitlenmiştir. “Hayır” kartlarının içine konulduğu kutu, daire şeklinde ve yeşil renkte hazırlanmıştır. Az gören öğrenci, kırmızı “hayır” kartlarını bu kutu içinde daha rahat seçebilmesi ve kartları rahat alabilmesi için yeşil renkte hazırlanmıştır.

Uygulama çalışmasında 10 dk. süresince öğrenciye 1. ve 2. hafta için Mp3 çalar kulaklığından ipucu sesi (ding) her 1dk’da bir verilmiştir. Bu uygulama çalışması sırasında 10 dk.’lık süre için “evet” kart kutusunun içine her 1 dakikayı temsilen toplam 10 tane “evet” kartı konulmuş, “hayır” kart kutusunun içine ise her 1 dakikayı temsilen toplam 10 tane “hayır” kartı konulmuştur.

Uygulama çalışmasının 3. haftasından itibaren 10 dk. süresince öğrenciye Mp3 çalar kulaklığından ipucu sesi (ding) her 2dk.’da bir verilmiştir. Bu uygulama çalışması sırasında “evet” kart kutusunun içine her 2 dakikayı temsilen toplam 5 tane “evet” kartı konulmuş, “hayır” kart kutusunun içine ise her 2 dakikayı temsilen toplam 5 tane “hayır” kartı konulmuştur.

Öğrencilerin sırası üzerine yapıştırılmış “evet” kartlarının konulduğu kutu ile “hayır” kartlarının konulduğu kutuların arasına kare şeklinde boş kutu öğrenci tarafından sırasında rahat bulunabilmesi için yapıştırılarak sabitlenmiştir. Öğrenciler Mp3 çalar kulaklığından ipucu sesini (ding) duyduktan sonra kendi kendilerine “Kitabımı sessizce okuyor muyum?” diye sormuşlar ve uygun davranışı yapıp yapmadıklarını düşünerek cevapları evet ise kare şeklindeki boş kutuya üzerinde “evet”

yazan kartı atmışlar, eğer cevapları hayır ise “hayır” yazan kartı kare şeklindeki boş kutuya atmışlardır (Ek 1).

Evet/hayır kartları az gören öğrencilerin görüp ayırt edebilmesi amacı ile farklı renklerde (kırmızı ve yeşil) ve büyük puntolu yazı ile oluşturulmuş, görme engelli öğrenci için kabartma stikerli ve az gören öğrenciler için asık yüz resimli olarak hazırlanmıştır. Ayrıca görme engelli öğrenci kartları rahat ayırt edebilsin diye üçgen ve dikdörtgen geometrik şekillerde hazırlanmıştır.

“Evet” kartlarının üzerine yapıştırılan yıldız stikeri, uygulama sonunda haftalık takip çizelgesine öğrenci amacı karşıladığında yapıştırdığı yıldızı çağrıştırmayı amacı ile dokunsal bir uyarı olarak düşünülerek yapıştırılmıştır. “Hayır” kartlarının üzerine yapıştırılan asık yüz stikeri, uygulama sonunda haftalık izleme çizelgesine öğrenci amacını karşılamadığı zaman yapıştırdığı asık yüzü çağrıştırmayı amacı ile dokunsal bir uyarı olarak yapıştırılmıştır. Az gören öğrenciye kartlar verilmemiştir. Araştırmacı sadece hazırlanmış olduğu dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesini az gören öğrenciye vermiştir.

Araştırma esnasında kullanılacak, dikkatini sürdürme davranışı kontrol listesi, görme engelli öğrenci için araştırmacı tarafından kabartma yazıya uyarlanmıştır (Ek 2). Uygulama sırasında görme engelli öğrenci 10dk.’lık sessiz okuma etkinliğini bitirdikten sonra kartlarını saymış ve evet/hayır kartlarının ayrı ayrı sayısını aklında tutmuş, dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesindeki soruları okumuş ve kabartma yazı ile sırasıyla cevapları kağıdına yazmıştır.

Az gören öğrenci için ise Comic Sans MS yazı tipinde ve 22 punto’da dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesi oluşturulmuştur (Ek 3). Çünkü az gören öğrenci, “a, g” harf şekillerini tanımamaktadır. Berlin Sans FB, Tw Cen MT ve Tw Cen MT Condensed, Microsoft Word 2007 yazı karakterindeki harflerin öğrenci kitaplarındaki harfler ile aynı olmasına rağmen üç yazı karakterinde de “ğ” harfi kelime içinde kullanılırken (ağlamak) “ğ” yazı şekline geçmektedir. Ancak Comic Sans MS yazı karakterinin, öğrenci kitaplarındaki harflerin şekillerine (a, g, f,...) yakın olduğu belirlenmiştir. Bu yüzden Comic Sans Ms yazı karakteri, öğrencinin kitabındaki yazı

tipi ile aynı olmamasına karşın en yakın yazı tipi olduğu için bu yazı karakterine karar verilmiştir Ayrıca az gören öğrenciye 22 puntodan küçük yazıyla (18 punto, 20 punto) oluşturulmuş kontrol listesi verilmiş ancak öğrenci okuyamamıştır.

Az gören öğrenciye Mp3 çalar kulaklığından gelen ipucu sesini (ding) sesini duyunca “Kitabımı sessizce okuyor muyum? diye kendisine sorup, cevabı evet ise “E”, hayır ise “H” harfini kontrol listesinde uygun kutucuğa yazması gerektiği söylenmiştir. 10 dk. bittikten sonra ise “E” ve “H” ler, öğrenci tarafından sayılarak kontrol listesinde uygun olan soruların karşısına cevaplarının yazacağı söylenmiştir. Kontrol listesini doldurduğunda öğretmenine haber vermesi ve öğretmeni tarafından kontrol listesinin kontrol edileceği belirtilmiştir.

Daha sonra haftalık izleme çizelgesini öğretmeni ile birlikte dolduracaklarını araştırmacı belirtmiştir. Haftalık izleme çizelgesi öğrencilerin uygulama çalışması boyunca kendi performanslarını takip edip, onları motive etmek amacı ile oluşturulmuştur. Öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için her öğrencinin sırasının arkasında 3 haftalık uygulama çalışma süreci boyunca haftalık izleme çizelgeleri duvara asılmıştır.

Haftalık izleme çizelgesi az gören ve görme engelli öğrencilere uygun bir biçimde hazırlanmıştır. Çizelge 35 cm. – 50 cm. dikdörtgen mukavva kartonun üzerine yapılmıştır. Az gören öğrencilerin rahat seçebilmesi için zıt renkler kullanılmıştır. Yeşil fon kartonu üzerine açık pembe tablo bilgisayar ortamında oluşturulup renkli çıktısı alınmış ve yapıştırılmıştır. Tablonun kenar çizgileri üzerinden simli yapışkan ile hatlar çizilerek görme engelli öğrencilerin fark edebileceği kabartılar tabloda oluşturulmuştur. Hazırlanan bu tablo 3 hafta için ve haftanın 5 günü uygulama çalışması için hazırlanmıştır. Tablo üzerindeki yazılar az gören öğrenci rahat görebilsin diye büyük punto ile yazılmıştır. Haftalık takip çizelgesi yazısı Arial Black yazı karakterinde ve 36 punto ile yazılmıştır. “8 tane evet aldım”, “8 tane evet alamadım” yazıları ise Arial Black yazı tipinde ve 24 punto ile yazılmıştır. Aynı zaman da gören yazıların üzerine görme engelli öğrenciler için şeffaf yapışkanlı yazı kağıdı kullanılarak kabartmaları yazılmış ve yapıştırılmıştır. Tablonun en altında tablonun kime ait olduğu hem gören yazı ile hemde kabartma yazı ile yazılmıştır. Ayrıca hatırlatıcı olması açısından “8 tane evet aldım.” hem gören yazı ile hem kabartma yazı ile yazılmıştır. 8 evet’in karşılığı



olarak yazının karşısına büyük boy yıldız stikeri yapıştırılmıştır. Bununla birlikte hatırlatıcı olması açısından “8 tane evet alamadım.” hem gören yazı ile hem de kabartma yazı ile yazılmıştır. “8 evet alamadım”ın karşılığı olarak yazının karşısına büyük boy asık yüz stikeri yapıştırılmıştır (Ek 4).

Araştırma uygulama sırasında, öğrenci dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesini doldurduktan sonra amacına ulaşmış ise haftalık izleme çizelgesinde denk gelen güne yıldız, amacına ulaşmamış ise asık yüz stikeri öğretmeni ile birlikte yapıştırılmıştır.

Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin sevdiği yiyecekler kendilerine ve öğretmenlerine sorularak belirlenmiştir. Daha sonra bu yiyeceklerden bir ödül kutusu oluşturulmuştur. Uygulama aşaması boyunca eğer öğrenci amacına ulaşmışsa, öğretmeni ile birlikte çizelgeye yıldız yaptırdıktan sonra ödül kutusundan istediği yiyeceği seçip alabilmesi sağlanmıştır (Ek 5). Ancak öğrenci amacına ulaşamadıysa çizelgeye öğretmeni ile birlikte asık yüz stikeri yapıştırmış, ödül kutusundan yiyecek kazanamamıştır. Araştırmacı tarafından ödül kutusunu her öğrenciye öğretim sürecinde ayrı ayrı gösterip inceledikten sonra, kendini izleme tekniğinin nasıl uygulanacağını anlatılmıştır.

Araştırmacı, öğrencilere Mp3 çaları kulağını takacağını ve her 1 dk.’da bir, bir ipucu (ding) sesini duyacağını söylemiştir. İpucu (ding) sesini duyduğunda kendine “Kitabımı sessizce okuyor muyum? diye sorması gerektiğini söylemiştir. Araştırmacı görme engelli öğrenciye eğer cevabı “evet” ise kartlardan üzerinde “evet” yazan kartı kutuya atmasını söylemiştir. Eğer cevabı “hayır” ise kartlardan “hayır” yazan kartı kutuya atmasını söylemiştir. Araştırmacı, görme engelli öğrenciye daha sonra dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesi vermiş ve bu kontrol listesindeki soruları öğrenciye okutup cevaplarını numarasına göre yazdırmıştır. Bu çalışmada görme engelli öğrenciye ulaşması gereken amacın 10 dk.’da her ipucu (ding) sesini duyduğunda en az 8 tane “evet” cevabı verip, 8 tane “evet” kartını kutuya atmış olması gerektiğini belirtmiştir.

Az gören öğrenci için araştırmacı “Comic Sans MS-22 punto” olarak oluşturduğu dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesini öğrenciye

vermiştir. Araştırmacı görme engelli öğrenciye söylediği gibi az gören öğrenciyede her 1dk.'da bir, ipucu (ding) sesini duyduğunda, kendine “Kitabımı sessizce okuyor muyum?” diye sormasını, eğer cevabı “evet” ise dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesi üzerindeki “1” yazılı hücrenin altındaki boş hücreye “E” yazması gerektiğini söylemiştir. Eğer cevabı “hayır” ise “1” yazılı kutunun altındaki hücreye “H” yazması gerektiğini söyleyerek dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesini nasıl kullanacağı öğrenciye anlatılmıştır. “E” nin “evet” demek olduğu, “h”nin de “hayır” demek olduğu araştırmacı tarafından çalışma başlamadan öğrenciye açıklanmıştır. İkinci dakika için de Mp3 çalar kulaklığından gelen ding sesinden sonra yine çizelgede “2” yazan hücrenin altındaki boş hücreye öğrencinin cevabı “evet” ise “E” eğer cevabın “hayır” ise “H” yazmasının gerektiği açıklanmıştır. Araştırmacı diğer dk.'lar içinde öğrenciye aynı süreci uygulaması gerektiğini söylemiştir. Ayrıca araştırmacı öğrenciye 10 dk'lık okuma çalışmasıyla birlikte tabloyu kodlama işini de tamamlayınca, çizelgenin altındaki soruları okuyup karşılıklarına cevaplarını yazacağını söylemiştir. Araştırmacı, öğrenciye amacına ulaşabilmesi için 10 dk.'da her ipucu (ding) sesini duyduğunda 1 tane “evet” cevabı verip, en az 8 tane “E” yi tabloya yazması gerektiğini açıklamıştır. Araştırmacı tarafından tüm öğrencilere okuma esnasında en az 8 tane “evet” cevabı olursa amacına ulaşacakları belirtilmiştir.

Daha sonra araştırmacı dikkatini sürdürme davranışı kontrol listesi az gören öğrenciye ve görme engelli öğrencilere nasıl dolduracaklarını açıklamıştır. Görme engelli öğrenciye Braille yazı ile oluşturulmuş dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesi verilmiştir. Araştırmacı öğrenciye kontrol listesinde yazan yazıların neler olduğunu anlatmıştır. Araştırmacı görme engelli öğrenciye soruları kontrol listesinden okuduktan sonra Braille tablette kendisi adını soyadını yazıp, kontrol listesinde sorulara karşılık gelen madde numaralarını vererek (1- , 2-, 3-, 4- ) cevaplarını yazacağını belirtmiştir. Araştırmacı az gören öğrenciye ise dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesinin hemen altındaki soruları okuyup yanındaki boşluklara cevabını yazması gerektiğini açıklamıştır. Öğrencilere kontrol listesini nasıl dolduracağını anlattıktan sonra günlük çalışmanın sonunda öğrenciyle birlikte haftalık izleme çizelgesini dolduracaklarını da belirtmiştir. Araştırmacı öğrenciye haftalık izleme çizelgesini nasıl kullanacağını ve amacını karşılırsa yıldız stikeri, amacını karşılamazsa asık yüz stikeri yapıştıracaklarını söylemiştir.

5. Adım: Hedef davranışı kazanma sürecinde kendini izleme tekniğini kullanmaya model ol

Araştırmanın bu bölümünde kendini izleme tekniğinin öğretim sürecine yer verilmiştir. Az gören öğrenci ve görme engelli öğrenciler ile ayrı ayrı öğretim süreci uygulanmıştır. Tüm deneklere uygulanan kendini izleme tekniği aynı olmasına rağmen, görme engelli öğrencilerin ve az gören öğrencinin kullandığı materyaller farklıdır. Az gören öğrencinin kullandığı dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesi gören yazı ile hazırlanmış ve az gören öğrenci ile uygulama süresince bu kontrol listesi kullanılmıştır. Az gören öğrenci her 1 dk.'da bir ding sesini duyduğunda bu kontrol listesine işaretleme yapmıştır. 10 dk.'lık sessiz okuma etkinliği bittiğinde ise kontrol listesinin altında yer alan soruların yanındaki boşluklara cevabını yazmıştır. Araştırmacı az gören öğrenciye model olurken gören yazı ile hazırlanmış kontrol listesini kullanmış, görme engelli öğrencilere model olurken ise Braille yazı ile hazırlanmış dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesini kullanmıştır.

Model Olma:

Araştırmacı çalışmada kullanacağı tekniğin adını öğrenciye hatırlattıktan sonra, kendisi kitabını açmış ve kulaklığın bir ucunu kendi kulağına, diğer ucunu da öğrencinin kulağına takmıştır. Araştırmacı az gören öğrenci ile çalışırken dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesini sırasının üzerine hazırlamış, görme engelli öğrenciler ile çalışırken de evet ve hayır kartlarını çalışılan sırada hazırlamış ve kartları atacağı kutunun yerini kontrol etmiştir. Araştırmacı bu kontrollerini bir yandan yaparken bir yandan da öğrencinin duyabileceği şekilde ne yaptığını anlatmıştır.

Araştırmacı 10 dk. boyunca okuma yapmıştır. Okuma yaparken her 1 dk.'da bir ding sesini duyunca kendi kendine yüksek sesle “Kitabımı sessizce okuyor muyum?” diye sormuş ve görme engelli öğrenci ile çalışırken cevabına göre “evet” yada “hayır” kartlarını kare kutulara atmıştır. Bu aşamada araştırmacı dikkatini sürdürme davranışına uygun olmayan bir davranış yaparak “hayır” kartını da kutuya atmıştır. 10 dk. dolunca araştırmacı kulaklığı çıkarıp kutunun içindeki “evet” ve “hayır” kartlarını saymıştır. Hemen ardından araştırmacı yüksek ses ile görme engelli öğrenciler için hazırladığı

dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesindeki birinci soruyu okumuş cevabını Braille olarak kağıda yazdıktan sonra diğer üç soruyuda aynı şekilde cevaplayarak kağıda yazmıştır. Az gören öğrenci ile çalışırken ise her 1 dk.’da bir ding sesini duyunca kendi kendine yüksek sesle “Kitabımı sessizce okuyor muyum? diye sormuştur ve cevabına göre okuduğu dakikaya denk gelen sütuna “evet” için “E”, “hayır” için “H” yazmıştır ve hızlı bir şekilde okumaya devam etmiştir. 10 dk.’a dolunca kulaklığı çıkarıp hemen dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesinde tablodaki “E” ve “H” leri saymıştır. Sonra da araştırmacı dikkatini sürdürme değerlendirme kontrol listesinin altında yer alan dört soruyu yüksek sesle sıra ile okumuş ve yanlarındaki boşluğa cevabını yazmıştır. Hemen ardından da araştırmacı, öğrenci ile birlikte haftalık izleme çizelgesine kazandığı yıldızı yapıştırılmıştır. Model olma aşamasında araştırmacı özellikle dikkatini sürdürme davranışına uygun olan ve olmayan davranışların farklı örneklerini sergilemiştir. Araştırmacı dikkatini sürdürmenin uygun ve uygun olmayan davranışlarını betimleyerek anlatmıştır. Ayrıca araştırmacı uygun olmayan davranış sergilediği içinde görme engelli öğrenciye “hayır” kartını kutuya attığını, az gören öğrenci içinde “H” yazdığını özellikle belirtmiştir.

6.Adım: Hedef davranışı kazandırırken kendini izleme tekniğini kullanmada rehberli uygulama ve rol tekniğini uygula

Araştırmacı bu adım da az gören ve görme engelli öğrenci ile rehberli uygulama çalışması yapmıştır.

**Rehberli Uygulama:**

Araştırmacı öğrenci ile birlikte okumaya başlamadan önce kullanacağı materyalleri kontrol etmiştir. MP3 çalar kulaklığının bir ucunu araştırmacı kendi kulağına bir ucunu da öğrencinin kulağına takmıştır. Araştırmacı, öğrenciye kendini izleme tekniğini nasıl kullanacağını tekrar hatırlattıktan sonra 10dk. boyunca öğrenci ile birlikte kendini izleme tekniğini ile dikkatini sürdürerek sessiz okuma etkinliği yapmıştır. Öğrencinin her 1dk.’da bir ipucu (ding) sesini duyduğunda “Kitabımı sessizce okuyor muyum?” diye sessizce kendisine sorması sağlanmıştır. Görme engelli öğrenci ile çalışırken öğrencinin verdiği cevaba göre “evet” yada “hayır” kartlarını kare kutuya atması sağlanmıştır. Ancak öğrenci dikkatini sürdürme davranışına uygun

olmayan davranış yaptığında da “evet” kartı atıyorsa, araştırmacı mp3 çaları durdurup görme engelli öğrencinin yaptığı uygun olmayan davranışı betimleyerek “hayır” kartını kutuya atması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacı, ipucu sesi geldiğinde görme engelli öğrenci uygun davranışı yaptıktan sonra “evet” kartını kutuya attığında ise çalışmayı bölmeyecek şekilde öğrenciyi pekiştirmiştir. 10 dk.’a dolunca görme engelli öğrenci ile birlikte araştırmacı dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesinin sorularının cevaplarını tablete yazarak doldurmuşlardır.

Araştırmacı az gören öğrenci ile birlikte çalışırken ise her 1dk.’da bir ipucu (ding) sesi geldiğinde görme engelli öğrenci ile çalışmasında olduğu gibi “Kitabımı sessizce okuyor muyum? diye sessizce az gören öğrencinin kendisine sormasını sağlamıştır. Öğrencinin cevabına göre cevabı “evet” ise tablodaki ilgili hücreye “E” yada cevabı “hayır” ise “H” yazması sağlanmıştır. Ancak öğrenci dikkatini sürdürme davranışına uygun olmayan davranış yaptığında da “E” yazıyorsa, araştırmacı mp3 çaları durdurup öğrencinin yaptığı uygun olmayan davranışı betimleyerek “H” yazması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacı ipucu ding sesi geldiğinde uygun davranışı yaptıktan sonra “E” yazdığında ise çalışmayı bölmeyecek şekilde görme engelli öğrencide olduğu gibi az gören öğrenciyide pekiştirmiştir. 10 dk.’a dolunca az gören öğrenci ile birlikte araştırmacı dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesinin altındaki soruları doldurmuştur.

Kontrol listesi doldurulduktan sonra araştırmacı her öğrenci ile birlikte çalışmalarının sonunda haftalık izleme çizelgesini doldurmuştur. Çizelgeye hangi stikerin yapıştırılacağına dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesindeki 3. sorunun cevabına bakarak karar verilmiştir. Cevaba göre çizelgeye amacını gerçekleştirmişse yıldız, amacını gerçekleştirmemişse asık yüz stikeri yapıştırılmıştır. Araştırmacı dersteki çalışma sırasında ise haftalık izleme çizelgesini öğretmeni ile birlikte dolduracaklarını belirtmiştir.

Öğrenciler bu çalışmada amacını gerçekleştirdiyse bir parça çikolata verilmiş ve öğrenciler biraz dinlendirdikten sonra bağımsızlığa ulaşana kadar rehberli uygulamaya devam edilmiştir.

7. Adım: Öğrencilerin, rol oynama aşamasında kendini izleme tekniğini kullanma yeterliliklerini değerlendir

Bu aşamada araştırmacı öğrenci ile rol oynayabileceği birkaç durum yaratır. Bu adımda öğrenci ile rol oynamaya bir süre devam edilir ve öğrencilerin ilk rol oynama sırasında beceriyi tam anlamıyla uygulaması beklenilmez. Ancak bu araştırmada kendini izleme tekniğinin sessiz okuma etkinliği sırasında dikkati sürdürme üzerine etkisi incelendiği için ve sessiz okuma etkinliği sınıftaki gerçek durumu yansıttığından dolayı bu basamakta belirtilen rol oynama durumları yaratılmamıştır. Araştırmacı öğrenci ile bağımsız uygulama çalışması yaparken öğrencinin kendini izleme tekniğini ne kadar iyi kullandığını ve niçin bu tekniği kullandığını hatırlayıp hatırlamadığını anlamak için araştırmacı kendini izleme tekniğinde öğrenci yeterliliği belirleme kontrol listesini (King-Sears ve Carpenter, 1997, akt. Agran ve ark., 2003) (Ek 6) doldurmuştur. Öğrenciyi motive etmek amaçlı öğrenciye tekniğin yararlarını sormuştur. Bu aşama rehberli uygulama aşamasının devamını niteliğindedir ve bu aşamada öğrencinin beceri akıcılığını artırmak hedeflenmiştir. Ayrıca bu aşamada kendini izleme tekniği tıpkı sınıfta uygulanacakmış gibi gerçek durumlar oluşturularak uygulanmıştır.

8. Adım: Kendini izleme tekniğinde kullanılacak gerçek durumları tartış

Araştırmacı bu aşamada öğrenciye kendini izleme tekniğini kullanarak sessiz okuma yaparken dikkati sürdürme davranışını artırma çalışmasını nasıl yapacağını hatırlatmıştır.

Araştırmacı öğrenciye kendini izleme tekniğini kullanarak sessiz okuma yaparken dikkati sürdürme davranışını artırma çalışmasını 3 hafta çalışacaklarını ve çalışmayı öğrencinin sınıfında Türkçe dersinde öğretmeniyle birlikte yapacağını açıklamıştır. Bu çalışmanın süresinin 10 dk. olacağı ve Türkçe dersinde uygulanacağı söylemiştir. Bu çalışmada amacına ulaşırsa ödül kutusundan istediği ödülü kazanabileceği belirtilmiştir. Ayrıca 1. ve 2. haftaki çalışmada 1 dk.'da bir ipucu (ding) sesini duyacağını ve amacının en az 8 tane "evet" kazanmak olacağını, 3. haftadan itibaren Mp3 çalar kulaklığından 2 dk.'da bir ipucu (ding) sesi duyacağını, o çalışmadaki amacının en az 4 tane 'evet' kazanmak olacağını görme engelli öğrenciye belirtmiştir. Az gören öğrenciyede araştırmacı 1 dk.'da bir ipucu (ding) sesini

duyduğundaki çalışma da amacının en az 8 tane “E” yazmak olacağını, 3. haftadan itibaren Mp3 çalar kulaklığından 2 dk.’da bir ipucu (ding) sesi duyacağını, o çalışmadaki amacının en az 4 tane “E” yazmak olacağını belirtmiştir. Araştırmacı 3. hafta için az gören öğrenciye dikkatini sürdürme davranışı kontrol listesini beş hücreli oluşturmuş ve 3. hafta uygulama sürecinde az gören öğrenciye bu kontrol listesini vermiştir (Ek 7). Bu aşamada araştırmacı öğrencinin ekleyeceği bir şey olup olmadığını da sormuştur.

#### 9. Adım: Gerçek durumlarda bağımsız uygulama fırsatı sağla

Araştırmacı bu aşamada öğrencinin kendi sınıf ortamında kendini izleme tekniğini ile dikkatini sürdürerek sessiz okuma etkinliğini bağımsız uygulamasını istemiştir. Bu uygulama esnasında öğrenci dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesi doldururken, araştırmacı da öğrenciyi gözlemlemiş ve öğrenci ile aynı anda dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesi doldurmuştur. Uygulama bittikten sonra kontrol listeleri karşılaştırılmış ve öğrenci ve araştırmacı uyuşmayan bölümleri tartışmıştır.

Öğrenci kendini izleme tekniğine uygun olarak okuma etkinliğini yaptığında araştırmacı öğrenciyi pekiştirmiştir. Araştırmacı öğrenci amacını gerçekleştirdiğinde ise çikolata vermiştir. Öğrenci kendini izleme tekniğine uygun okumadığında ise öğrencinin eksik yaptığı adım araştırmacı tarafından öğrenciye tekrar model olunmuştur. Uygulama aşamasında ise öğrenci amacına ulaştığında sınıf öğretmeni tarafından ödül kutusundan öğrencinin istediği ödülü seçmesine izin verilmiştir.

10- Gerçek durumlarda öğrencinin kendini izleme tekniğinde bağımsızlığını belirle

Öğretim süreci tamamlanıp, öğrencinin kendini izleme tekniğini bağımsız şekilde uygulaması sağlanıldığında, uygulama çekimlerine geçilmiştir. Birinci sınıfların pazartesi, salı, çarşamba, cuma günü 3. saatte, perşembe günü 2. saatte Türkçe dersinin yirmi ile otuzuncu dakikaları arasında 10 dk. sessiz okuma etkinliğinde gözlem verileri alınmıştır. İkinci sınıfların pazartesi, çarşamba 3. saatte, salı, perşembe 2. saatte, cuma günü ise 4. saatte Türkçe dersinin yirmi ile otuzuncu dakikaları arasında 10 dk. sessiz okuma etkinliğinde gözlem verileri alınmıştır. Araştırmacı sınıfta ilk üç çekim boyunca

bulunmuş daha sonraki uygulamalar da bulunmamıştır. Gözlem verilerinin toplanması sınıftaki uygulama öğrencileri tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencinin sessiz okuma etkinliğinde dikkat süresini arttırma da kullanılan ipucu (ding) sesli uyarıcının süresi 1. ve 2. hafta 1 dk.'ya ayarlı iken 3. hafta 2 dk.'ya ayarlanarak ip uçlarında ki zaman aralığı arttırılmış ve böylelikle ipuçlarında sönme davranışı gerçekleştirilmiştir.

### 3.6.3. Sağaltımın Uygulanması

Araştırma deseni olarak çoklu yoklama deseni kullanılmış bu yüzden birinci, ikinci ve üçüncü öğrencinin başlama düzeyi gözlem verileri ilk gün eş zamanlı olarak alınmıştır. Daha sonra ikinci ve üçüncü öğrenci ile başlama düzeyi gözlem verileri alınmaya ara verilmiş, birinci öğrenci ile devam eden 6 gün boyunca başlama düzeyi gözlem verileri alınmıştır. Verilerin kodlanmasında bütüncül zaman aralık kayıt formu (Ek 8) kullanılmıştır. Tüm öğrencilerin başlama düzeyi verilerinde 3 oturum ardışık olarak % 20 kararlılık sağlamaları aranmıştır. Kararlılık verisi önce her oturum için ayrı ayrı “Tepki sayısı / Gözlem sayısı x 100” formülü uygulanarak hesaplandıktan sonra, yedi oturumun başlama düzeyi aritmetik ortalaması belirlenmiştir. Aritmetik ortalamanın % 20'si alınmış ve başlama düzeyi aritmetik ortalamaya eklenip, çıkarılarak verilerin kabul edilebilirlik aralığı bulunmuş ve verilerin en az 3 oturum üst üste kararlılık sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Birinci öğrencinin verileri 3 oturum ardışık olarak kararlılık gösterdikten sonra öğrenci boş bir sınıfa alınarak dikkati sürdürme davranışı ve kendini izleme tekniği öğretim süreci uygulanmıştır (Ek 9). Öğrencinin kendini izleme tekniğinde bağımsızlığa ulaştığı kendini izleme tekniğinde öğrenci yeterliliği belirleme kontrol listesi uygulanıp, bağımsızlığa ulaştığına karar verilince uygulama aşamasına başlanmıştır. 3 hafta boyunca (15 gün) günün aynı saatinde sessiz okuma etkinliğinin yirmi ile otuzuncu dakikası arasında 10 dk. kendini izleme tekniğinin okuma etkinliği sırasında öğrencinin dikkatini sürdürme davranışına etkisi kamera ile kayıt altına alınarak gözlenmiştir. Birinci denek ile uygulama aşaması başlatıldığında, ikinci deneğin gözlem verisi alınmaya başlanmış ve devam eden 5 gün boyunca gözlem verisi toplanılmaya devam edilmiştir. Başlama düzeyi verisinde % 20' lik kararlılığa ulaşıldığında ikinci öğrencide boş bir sınıfa alınarak dikkati sürdürme davranışı ve kendini izleme tekniği öğretim süreci uygulanmıştır. Öğretim süreci kamera kaydı ile çekilmiştir. Kendini izleme tekniğinde öğrenci yeterliliği belirleme kontrol listesi uygulandıktan sonra öğrencinin bağımsızlığa ulaştığı kanaatine varılınca



ikinci öğrenci ile de sınıfına dönülerek hemen uygulama aşamasına başlanılmış ve 15 gün boyunca uygulama aşamasına devam edilmiştir. İkinci öğrenci ile uygulama aşamasına başlanıldığında üçüncü öğrencinin başlama düzeyi verisi alınmaya başlamış ve devam eden 5 gün boyunca ise gözlem verisi toplanılmaya devam edilmiştir. Gözlem verileri zaman aralık kaydı formuna kodlanmıştır. Başlama düzeyi verisi 3 oturum ardışık olarak % 20'lik kararlılığa ulaştığında üçüncü öğrencide boş bir sınıfa alınarak dikkati sürdürme davranışı ve kendini izleme tekniği öğretim süreci uygulanmıştır. Üçüncü öğrenci ile de sınıfına dönülerek hemen uygulama aşamasına başlanılmış ve 15 gün boyunca uygulama aşaması gözlem verileri alınmıştır. Gözlem verileri tüm öğrencilerde kamera kaydı ile kayıt edilmiş ve bütüncül zaman aralık kaydı ile veriler kodlanmıştır.

Tüm öğrencilere kendini izleme tekniği kullanılırken uygulamanın 1. ve 2. haftası Mp3 çalar kulaklığından 1dk.'da bir uyarı sesi (ding) verilmiştir. 3. hafta ise Mp3 çalar kulaklığından 2 dk.'da bir uyarı sesi (ding) verilerek ipuçları arasındaki zaman arttırılarak ipuçlarında sönme davranışı hedeflenmiştir.

Araştırmacı uygulama çalışması için öğrencileri sınıflarına götürmüştür. 15 gün boyunca, kendini izleme tekniği ile sessiz okuma etkinliği sırasında görme engelli öğrencilerin ve az gören öğrencinin dikkatini sürdürme davranışı gözlem verilerini toplamıştır. Öğrencilerin kendini izleme tekniğini uygulama süreçleri Türkçe dersinde sessiz okuma etkinliğinin yirminci dakikası ile otuzuncu dakikaları arasındaki 10 dk. boyunca Gazi Üniversitesi Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı uygulama öğrencileri tarafından gözlem verileri kaydedilmiştir. Uygulama sürecinde görme engelli öğrencinin masasına rahat ulaşabileceği şekilde sağ tarafa “evet” kartlarının olduğu kutu bant ile sabitlenmiş, ortaya cevabını atacağı kare kutu ve sol tarafa ise “hayır” kartlarının içinde olduğu kutu bant ile sabitlenmiştir. Öğrenciye, 1. ve 2. hafta için Mp3 çalar kulaklığından 1 dk.'da bir ipucu (ding) sesi verilmiş ve öğrenci her ipucu sesini duyduğunda kendi kendine “Kitabımı sessizce okuyor muyum?” diye sormuştur. Öğrencinin cevabı evet ise sırasına sabitlenmiş kare kutuya “evet” kartını atmış, cevabı hayır ise “hayır” kartını atmıştır. 10dk.'lık çalışma süresi dolunca görme engelli öğrenciler araştırmacı tarafından Braille olarak hazırlanmış dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesinin sorularını sıra ile okumuş ve cevaplarını sıra ile kağıdına Braille yazı ile cevaplandırmıştır. Görme engelli öğrenci en az 8 tane “evet”

kartı kazandığında amacına ulaşmıştır. Az gören öğrenciye de görme engelli öğrencilere olduğu gibi uygulama sürecinde dikkati sürdürme davranışı kontrol listesi verilmiştir. Az gören öğrencinin kontrol listesi gören yazı ile oluşturulmuştur. Az gören öğrenciyede, 1. ve 2. hafta için Mp3 çalar kulaklığından 1 dk.'da bir ipucu (ding) sesi verilmiş ve öğrenci her ipucu sesini duyduğunda kendi kendine “Kitabımı sessizce okuyor muyum?” diye sormuştur. Öğrenci cevabı evet ise ilgili hücreye “E”, cevabı hayır ise “H” yazmıştır. 10dk.'lık çalışma süresi dolunca dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesinin sorularını okuyarak cevaplamıştır. Az gören öğrenci de amacına en az 8 tane “E” aldığı anda ulaşmıştır. Çalışması bittikten sonra öğrenci parmak kaldırarak çalışmasının bittiğini sınıf öğretmenine söylemiştir. Eğer öğrenci amacına ulaştıysa sınıf öğretmeni ile birlikte haftalık izleme çizelgesine yıldız stikeri yapıştırmış ve hemen arkasından sınıf öğretmeni, öğrenciye ödül kutusundan istediği ödülü seçirmiştir. Eğer öğrenci amacına ulaşmadıysa öğretmeni ile birlikte haftalık izleme çizelgesine asık yüz stikeri yapıştırarak o günkü çalışmayı bitirmiştir. Uygulama sürecinde 3. hafta boyunca Mp3 çalar kulaklığından ipucu (ding) sesi 2 dk.'da bir verilmiştir. Görme engelli öğrenciler amacına en az 4 tane “evet” kartı kazanırsa ulaşmış, az gören öğrenci ise amacına en az 4 tane “E” kazanırsa ulaşmış ve öğrenciler ödül kutusundan istedikleri ödülü kazanabilmiştir. Öğrencilere 3. haftada da uygulama süreci, 1. ve 2. haftada olduğu gibi aynı sistemle uygulanmıştır. Araştırma çoklu yokla deseni ile uygulandığı için tüm öğrencilerin farklı zamanlarda uygulama verileri alınmaya başlanmış ve uygulama verileri her öğrencinin kendi sınıfında toplanmıştır.

Başlama düzeyi kamera çekimleri sınıflardaki uygulama öğrencileri tarafından kaydedilmiştir. Görme engelli öğrencilerin Braille yazı okurken satır atlayıp atlamadıklarını, uygun okuma davranışı ile dikkatini sürdürme davranışı gösterip göstermediklerinin belirlenmesi için ve az gören öğrencinin uygun sessiz okuma davranışı ile dikkatini sürdürme davranışı gösterip göstermediklerini gözlemleyebilmek için yakın çekime ihtiyaç duyulmuştur. Bu yüzden kamera saklanmamış, sınıftaki uygulama öğrencileri tarafından çekimlerin yapılması sağlanmıştır. Öğrencilerin gözlem aşamasında kamera çekimlerine alışması ve araştırma süresince kamera çekimleri yüzünden davranış tepkilerinin değişmesini engellemek için 2 hafta süre ile tüm derslerde öğrencilerin uygulama öğrencileri tarafından kamera ile çekimleri yapılmıştır. Araştırmacı deneklerin başlama, uygulama, izleme ve genelleme çekimlerini izleyerek verilerin hepsini bütüncül zaman aralık kaydı ile kodlamıştır. Ancak Uygulama

aşamasının başlarında araştırmacı 1. ve 2. sınıfta bulunarak araştırma yapılan sınıf öğretmenlerine kendini izleme tekniğini nasıl uygulayacakları konusunda model olmuştur. Ayrıca uygulama aşamasında her öğrenci için Mp3 çalar, kulaklık ve kamera hazırlanılmıştır.

Üç öğrencinin her biri ile yedi gün başlama düzeyi, on beş gün uygulama, beş gün izleme, üç gün genelleme ve bir gün de öğretim süreci çalışması yapılmıştır. Bir öğrenci ile toplamda 27 gün 30 oturum çalışma yapılmıştır. Üç öğrenci ile birden toplam 49 gün ve 90 oturum çalışma yapılarak, araştırma 05.04.2010 tarihinde başlatılmış, 18.06.2010 tarihinde okulların kapanması ile bitirilmiştir.

### **3.7. GÖZLEM VE GÖZLEM VERİLERİNİN KODLANMASI**

Araştırma verilerinin toplanılmasında öğrencilerin dikkati sürdürme becerileri gözlem verilerine dayalı olarak toplanmıştır. Gözlem çekimlerinde her iki sınıf öğretmenin de öğrencileri (öğrencilerin yaşlarının küçük olması, görme engelli olmaları nedeniyle) etkinliğe hazırlamak için dersin hemen hemen ilk 10 dk.'sını kullandığı tespit edilmiştir. İkinci 10.dk'sında ise öğrenci metni yeni okumaya başlayacağı için dikkatlerini sürdürebilecekleri varsayımdan yola çıkarak sessiz okuma etkinliğinin yirminci dakikasından sonra gözlem çekimleri yapılmıştır. Tüm öğrencilerin verileri Türkçe dersinde, sessiz okuma etkinliğinin yirmi ile otuzuncu dakikasında 10 dk. süresince kamera ile kayıt altına alınarak yapılmıştır. Uygulama sürecinin tümü kamera ile kayıt altına alınmıştır.

Gözlem verilerinin kaydedilmesinde her araştırma oturumunda zaman aralığı kaydı ile gözlem verileri kodlanmıştır. Zaman aralığı kaydının kullanımında her bir gözlem oturumu eşit zaman aralıklarına bölünür (Tawney & Gast, 1984). Bütüncül zaman aralığı kaydın da birim zaman aralığı boyunca davranış sürüyorsa davranış "var" kabul edilir, davranış tüm zaman aralığının bir bölümünde gerçekleşmiyorsa davranış "yok" kabul edilir (Cooper ve ark., 2007; Tawney ve Gast, 1984). Araştırma da kullanılan bütüncül zaman aralığı kaydı 10 dk.'dır ve gözlem süresi 10'ar sn.'lik eşit zaman aralıklarına bölünmüştür. Her bir gözlem oturumu ortalama 10 dakika sürdürülmüştür. Araştırma 1. ve 2. sınıfta her gün Türkçe dersinde sessiz okuma

etkinliği sırasında gerçekleştirilmiştir. Zaman aralığı kayıt formu kodlanırken araştırmacı tarafından eğer ğrenci 10 sn. boyunca dikkatini sđrdđrđyorsa “+”, eğer 10 sn.’nin tđm zaman aralığının bir bđlđmünde dikkatini sđrdđrmđyorsa “-” kodlanmıştır. Tablo 1. ve 2.’de öğrencilerle çalışılan saatler gđsterilmektedir.

<b>Tablo 1. 1. Sınıf öğrencilerle çalışma saatleri (1. Öğrenci ve 2. Öğrenci)</b>						
<i>GÜNLER</i>	<b>1.DERS</b>	<b>2.DERS</b>	<b>3.DERS</b>	<b>4.DERS</b>	<b>5.DERS</b>	<b>6.DERS</b>
<b>PAZARTESİ</b>			TÜRKÇE			
<b>SALI</b>			TÜRKÇE			
<b>ÇARŞAMBA</b>			TÜRKÇE			
<b>PERŞEMBE</b>		TÜRKÇE				
<b>CUMA</b>			TÜRKÇE			

<b>Tablo 2. 2.Sınıf ğrenci İle alışma saatleri (3. Öğrenci)</b>						
<i>GÜNLER</i>	<b>1.DERS</b>	<b>2.DERS</b>	<b>3.DERS</b>	<b>4.DERS</b>	<b>5.DERS</b>	<b>6.DERS</b>
<b>PAZARTESİ</b>			TÜRKÇE			
<b>SALI</b>		TÜRKÇE				
<b>ÇARŞAMBA</b>			TÜRKÇE			
<b>PERŞEMBE</b>		TÜRKÇE				
<b>CUMA</b>				TÜRKÇE		

### **3.8. GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN SESSİZ OKUMA ETKİNLİĞİ SIRASINDA DİKKATLERİNİ SÜRDÜRME DAVRANIŞLARINI İZLEME VE GENELLEME VERİSİ TOPLANMASI**

Birinci ve ikinci denek ile uygulama süreçleri tamamlandıktan 20 gün sonra, 5 gün süre ile izleme süreci çalışması yapılmıştır. Ancak izleme çalışması, üçüncü denek ile uygulama çalışması bittikten 13 gün sonra, 5 gün süre ile yapılmıştır. Üçüncü deneğin uygulama çalışması bittikten sonra okulların yaz tatiline girmesine 18 gün kaldığı için izleme ve genelleme çekimleri diğer deneklerden 7 gün önce alınmaya başlanmıştır. İzleme çalışmasını araştırmacı okuma etkinliğinde, uygulama çalışmalarının yapıldığı aynı derslerde öğrenciler ile çalışmıştır. Türkçe dersinde sessiz okuma etkinliğinin yirminci dakikası ile otuzuncu dakikaları arasındaki 10 dk. boyunca uygulama öğrencileri tarafından izleme sürecinde de gözlem verisi kaydedilmiştir. İzleme sürecinde de öğrenciler uygulama sürecinde kullanılan materyalleri sıralarının üzerine hazırlamış ve yerlerini kontrol etmişlerdir. İzleme sürecinde ipucu sesi 2 dk.'da bir verilmiştir. Denekler amaçlarına ulaşabilmeleri için; görme engelli öğrencilerin en az 4 tane “evet” kartı kutuya atması gerekmiş, az gören öğrencinin de kontrol listesine en az 4 tane “E” yazmış olması gerekmiştir. Çalışması bittikten sonra öğrenciler parmak kaldırarak çalışmasının bittiğini sınıf öğretmenine söylemiş ve amacına ulaşip ulaşmadığını bildirerek çalışmayı bitirmiştir. İzleme çalışmasında kendini izleme tekniğindeki haftalık izleme çizelgesi ve ödül kutusundan istediği ödülü alma bölümleri uygulanmamıştır. Araştırma çoklu yokla deseni ile uygulandığı için tüm öğrencilerin farklı zamanlarda izleme verileri alınmaya başlanmış ve izleme verileri her öğrencinin kendi sınıfında toplanmıştır.

Genelleme çalışması ise, tüm denekler ile izleme çalışmasının yapıldığı günlerin son 3 günü öğleden sonraki derslerde sessiz okuma etkinliğinin yirminci dakikası ile otuzuncu dakikaları arasındaki 10 dk. boyunca kendini izleme tekniği ve materyalleri kullanılmadan yapılmıştır. Uygulama öğrencileri tarafından diğer süreçlerde olduğu gibi genelleme gözlem verisi kaydedilmiştir. Veriler bütüncül zaman aralık kaydı ile kodlanmıştır. Araştırma çoklu yokla deseni ile uygulandığı için tüm öğrencilerin farklı zamanlarda genelleme verileri alınmaya başlanmış ve genelleme verileri her öğrencinin kendi sınıfında toplanmıştır.

### 3.9. KENDİNİ İZLEME TEKNİĞİ UYGULAMA SÜRESİNİN HESAPLANMASI

Bu araştırmada kendini izleme tekniğinin, deneklerin dikkati sürdürme davranışları üzerindeki etkisinin yanı sıra deneklerin bu tekniği uygulama süreleri de hesaplanmıştır. Uygulama süresi hesaplanırken; a- Deneklerin kendini izleme tekniğini öğrenme süresi, b- Görme engelli öğrencilerin kendini izleme tekniğini uygulama esnasında kartı bulma ve atma süreleri, c- Az gören öğrencinin kendini izleme tekniğini kullanırken dikkatini sürdürme davranışı kontrol listesinde tabloya “E” ve “H” yazma süresi, d- Deneklerin kendini izleme tekniğini uygulama süresi ile dikkatini sürdürme davranışı kontrol listesini doldurma süreleri araştırmacı tarafından kayıtlardan gözlemsel olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada araştırmacı deneklerin kendini izleme tekniğini öğrenme sürelerini, 15 oturumdan oluşan uygulama sürecinde ve 5 oturumdan oluşan izleme sürecinde kendini izleme tekniğini kullanırken görme engelli öğrencilerin kartı bulup kutuya atma sürelerini her oturum için ayrı ayrı gözlemsel olarak hesaplanmıştır. Bunun yanında üç deneğin uygulama süreci ve izleme süreci boyunca kendini izleme tekniğini uygulama süresi ve dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesini doldurma süreleri her oturum için ayrı ayrı gözlemsel olarak araştırmacı tarafından hesaplanmıştır. Araştırmacı bu araştırmada uygulama sürecinin ve izleme sürecinin 10 dk.’lık sessiz okuma süresini ve devamında kontrol listesini doldurup bitirdiği sürenin tamamını kayıt edip ortalamalarını hesaplanmıştır. Ancak Ek 10’da araştırmacı gözlemsel olarak tüm deneklerin öğretim sürecinin süresini ve sadece ilk uygulama oturumu ile son uygulama oturumu sürelerini, uygulama sürecinin ortalamasını tabloya yansıtılmıştır. Araştırmacı ek olarak uygulama ve izleme sürecinde görme engelli öğrencilerin ilk uygulama oturumu ile son uygulama oturumunda kartı bulma ve atma süresi ile kartı bulup atma ortalama süresini de karşılaştırmıştır. Ayrıca tüm deneklerin izleme süreçlerinin ilk oturumu ile son oturum süresini, izleme sürecinin ortalama süresini de karşılaştırmıştır. Aynı zamanda az gören öğrencinin uygulama sürecinin ilk ve son oturumu ile izleme sürecinin ilk ve son oturumunda dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesinde tabloya “E” ve “H” yazma süresi ve ortalamalarını da karşılaştırmıştır.

### 3.10. SOSYAL GEÇERLİLİK BELİRLEME FORMU

Sosyal geçerlilik, araştırmada kendini izleme tekniğini uygulayan öğretmenlerin tekniğin uygulamasına ilişkin görüşlerini içermektedir. Türkiye ve Dünya’da görme engelli öğrencilerin kendini izleme tekniği ile dikkatini sürdürme becerilerini arttırma çalışmasına rastlanmaması nedeniyle sosyal geçerlilik bulguları ile araştırmanın bulgularına destek sağlanması hedeflenmiştir. Bu sebeple araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerine sosyal geçerlilik formu uygulanmıştır (Ek 11).

Sosyal geçerlilik formu 11 adet sorudan oluşmaktadır. Formda bulunan sorular öğretmenlerin kendini izleme tekniğini görme engelli öğrencilerin dikkatini sürdürme davranışını arttırmada etkili bulup bulmadıkları ve kendini izleme tekniğini görme engelli öğrenciler ile sınıfta rahat kullanılıp kullanılmayacağına yönelik sorulardan oluşturularak düzenlenmiştir. Öğretmenler bu formda yer alan sorulara üç farklı yanıt seçeneğinden uygun gördüklerini işaretleyerek soruları cevaplandırmışlardır. Formdaki açık uçlu sorulara ise öğretmenler cevaplarını boş bırakılan yerleri kullanarak cevap vermişlerdir. Sosyal geçerlilik formu araştırmanın genelleme verileri toplanmasından sonra uygulanmıştır.

### 3.11. GÖZLEMCİLER ARASI GÜVENİRLİK HESAPLAMASI

Bu araştırmada araştırmaya katılan üç öğrenci için toplam 90 oturum gözlem verisi toplanmıştır. Elde edilen verilerin %30’ u seçkisiz atama ile seçilerek Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Görme Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans tez dönemi öğrencisi olan ikinci bir gözlemci tarafından kodlanmıştır.

Üç öğrencinin her biri için yapılan gözlem verilerinden seçkisiz atama ile belirlenen; iki tane başlama düzeyi gözlem verisi, altı tane uygulama gözlem verisi, iki tane izleme gözlem verisi olmak üzere bir öğrenciye ait on tane gözlem verisi verilirken, üç öğrenci için toplam otuz tane gözlem verisi ikinci gözlemciye verilmiştir. İkinci gözlemci tarafından otuz gözlem verisi izlenerek, bütüncül zaman aralığı formuna kodlanmıştır.

Gözlemciler arası güvenilirlik;

$$\frac{\text{Görüş birliğinin}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$$

Formülü kullanılarak hesaplanmıştır (İftar ve Tekin, 1997).

Birinci öğrencinin seçkisiz atama ile seçilmiş 10 tane gözlem verisi için ortalama %91, ikinci öğrencinin seçkisiz atama ile seçilmiş 10 tane gözlem verisi için ortalama %96,1 üçüncü öğrencinin seçkisiz atama ile seçilmiş 10 tane gözlem verisi için ortalama %95,8 düzeyinde gözlemciler arası güvenilirlik bulunmuştur. Seçkisiz atama ile %30'u seçilen tüm verilerin, gözlemciler arası güvenilirliği ortalama %94,3 düzeyinde hesaplanmıştır.

### 3.12. UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ

Bu araştırmada kendini izleme tekniği (Agran ve ark., 2003) on adım öğretim sürecinin araştırmacı tarafından doğru şekilde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek üzere uygulama güvenilirliği verileri toplamak için, uygulama güvenilirliği formu kullanılmıştır (Ek 12, Ek 13). Bu form az gören öğrenci ve görme engelli öğrenci için uygun şekilde ayrı ayrı oluşturulmuştur.

Uygulama güvenilirliği verilerini toplamak için, 3 öğrenci ile ayrı ayrı çalışılan kendini izleme tekniği öğretim süreçlerin kayıt edildiği görüntüler Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Görme Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans mezunu ve Görme engelliler sınıf öğretmeni olarak görev yapan bir gözlemciye verilerek izlemesi ve uygulama basamaklarını işaretlemesi istenmiştir.

Öğretim süreci tablollaştırılıp, “evet”, “hayır” sütunları eklenerek uygulama güvenilirliği formu haline getirilmiştir. Araştırmacı tarafından görme engelli öğrencinin uygulama güvenilirliği formu 55 sorudan oluşturulmuş, az gören öğrencinin uygulama güvenilirliği formu 53 sorudan oluşturulmuştur. Soru sayılarındaki farklılık az gören



öğrenci ve görme engelli öğrenci ile çalışılan materyal farklılığından kaynaklanmaktadır. Gözlemciden kamera kayıtlarını izlerken, veri toplama formuna belirtilen basamaklar gerçekleştirildiyse “evet”, gerçekleştirilmediyse “hayır” sütununa “+” işareti koyması istenmiştir.

Gözlemcinin formları doldurulduktan sonra veriler;

$$\frac{\text{Gözlenen araştırmacı davranışı}}{\text{Planlanan araştırmacı davranışı}} \times 100$$

formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980, akt. Orçan, 2010).

Bu araştırmada uygulama güvenirliliği % 92,3 çıkmıştır.

### 3.13. VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmada görme engelli öğrencilerin dikkati sürdürme davranışlarının artırılması hedeflenmiştir. Kendini izleme tekniğinin uygulamasından önce, bir hafta süre ile başlama düzeyi gözlem verileri, on beş gün süre ile uygulama gözlem verileri, uygulama sonlandırıldıktan 20 gün sonra beş gün süre ile izleme gözlem verileri ve izleme verilerinin alındığı son üç gün öğleden sonraki Türkçe dersinde üç gün süre ile genelleme gözlem verileri toplanmıştır.

Başlama düzeyi verileri toplanırken, her bir öğrencide en az 3 oturum ardışık olarak gözlem kararlılığına ulaşıncaya kadar gözlem verisi toplanmaya devam edilmiştir. Elde edilen gözlem verilerinin tamamı bütüncül zaman aralığı kayıt formuna aktarılmıştır. Kararlılık verisi; ilk olarak her bir oturum ayrı ayrı “Tepki sayısı / Gözlem sayısı x 100” formülü uygulanarak hesaplandıktan sonra, yedi oturumun başlama düzeyi aritmetik ortalaması belirlenmiştir. Aritmetik ortalamanın %20’si alınmış ve başlama düzeyi aritmetik ortalamaya çıkan sonuç eklenip, çıkarılarak verilerin kabul edilebilirlik

aralığı bulunmuş ve başlama düzeyi verilerinin en az 3 oturum ardışık olarak kararlılık sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Elde edilen verilerde sadece kararlılığa, başlama düzeyi gözlem verileri için bakılmıştır.

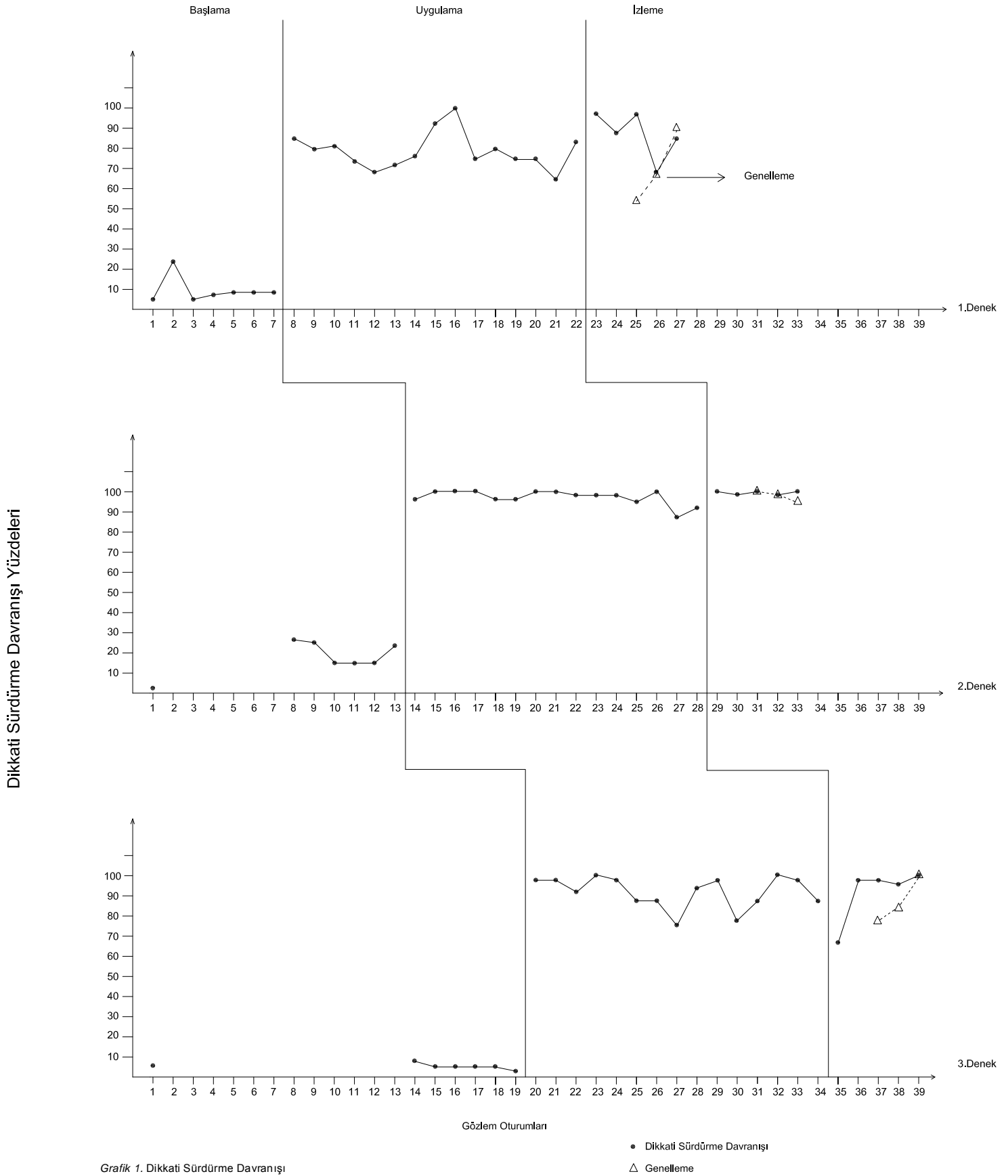
Çoklu yoklama grafiğinde x eksenine oturumlar, y eksenine de verilerin yüzdeleri hesaplanarak sayısı gösterilmiştir. Veriler analiz edilirken sağaltım oturumlarındaki eğrilerin düzeylerine bakılarak veriler yorumlanmıştır. Eğer bir sağaltım oturumunda elde edilen veri yolunun eğimi artan bir eğim ise, sağaltım tekniğinin etkili olduğuna eğer veri yolunun eğimi düşüş gösteren bir eğim ise sağaltım tekniğinin etkisiz olduğuna karar verilmiştir.

## **BÖLÜM 4**

### **BULGULAR VE YORUMLAR**

Bu araştırmanın amacı kendini izleme tekniğinin görme engelli öğrencilerin sessiz okuma etkinliğinde sergiledikleri dikkati sürdürme becerisi üzerine etkililiğini incelemektir.

Araştırmanın bu bölümünde, sırayla araştırma bulguları ve yorumları, kendini izleme tekniği uygulama süresi bulguları ve yorumları, sosyal geçerlilik bulguları ve yorumlarına yer verilmiştir. Araştırmaya katılan deneklere çoklu yoklama deseni uygulanırken başlama düzeyi koşullarında ve tüm sağaltım koşullarında 10'ar dakikalık gözlem verileri araştırmacı tarafından kaydedilmiş ve öğrencilerin gözlem oturumlarında sergiledikleri dikkati sürdürme ortalaması Grafik 1.'de gösterilmiştir.



Grafik 1. Dikkati Sürdürme Davranışı

#### 4.1. BİRİNCİ DENEĞİN BULGULARI VE YORUMU

Birinci deneğin sağaltım öncesi, başlama düzeyi verileri yedi gün süre ile toplanılmıştır. Başlama düzeyinde birinci deneğin sessiz okuma etkinliği sırasında sergilediği dikkati sürdürme davranışı ortalaması % 9.3 düzeyinde gerçekleşmiştir. Deneğin dikkatini sürdürme davranışı yüzdesinin 2. oturum verisi hariç sıfıra çok yakın düzeyde olduğu görülmüştür.

Birinci deneğin başlama düzeyi verilerinin % 20'lik düzeyindeki tutarlılık aralığı % 7,4 ile % 11,2'dir. Tutarlılık göz önüne alındığında 5., 6., 7. oturumlarından elde edilen verilerin ardışık olarak kararlılık gösterdiği kaydedilmiştir. Genel olarak başlama düzeyinde birinci deneğin dikkatini sürdürme davranışı düzeyinin oldukça düşük olduğu görülmüştür.

Birinci deneğin uygulama sürecine başlanılan ilk gün sergilediği dikkatini sürdürme davranışının ani bir artış ile % 5'den, % 85 düzeyine çıktığı gözlenmiştir. Deneğin sessiz okuma etkinliği sırasında dikkati sürdürme davranışı uygulama süreci ortalaması % 78.8 düzeyinde gerçekleşmiştir. 15 oturumluk uygulama süresinin 10. oturumdan itibaren araştırma boyunca kendini izleme tekniğinde ipucu olan (ding) sesi aralığı 1 dk.'dan 2 dk.'ya çıkartılmıştır. Birinci deneğin uygulama sürecindeki gözlem verileri 2 dk.'lık ipucuna geçilmeden önce artış yönünde seyrederken, 2 dk.'lık ipucuna geçildikten sonra düşüş sergilemiş fakat dikkatini sürdürme davranışı düzeyi, başlama düzeyine oranla çok yüksek düzeyde seyretmeye devam etmiştir.

Birinci denek ile uygulama çalışması bittikten 20 gün sonra 5 gün süre ile izleme verileri toplanmıştır. İzleme verisi, kendini izleme tekniği ile sessiz okuma etkinliği sırasında 2 dk.'lık ipucu (ding) sesi verilerek toplanmıştır. birinci deneğin sessiz okuma etkinliği sırasında dikkati sürdürme davranışı izleme süreci ortalaması % 88 düzeyinde gerçekleşmiştir.

Birinci deneğin izleme sürecinin 1. oturumu veri düzeyinin, uygulama sürecinin 15. oturumundaki veri düzeyine göre artış göstermesine rağmen, izleme sürecinin 5. oturumundaki veri düzeyinin, uygulama sürecinin 1. oturumunun veri düzeyi ile eşit düzeyde olduğu saptanmıştır. Buna rağmen uygulama aşaması dikkati sürdürme

davranışı ortalaması % 78.8 iken, uygulama aşamasından 20 gün sonra toplanan izleme verilerinin ortalamasında, deneğin dikkatini sürdürme davranışında %10'luk bir artış kaydedilmiş ve davranışın ortalaması % 88 düzeyinde gerçekleşmiştir. Birinci denek için izleme verilerinin, başlama düzeyi verilerine göre %78.7 düzeyinde artış gösterdiği de Grafik 1.'de görülmektedir.

Birinci deneğin genelleme sürecinde kaydedilen verileri izleme verilerinin son 3 gününde öğleden sonraki sessiz okuma etkinliğinde kendini izleme işlem süreci kullanılmadan kaydedilmiştir. Sessiz okuma etkinliğinin yirminci ile otuzuncu dakikaları arasındaki 10 dk. boyunca deneğe hiç müdahale edilmeden ve kendini izleme materyali verilmeden genelleme verisi toplanmıştır. Birinci deneğin sessiz okuma etkinliği sırasında, sergilediği dikkati sürdürme davranışı genelleme verileri ortalaması % 70.5 düzeyinde gerçekleştiği kaydedilmiştir.

Grafik 1.'de de görülebileceği gibi birinci deneğin izleme sürecinde dikkati sürdürme davranışı ortalaması % 88 düzeyinde gerçekleşirken, genelleme süreci ortalamasının % 70.5 düzeyinde gerçekleştiği kaydedilmiştir. Araştırmanın bu verileri birinci deneğin kendini izleme tekniğinin kullanıldığı oturumlarda elde ettiği davranış kazanımlarını, tekniğin kullanılmadığı aynı akademik etkinliğe genellediğini göstermiştir. Genelleme sürecinde birinci deneğin sergilediği dikkati sürdürme davranışı ortalamasının izleme sürecinde sergilediği ortalama düzeyden %17.5 düşük düzeyde farklılaştığı Grafik 1.'de görülmektedir.

Birinci deneğin dikkati sürdürme davranışı genelleme süreci ortalama düzeyi % 70.5 iken uygulama süreci ortalaması % 78.8 düzeyindedir. Genelleme sürecinde birinci deneğin sergilediği dikkati sürdürme davranışı uygulama sürecinde sergilediği ortalamadan % 8.3 farklılaşmıştır.

Ek olarak, birinci deneğin başlama düzeyi ortalaması % 9.3 düzeyinde iken, genelleme süreci ortalamasının % 70.5 düzeyine çıktığı Grafik 1.'de görülmektedir. Kendini izleme tekniğinin, birinci deneğin dikkati sürdürme davranışını, % 61.2'lik düzeyde, oldukça önemli ölçüde arttırdığı Grafik 1.'den anlaşılmaktadır.

## 4.2. İKİNCİ DENEĞİN BULGULARI VE YORUMU

İkinci deneğin çoklu yoklama deseni uygulanırken başlama düzeyi koşullarında ve tüm sağaltım koşullarında sergilediği dikkatini sürdürme davranışı yüzdeleri Grafik 1.'de gösterilmiştir. İkinci deneğin sağaltım öncesinde, başlama düzeyinde sessiz okuma etkinliği sırasında dikkati sürdürme davranışı ortalaması % 17.4 düzeyinde gerçekleşmiştir. İkinci deneğin dikkati sürdürme davranışı yüzdesinin 1. oturum verisinde sıfıra yakın düzeyde diğer oturumlarda ise çok düşük düzeyde seyrettiği Grafik 1.'de izlenmektedir.

İkinci deneğin başlama düzeyi verilerinin % 20'lik tutarlılık aralığı % 13.9 ile % 20.9'dur. Kabul edilebilirlik aralığı göz önüne alındığında 4., 5., 6. oturumlarda elde edilen verilerin, ardışık olarak kararlılık sağladığı görülmektedir. Başlama düzeyinde ikinci deneğin sergilediği dikkatini sürdürme davranışı düzeyinin oldukça düşük düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.

İkinci deneğin uygulama sürecine başlanılan ilk gün dikkati sürdürme davranışının ani bir artış ile % 1,7'den, % 96.7 düzeyine çıktığı gözlenmiştir. İkinci deneğin sessiz okuma etkinliği sırasında sergilediği dikkatini sürdürme davranışı uygulama süreci ortalaması ise % 97.3 düzeyinde gerçekleşmiştir. 15 oturumluk uygulama süresinin 10. oturumdan itibaren araştırma boyunca kendini izleme tekniğinde ipucu olan (ding) sesi aralığı 1 dk.'dan 2 dk.'ya çıkartılmıştır. İkinci deneğin uygulama sürecindeki 2 dk.'lık ipucuna geçilmeden önce gözlem veri düzeyleri birbirine oldukça yakın değerlerde seyrederken, 2 dk.'lık ipucuna geçildikten sonra hafif bir düşüş sergilemiş fakat dikkatini sürdürme davranışı düzeyi, başlama düzeyine oranla çok yüksek düzeyde seyretmeye devam etmiştir.

İkinci denek ile uygulama çalışması bittikten 20 gün sonra 5 gün süre ile izleme verileri toplanmıştır. İzleme verisi, kendini izleme tekniği ile sessiz okuma etkinliği sırasında 2dk.'lık ipucu (ding) sesi verilerek toplanmıştır. ikinci deneğin sessiz okuma etkinliği sırasında dikkati sürdürme davranışı izleme süreci ortalama % 99.3 düzeyinde gerçekleşmiştir.

İkinci deneğin izleme sürecinin 1. oturumu veri düzeyinin, uygulama sürecinin 15. oturumundaki veri düzeyine göre artış gösterdiği görülmüştür. İzleme sürecinin 1. oturumunda ikinci denek ortalama % 100 düzeyinde dikkati sürdürme davranışı sergilemiş ve diğer dört oturumda da ilk oturuma yakın veri düzeyleri sergilemiştir. Uygulama süreci veri düzeyi ortalaması % 97.3 düzeyinde gerçekleşmiştir. Uygulama sürecinden 20 gün sonra toplanan izleme veri düzeyi ortalaması % 99.3 düzeyinde çıkmıştır. İkinci deneğin izleme süreci verilerinin, uygulama düzeyi verilerine göre % 2 düzeyinde artış gösterdiği kaydedilmiştir. Bununla birlikte izleme verilerinin, başlama düzeyi verilerine göre % 81.9'lük bir farkla oldukça yüksek düzeyde artış gösterdiği de görülmüştür.

İkinci deneğin genelleme sürecinde elde edilen verileri ise izleme verilerinin son 3 gününde öğleden sonraki sessiz okuma etkinliği sırasında toplanmıştır. Sessiz okuma etkinliğinde deneğe hiç müdahale edilmeden ve materyal verilmeden genelleme verileri toplanmıştır. İkinci deneğin sessiz okuma etkinliği sırasında dikkati sürdürme davranışı genelleme süreci ortalaması ise % 97.8 düzeyinde gerçekleşmiştir.

İkinci deneğin dikkati sürdürme davranışı genelleme süreci ortalama düzeyi % 97.8 iken izleme süreci ortalaması % 99.3 düzeyinde olduğu görülmüştür. Genelleme sürecinde ikinci deneğin sergilediği dikkati sürdürme davranışının izleme sürecinde sergilediği ortalamadan % 2.5'lik düzeyde farklılaşma gösterdiği kaydedilmiştir.

İkinci deneğin dikkati sürdürme davranışı genelleme süreci ortalama düzeyi % 97.8 iken uygulama süreci ortalaması % 97.3 düzeyinde gerçekleşmiştir. Genelleme sürecinde ikinci deneğin sergilediği dikkati sürdürme davranışı ile uygulama sürecinde sergilediği dikkatini sürdürme davranışının % 0,5'lik düzeyde farklılaşmıştır.

Ek olarak, ikinci deneğin başlama düzeyi ortalaması % 17.4 iken genelleme süreci ortalaması % 97.8 çıkarmıştır. Başlama düzeyinden genelleme düzeyine ikinci deneğin dikkati sürdürme davranışının % 80.4'lük artış gösterdiği kaydedilmiştir. Kendini izleme tekniğinin ikinci deneğin dikkati sürdürme davranışını oldukça önemli ölçüde arttırdığı görülmüştür.



### 4.3. ÜÇÜNCÜ DENEĞİN BULGULARI VE YORUMU

Üçüncü deneğin çoklu yoklama deseni uygulanırken başlama düzeyi koşullarında ve tüm sağaltım koşullarında sergilediği dikkatini sürdürme davranışı yüzdeleri Grafik 1.'de gösterilmiştir. Üçüncü deneğin sağaltım öncesinde, başlama düzeyinde, sessiz okuma etkinliği sırasında sergilediği dikkati sürdürme davranışı ortalaması % 5,2 düzeyinde gerçekleşmiştir. Deneğin dikkatini sürdürme davranışı yüzdesinin 2. oturum verisi hariç sıfıra çok yakın düzeyde gerçekleştiği saptanmıştır.

Üçüncü deneğin başlama düzeyi verilerinin % 20'lik tutarlılık düzeyindeki aralığı % 4.2 ile % 6.2'dir. Tutarlılık aralığı göz önüne alındığında 3., 4., 5., 6. oturumlarında elde edilen verilerin ardışık olarak kararlılık sağladığı görülmektedir. Başlama düzeyinde üçüncü deneğin sergilediği dikkatini sürdürme davranışı düzeyinin oldukça düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Üçüncü deneğin uygulama sürecine başlanılan ilk gün dikkatini sürdürme davranışının ani bir artış ile % 5'den % 98.3 düzeyine çıktığı gözlenmiştir. Üçüncü deneğin sessiz okuma etkinliği sırasında sergilediği dikkati sürdürme davranışı uygulama süreci ortalaması ise % 92.2 düzeyinde gerçekleşmiştir. 15 oturumluk uygulama sürecinin 10. oturumdan itibaren araştırma boyunca kendini izleme tekniğinde ipucu olan (ding) sesi aralığı 1 dk.'dan 2 dk.'ya çıkartılmıştır. Üçüncü deneğin uygulama sürecindeki gözlem verileri 2 dk.'lık ipucuna geçilmeden önce veri düzeyleri birbirine oldukça yakın değerlerde seyrederken 2 dk.'lık ipucuna geçildikten sonra 11. oturumda ani bir düşüş sergilemiş fakat dikkatini sürdürme davranışı düzeyi, başlama düzeyine oranla çok yüksek düzeyde seyretmeye devam etmiştir.

Üçüncü denek ile uygulama çalışması bittikten 13 gün sonra 5 gün süre ile izleme verileri toplanmıştır. Üçüncü denek ile uygulama çalışması bittikten sonra okulların yaz tatiline girmesine 18 gün kaldığı için izleme verileri diğer iki denekten bir hafta önce alınmak zorunda kalınmıştır. İzleme verisi, kendini izleme tekniği ile sessiz okuma etkinliği sırasında 2 dk.'lık ipucu (ding) sesi verilerek toplanmıştır. Üçüncü deneğin sessiz okuma etkinliği sırasında dikkati sürdürme davranışı uygulama sürecinden 13 gün sonra toplanan izleme veri düzeyi ortalaması % 92 düzeyinde çıkmıştır. İzleme süreci ortalaması uygulama süreci veri düzeyi ortalamasına göre % 6.3

düzeyinde farklılaşmıştır. Bununla birlikte izleme verileri, başlama düzeyi verileri ile karşılaştırıldığında % 86.8 düzeyinde bir artış görüldüğü kaydedilmiştir.

Üçüncü deneğin genelleme sürecinin verileri ise izleme verilerinin son 3 gününde öğleden sonraki sessiz okuma etkinliği sırasında toplanmıştır. Sessiz okuma etkinliğinin yirminci ile otuzuncu dakikaları arasındaki 10 dk. boyunca deneğe hiç müdahale edilmeden ve materyal verilmeden genelleme verisi toplanmıştır. Üçüncü deneğin sessiz okuma etkinliği sırasında dikkati sürdürme davranışı genelleme süreci ortalamasının ise % 87.2 düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür.

Üçüncü deneğin dikkati sürdürme davranışı genelleme süreci ortalama düzeyi % 87.2 iken izleme süreci ortalamasının % 92 düzeyinde olduğu görülmüştür. Genelleme sürecinde üçüncü deneğin sergilediği dikkati sürdürme davranışı izleme sürecinde sergilediği ortalama % 4.8 düzeyde farklılaşma sergilediği görülmüştür.

Üçüncü deneğin dikkati sürdürme davranışı genelleme süreci ortalama düzeyi % 87.2 iken uygulama süreci ortalaması % 92.2 düzeyinde olduğu görülmüştür. Genelleme sürecinde üçüncü deneğin sergilediği dikkatini sürdürme davranışında, uygulama sürecinde sergilediği dikkatini sürdürme davranışına göre % 5'lik düşüş yaşandığı görülmüştür.

Bunun yanında üçüncü deneğin başlama düzeyi ortalaması % 5.2 düzeyinde iken, genelleme süreci ortalaması % 87.2 düzeyine çıkarmıştır. Başlama düzeyinden genelleme düzeyine dikkati sürdürme davranışının % 82'lik düzeyde artış gösterdiği görülmüştür. Kendini izleme tekniğinin üçüncü deneğin dikkatini sürdürme davranışını oldukça önemli ölçüde arttırdığı görülmüştür.

Üç denekte de uygulama sürecinde bir anda artış olmasına rağmen kendini izleme tekniğinde ipucu olan (ding) sesi aralığı 1 dk.'dan 2 dk.'ya çıkarıldığında ikinci denek ve üçüncü denek uygulama sürecinin 1. oturumundaki düzeylerinin altına düşmüşler, birinci denek ise uygulama sürecinin 1. oturumuna yakın değerde seyretmiştir. Ancak uygulamada ki bu düşümlere rağmen birinci deneğin başlama düzeyi ortalama verisinde % 69.5 düzeyinde artış olurken, ikinci deneğin başlama düzeyi ortalama verisinde % 79.9 düzeyinde artış olmuş, üçüncü deneğin başlama düzeyi

ortalama verisinde % 87 düzeyinde artış olmuştur. Bu artışlarda göstermiştir ki başlama düzeyi verisine göre uygulama sürecinde en çok artış % 87 düzeyi ile üçüncü denekte gerçekleşmiştir.

Üç denekle yapılan genelleme veri düzeylerinin izleme veri düzeylerine göre birinci deneğin % 17.5, ikinci deneğin % 2.5, üçüncü deneğin % 4.8 düzeyinde ufak düşüşler yaşadığı görülmüştür. Bunun yanında uygulama veri düzeylerinin genelleme veri düzeylerine göre birinci denekte % 8.3, üçüncü denekte % 5 düzeyinde ufak düşüşler görülürken, ikinci denek % 0.5 düzeyinde yükseliş kaydedilmiştir. Ayrıca başlama veri düzeyleri genelleme veri düzeyleri ile karşılaştırıldığında birinci deneğin % 61.2, ikinci deneğin % 80.4, üçüncü deneğin ise % 82 düzeyinde artış gösterdiği saptanmıştır.

Özetle, bu araştırmanın sessiz okuma etkinliği sırasında uygulanan kendini izleme tekniğinin bulguları, araştırmaya katılan üç deneğin tamamında dikkatini sürdürme davranışını yüksek düzeyde arttırdığını göstermiştir. Sessiz okuma etkinliği sırasında kendini izleme tekniğinin deneklerin dikkatini sürdürme davranışlarında üçüncü denekte en yüksek düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Deneklerin dikkatini sürdürme davranışında uygulama sürecinde görülen bu kazanımları araştırma tamamlandıktan ortalama 20 gün sonra toplanılan izleme verileri de desteklemiş, deneklerin izleme süreci dikkatini sürdürme davranış ortalamaları uygulama süreci ortalamalarından daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. İzleme verilerinin toplandığı toplam 5 oturumun son 3 oturumunda ise sessiz okuma etkinliği sırasında kendini izleme tekniğinin uygulanmadığı genelleme verileri toplanmıştır. Genelleme verileri araştırma deneklerinin uygulama sürecindeki davranış kazanımlarının tekniğin uygulanmadığı sessiz okuma etkinliklerine genellendiğini göstermiştir.

#### **4.4. KENDİNİ İZLEME TEKNİĞİ UYGULAMA SÜRESİ VE YORUMU**

Bu çalışmada kendini izleme tekniğinin, deneklerin dikkati sürdürme davranışları üzerindeki etkisinin yanı sıra deneklerin bu tekniği öğrenme süreleri ve bir ders boyunca bu tekniği ne kadar sürede uyguladığı da kaydedilmiştir. Kendini izleme tekniği uygulama süresi hesaplanırken uygulama sürecinde görme engelli öğrencilerin

kartı bulup atma süresi ortalaması, az gören öğrencinin dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesinde tabloya “E” ve “H” yazma süresi ortalaması, uygulama ve izleme sürecinde kendini izleme tekniğini uygulama süreleri ve ortalamaları hesaplanmıştır. Üç deneğinde uygulama ve izleme sürecinde, 10 dk. kendini izleme tekniğini kullanarak sessiz okuma yaptığı bölüm ile dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesini doldurup tamamladığı bölümlerin toplam süresi, kendini izleme tekniği uygulama süresi hesaplanırken araştırmacı tarafında gözlemsel olarak kayıt edilmiştir. Tekniğin uygulama süresi hesaplamasına, deneklerin haftalık izleme çizelgesini doldurdukları bölüm ile ödül kutusundan ödül kazandığı bölüm dahil edilmemiştir.

Araştırmacının gözlemsel olarak yaptığı kayıtlar üç deneğinde izleme süreçlerinde kendini izleme tekniğini uygulama sürelerinin azaldığını göstermiştir. Kendini izleme tekniği uygulama süreleri tablo olarak (Ek 10)’da gösterilmiştir. Uygulama sürelerinin deneklerin bireysel özelliklerine göre farklılaştığı gözlenmiştir. Birinci deneğin bağımsız hareket becerilerinin zayıf olması (koridora çıktığında sınıfını, sınıfta oturduğu sırasını, masanın üzerinde kalemni bulmakta oldukça zorlanan) nedeniyle ve yaşının küçük olmasında etkisi ile diğer iki deneğe göre daha uzun süre öğretim süreci çalışılması gerekmiş ve ikinci denek ile öğretim süreci uygulaması yapılırken birinci deneğe de rehberli uygulama tekrarlanmıştır. Birinci deneğin başlama düzeyinin son gün verisi alındıktan sonra ve uygulama sürecine başlanılacağı ilk gün olmak üzere 2 gün toplam 2 saat 50 dk. öğretim süreci uygulanmış ve denek bağımsızlığa ulaştırılmıştır. Daha sonra birinci denek ile uygulama sürecine başlanılmıştır. Birinci deneğe uygulama sürecinin 7. oturumundayken, (ikinci deneğe öğretim süreci uygulaması yapılırken) kendini izleme tekniği öğretim süreci basamaklarından rehberli uygulama tekrarlanılmıştır. Birinci denek ile uygulama sürecine geçildiğinde ipucu (ding) sesini duyduktan sonra kartı bulma ve atma süresi 1. oturumda ortalama 10 sn.’yi bulurken, 15. oturumda ise ortalama 5 sn.’ye kadar düşmüş ve birinci deneğin uygulama sürecinde ortalama kartı bulma ve atma süresi 6:22 sn. olarak hesaplanmıştır. Deneğin izleme uygulamasının 1. oturumunda kartı bulma ve atma süresi 5 sn. olarak hesaplanırken, 5. oturumda da aynı kararlılığı sağladığı gözlenmiş ve ortalama kart atma süresinin de 5 sn. olduğu hesaplanmıştır. Ek olarak birinci denek uygulama sürecini 1. oturumunu 25 dk.’da tamamlamıştır. 15.oturumda anlamlı bir düşüş sergileyerek uygulama süresini 16 dk.’da tamamlamıştır.

Birinci deneğin 15 oturumluk uygulama süresinin ortalaması ise 17:24 sn. olarak hesaplanmıştır. Deneğin izleme verilerinin süresi 1. oturumda 14 dk. iken, 5. oturumda da (son oturum) aynı kararlılığı gösterdiği görülmüştür. Beş oturumluk izleme uygulamasının süresi ortalama 13:53 sn. olarak hesaplanmıştır.

İkinci deneğin de bireysel özelliği incelendiğinde deneğin, az gören ancak kabartma (Braille) yazı okuyabilen, ışıklı ve loş ortamda bir metre önündeki nesnelere ve insanları algılayabilen, ancak küçük nesneyi (makas, kalem) gözüne 15-20 cm yaklaştırdığında adını söyleyebilen, bağımsız hareketi iyi olan ( koridordan sınıfını, idareyi, öğretmenler odasını rahatlıkla bulan) bir kız öğrencidir. İkinci deneğin de kendini izleme tekniğini uygulama süresi hesaplanmıştır.

İkinci denek ile öğretim süreci 1 saat 50 dk. çalışılmıştır. Denek ile başlama düzeyi son verisi alındıktan sonra ve uygulama sürecine başlanılacağı ilk gün olmak üzere toplam 2 gün çalışılarak kendini izleme tekniğini uygulamada bağımsızlığa ulaştırılmıştır. İkinci deneğin uygulama sürecindeki kartı bulma ve atma süresi 1. oturumda ortalama 3 sn. hesaplanırken, 15. oturumda ise ortalama 2sn'ye kadar düşmüş ve 15 oturumluk uygulama sürecinin ortalamasının 2,5 sn. olduğu görülmüştür. İzleme uygulamasının 1. ve 5. oturumunda kart atma süresinin 2 sn. olduğu görülürken, izleme uygulamasının kart atma süresi ortalaması da 2 sn. olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ikinci denek uygulama sürecinin süresini 1. oturumda 15 dk.'da tamamlamış ve 15. oturumda ise bu süreyi 13 dk.'ya düşürmüştür. İkinci deneğin uygulama sürecini ortalama 13:32 sn.'de tamamladığı görülmüştür. İzleme çalışmasını 1. ve 5. oturumda: 13dk.'da tamamladığı gözlenmiştir ve ikinci deneğin 5 oturumluk izleme uygulama süresi de ortalama 13:10 sn. hesaplanmıştır.

Üçüncü deneğin bireysel özellikleri incelendiğinde ise deneğin, az gören (Comic Sans MS yazı tipinde ve 22 punto büyüklüğündeki gören yazıyı gözlüğü ile kitabına 10 - 15 cm yaklaştığında okuyabilen, bahçede 8-9 m uzakta olan insanları tanıyabilen ve ismini söyleyebilen, bağımsız hareketi oldukça iyi olan (kendi başına okul içinde dolaşabilen, okulda ihtiyaçlarını kendi başına karşılayabilen (Wc'ye gitme, yemekhaneyi bulma, vs), bir erkek öğrencidir. Bu denek ile başlama düzeyi verisinin 7. si alındıktan sonra aynı gün öğretim süreci uygulaması 1 saat çalışılmıştır ve öğrenci kendini izleme tekniğinin kullanımında bağımsızlığa ulaşmıştır. Üçüncü denekte

uygulama sürecine geçildiğinde ipucu (ding) sesini duyduktan sonra cevabına göre “E” veya “H” yazma süresi 1.oturumda ortalama 7 sn.’yi bulurken, 15. oturumda da ortalama süresi 7 sn.’ye olarak kararlılık sağlayarak, 15 oturumluk uygulama sürecinin ortalamasının 6 sn. olduğu görülmüştür. İzleme uygulamasının 1. ve 5. oturumunda ipucu (ding) sesini duyduktan sonra cevabına göre “E” veya “H” yazma süresi, 5 sn. hesaplanmıştır. 5 oturumluk izleme uygulamasında üçüncü deneğin cevabını yazma süresi de ortalama 5 sn. hesaplanmıştır. Ayrıca denek uygulama sürecinin 1. oturumunda uygulama sürecini 12 dk. tamamlamış, 15. oturumda 11 dk.’da tamamladığı gözlenmiştir ve üçüncü deneğin uygulama sürecini ortalama 11:30 sn.’de tamamladığı görülmüştür. Deneğin izleme uygulaması ise 1. oturum: 10:26 sn. , 5. oturum yani son oturumda: 10:23 sn. sürmüştür. Üçüncü deneğin 5 oturumluk izleme uygulama süresi de ortalama 10:24 sn. hesaplanmıştır.

Bu araştırmada deneklerin uygulama süreleri hesaplanmış ve sonuç olarak; birinci deneğe, bağımsız hareketinin sınırlı olması ve görme engelli olması nedeni ile diğer deneklere göre öğretim süreci için daha fazla süre ayrıldığı görülmüştür. Ayrıca birinci denek uygulama sürecini diğerlerine göre daha uzun sürede tamamlayabilmiştir. Birinci deneğin uygulama sürecinde kartı bulma ve atma süresinin uzunluğu kartları ve kutuyu bulamamakla orantılı olduğu görülmüştür. İzleme uygulamasında da en uzun süreyi yine birinci deneğin kullandığı görülürken, aynı zamanda izleme uygulamasında birinci deneğin kartı bulma ve atma süre ortalamasının, üçüncü deneğin cevabını (“E”, “H”) yazma süresine yaklaştığı da dikkat çekicidir. İkinci denek ise Braille yazı ile çalışmasına ve birinci denek ile aynı sınıfta olmasına rağmen kendini izleme tekniğini öğrenme süresini ve uygulama sürecini tamamlama süresini diğer iki deneğe oranla daha kısa sürede tamamladığı gözlenmiştir.

#### **4.5. SOSYAL GEÇERLİLİK BULGULARI VE YORUMU**

Araştırmada öğretmenlerin kendini izleme tekniğinin uygulayabilirliğe ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, sağaltım uygulanan sınıf öğretmenlerine yönelik sosyal geçerlilik belirleme formu kullanılmıştır (Ek 11). Sosyal geçerlilik formu, araştırma tamamlandıktan sonra sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

Birinci öğretmen, birinci ve ikinci deneklerin öğretmenidir. İkinci öğretmen ise üçüncü deneğin öğretmendir. Her iki öğretime çalışmanın sınıflarında yapılmasından memnun olduklarını ve kendini izleme tekniğinin öğrencilerinin dikkatini sürdürme davranışlarını arttırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca iki öğretime kendini izleme tekniği uygulanırken kullanılan materyallerin görme engelli öğrencilere uygun olduğunu ve öğrencilerinin kendini izleme tekniği uygularken eğlenerek ve çalışmaya istekli bir biçimde katıldıklarını bildirmişlerdir. Her iki öğretime kendini izleme tekniğini görme engelli öğrenciler için kolay uygulanabilir bir çalışma olarak düşündüklerini belirtmişlerdir. Kendini izleme tekniğini sınıfta uygulamanın çok vakit almadığını ayrıca sınıftaki diğer öğrencilerin de kendini izleme tekniğini kullanarak çalışmak istediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın deneği olan öğrencileri ile kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışı üzerine etkisi çalışılırken, sınıflarındaki diğer öğrencilerinin ise dikkatlerinin dağılmadığını da belirtmişlerdir.

Ek olarak her iki öğretmene de kendini izleme tekniğinde memnun oldukları yönlerin neler olduğu sorulduğunda birinci öğretmen kendini izleme tekniğini çocukların bağımsız olarak uygulayabilmelerinin kendisini memnun ettiğini ifade ederken, ikinci öğretmen ise kendini izleme tekniğinde sürekli uyaran ve ödüllendirme olduğu için öğrencinin dikkat süresini arttırması ve uyaranlar azaltılarak davranışın devamının sağlanmasını beğendiğini ifade etmiştir. Ayrıca birinci öğretmen kendini izleme tekniğinin memnun olmadığı yönleri olarak sınıf etkinliklerini düzenleyip okuma zamanı ayarlarken sıkıntı çektiğini ifade etmiş, ikinci öğretmen ise tekniğin sadece okuma da değil, günlük yaşam, özbakım, sosyal becerilerde de benzer uygulamasının yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Kendini izleme tekniği öğrencilerine öğretildikten sonra öğrencilerinin dikkati sürdürme davranışlarında artış olduğunu her iki öğretime net bir ifade ile belirtmişlerdir.

Genel olarak her iki öğretime, sınıflarında kendini izleme tekniğinin kullanılmasından memnun olduklarını ve tekniğin uygulanmasının çok vakit almadığını ifade etmişlerdir.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1.SONUÇ

Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin sessiz okuma etkinliğinde dikkati sürdürme davranışı üzerine kendini izleme (self-monitoring) tekniğinin etkililiğinin incelenmesini amaçlayan araştırmanın bu bölümünde sonuç ve önerilere yer verilecektir.

Araştırmanın çalışma grubu, 2009-2010 yılları arasında, Ankara ilinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir Görme Engelliler İlköğretim Okulu'nda eğitim almakta olan akademik performansı akranları ile aynı seviyede ancak dikkati sürdürme davranış problemleri olan, ek bir yetersizliği olmayan, 7-8 yaş aralığındaki 3 görme engelli öğrenciden oluşmuştur. Birinci ve ikinci denek, 1. sınıfın aynı şubesine giden görme engelli öğrencilerdir ve üçüncü denek ise 2. sınıfa giden az gören bir öğrencidir. Görme engelli öğrenciler Braille (kabartma) kitap okumaktadır, az gören öğrenci ise gören kitap okumaktadır.

Bu araştırmada, tek denekli desenlerden çoklu yoklama deseni ile sessiz okuma etkinliği sırasında kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışı üzerine etkisi incelenmiştir. Sağaltım, deneklerin sınıflarında Türkçe dersinin sessiz okuma etkinliği çalışması sırasında yirminci ile otuzuncu dakikalar arasındaki 10 dk. süresi boyunca gerçekleştirilmiştir. Üç deneğin her biri ile yedi gün başlama düzeyi, on beş gün uygulama, beş gün izleme, üç gün genelleme ve bir gün de öğretim süreci çalışması yapılmıştır. Bir öğrenci ile toplamda 27 gün, 30 oturum çalışma yapılmıştır. 3 öğrenci ile birden toplam 49 gün ve 90 oturum çalışma yapılarak, araştırma 05.04.2010 tarihinde başlatılmış, 18.06.2010 tarihinde okulların kapanması ile bitirilmiştir.



Tüm deneklerin sağaltım öncesi, başlama düzeyi verileri yedi gün süre ile toplanılmıştır. Birinci deneğin sessiz okuma etkinliği sırasında dikkati sürdürme davranışı başlama süreci ortalaması %9,3 düzeyinde iken, ikinci deneğin dikkati sürdürme davranışı başlama süreci ortalaması %17.4 ve üçüncü deneğin ise %5,2 düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür. Başlama düzeyinde deneklerin üçünde dikkatini sürdürme davranışlarının düşük düzeyde olduğu gözlenilmiştir.

Bu araştırmada tüm deneklerin birinci gün eş zamanlı olarak başlama düzeyi verileri alındıktan sonra birinci denek ile takip eden altı gün boyunca başlama düzeyi verileri alınmaya devam edilmiş ve % 20 kararlılık sağladığına karar verilince birinci denek ile uygulama sürecine geçilmiştir. Birinci denek ile uygulama sürecine başlanıldığı gün ikinci denek ile başlama düzeyi verileri altı gün boyunca alınmış ve kararlılık sağladığına karar verilince uygulama sürecine geçilmiştir. Üçüncü denek ile de ikinci denek ile uygulama sürecine başlandığı gün takip eden altı gün boyunca başlama düzeyi verileri alınmış, kararlılık sağlayınca uygulama sürecine başlanılmıştır. Uygulama sürecinin 1. ve 2. haftası ipucu (ding) sesi öğrencilere 10dk.'lık çalışma süresince her 1dk.'da bir verilirken, 3. haftadan itibaren her 2 dk.'da bir verilerek ipuçları arasındaki zaman arttırılarak ipuçlarında sönme gerçekleştirilmiştir.

Birinci deneğin uygulama sürecine başlanılan ilk gün dikkatini sürdürme davranışı ani bir artış ile % 5'den, % 85'e çıktığı gözlenirken, birinci deneğin sessiz okuma etkinliği sırasında dikkati sürdürme davranışı uygulama süreci ortalaması ise %78.8 düzeyinde gerçekleşmiştir. İkinci deneğin de uygulama sürecine başlanılan ilk gün dikkatini sürdürme davranışı da ani bir artış göstererek % 1,7'den % 96.7 düzeyine çıkmıştır. İkinci deneğin sessiz okuma etkinliği sırasında dikkati sürdürme davranışı uygulama süreci ortalaması ise % 97.3 düzeyinde gerçekleşirken, üçüncü deneğin de uygulama sürecine başlanılan ilk gün dikkatini sürdürme davranışı da yüksek bir artış ile % 5'den % 98.3 düzeyine çıkmış ve sessiz okuma etkinliği sırasında dikkati sürdürme davranışı uygulama süreci ortalaması ise % 92.2 düzeyinde gerçekleşmiştir.

Üç denekte de uygulama düzeyinde bir anda artış olmasına rağmen kendini izleme tekniğinde ipucu olan (ding) sesi aralığı 1 dk.'dan 2 dk.'ya çıkarıldığında ikinci ve üçüncü deneğin dikkati sürdürme davranışları uygulama sürecinin ilk oturumundaki düzeyinde altına düşerken, birinci deneğin dikkatini sürdürme davranışı ise uygulama

sürecinin birinci oturumuna yakın değerlerde seyretmiştir. Ancak uygulamada ki bu düşüslere rağmen birinci deneğin başlama düzeyi ortalama verisinde % 69.5 düzeyinde, ikinci denekte % 79.9 düzeyinde , üçüncü denekte ise % 87 düzeyinde artış olduğu gözlenmiştir. Bu araştırmada sonuçlar her üç deneğin dikkatini sürdürme davranışında çok önemli ölçüde artış olduğunu göstermiştir. Ek olarak araştırma tamamlandıktan 20 gün sonra toplanan izleme verilerinin ortalaması üç deneğinde dikkatini sürdürme davranışlarının artış yönünde seyrettiğini gösterirken, genelleme verileri ise dikkati sürdürme davranışlarının yüksek düzeyde devam ettiğini göstermiştir. Sonuç olarak sessiz okuma etkinliği sırasında kendini izleme tekniği dikkatini sürdürme davranışında üç denekte de oldukça yüksek düzeyde etkili olmuştur. Ayrıca sessiz okuma etkinliği sırasında kendini izleme tekniği dikkatini sürdürme davranışında üçüncü denekte en yüksek oranda etkili olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada kendini izleme tekniğinin, deneklerin dikkati sürdürme davranışları üzerindeki etkisinin yanı sıra deneklerin bu tekniği öğrenme süreleri ve uygulama süreci de kaydedilmiştir. Görme engelli öğrenciler ve az gören öğrenci için kendini izleme tekniğinin uygulama sürecinin ilk iki bölümün süresilerinin toplamı kaydedilmiştir (Kendini izleme tekniğini uygulama süresi ve kontrol listesini doldurup bitirdiği sürenin toplamı). Araştırmacının gözlemsel olarak yaptığı kayıtlar üç deneğinde izleme sürecinde kendini izleme tekniğini uygulama sürelerinde azalma olduğunu göstermiştir. Kendini izleme tekniği uygulama sürelerinin deneklerin bireysel özelliklerine göre farklılaştığı gözlenmiştir. Birinci deneğin bağımsız hareket becerilerinin zayıf olması (koridora çıktığında sınıfını, sınıfta oturduğu sırasını, masanın üzerinde kalemini bulmakta oldukça zorlanan) nedeniyle ve yaşının küçük olmasında etkisi ile diğer iki deneğe göre daha uzun süre öğretim süreci çalışılması gerekmiş ve ikinci denek ile öğretim süreci uygulaması yapılırken birinci deneğe de rehberli uygulama tekrarlanmıştır. Birinci denek ile toplam 3 saat 40 dk.'a öğretim süreci çalışılmıştır. Deneğin 15 oturumluk uygulama sürecinde kartı bulma ve atma süresi ortalaması 6:22 sn. hesaplanırken, deneğin izleme uygulamasında kart bulma ve kartı atma süresi ortalaması 5 sn. hesaplanmıştır. Ek olarak birinci deneğin 15 oturumluk uygulama sürecini ortalama 17:24 sn.'de tamamladığı görülürken, beş oturumluk izleme süreci ortalamasını 13:53 sn.'de tamamladığı gözlenmiştir.

İkinci deneğin de bireysel özelliği incelendiğinde denek, az gören ancak kabartma (Braille) yazı okuyabilen, ışıklı ve loş ortamda bir metre önündeki nesnelere ve insanları algılayabilen, bir kız öğrencidir. İkinci deneğin de kendini izleme tekniğini öğrenme ve uygulama süreci hesaplanmıştır. 15 oturumluk uygulama sürecindeki kart bulma ve atma süresi ortalaması 2,5 sn., izleme sürecinde kart bulma ve atma süresi ortalaması 2sn olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ikinci deneğin uygulama sürecini ortalama 13:32 sn.'de tamamladığı görülürken, 5 oturumluk izleme sürecinin süresini de ortalama 13:10 sn.'de tamamladığı görülmüştür.

Üçüncü deneğin bireysel özellikleri incelendiğinde ise deneğin, az gören (Comic Sans MS yazı tipinde ve 22 punto büyüklüğündeki gören yazıyı gözlüğü ile kitabına 10 - 15 cm yaklaştığında okuyabilen, bir erkek öğrencidir. Üçüncü denek ile öğretim süreci 1 saat çalışılmıştır. Üçüncü denek ile 15 oturumluk uygulama sürecine geçildiğinde ipucu (ding) sesini duyduktan sonra cevabına göre “E” veya “H” yazma süresi ortalaması 6 sn. olduğu görülürken, 5 oturumluk izleme sürecinin ortalamasının 5 sn.'ye olduğu görülmüştür. Ayrıca deneğin 15 oturumluk uygulama sürecini 11:30 sn.'de tamamladığı hesaplanırken, deneğin 5 oturumluk izleme sürecini 10:24 sn.'de tamamladığı hesaplanmıştır.

Bu araştırmada deneklerin uygulama süreleri hesaplanmış ve sonuç olarak; birinci deneğin, bağımsız hareketinin sınırlı olması ve görme engelli olması nedeni ile diğer deneklere göre öğretim süreci için daha fazla süre ayrıldığı görülmüştür. Ayrıca birinci denek uygulama sürecini de diğerlerine göre daha uzun sürede tamamlayabilmiştir. Birinci deneğin uygulama sürecindeki kart atma süresinin kartları ve kutuyu bulamamakla doğru orantılı olarak daha fazla sürede tamamlayabildiği görülmüştür. İzleme sürecinde de en uzun süreyi yine birinci deneğin kullandığı görülürken, aynı zamanda izleme sürecinde kart atma süre ortalamasının üçüncü deneğin cevabını (“E”, “H”) yazma süresine yaklaştığı görülmüştür. İkinci denek ise Braille yazı ile çalışmasına ve birinci denek ile aynı sınıfta olmasına rağmen ikinci deneğin öğretim sürecinde ve uygulama sürecinde diğer iki deneğe göre oldukça hızlı olduğu gözlenmiştir. Özetle görme engelli öğrencilerin bağımsız hareket becerilerinin ve tamamen görme engelli olmasının kendini izleme tekniğini öğrenme ve uygulama sürecini etkilediği düşünülmektedir.

İncelenen alanyazın da kendini izleme tekniğinin etkililiği üzerine yapılan çalışmaların üçüncü sınıf ve daha üst sınıf düzeylerinden öğrenciler ile yapıldığı dikkat çekicidir (Harris, 1986; Hughes ve Handrickson, 1987; 1989; Schmit, 2009). Taranan araştırmalar içerisinde, sadece Crum'un (2004) kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışı üzerine etkisini inceleyen araştırmasını 2. sınıf öğrencisi ile yapıldığı görülmüştür. Öğrencilerin okula başladıkları birinci ve ikinci sınıf düzeylerinde akademik becerilerde destek ihtiyaçlarının daha yüksek olduğu göz önüne alındığında kendini izleme tekniğinin etkililiğinin araştırıldığı çalışmaların birinci ve ikinci sınıf düzeyinde öğrenciler ile çalışılması önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada, araştırma deneklerinin birinci ve ikinci sınıf öğrencileri arasından seçilmesi uygun görülmüştür. Öğrencilerin okula başladıkları ilk birkaç senede akademik beceriler ile ilişkili sergiledikleri problemlere müdahale edilerek iyileşme sağlandığında aynı zamanda öğrencinin problemlerinin kalıcılığının engellenmesi de mümkün olacaktır.

Araştırmalar genel olarak kendini izleme tekniğinin uygulamaya başlar başlamaz öğrencilerin dikkatini sürdürme davranışını artırma yönünde çok hızlı ve yüksek düzeyde etki gösterdiğini desteklemektedir (Barkley ve ark., 1990; Crum, 2004; Dodson, 2008; Harris, 1986; Edwards ve ark., 1995; Schmit, 2009). Bu araştırmadan elde edilen bulgularda, diğer araştırmaları destekler nitelikte olup, araştırmaya katılan üç görme engelli deneğinde başlama düzeyi verilerinin oldukça düşük düzeyden hızlı bir şekilde uygulamanın ilk oturumundan itibaren artış gösterdiği kaydedilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ortalama dikkati sürdürme davranışlarındaki artışı sağaltım süresince tutarlı bir biçimde arttığı görülürken, sağaltım sonlandırıldıktan sonra da kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışı üzerindeki etkisinin sürdüğü gözlenmiştir.

Kendini izleme tekniğinin güçlü noktalarından birisi de öğrencilerin kendi davranışını kendilerinin kaydetmeleridir. Alanyazında var olan araştırmalarda öğretmenler, kendini izleme tekniğini kullanarak çocuğun davranışında değişiklik sağlamakda çok zaman harcamadıklarını ve dolayısıyla da bu tekniğin kolay uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir (Amato-Zech, Hoff ve Doepke, 2006; Schmit, 2009; Stahr ve ark., 2006). Nitekim bu araştırmanın sosyal geçerlilik bulgularında araştırmaya katılan öğretmenlerin kendini izleme tekniğini kullanarak çocuğun davranış değişikliğini sağlamada çok zaman harcamadıklarını ve kendini izleme tekniğinin kolay uygulanabilir bir teknik olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Bu bulgular kendini

izleme tekniğinin sosyal geçerliliğinin araştırıldığı diğer araştırma bulguları ile de tutarlılık göstermektedir (Amato-Zech, Hoff ve Doepke, 2006; Schmit, 2009 ve Stahr, Cushing ve Lane, 2006).

Kendini izleme tekniğinin amacı öğrencinin kendi davranışını kendisinin kontrol etmesi olduğu göz önüne alınarak sadece öğrencinin kendini izleme kontrol listesini dolduracağı şekilde araştırma desenlenmiştir. Ancak Edwards ve arkadaşları (1995) ve Johnson (2008) yaptıkları araştırmalarında kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışı üzerindeki etkisine bakarken, öğretmen ve öğrencinin ipucu sesini duyduklarında eş zamanlı olarak çizelgeye kayıt yapmaları ve kayıtlarını öğrenci ile uygulama bitiminde karşılaştırmaları gereken uygulamalar yapmışlardır. Araştırmaların sonuçları ise öğretmenlerin bu uygulamayı çok zaman alıcı ve yorucu bulduğunu göstermiştir. Ayrıca kendini izleme tekniğinin akademik performans üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışmalarda öğretmenin öğrencinin akademik ürünlerini kontrol etmesi gerekmiştir. Öğretmenlerin bu şekilde düzenlenen sağaltımları uygularken önemli ölçüde zaman ayırmaları gerektiği için benzer biçimde uygulanacak sağaltımları tercih etmelerini etkileyeceği düşünülmüştür. Bu nedenle bu araştırmada araştırmaya katılan deneklerin kendilerini izlemelerine karar verilmiştir.

Alanyazın taramasında kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışına etkisini inceleyen bazı çalışmaların kaynak oda da yapıldığı görülmüştür (Schmit, 2009). Bu çalışmaya katılan 3 denek ile kendini izleme tekniğinin uygulandığı sağaltım ve genelleme süreci öğrencilerin kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ne öğretmen ne de öğrenciler sınıflarından çıkarılmamışlardır. Yapılan çalışma ile bağlantılı olarak sosyal geçerlilik sonuçları öğretmen memnuniyetinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ek olarak çocukların okulda geçirdikleri zamanların tamamını genel eğitim sınıflarında eğitim alarak geçirdikleri göz önüne alınarak desenlenen bu çalışma kendini izleme tekniğinin sınıf ortamlarında başarı ile kullanılabileceğini göstermiştir.

Geleneksel sağaltım metotlarına kıyasla kendini izleme tekniği kullanılarak yapılan davranış sağaltımlarında öğretmen müdahalesi olmadan çocuk kendi kendini kontrol ettiği için sağaltım sonunda çocuğun kendine yönelik algıları olumlu yönde etkilenmektedir (Schmitt, 2009). Diğer bir deyimle sağaltım sonunda elde ettiği dikkatini sürdürme davranışının başarısını çocuk kendisine yükleyebilmektedir.

Bununla birlikte bu teknik diğer öğrencilerin olumlu ilgisini çeken ve geleneksel sağaltımlarda görülen olumsuz etiketleyicilikten uzak, tersine olumlu etiketleyiciliği destekleyebilen bir davranış müdahalesi olma özelliğini de göstermektedir. Bu yüzden çocukların kendilerine yönelik algılarını olumlu yönde etkileyecek sağaltımların tercih edilmesi son derece önemlidir (Agran ve ark., 2003; Cooper ve ark., 2007). Bu araştırmada da sosyal geçerlilik bulguları araştırmaya katılan öğretmenlerin kendini izleme tekniğinin, öğrencilerinin kendine yönelik algılarını olumlu yönde etkilediğini düşündüklerini göstermiştir. Ayrıca öğretmenler bu çalışmaya katılan öğrencilerin kendini izleme tekniği ile yapılan çalışmaya eğlenerek ve istekli bir biçimde katıldıklarını açıklarken, uygulama yapılmayan sınıftaki diğer öğrencilerin de kendini izleme tekniğini kullanarak çalışmak istediklerini de ifade etmişlerdir. Bununla birlikte uygulama yapılan sınıftaki diğer öğrenciler tarafından araştırmacıya sağaltım süresi boyunca “Eğer sessizce bende okursam benimle de çalışır mısınız?” soruları sık sık sorulmuş dolayısıyla da uygulama yapılan öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından şanslı öğrenciler olarak algılandıkları düşünülmüştür.

Araştırmanın sosyal geçerlilik bulguları her iki öğretmenin de kendini izleme tekniğinin sessiz okuma etkinliği sırasında dikkatini sürdürme davranışını artırma üzerine etkililiğinin araştırıldığı çalışmanın sınıflarında yapılmasından memnun olduklarını, kendini izleme tekniğinin öğrencilerinin dikkatini sürdürme davranışlarını arttırmada tümüyle etkili olduğunu ve kendini izleme tekniği uygulanırken, kullanılan materyallerin görme engelli öğrencilere uygun olduğunu düşündüklerini açıklamışlardır.

Taranan alanyazın çalışmalarında kendini izleme tekniği dikkat problemleri olan çocuklar, öğrenme güçlüğü olan çocuklar, otizimli çocuklar, DEHB’li çocuklar, akademik performansı düşük ve okula uyum problemleri olan çocuklar ile çalışıldığı görülmüş ayrıca bu çocuklarla çalışılırken kendini izleme tekniğinde kullanılan materyallerde uyarlamaya ihtiyaç duyulmadan materyallerin benzer şekilde kullanıldığı görülmüştür. Ancak görme engelli öğrenciler ile kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışı üzerine etkililiğinin araştırıldığı bu araştırmada, teknikte kullanılacak tüm materyaller görme engelli öğrencilerin ve az gören öğrencilerin kullanacağı şekilde araştırmacı tarafından uyarlanmıştır. Dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesi, Agran ve arkadaşlarından (2003) Türkçeleştirilerek görme engelli öğrenci için Braille yazıya çevrilmiş, az gören öğrenci içinde Comic Sans MS yazı karakterinde 22

puntoda kontrol listesi oluşturulmuş ve diğer kullanılan tüm materyallerde görme engelli öğrencilere göre araştırmacı tarafından uyarlanmıştır. Materyallere yapılan bu uyarlamalar ile öğrenciler kendini izleme tekniğini yüksek düzeyde başarı ile kullanarak dikkati sürdürme davranışlarını arttırmışlardır.

Özetle; kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışı üzerindeki etkilerinin incelendiği bu çalışmada, araştırmaya katılan tüm deneklerin dikkatini sürdürme davranışları önemli ölçüde artış göstermiştir. Kendini izleme tekniğinin dikkatini sürdürme davranışı üzerinde en yüksek etkisi ise üçüncü denekte gerçekleşmiştir. Bu sonuçlar dünyada yapılan kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışını arttırdığını gösteren diğer araştırmaların bulgularını desteklemektedir (Crum, 2004; Dodson, 2008; Edwards ve ark., 1995; Hallahan ve ark., 1981; Harris, 1986; Hughes ve Hendrickson, 1987; Johnson, 2008; Mathes ve Bender, 1997; Prater ve diğerleri, 1991; Reid ve Harris, 1993; Schmit, 2009; Scozzari, 1997; Shimabukuro ve ark., 1999; Stahr ve ark., 2006). Bu araştırma alanyazında yapılan diğer çalışmalarla tutarlılık göstermekle beraber kendini izleme tekniğinin görme engelli öğrenciler ile etkililiği üzerine yapılacak daha çok sayıda araştırmalara ihtiyaç vardır. Farklı deneysel desenlerle uygulanacak araştırmalardan elde edilecek bulgularla görme engelli öğrencilerin dikkatini sürdürme davranışlarını destekleyici tekniklerin geliştirilmesi ve uygulanması ve böylelikle görme engelli öğrencilerin akademik performanslarının desteklenmesi mümkün olacaktır.

## 5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın sürecinde karşılaşılan sorunlar ve ilgili literatür göz önüne alındığında gelecekte yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik şu öneriler getirilebilir.

### 5.2.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada tek denekli desenlerden çoklu yoklama deseni kullanılarak kendini izleme tekniğinin sessiz okuma etkinliği sırasında dikkati sürdürme davranışı

üzerindeki etkililiği değerlendirilmiştir. İleri araştırmalar da daha fazla denek ile kontrol gruplu deneysel desenlerle kendini izleme tekniğinin etkililiği incelenebilir.

2. Bu araştırma az sayıda denek ile çalışılmıştır. Tekniğin uygulaması ve gözlem verilerinin incelenmesi araştırmacının önemli ölçüde vaktini aldığı için araştırmanın tek denekli desene uygulanması uygun görülmüştür. İleride yapılacak araştırmalarda deneysel bir desende bir grupta kendini izleme tekniğinin davranış üzerine etkileri, diğer grupta ise hem davranış hem de ürün üzerine etkileri bir kontrol grubunun eşliğinde incelenebilir.

3. Bu araştırmada deneklerin dikkati sürdürme davranışları gözlenmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda deneklerin performanslarının gözlenmesinin yanı sıra gözlemedikleri çalışmada deneklerden bekledikleri akademik ürünün niteliği ile ilişkili veriler toplanabilir ( matematik dersinde soruların doğruluk sayısı gibi).

4. Bu araştırmada deneklerin sessiz okuma etkinliğindeki kendini izleme tekniğinin dikkatini sürdürme davranışına etkisine bakılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda deneklerin okuma çalışmasında toplamda okuduğu kelime sayısına veya okuduğunu anlama düzeyindeki ilerlemelere bakılabilir.

5. Bu araştırmada kendini izleme kontrol listesi sadece denek tarafından doldurulmuştur. İleride yapılacak çalışmalarda kendini izleme tekniğinin uygulanması sırasında öğrenci ile birlikte öğretmende kendini izleme kontrol listesini doldurduğu ve öğretmenin kendini izleme kontrol listesini doldurduğu oturumlar zamanla geri çekilerek sadece öğrencinin kendini izleme kontrol listesini doldurduğu sağıltım planı yapılarak, öğrencinin kendini izleme kontrol listesini ne kadar dürüst doldurduğu test edilebilir. Ancak dikkat edilmesi gereken en önemli nokta ise kendini izleme tekniğinin nihai amacının öğrencilerin bağımsız çalışma alışkanlıklarını desteklemek olmasıdır. Bu yüzden öğretmenin kendini izleme kontrol listesini doldurduğu oturumlar az sayıda tutulup, hızlı bir şekilde geri çekilmelidir.

6. Tüm öğrencilerde olduğu gibi görme engelli öğrencilerde ödevlerini kendi kendilerine yapmalarında problem yaşamaktadır ve veliler sık sık bu durumdan yakınmaktadırlar. Bu yüzden ileride yapılacak araştırmalarda okul ortamı dışında ev



ödevi tamamlama gibi farklı etkinlik alanlarında da kendini izleme tekniğinin etkililiği incelenebilir.

7. İleride yapılacak çalışmalarda kendini izleme tekniği uyarıcı olarak verilen ipucunun rastgele aralıklarla verilmesinin dikkati sürdürme davranışı üzerindeki etkisine bakılabilir.

8. İleride yapılacak çalışmalarda dikkat problemleri olan görme engelli çocuklar ile kendini izleme tekniğinin etkileri çalışılırken, aynı zamanda çocukların kendileri hakkındaki algılarının sağaltımdan önce ve sonra olumlu yönde değişip değişmediği inceleyebilir.

9. İleride yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin sosyal geçerlilik bulgularına bakılmasının yanına öğrencilerin de (deneklerin) sosyal geçerlilik bulgularına bakılabilir.

### **5.2.2. Uygulamalara Yönelik Öneriler**

1- Bu araştırmada görme engelli öğrenciler için kendini izleme tekniğinde kullanılan kendini izleme kontrol listesi uyarlanmış, deneklerin dikkatlerini sürdürüp, sürdürmediklerini “evet” ve “hayır” kartları kullanarak belirtmeleri istenmiştir. Ancak araştırmanın formatı gereği deneklere kendini izleme tekniğinde kullanılan materyaller araştırmacı tarafından ilk defa öğretim süreci uygulaması yapılırken tanıtılmıştır. Birinci deneğin 7 yaşında ve görme engelli olmasının yanında bağımsız hareket becerileri de oldukça sınırlı olması nedeniyle kartları bulmakta ve kartların atılacağı kutuyu bulmakta oldukça zorlandığı kaydedilmiştir. Bu durumda uygulama oturumlarında ding ipucu sesini duyduktan sonra kartları bulup orta kutuya atma süresini oldukça uzatmıştır. Ancak bu sorun ilk oturumlardan sonra kart kutuları küçültülüp, kutular sıraya sabitlenerek minimum düzeye indirilmiştir. Bu yüzden görme engelli öğrencilerle yapılacak kendini izleme tekniğinin etkililiği çalışmalarında kullanılacak materyallerle ilişkili pilot bir çalışmanın yapılması önerilebilir.

2- Kendini izleme tekniğinin uygulaması ile ilgili olarak deneklerin sınıf öğretmenleri bilgilendirilmiş ve uygulama sırasında öğretmenlere model olunmuştur.

İleride yapılacak uygulamalarda sınıf öğretmenine de ayrı bir oturum ile kendini izleme tekniğinin uygulaması öğretilbilir.

3- Birinci denek ile uygulama verileri toplanmaya başlamadan önce sınıftaki diğer öğrencilere yapılacak çalışma ile ilgili bilgi verilmesine rağmen, uygulama verileri toplanmaya başladığında sınıftaki bazı öğrenciler birinci deneğin hangi kartı attığını ve ne yaptığını bilmek istemişlerdir. Bu durum diğer öğrencilerde problem davranışlara zemin hazırlayabilmiştir. Bu yüzden uygulama oturumlarından ikincisi yapılmadan önce tekrar tüm sınıfa materyaller tanıtılmış ve çalışma ile ilgili kurallar açıklanmıştır. Kurallara uyararak okumasını yapan diğer öğrenciler de çalışma bittikten sonra küçük yiyeceklerle pekiştirilmiş ve kurallara uyan diğer öğrencilerden de sınıf öğretmeni tarafından seçilenlere araştırmacı tarafından kendini izleme tekniği bir oturum uygulanarak pekiştirilmiştir. Bu yüzden ileri de görme engelli öğrencilerle yapılacak uygulamalardan tüm sınıfa tekniğin tanıtılması ve tüm sınıfa uygulama ile ilgili kuralların açıklanması önerilmektedir.

Ancak alanyazında kendini izleme tekniğinin görme engelli öğrencilerin dikkati sürdürme davranışları üzerine etkililiğini inceleyen başka bir araştırmaya Dünya’da ve Türkiye’de rastlanmamıştır. Dünya’da ve Türkiye’de alanyazında görme engelli öğrenciler ile ilk olma özelliği gösteren bu araştırmanın yeni araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Ackerman, A.M., & Shapiro, E.S. (1984). Self-monitoring and work productivity with mentally retarded adults. *Journal of Applied Behavior Analysis, 17*, 403-407.
- Agran M., Alper, S., & Wehmeyer, M.L. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means for teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37*, 123-133.
- Agran, M., King-Sears, M. E., Wehmeyer, M. L., & Copeland, S. R. (2003). *Student directed learning*, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Agran, M., Hong, S., & Blankenship, K. (2007). Promoting the self-determination of students with visual impairments: Reducing the gap between knowledge and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 101*(8), 453-464.
- Akar, M. (2009). *Sesli ve sessiz okumanın anlamaya etkisi üzerine bir araştırma*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Akçamete, G. (1988). Görme özürlülerde sesli okumanın değerlendirilmesi. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 21*(1-2), 91-110.
- Amato-Zech, N.A., Hoff, K.E., & Doepke, K.J. (2006). Increasing on-task behavior in the classroom: Extension of self-monitoring strategies. *Psychology in the schools, 43*(2), 211-221
- Aytaş, G. (2005).Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(4), 461-470.
- Barkley, R.A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (3rd ed.)*. New York: Guilford Press.

- Bayram, H. (2006). *Az gören öğrencilere uyarlanmış doğrudan öğretim yaklaşımı kullanılarak kendini gözlemlene yoluyla sözlü problem çözme öğretiminin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bhangu A. (2010). *How effective teachers differentiate instruction and interact with students who engage in off-task behaviours in the classroom*. Master of education, Queen's University, Kingston, Ontario, Canada.
- Blick, D.W., & Test, D. W. (1987). Effects of self-recording on high school students' on-task behavior. *Learning Disability Quarterly*, 20, 203-213.
- Bray, M.A., Kehle, T.J., Spackman, V.S., & Hintze, J.M. (1998). An intervention program to increase reading fluency. *Special Services in the Schools*, 14, 105-125.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, S.C., & Punzo, R.P. (1993). The effects of self-monitoring of academic accuracy and productivity on the performance of students with behavioral disorders. *Behavior Disorders*, 18, 241–250.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında türkçe öğretimi*, İstanbul: Alfa yayıncılık.
- Critchley, M. (1953). Tactile thought with special reference to the blind. *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, 46, 19-35.
- Crum, C.F. (2004) Using a Cognitive-Behavioral Modification Strategy to Increase On-Task Behavior of a Student with a Behavior Disorder. *Intervention In School And Clinic*, 39(2), 305-309
- Cole, Christine L., & Bambara, L.M. (2000). Self-monitoring theory and practice. İçinde: S. E. Shapiro & T. R. Kratochwill (Ed.), *Behavioral assesment in schools* (pp. 202-232). London, The Guilford.

- Cooper, O. J., Heron, T. E., & Heward, W.L.(2007). *Applied behavior analysis*. (2nd) Columbus, OH: Pearson/Merill-Prentice Hall.
- Çelik, C.E. (2006) Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırması. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö.(2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- DiGangi, S. A., Maag, J. W., & Rutherford, R. B. (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, 221-230.
- Doğanay-Bilgili, A., Güzel-Özmen, R. (2010). Okuma öğretimi., İçinde: İ. H. Diken (Ed). *İlköğretimde kaynaştırma* (ss.362-363). Ankara. Pegem Akademi,
- Dodson, K.L. (2008). *Self-monitoring to increase time on-task and its impact on accuracy: Is the motivaider necessary*. Doctor of philosophy, Department of Educational Psychology The University of Utah.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Dunlap, G., Clarke, S., Jackson, M., Wright, S., Ramos, E., & Brinson, S. (1995). Self-monitoring of classroom behaviors with students exhibiting emotional and behavioral challenges. *School Psychology Quarterly*, 10(2), 165–177.
- Dunlap, L. K., & Dunlap, G. (1989). A self-monitoring package for teaching subtraction with regrouping to students with learning disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22, 309–314.

- Enç, M. (1972) *Görme özürlüler; gelişim,uyum ve eğitimleri*. Ankara; A.Ü. Eğitim Fakültesi.
- Edwards, L., Salant, V., Howard, V.F., Brougher, J., & McLaughlin, T.F. (1995). Effectiveness of self-management on attentional behavior and reading comprehension for children with attention deficit disorder. *Child & Family Behavior Therapy, 17*(2), 1–17.
- Edward, S.S., George J.D. & Bradley-Klug, K.L. (1998). Self-management as a strategy to improve the classroom behavior of adolescents with ADHD. *Journal of Learning Disabilities, 31*(6), 545-555.
- Erden, G., Kurdoğlu, F., ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocukların sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hatalarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 13*(1), 5-13
- 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), 39-49
- Ganz, J. B. & Sigafos, J. (2005). Self-monitoring: Are young adults with MR and autism able to utilize cognitive strategies independently? *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*(1), 24–33.
- Gureasko-Moore, S., Dupaul, G.J., & White G.P. (2006) The effects of self-management in general education classrooms on the organizational skills of adolescents with ADHD. *Behavior Modification, 30* (2), 159-183.
- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9*(2), 51-63
- Güleroğlu, S., ve Atilla, S., (1982). *Dünyada ve Türkiye’de körlerin eğitimi*, Ankara: Körler Orta okulu Müdürlüğü.

Güneş, F. (1999). *Hızlı okuma teknikleri*, Ankara: Ocak Yayınları.

Güzel-Özmen, R. (2000). *Okuduğunu anlama seti*, İstanbul:Yapa Yayınları.

Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Hallahan, D.P., Lloyd, J.L., 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, 24-32

Hallahan, D.P., Marshall, K. J. & Lloyd,J.W. (1981). Self-recording during group instruction: Effects on attention-to-task. *Learning Disability Quarterly*, 4, 407-413.

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

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*, 19, 417-423.

Harris, K. R., Graham, S., Reid, R., McElroy, K., & Hamby, R. (1994). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of performance: Replication and cross-task comparison. *Learning Disability Quarterly*, 17, 121–139.

Harris, K.R., Friedlander, B.D., 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, 145–156.

- Hermelin, B., & O'Connor, N. (1971). Functional asymmetry in the reading of Braille. *Neuropsychologia*, *9*, 431-435.
- Hirschi, T. (2004). Self-control and crime. İçinde: R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp.537-543). New York: Guilford Press.
- Hinshaw, S.P. (2002). Preadolescent girls with attention deficit\hyperactivity disorder: I. Background characteristics, comorbidity, cognitive and social functions, and parenting practices. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *70*, 1086–1098.
- Hinshaw, S.P., & Melnick, S.M. (1995). Peer relationship in boys with attention-deficit hyperactivity disorder with and without comorbid aggression. *Development and Psychopathology*, *7*, 627–647.
- Hoff, K.E., & DuPaul, G.J. (1998). Reducing disruptive behavior in general education classrooms: The use of self-management strategies. *School Psychology Review*, *27*, 290- 303.
- Horner, R.D., & Baer, D.M. (1978). Multiple-probe technique: A variation of the multiple baseline. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *(11)*1, 189-196.
- Hughes, C.A., & Hendrickson, J.M. (1987). Self-monitoring with at-risk students in the regular class setting. *Education and Treatment of Children*, *10*(3), 225-236.
- 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., Agran, M., Wehmeyer, M., Rodi, M.S., & Presley, J. A. (2002). Using self-monitoring to improve performance in general education high



school classes. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 262–272.

Janney R. & Snell M.E. (2000). *Behavioral support*, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Johnson, J.E. (2008). *The effects of a self-monitoring package using a tactile cueing device on student on-task behavior in special education and general education settings*. Master of science, Utah State University Logan, Utah.

Joseph L.M., & Eveleigh E.L. (2011) A review of the effects of self-monitoring on reading performance of students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 45(1 ) 43-53.

Karaduman, B.D. (2004). *Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*, Ankara: Engin Yayıncılık.

Kayalan, M. (2002). *Etkili ve hızlı okuma*. İstanbul: Alfa

Kehle, T.J., Clark, E., Jenson, W.R., & Wampold, B.E. (1986). Effectiveness of self-observation with behavior disordered elementary school children. *School Psychology Review*, 15, 289-295.

Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S.B. (2007). *Strateji yöntem ve teknikleriyle türkçe*. Pegem Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Türk Psikologlar Derneği (Ankara)

- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (2004). *Özel eğitimde yanlızsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- King- Sears, M. E. (1999). Teacher and researcher co-design self-management content for an inclusive setting: Research training, intervention, and generalization effects on student performance. *Education And Training In Mental Retardation And Developmental Disabilities*, 34(2), 134-56
- King-Sears, M. E., & Carpenter, S.L. (2007). Teaching self- management to elementary students with developmental disabilities. İçinde: M. L. Wehmeyer ve M. Agran (Ed.), *Mental retardation and intellectual disabilities* (pp. 235-252). Boston: Pearson Custom Publishing / Pearson Merrill Prectice Hall.
- Lam, A.L., Cole, C.L., Shapiro, E.S., & Bambara, L.M. (1994). Relative effects of self-monitoring on-task behavior, academic accuracy, and disruptive behavior in students with behavior disorders. *School Psychology Review*, 23(1), 44-58.
- Lannie A.L., & Martens B. K. (2008). Targeting performance dimensions in sequence according to the instructional hierarchy: Effects on children's math work within a self-monitoring program. *Journal Behavioral Education*, 17, 356–375.
- Levondeski, L.S., & Cartledge, G. (2000). Self-monitoring for elementary school children with serious emotional disturbances: Classroom applications for increased academic responding. *Behavior Disorders*, 25, 211–224.
- Lloyd, J.W, Hallahan, D.P., Kosiewicz, M.M., & Kneedler, R.D. (1982). Reactive effects of self-assessment and self-recording on attention to task and academic productivity. *Learning Disability Quarterly*, 5, 216-227.
- 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(33), 315-323.

- Lloyd, J.W., Landrum, T.J., & Hallahan, D.P. (1991). Self-monitoring applications for classroom intervention. İçinde: G. Stoner, M. R. Shinn & H. M. Walker (Ed.), *Interventions for achievement and behavior problems* (pp. 201-213). Silver Springs, MD: National Association of School Psychologists
- Lipinski, D.P., Black, J.L., Nelson, R.O., Ciminero, A.R. (1975). Influence of motivational variables on the reactivity and reliability of self-recording. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(5), 637-646.
- Maag, J.W., Rutherford, R. B., & DiGangi, S. A. (1992). Effects of self-monitoring and contingent reinforcement on on-task behavior and academic productivity of learning-disabled students: A social validation study. *Psychology in the Schools*, 29,157-172.
- Maag, J.W., Reid, R., & DiGangi, S.A. (1993). Differential effects of self-monitoring attention, accuracy, and productivity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 329–344.
- Mace, F.C, Belfiore, P.J., & Hutchinson, J.M. (2001). Operant theory and research on self- regulation. İçinde: B. J. Zimmerman &e D. H. Schunk (Ed.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 39-65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Malone, L.D., & Mastropieri, M.A. (1992). Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 3, 270-279.
- 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, 121–128.
- M.E.B. Komisyon. (1991) *Braille kabartma yazı kılavuzu*. İstanbul: M.E.B. Basım Evi.

- McDougall, D., & Brady, M.P. (1998). Initiating and fading self-management interventions to increase math fluency in general education classes. *Exceptional Children, 64*, 151–166.
- McLaughlin, T.F. (1983). Effects of self-recording for on-task and academic responding: A long term analysis. *Journal of Special Education Technology, 6*(3),5-12.
- McLaughlin, T.F. (1984). A comparison of self-recording and self-recording plus consequences for on-task and assignment completion. *Contemporary Educational Psychology, 9*,185-192.
- McLaughlin, T.F, Burgess, N., & Sackville-West, L. (1982). Effects of self-recording and self-recording + matching on academic performance. *Child Behavior Therapy, 3*,17-27.
- Miller, M., Miller, S.R., Wheeler, J., & Selinger, J. (1989). Can a single classroom treatment approach change academic performance and behavioral characteristics in severely behaviorally disordered adolescents: An experimental inquiry. *Behavioral Disorders, 34*, 215-225.
- Mooney, P., Ryan, J.B., Uhing, B.M., Reid, R., & Epstein, M.H. (2005) A review of self-management interventions targeting academic outcomes for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Behavioral Education, 14*(3), 203–221
- Murpy, R.J., & Bryan, A.J. (1980) Multiple-baseline and multiple-probe designs: Practical alternatives for special education assessment and evaluation. *The Journal of Special Education, 14*(3), 325-335
- Olympia, D.E., Sheridan, S.M., Jenson, W.R., & Andrews, D. (1994). Using student-managed interventions to increase homework completion and accuracy. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*, 85-99.

- Orçan, M. (2010) *Kısa deneysel analiz ve genişletilmiş analiz ile zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında ayrı olarak sunulan beceri temelli sağaltım tekniği ile birleştirilmiş olarak sunulan beceri ve performans temelli sağaltım paketlerinden etkili olanın belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öz, M.F. (2001). *Uygulamalı türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayımcılık.
- Özdemir, E. (1981). *Okuma sanatı*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Özdemir, S. (2006a). *First Step to Success program: Implementation effectiveness with Turkish children with attention deficit hyperactivity disorder*. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, Phoenix.
- Özdemir, S. (2006b). Burnout levels of teachers of students with AD\HD in Turkey: Comparison with teachers of non-AD\HD students. *Education and Treatment of Children*, 29(4), 693–709.
- Özdemir, S. (2009a). Peer relationship problems of children with AD/HD: risk factors and new directions in interventions. *Australasian Journal of Special Education* 33(1). 42–59
- Özdemir, S. (2009b) Peer functioning in children with ADHD: A review of current understanding and intervention options. *Current Issues in Education* 12 (10).
- Özdemir, S. (2010). A comparison of problem behavior profiles in Turkish children with AD/HD and non-AD/HD children. *Ejrep*, 8(1), 281-298.
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Gipson K., & Agran M. (2004). Promoting access to the general curriculum by teaching self-determination skills. *Exceptional Children*, 70(4), 427- 439

- Parmar, R.S., & Cawley, J.F. (1991). Challenging the routines and passivity that characterize arithmetic instruction for children with mild handicaps. *Remedial and Special Education, 12*, 23–32.
- Piersel, W.C. (1985). Self-observation and completion of school assignments: The influence of a physical recording device and expectancy characteristics. *Psychology in the Schools, 22*, 331-336.
- Prater, M.A., Joy, R., Chilman, B., Temple, J., & Miller, S.R. (1991). Self-monitoring of on-task behavior by adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 14*, 164-177.
- Prater, M.A., Hogan, S., & Miller, S.R. (1992). Using self-monitoring to improve on-task behavior and academic skills of an adolescent with mild handicaps across special and regular education settings. *Education and Treatment of Children, 35*, 43-55.
- Pring, L. (1982). Phonological and tactual coding of Braille by blind children. *British Journal of Psychology, 73*, 351-359.
- Rafferty, L.A. (2010) Step-by-step teaching students to self-monitoring, *Teaching Exceptional Children, 43*(2), 50-58
- Rafferty, L.A., & Raimondi, S. (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.
- Reid, R. (1996). Research in self-monitoring with students with learning disabilities: The present, the prospects, the pitfalls. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 317–331.

- Reinecke, D.R., Newman, B., & Meinberg, D.L. (1999). Self-management of sharing in three preschoolers with autism. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 34*, 312–317.
- Rhode G., Morgan D.P., & Young K.R. (1983). Generalization and maintenance of treatment gains of behaviorally handicapped students from resource rooms to regular classrooms using self-evaluation procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis, 16*(2), 171-188
- Rock, M.L., & Thead, B.K. (2007) The effects of fading a strategic self-monitoring intervention on students' academic engagement, accuracy, and productivity. *Journal of Behavioral Education, 16*(4), 389-412.
- Rock, M.L. (2005). Use of strategic self-monitoring to enhance academic engagement, productivity, and accuracy of students with and without disabilities. *Journal of Positive Behavioral Interventions, 7*, 3–17.
- Rooney, K.J., Hallahan, D.P., & Lloyd, J.W. (1984). Self-recording of attention by learning disabled students in the regular classroom. *Journal of Learning Disabilities, 17*, 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 Disabilities, 18*, 384-389.
- Rudel, R. G., Denckla, M. B., & Spalten L. (1974) The functional asymmetry of Braille letter learning in normal, sighted children. *Neurology, 24*, 733-738.
- Sacks, S., Lueck, A., Corn, A., & Erin, J. (2006). Position paper on low vision. Part 2: Supporting the social and emotional needs of students with low vision to promote academic and social success. *Arlington, VA: Division of Visual Impairments.*

- Sacks, S., Wolffe, K., & Tierney, D. (1998). Lifestyles of students with visual impairments: Preliminary studies of social networks. *Exceptional Children, 64*, 463-478.
- Sağlamer, E. (1975) *Körler okulu öğretmenlerine kabartma yazı el kitabı*, İstanbul; Milli Eğitim Basımevi.
- Schmitt, R.C.O. (2009). *The effects of a self-monitoring and video self-modeling intervention to increase on-task behavior for children with attention-deficit/hyperactivity disorder*. Unpublished doctor of philosophy, Indiana University.
- Scozzari, J. (1997). *Self-monitoring academic performance versus self-monitoring on-task behavior*. Unpublished master of science in psychology, California State University, Fresno.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. İçinde: B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Ed.), *Selfregulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 125-151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shapiro, E.S., & Cole, C.L. (1994). *Behavior change in the classroom: Self-management interventions*. New York: Guilford Press.
- Shapiro, E.S., Durnan, S.L., Post, E.E., & Levinson, T.S. (2002). Self-monitoring interventions for children and adolescents. İçinde: M. R. Shinn, H. M. Walker & G. Stoner (Ed.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp.1092-1100). Bethesda, MD: NASP.
- Shimabukuro, 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 & Treatment of Children, 22*(4), 397-414
- Smith H.P., & Dechant E.V. (1961). *Psychology in teaching reading*. Prentice hall.



- Sugai, G., & Rowe, P. (1984) The effect of self-recording on out-of-seat behavior of an EMR student. *Education & Training of the Mentally Retarded, 19(1), 23-28.*
- Stahmer, A.C., & Schreibman, L. (1992). Teaching children with autism appropriate play in unsupervised environments using a self-management treatment package. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25(2), 47-59*
- 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 AD/HD. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8, 201-211.*
- Stormont, M. (2001). Social outcomes of children with AD/HD: Contributing factors and implications for practice. *Psychology in the Schools, 38, 521–531.*
- Tawney, W.J., & Gast, L.D. (1984). *Single subject research in special education.* Columbus: Merrill Publishing Company.
- Trammel, D.L., Schloss, P.J., & Alper, S. (1994). Using self-recording, evaluation, and graphing to increase completion of homework assignments. *Journal of Learning Disabilities, 17, 75-81.*
- Treiber, F.A., & Lahey, B. B. (1983). Toward a behavioral model of academic remediation with learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities, 26,111-116.*
- Treuting, J.J., & Hinshaw, S.P. (2001). Depression and self-esteem in boys with attentiondeficit/hyperactivity disorder: Associations with comorbid aggression and explanatory attributional mechanisms. *Journal of Abnormal Child Psychology, 29, 23–39.*
- Tuncer, A.T. (1998). Kabartma yazı ile okumaya hazırlıkta mekanik beceriler. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,18(1).*

Tuncer, A.T. (2003). Görme yetersizliği olan çocuklar. İçinde: A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (ss. 215-231). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Web: <http://en.wikipedia.org>'tan 20 Mart 2011'de indirilmiştir.

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*, 38-56.

Wehmeyer M.L., Yeager D., Bolding N., Agran M., & Hughes C. (2003). The effects of self-regulation strategies on goal attainment for students with developmental disabilities in general education classrooms, *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 15*(1), 79-96.

Wheeler, L., & Reis, H. T. (1991). Self-recording of everyday life events: Origins, types, and uses. *Journal of Personality, 59*, 339-354.

Wilkinson, J. M. (1981). *Cognitive processes and braille reading strategies in the blind*. Unpublished philosophy of doctor, Michigan State University.

Wolfe L.H., Heron T.E., & Goddard Y.L. (2000). Effects of self-monitoring on the on-task behavior and written language performance of elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education, 10*(1), 49-73

Vaughn, S., Levy, S., Coleman, M., & Bos, C.S. (2002). Reading instruction for students with LD and EBD: A synthesis of observation studies. *The Journal of Special Education, 36*, 2-13.

Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Zentall S.S. (2005). Theory- and evidence-based strategies for children with attentional problems. *Psychology In The Schools*, 42(8), 821-837.

Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. İçinde: B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Ed.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp.1-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. İçinde: B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Ed.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp.289-309). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

**EKLER**

EK-1.....	129
EK-2 .....	130
EK-3.....	131
EK-4.....	132
EK-5.....	133
EK-6.....	134
EK-7.....	135
EK-8.....	136
EK-9.....	137
EK-10.....	161
EK-11.....	162
EK-12.....	164
EK-13.....	170

(EK 1)

(EVET HAYIR KARTLARININ ÖNDEN VE ARKADAN GÖRÜNÜŞÜ)

ÖN YÜZÜ

ARKA YÜZÜ

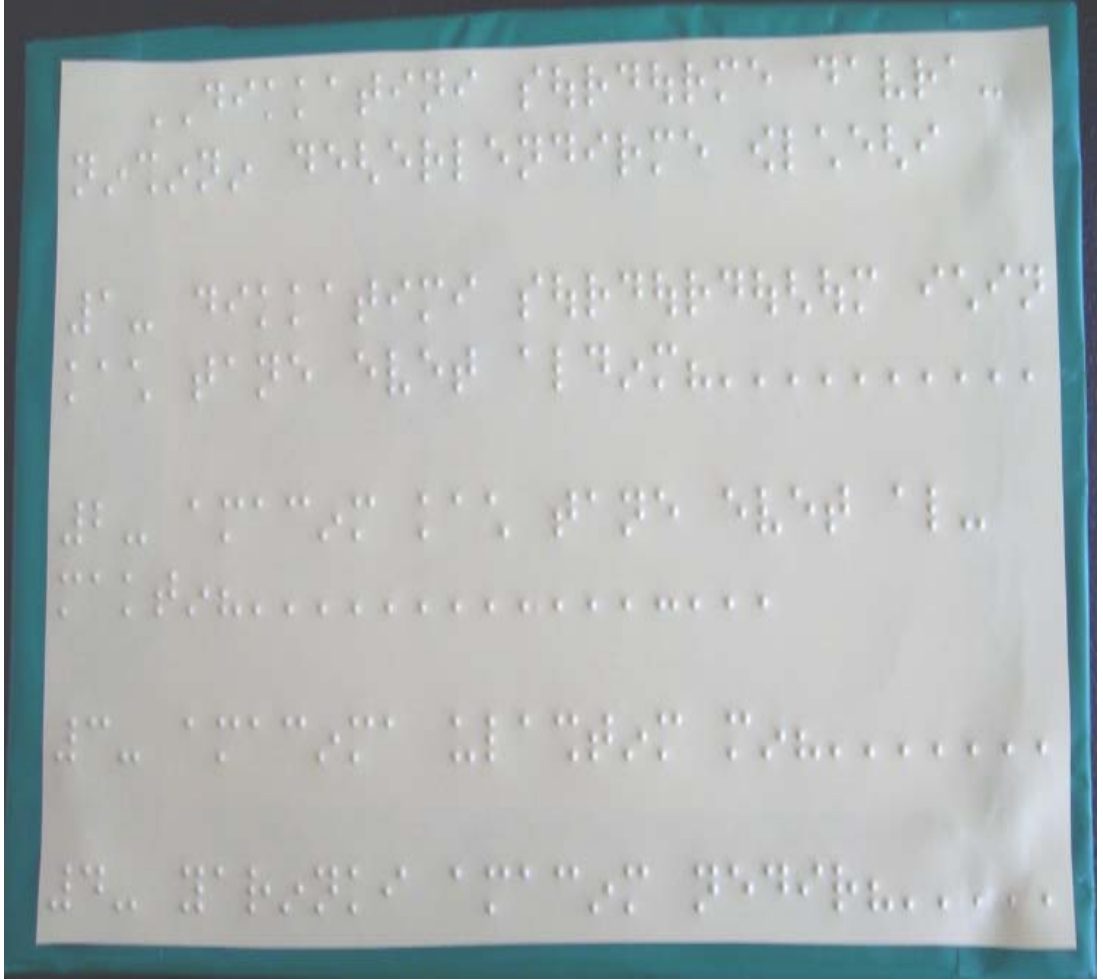


EVET VE HAYIR KARTLARININ KONULDUĞU KARTLAR VE ATILACAĞI KUTULAR



**(EK 2) (Görme Engelli Öğrenci İçin)**

**Dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesi**



**Dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesi**

**(Görme Engelli Öğrenci İçin)**

- 1- Dikkatimi sürdürdüğüm için kaç tane evet aldım?.....
- 2- Amacım kaç tane evet almaktı? .....
- 3- Amacıma ulaştım mı?:.....
- 4- Yarın ki amacım nedir?.....

**(EK 3) DİKKATİNİ SÜRDÜRME DAVRANIŞI  
DEĞERLENDİRME KONTROL LİSTESİ**

"Kitabımı sessizce okuyor muyum?"

**EVET:** Kitabımı sessizce okuyorum. " E " yazarım.

**HAYIR:** Kitabımı sessizce okumuyorum. " H " yazarım.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

1-Dikkatimi sürdürdüğüm için kaç tane evet aldım?.....

2-Amacım kaç tane evet almaktı?:.....




3-Amacıma ulaştım mı?:.....


4-Yarın ki amacım nedir?.....


(EK 4)

01/01/2007 06:31

## HAFTALIK İZLEME ÇİZELGESİ

1.HAFTA				
1.GÜN	2.GÜN	3.GÜN	4.GÜN	5.GÜN
				
2.HAFTA				
1.GÜN	2.GÜN	3.GÜN	4.GÜN	5.GÜN
3.HAFTA				
1.GÜN	2.GÜN	3.GÜN	4.GÜN	5.GÜN

 8 TANE EVET ALDIM.

 8 TANE EVET ALAMADIM.

Emre Can



**ÖDÜL KUTUSU (EK 5)**

**(EK 6) KENDİNİ İZLEME TEKNİĞİNDE ÖĞRENCİ YETERLİLİĞİ  
BELİRLEME KONTROL LİSTESİ**

<b>REHBERLİ VE BAĞIMSIZ ALIŞTIRMALAR SÜRESİNCE YETERLİLİK KONTROL LİSTESİ</b>		
Sağ taraftaki sütunlara evet ya da hayır diyerek cevap veriniz.	Evet	Hayır
1-Öğrenciler hedef davranışın örneklerini ayırt ediyor mu?		
2-Öğrenciler uygun olmayan davranışın örneklerini ayırt ediyor mu?		
3-Öğrenciler çalışma boyunca dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesi kullanabiliyor mu?		
4-Öğrenciler kendini izleme tekniğini düzgün kullanabiliyor mu?		
5-Öğrenciler hedef davranışın önemi açıklayabiliyor mu?		
6-Öğrenciler kendini izleme tekniğinin yararlarını tanımlayabiliyor mu?		

## (EK 7) DİKKATİNİ SÜRDÜRME DAVRANIŞI DEĞERLENDİRME KONTROL LİSTESİ

“Kitabımı sessizce okuyor muyum?”

**EVET:** Kitabımı sessizce okuyorum. “ E ”  
yazarım.

**HAYIR:** Kitabımı sessizce okumuyorum.  
“ H ” yazarım.

1	2	3	4	5

1-Dikkatimi sürdürdüğüm için kaç tane  
evet aldım?.....

2-Amacım kaç tane evet almaktı?.....

3-Amacıma ulaştım mı?.....

4-Yarın ki amacım nedir?.....

**(EK 8) Zaman Aralığı Kaydı Formu****Gözlenen:****Gözleyen:****Tarih:****Gözlemin Başlama Saati:****Hedef Davranış:****10 Saniyelik Aralıklar**

		1	2	3	4	5	6
<b>O T U R U M L A R</b>	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						
	7						
	8						
	9						
	10						

## (EK 9) ÖĞRETİM SÜRECİ

DERS: Türkçe

KONU: Kendini izleme tekniği ile dikkatini sürdürme becerisinin öğretimi

SÜRE: 40 DAKİKA

ÖĞRETİMDE KULLANILACAK MATERYALLER: Kartlar, “EVET” kartı (yıldızlı yeşil dikdörtgen), “HAYIR” (asık yüzlü kırmızı üçgen), ding sesi kayıtlı Mp3 çalar, kulaklık, kartların konulacağı kutu, dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesi (Braille), dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesi (az gören gören öğrenci için bilgisayardan çıktı), haftalık izleme çizelgesi, ödül kutusu.

HEDEF DAVRANIŞ; Görme engelli öğrenci için dikkatini sürdürme; “okuma etkinliğinde, sessiz okuma etkinliği yaparken, kitabındaki metni açıp ve öğretmen okumaya başlayın dedikten sonra 20 saniye içinde okumaya başlama, iki eli ile satırı takip ederek okuma veya sağ eli ile bulunduğu satırı okurken, sol elini alt satırın başında tutma, satırı bittiğinde bir alttaki satıra geçerek okuma, sayfası bittiğinde bir sonraki sayfaya geçerek okuma veya öğretmenin söylediği yere kadar okuyup başa dönerek okuma, sırada dik bir şekilde oturup okuma, kitaba ve sıraya doğru yüzü dönük şekilde oturarak okuma, kitabı parmaklarıyla takip ederek okuma, başını dik, kitaba ulaşabileceği yakınlıkta okuma, parmaklarını Braille olarak yazılmış metindeki kelimeler üzerine koyarak ve satırdaki yazıları tane tane ve 1. sınıf öğrenci performansına uygun hızda hareket ettirerek okuma, sessizce kendi kendine okuma, okuma bitene kadar kitabına bakarak okuma” davranışları olarak tanımlanmıştır.

Okuma çalışmasında, görme engelli öğrenci için dikkatini sürdürmeme; “öğretmen okumaya başlayın.” dediğinde 20 sn içinde okumaya başlamamak, başını kaldırıp duvara, yere, yanındakine bakma, hayal kurma, camdan dışarı bakma, sınıfta gezinme, dalgın bir şekilde kitabına bakma, kitap sayfası çevirmeden hep aynı sayfaya bakma, satırdaki yazıyı 1. sınıf öğrencinin performansına uygun olmayan hızda parmakları ve başını oynatarak satırı okuyor gibi yapma, Braille yazıda aynı satır

üzerinde tekrar tekrar parmağını oynatma, dalgın bir şekilde Braille yazı ile yazılmış kitapta aynı kelime üzerinde parmağını durdurma, satır bitince üstteki satıra veya yanlış satıra geçme, sayfası bitmeden başka bir sayfaya geçip okuma, çantasıyla oynama, arkadaşını itme, kendisine konuşma izni verilmeden arkadaşı ile konuşma, arkasına yaslanıp kitabı kendisine her defasında yaklaştırıp uzaklaştırma, gözlüğü ile oynama, bir şey fırlatma, sık sık öğretmenine seslenme, Braille yazı ile yazılmış kitabı tek elle okuma, sıraya ve kitaba yan dönerek oturma” davranışları olarak tanımlanmıştır.

Az gören öğrenci için dikkati sürdürme; Sessiz okuma etkinliğini yaparken, kitabındaki metni açtıktan sonra, öğretmen “Okumaya başlayın.” dediğinde 20 sn. içinde okumaya başlama, satırı bittiğinde bir alttaki satıra geçerek, sayfası bittiğinde bir sonraki sayfaya geçerek veya öğretmenin söylediği yere kadar okuyup başa dönerek tekrar okuma, kitaba ve sıraya doğru yüzü dönük şekilde oturmak, yazıyı sessizce içinden okumak veya gören kitapta okuma yaparken gözleri ve parmakları ile okuduğu satırı takip ederek, alt satırlara geçerek, sayfası bittiğinde bir sonraki sayfaya geçerek, başını kitabın yazılarını görebileceği kadar kitaba yaklaştırarak, büyüteçli veya gözlüklü, 2. sınıf öğrenci performansına uygun hızda gözlerini, başını veya parmaklarını oynatarak, kitabına bakarak sessizce parça bitene kadar okumak, bir metin okurken sergilenen dikkatini sürdürme davranışlarıdır.

Az gören öğrenci için dikkatini sürdürmeme; okuma çalışmasında, öğretmen “Okumaya başlayın” dediğinde 20 sn. içinde okumaya başlamamak, başını kaldırıp duvara, yere, yanındakine bakma, hayal kurma, camdan dışarı bakma, sınıfta gezinme, dalgın bir şekilde kitabına bakma, kitap sayfası çevirmeden hep aynı sayfaya bakma, kitabın resimlerine bakarak kitabın sayfalarını çevirme, satırdaki yazıyı 2. sınıf öğrencinin performansına uygun olmayan hızda gözleri, parmakları ve başını oynatarak satırı okuyor gibi yapma, satır bitince üstteki satıra veya yanlış satıra geçme, sayfası bitmeden başka bir sayfaya geçip okuma, çantasıyla oynama, arkadaşını itme, kendisine konuşma izni verilmeden arkadaşı ile konuşma, arkasına yaslanıp kitabı kendisine her defasında yaklaştırıp-uzaklaştırma, gözlüğü ile oynama, bir şey fırlatma, sık sık öğretmenine seslenme ve kitaba yan dönerek oturma.” davranışları olarak tanımlanmıştır.

## ÖĞRETİM SÜRECİ:

### GİRİŞ

Araştırmacı, boş bir sınıfta kamerayı görüntüleri net alabileceği uygun bir yere yerleştirerek kayıda başlamıştır ve öğrenciye “Seninle kendini izleme tekniği ile dikkatini sürdürerek sessiz okuma çalışması yapacağız.” demiştir. Sonra “Öğretmenimiz bazı derslerde bizim sessizce kitabımızı okumamızı ister. Yani sessiz okuma çalışmaları yaparız. Sessiz okuma çalışmasından sonra okuduğumuzu anlarız. Öğretmenimizin sorduğu okuduğumuz parça ile ilgili sorularını cevaplandırabiliriz. Eğer sessiz okumayı dikkatli bir şekilde yaparsak, yani dikkatimizi sürdürerek okursak okuduğumuz parçayı anlar ve parça ile ilgili soruları cevaplayabiliriz.” demiştir.

“Peki dikkati sürdürmek ne demektir? şimdi sana bunu söyleyeceğim. Beni dikkatle dinliyorsun.” demiştir. Araştırmacı görme engelli öğrencilerin ve az gören öğrencinin dikkati sürdürme davranışı tepkilerindeki farklılıktan dolayı öğrencilerin durumuna uygun dikkatini sürdürme davranışı betimini yapmıştır. Görme engelli öğrenci ile çalışırken, görme engelli öğrencinin dikkatini sürdürme davranışı betimini kullanmıştır. Az gören öğrenci ile çalışırken az gören öğrencinin dikkatini sürdürme davranışı betimini kullanmıştır. Araştırmacı üç denek ile kendini izleme tekniğinin on adımını çalışmıştır. Kendini izleme tekniğinin öğrenciler ile çalışılan 10 aşaması aşağıda tüm ayrıntıları ile verilmiştir.

### 1.ADIM - HEDEF DAVRANIŞI SEÇ, UYGUN DAVRANIŞI VE UYGUN OLMAYAN DAVRANIŞI GÖSTER

Araştırmacı bu adımda dikkati sürdürme davranışını betimlemiş, davranış örnekleri verip uygun olan ve uygun olmayan davranışları ayrı ayrı belirtmiştir.

Araştırmacı, görme engelli öğrenci için dikkatini sürdürme davranışını sessiz okuma etkinliği yaparken, kitabındaki metni açtıktan sonra, öğretmen “Okumaya başlayın.” dedikten sonra 20 saniye içinde okumaya başlama, iki eli ile satırı takip ederek okuma, sağ eli ile bulunduğu satırı okurken sol elini alt satırın başında tutma, satırı bittiğinde bir alttaki satıra geçerek okuma veya öğretmenin okuyun dediği yere kadar okuyup başa dönerek tekrar okuma, sayfası bittiğinde bir sonraki sayfaya geçerek

okuma, sırada dik bir şekilde oturup okuma, kitaba ve sıraya doğru yüzü dönük şekilde oturarak okuma, kitabı parmaklarıyla takip ederek okuma, başını dik, kitaba ulaşabileceği yakınlıkta okuma, parmaklarını Braille yazılmış metindeki kelimeler üzerine koyarak ve satırdaki yazıları tane tane ve 1. sınıf öğrenci performansına uygun hızda hareket ettirerek okuma, sessizce kendi kendine okuma, okuma bitene kadar kitabına bakarak okuma, bir metni okurken sergilenen dikkatini sürdürme davranışıdır.” şeklinde görme engelli öğrenciye açıklamıştır.

Az gören öğrenci için dikkati sürdürme, davranışını sessiz okuma etkinliğini yaparken, kitabındaki metni açtıktan sonra, öğretmen “Okumaya başlayın.” dediğinde 20 sn içinde okumaya başlama, satırı bittiğinde bir alttaki satıra geçerek, sayfası bittiğinde bir sonraki sayfaya geçerek veya öğretmenin söylediği yere kadar okuyup başa dönerek tekrar okuma, kitaba ve sıraya doğru yüzü dönük şekilde oturarak okuma, yazıyı sessizce içinden okuma sayfası bittiğinde bir sonraki sayfaya geçerek, başını kitabın yazılarını görebileceği kadar kitaba yaklaştırarak, büyüteçli veya gözlüklü okuma, 2. sınıf öğrenci performansına uygun hızda gözlerini, başını veya parmaklarını oynatarak okuma, kitabına bakarak sessizce parça bitene kadar okuma,” şeklinde az gören öğrenciye tanımlanmıştır.

Araştırmacı dikkatini sürdürme davranışının uygun örneklerini aşağıda vermiştir. Daha sonra da dikkatini sürdürmeme örneklerini (uygun olmayan davranışları) vermiştir.



## Görme Engelli Öğrenci

<b>Uygun Olmayan Davranışlar</b>	<b>Uygun Olan Davranışlar</b>
Okumaya başlaması, öğretmen “Okumaya başlayın.” dedikten sonra 20 saniyeden uzun sürmesi	Öğretmen okumaya başlayın dedikten sonra 20 saniye içinde okumaya başlama.
Kitap sayfası çevirmeden hep aynı sayfaya bakma,  Satır bitince üstteki veya yanlış satıra her defasında geçme,  Sayfası bitmeden başka bir sayfaya geçip okuma,	İki eli ile satırı takip ederek okuma,  Sağ eli ile bulunduğu satırı okurken, sol elini alt satırın başında tutma,  Satırı bittiğinde bir alttaki satıra geçerek okuma,  Öğretmenlerinin okuyun dediği yere kadar okuyup, tekrar başa dönerek okuma,  Sayfası bittiğinde bir sonraki sayfaya geçerek okuma
Braille kitabı tek elle okuma,  Sıraya ve kitaba yan dönerek okuma  Sıraya veya masaya uzanma  Kitabı her defasında kendine yaklaştırıp uzaklaştırma.	Sırada dik bir şekilde oturup okuma  Kitaba ve sıraya doğru yüzü dönük şekilde oturarak okuma,
Dalgın bir şekilde Braille kitapta aynı kelime üzerinde parmağını durdurma,  Hep aynı sayfaya uzun süre dalgın bakma	Başını dik, kitaba ulaşabileceği yakınlıkta okuma.
Satırdaki yazıyı 1. sınıf öğrencinin performansına uygun olmayan hızda,	Parmaklarını, Braille yazılmış metindeki kelimeler üzerine koyarak ve

<p>parmaklarını hareket ettirerek okuyor gibi yapma,</p>	<p>satırdaki yazıları tane tane ve 1. sınıf öğrenci performansına uygun hızda hareket ettirerek okumak</p>
<p>Arkadaşına vurma</p> <p>Gözlüğü ile oynama</p> <p>Çanta ile oynama</p> <p>Kitap ile oynama</p> <p>Arkadaşına seslenme</p> <p>Öğretmenine seslenme</p>	<p>Sessizce kendi kendine okumak</p>
<p>Camdan dışarı bakmak</p> <p>Duvara bakmak, yere bakmak</p> <p>Dalgın dalgın sabit bakma</p> <p>Arkadaşına bakma</p> <p>Sınıfta dolaşma</p>	<p>Okuma bitene kadar kitabına bakarak okuma</p>

## Az Gören Öğrenci

<b>Uygun Olmayan Davranışlar</b>	<b>Uygun Olan Davranışlar</b>
Okumaya başlaması, öğretmen “Okumaya başlayın.” dedikten sonra 20 saniyeden uzun sürmesi	Öğretmen okumaya başlayın dedikten sonra 20 saniye içinde okumaya başlama.
Kitap sayfası çevirmeden hep aynı sayfaya bakma,  Kitabın resimlerine bakarak kitabın sayfalarını çevirme,  Satır bitince üstteki veya yanlış satıra geçme,  Sayfası bitmeden başka bir sayfaya geçip okuma,	İki eli ile satırı takip ederek okuma,  Satırı bittiğinde bir alttaki satıra geçerek okuma,  Sayfası bittiğinde bir sonraki sayfaya geçerek okuma
Sıraya ve kitaba yan dönerek okuma  Sıraya veya masaya uzanma  Kitabı kendine her defasında yaklaştırıp uzaklaştırma	Sırada dik bir şekilde oturup okuma  Kitaba ve sıraya doğru yüzü dönük şekilde oturarak okuma
Kitabına gözleriyle sabit bakma	Kitabı gözleriyle ve parmaklarıyla takip ederek okumak
Hep aynı sayfaya uzun süre dalgın bakma	Başını kitabın yazılarını görebileceği kadar kitaba yaklaştırarak okumak,
Satırdaki yazıyı 2. sınıf öğrencinin performansına uygun olmayan hızda	Büyüteçli veya gözlüklü, 2. sınıf öğrenci performansına uygun hızda

gözleri ve başını hızlı oynatarak satırı okuyor gibi yapma,	gözlerini, başını veya parmaklarını oynatarak sessizce parça bitene kadar okumak,
Arkadaşına vurma Gözlüğü ile oynama Çanta ile oynama Kitap ile oynama Arkadaşına seslenme Öğretmenine seslenme	Sessizce kendi kendine okumak
Camdan dışarı bakmak Duvara bakmak, yere bakmak Dalgın dalgın sabit bakma Arkadaşına bakma Sınıfta dolaşma	Okuma bitene kadar kitabına bakarak okuma

## 2 ADIM: HEDEF DAVRANIŞLARIN YARARLARINI TARTIŞ

Bu adımda ise araştırmacı hedef davranışın yararlarını öğrenci ile tartışmıştır. Araştırmacı, öğrenciye “Notlarının daha yüksek olmasını ister misin?” diye sormuştur. Daha sonra “Öğretmeninin verdiği parçayı sonuna kadar sessizce dikkatini sürdürerek okursan, öğretmenin tüm sorularını cevaplayabilirsin. O zaman notlarında daha yüksek olur. Daha başarılı bir öğrenci olursun. Şu an Türkçe dersinde notların nedir?” diye

sormuŖtur. Cevabı aldıktan sonra “Notunun nasıl olmasını istersin?” diye tekrar sormuŖtur. Aldığı cevabın sonucunda “Eğer sessiz okuma yaparken dikkatini sürdürerek okursan parçayı daha iyi anlarsın o zaman notların daha yüksek olur.” diyerek araŖtırmacı öğrenciyi motive etmiŖtir.

### 3. ADIM: HEDEF DAVRANIŖ İÇİN BAŖARI ÖLÇÜTÜNÜ BELİRLE VE UYGULAMA YAPTIR

AraŖtırmacı üçüncü adımda, az gören öğrenci ve görme engelli öğrencilerle, dikkati sürdürme davranışını model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama öğretim sürecini uygulayarak öğretimini gerçekleŖirmiŖtir.

**Model Olma: (Görme Engelli Öğrenciler İçin)** Bu aşamada araŖtırmacı uygun davranışı öğrenciye sergileyerek betimlemiŖ ve öğrenciye model olarak beceriyi öğretmeyi amaçlamıŖtır. Öğrenci görme engelli olduğu için fiziksel yardım ve sözel betimlemeler ile beceriyi öğrenciye model olarak öğretmiŖtir.

AraŖtırmacı “Ŗimdi ben sessizce ve dikkatimi sürdürerek sıramın üzerindeki kitabı okuyacağım. Dikkat et.” demiŖtir. AraŖtırmacı, önündeki Braille yazılı metni sessizce ve dikkatini sürdürerek okumuŖtur (2-3dk.). Sonra okumayı bitirmiŖ ve “Ben sessizce ve dikkatli okurken, okuma yapacağım dedikten sonra 20 saniye içerisinde okumaya baŖladım. Sırada dik bir şekilde oturup okudum. Parmaklarımla takip ederek okudum, vb.,.....” diyerek uygun dikkatini sürdürerek okuma davranışını betimlemiŖtir.

Hemen ardından araŖtırmacı “Okumaya baŖlamam 20 saniyeden uzun sürmedi. Kitap sayfası çevirmeden hep aynı sayfaya bakmadım. Satır bitince üstteki veya yanlıŖ satıra geçmedim. Sayfası bitmeden baŖka bir sayfaya geçip okumadım. Braille kitabı tek elle okumadım. Okuma yaparken sıraya veya masaya uzanmadım. Kitabı defalarca kendime yaklaŖtırıp uzaklaŖtırmadım. Kitabımı okurken parmağımı hareket ettirmeden durmadım, vb. ” diyerek uygun olmayan dikkatini sürdürerek okuma davranışını da betimlemiŖtir.

Model Olma: (Az Gören Öğrenci İçin) Araştırmacı “Şimdi ben sessizce ve dikkatimi sürdürerek okuyacağım, dikkat et.” dedikten sonra önündeki gören yazı ile yazılmış metni sessizce ve dikkatini sürdürerek okumuştur (2-3dk.). Araştırmacı okumayı bittirdikten sonra “Ben sessizce ve dikkatli okurken, okuma yapacağım dedikten, sonra 20 saniye içinde okumaya başladım. Sırada dik bir şekilde oturup okudum. Kitabı gözlerimle takip ederek okudum. Sessizce kendi kendime okudum, vb.” diyerek uygun bir biçimde dikkatini sürdürerek okuma davranışını öğrenciye betimlemiştir.

Hemen ardından araştırmacı “Okumaya başlamam 20 saniyeden uzun sürmedi. Kitap sayfası çevirmeden hep aynı sayfaya bakmadım. Kitabın resimlerine bakarak kitabın sayfalarını çevirmedim, vb.” uygun olmayan davranışları öğrenciye betimlemiştir.

Rehberli Uygulama: (Görme Engelli Öğrenci İçin) Bu aşamada araştırmacı uygun davranışı öğrenciye betimlemiş ve öğrenciye rehberli uygulama yöntemi ile beceriyi öğretmeyi amaçlamıştır. Öğrenci görme engelli olduğu için öğrenciyle fiziksel yardım ve sözel betimlemeler yapılarak rehberli uygulama çalışılmıştır.

Bu amaçla araştırmacı, “Şimdi seninle birlikte sessizce ve dikkatini sürdürerek önümüzdeki parçayı okuyacağız.” demiştir. Araştırmacı öğrencinin önüne bir okuma kitabı vermiştir. Öğrenciye okuyacağı parçayı açtırdıktan sonra “Bu parçayı okurken, 20 saniye içinde okumaya başlayacaksın. Sırada dik bir şekilde oturup okuyacaksın, vb.” uygun davranış örnekleri vererek dikkatini sürdürme davranışını betimleyerek hatırlatmıştır.

“Ben okumaya başla dedikten sonra, okumaya başlaman 20 saniyeden uzun sürmeyecek. Sayfan bitmeden başka bir sayfaya geçmeden okuma yapmayacaksın. Satır bitince üsteki veya yanlışı satıra defalarca geçmeyeceksin, vb.” uygun olmayan davranış örneklerini vererek dikkatini sürdürmeme davranışını betimleyerek hatırlatmıştır.

“Az önce sana gösterdiğim gibi uygun okuma davranışlarını göstererek bu parçayı, sessizce okumanı istiyorum. Bu parçayı okurken, 20 saniye içinde okumaya başlayacaksın. Sırada dik bir şekilde oturup okuyacaksın. Kitabı parmaklarınla takip

ederek okuyacaksın, vb. yapmaya dikkat ederek oku.” diyerek uygun davranışları araştırmacı tekrar hatırlatmıştır.

Sonra araştırmacı yönergeyi vermiştir ve “Şimdi önündeki parçayı sessiz ve dikkatlice okuyorsun” demiştir. Okuma esnasında uygun olmayan davranışları sergilediğinde öğrenciye yapması gereken davranışları araştırmacı tekrar hatırlatmıştır. Araştırmacı öğrencinin uygun davranışlar sergilediği okuma davranışını, uygun davranışlarını betimleyerek pekiştirmiştir.

**Rehberli Uygulama: (Az Gören Öğrenci İçin)** Bu aşamada araştırmacı uygun davranışı öğrenciye betimlemiş ve öğrenciye rehberli uygulama yöntemi ile beceriyi öğretmeyi amaçlamıştır. Öğrenci az gören olduğu için sözel betimlemeler ile öğrenci ile beceri rehberli uygulama yapılarak çalışılmıştır.

Araştırmacı, “Şimdi seninle birlikte sessizce ve dikkatini sürdürerek önümüzdeki parçayı okuyacağız.” demiştir. Araştırmacı öğrencinin önüne okuma kitabı vermiştir. Öğrenciye okuyacağı parçayı açtırdıktan sonra “Bu parçayı okurken, 20 saniye içinde okumaya başlayacaksın. Sırada dik bir şekilde oturup okuyacaksın, Kitabı gözlerinle takip ederek okuyacaksın, vb.” diyerek yapması gereken uygun davranışları tekrar hatırlatmıştır.

“Ben okumaya başla dedikten sonra okumaya başlaman 20 saniyeden uzun sürmeyecek. Kitabın resimlerine bakarak kitabın sayfalarını çevirmeyeceksin. Satır bitince üstteki veya yanlış satıra defalarca geçmeyeceksin. Kitaba gözlerinle sabit bakmayacaksın, vb.” diyerek uygun olmayan davranışları araştırmacı hatırlatmıştır.

Sonra araştırmacı yönergeyi vermiştir ve “Şimdi önündeki parçayı sessiz ve dikkatlice okuyorsun” demiştir. Okuma esnasında uygun olmayan davranışları sergilediğinde öğrenciye yapması gerekenleri araştırmacı tekrar hatırlatmıştır. Araştırmacı öğrencinin uygun davranışlar sergilediği okuma davranışını, uygun davranışını betimleyerek pekiştirmiştir.

**Bağımsız Uygulama:** Bağımsız uygulama aşamasında, araştırmacı uygun davranışı öğrenciye betimlemiş ve öğrenciye bağımsız uygulama yöntemi ile beceriyi

öğretmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı “Şimdi sen benim verdiğim metni, uygun davranışlara dikkat ederek okuyacaksın.” demiştir. Öğrenciye “ Önündeki metni sessizce ve dikkatlice oku” diyerek yönergeyi vermiştir. Okuma etkinliği bittiğinde, öğrencinin sergilediği uygun davranışları betimleyerek pekiştirmiştir.

#### 4. ADIM: ÖĞRENCİLERİN KULLANACAĞI KENDİNİ İZLEME TEKNİĞİNİ, MATERYALLERİNİ VE KENDİNİ İZLEME TEKNİĞİNİ KULLANMANIN YARARLARINI TANIMLA

Bu aşamada araştırmacı, kendini izleme tekniğinin materyallerini tanıtmayı ve kendini izleme tekniğinin yararlarını tanımlamayı amaçlamıştır. Kendini izleme tekniğinin materyalleri görme engelli öğrenciler ve az gören öğrenci için araştırmacı tarafından uyarlanmıştır.

İlk olarak; “Okuma çalışması yaparken sessizce ve dikkatini sürdürerek okuma yapmalısın. Dikkatini sürdürmeye devam edebilmek için bazı teknikler kullanılabilir. Bunlardan biri de kendini izleme tekniğidir. Kendini izleme tekniğini kullanarak sessiz okuma çalışması senin için eğlenceli ve basit bir teknik olacaktır.” diyerek giriş yapmıştır. Az gören ve görme engelli öğrenciler için kendini izleme tekniğinde kullanılan materyaller şu şekilde uyarlanmıştır.

Araştırmacı, görme engelli öğrenciye uyarladığı materyalleri tanıtmıştır. “Kendini izleme tekniğini kullanırken, seninle bazı materyaller kullanacağız. İşte bunlardan ilki bu elimdeki kartlardır. Bu kartlardan yeşil, dikdörtgen ve üzerinde yıldız stikeri olanlar “evet” kartıdır. Evet kartlarının üzerinde aynı zamanda gören yazı ve Braille yazı ile evet yazılıdır. Evet kartlarında, gülen yüz çizgi resmi ve “evet” yazısı var. Üçgen olan ise “hayır” kartıdır. Hayır kartları kırmızıdır ve üzerine asık yüz stikeri yapıştırılmıştır. Braille ve gören yazı ile üzerine “hayır” yazılmıştır. Hayır kartının arkasında da asık yüz çizgi resmi ve gören yazı ile “hayır” yazıyor. Bu kartları okuma etkinliği sırasında kullanacaksın. Bu kartları çalışma sırasında sıranın üzerindeki kutunun içine cevabına göre atacaksın. Sol tarafta “evet” kartlarının olduğu yeşil daire kutu, orta da kare şeklinde cevapları atacağın kutu olacak, sağ tarafta da “hayır” kartlarının olduğu pembe daire kutu olacak” diyerek araştırmacı kartları tanıtmış ve incelemiştir (Ek 1). Az gören öğrenciye kartlar verilmemiştir. Öğrenciye az gören



öğrenci için hazırlanmış dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesi verilmiştir.

Araştırmacı araştırma esnasında kullanılacak; dikkati sürdürme davranışı kontrol listesini, Mp3 çalar, kulaklık, yıldız, asık yüz stikerini, haftalık izleme çizelgesi ve ödül kutusu'nu her deneğe öğretim sürecinde ayrı ayrı gösterip inceledikten sonra, kendini izleme tekniğinin nasıl uygulanacağını anlatmıştır.

Görme Engelli Öğrenci İçin: Araştırmacı, "Şimdi sana kendini izleme tekniğini nasıl kullanacağını anlatacağım. Sana verdiğim Mp3 çaların kulaklığını kulağına takacağız ve sen her 1dk.'da bir ding sesi duyacaksın. Ding sesini duyduğunda kendine Kitabımı sessizce okuyor muyum? diye soracaksın ve eğer cevabın "evet" ise sana verdiğim kartlardan üzerinde evet yazan kartı kutuya atacaksın. Eğer cevabın "hayır" ise sana verdiğim kartlardan "hayır" yazan kartı kutuya atacaksın. Birde sana dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesi vereceğim. Tabletin, kağıdın ve kalemin hazır olacak. Bu kontrol listesindeki soruları okuyup cevaplarını numarasına göre tabletine sıra ile yazacaksın. Seninle bu çalışmamızda ulaşmamız gereken amacımız 10 dk. boyunca her ding sesini duyduğunda en az 8 tane "evet" cevabı verip, en az 8 tane "evet" kartını kutuya atmış olmandır. Yani okuma esnasında en az 8 tane , "evet" cevabın olmalı ki amacımızı karşılayalım" diyerek öğrenciye açıklamıştır.

#### Dikkatini Sürdürme Davranışı Değerlendirme Kontrol Listesi

Bu bölümde dikkatini sürdürme davranışı kontrol listesini az gören öğrencinin ve görme engelli öğrencilerin nasıl dolduracağı açıklanmıştır. Öğrenciye verilen Braille alfabe (kabartma) ile yazılmış dikkatini sürdürme kontrol listesinde yazılı olan maddelerin gören yazı ile yazılmış hali aşağıda verilmiştir.

(Görme Engelli Öğrenci İçin) (Ek 2)

1-Dikkatimi sürdürdüğüm için kaç tane evet aldım?.....

2-Amacım kaç tane evet almaktı?: .....

3-Amacıma ulaştım mı?:.....

4-Yarın ki amacım nedir?.....

Araştırmacı öğrenciye kontrol listesinde yazanların neler olduğunu anlatmıştır. Görme engelli öğrenci soruları kontrol listesinden okumuş, Braille tablette kendisi adını soyadını yazdıktan sonra kontrol listesinde karşılık gelen madde numaralarını vererek (1- , 2-, 3- ) cevaplarını yazmıştır.

Araştırmacı, “Kontrol listesinde 1. soruda dikkatimi sürdürdüğüm için kaç tane evet aldım? diye soruyor. ‘Evet’ kartlarımızı sayıp, toplam kaç tane ‘evet’ kartın var ise 1. sorunun karşısına cevabı yazıyorsun.” demiştir.

“2. soruda amacım kaç tane evet almaktı? diye soruyor. Amacımız en az 8 tane evet cevabı idi. O zaman önce 2 yazıp karşısınada 8 yazıyorsun.” demiştir.

“3. soruda amacıma ulaştım mı? diye soruyor. 8 tane evet kartı topladıysak ‘evet’ yazacağız. 8 tane evet kartımız yoksa ‘hayır’ yazacaksın” demiştir.

“4. soruda yarın ki amacım nedir? diye soruyor. Yarın ki amacımız da yine 8 tane evet kartı toplamak. Yani 4 yazıp karşısına da 8 yazacaksın.” diyerek kontrol listesinin nasıl doldurulacağını açıklamıştır.

Az Gören Öğrenci İçin: Araştırmacı Comic Sans MS-22 punto yazı karakteri ile oluşturduğu dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesini (Ek 3) az gören öğrenciye vermiştir.

“Şimdi sana kendini izleme tekniğini nasıl kullanacağını anlatacağım. Sana verdiğim mp3 çaların kulaklığını kulağına takacağız ve sen her 1 dk.’da bir ding sesi duyacaksın. Ding sesini duyduğunda kendine kitabımı sessizce okuyor muyum? diye soracaksın ve eğer cevabın “evet” ise dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesi üzerindeki 1 yazılı hücrenin altındaki boş hücreye “E” yazacaksın. Eğer cevabın Hayır ise 1 yazılı kutunun altındaki hücreye “H” yazacaksın” diyerek kontrol listesini nasıl kullanacağı araştırmacı tarafından anlatılmıştır. “E” nin “evet” demek olduğu, “H”nin de “hayır” demek olduğu araştırmacı tarafından çalışma da söylenmiştir. “ İkinci dakika için Mp3’ten gelen ding sesinden sonra yine çizelge de 2 yazan hücrenin altındaki boş hücreye eğer cevabın ‘evet’ ise ‘E’ eğer cevabın ‘hayır’ ise ‘H’ yazacaksın.” diyerek açıklamıştır. Araştırmacı diğer dakikalar içinde öğrenciye aynı işlemi yapması gerektiğini söylemiştir. Ayrıca araştırmacı öğrenciye 10 dk.’lık okuma çalışman bitip, tabloyu kodlama işini de tamamlayınca, çizelgenin altındaki soruları okuyup karşılıklarına cevaplarını yazacağını da söylemiştir. “Seninle bu çalışmamızda ulaşmamız gereken amacımız 10 dk.’nın sonunda, en az 8 tane ‘evet’ cevabı vermiş olmandır. Yani okuma esnasında en az 8 tane , ‘evet’ cevabın olmalı ki amacımızı karşılayalım” diyerek öğrenciye açıklamıştır.

Araştırmacı az gören öğrencinin okuması bittikten sonra da altında yazan sorular öğrenciye okutulup, tabloda kaç tane “E” yazılı ise sayarak 1. sorunun karşısına cevabını yazmasını sağlamıştır. Araştırmacı öğrenciye 2. soruyu okuttuktan sonra amacının 8 tane “E” yazmak/almak olduğunu söylemiştir. 3. soruyu okutup ve 8 tane “E” varsa amacına ulaştığını, dolayısıyla 3. sorunun karşısına “evet” yazacağını söylemiştir. 8’den az “E” varsa amacına ulaşamadığı, dolayısıyla da 3. sorunun karşısına “hayır” yazacağını söylemiştir. 4. soru okutulur yarın ki amacının da 8 tane “E” almak olduğu bu nedenle 4. sorunun karşısına 8 yazılacağını söylemiştir. Araştırmacı, öğrencilere kontrol listesini, nasıl dolduracağını anlattıktan sonra sınıftaki uygulamaları esnasında, çalışmalarını bittikten sonra öğretmeni ile birlikte haftalık izleme çizelgesini dolduracaklarını da söylemiştir.

### **Haftalık İzleme Çizelgesi:**

Ek 4’ deki çizelgeyi çalışmanın sonunda hem az gören öğrenci hem de görme engelli öğrenci öğretmeni ile birlikte doldurmuştur. Bu çizelge araştırmacı tarafından 3 haftalık ve her haftada beş okul günü olarak oluşturulmuştur. Haftalık izleme çizelgesinin üzerine gören yazıyla yazılmış tüm yazıların Braille yazısı şeffaf kâğıda yazılarak yapıştırılmıştır. Tablo kenarlıkların üzerinden simli yapışkan ile geçilerek kabartılmıştır.

Araştırmacı öğrenciye haftalık izleme çizelgesini nasıl kullanacağını anlatmıştır. “Haftalık izleme çizelgesine amacı gerçekleştirip gerçekleştirmediğine göre öğretmenle birlikte stiker yapıştırılacaktır. Şimdi haftalık izleme çizelgemizi inceleyelim” demiştir. “Toplam 1 hafta da 5 güne stiker yapıştıracağız. Dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesindeki 3. sorunun cevabına göre amacını gerçekleştirmişsen yıldız stikerini öğretmeniyle birlikte bu çizelgeye ilgili güne yapıştırılacaktır. Cevabın hayır ise asık yüz stikerini yapıştırılacaktır” diyerek araştırmacı çizelgenin kullanımını anlatmıştır.

### **5. ADIM: HEDEF DAVRANIŞI KAZANMA SÜRECİNDE KENDİNİ İZLEME TEKNİĞİNİ KULLANMADA MODEL OL**

Araştırmanın bu bölümünde kendini izleme tekniğinin öğretim sürecine yer verilmiştir. Bu bölümde görme engelli ve az gören öğrenciler için kullanılan kendini izleme tekniği, işlem süreci aynı olmasına rağmen, teknikte kullanılan materyal farklılığından, dolayı kendini izleme tekniği model olma süreci ayrı ayrı anlatılmıştır.

1-Model Olma: (Görme Engelli Öğrenci İçin) Araştırmacı “Sessiz okuma yaparken dikkati sürdürme davranışını artırmak için kullanacağımız tekniğin adını daha önce de söylediğim gibi kendini izleme tekniğidir” diyerek tekniğin adını hatırlattıktan sonra Braille kitabını açar ve kendini izleme tekniği ile dikkatini sürdürerek sessiz okuma yaparak görme engelli öğrenciye model olur. Araştırmacı model olma aşamasında okumaya başlamadan önce materyallerini kontrol etmiştir. Mp3’ünü alıp, kulaklığını kulağına takmıştır. Kulaklığın bir ucunu da öğrencinin kulağına takmıştır. “Evet” ve “hayır” kartlarını sıranın üzerinde hazırlamıştır. Kartları atacağı kutunun

yerini kontrol etmiştir. Araştırmacı bu kontrollerini bir yandan yaparken bir yandan da öğrencinin duyabileceği şekilde ne yaptığını anlatmıştır. Daha sonra “Beni dikkatle izle” diyerek araştırmacı dikkatini sürdürerek ve sessiz okumaya başlamıştır.

Araştırmacı 10 dk. boyunca okuma yapmıştır. Okuma yaparken 1dk.’da bir (ding) sesini duyunca kendi kendine yüksek sesle “Kitabımı sessizce okuyor muyum?” diye sormuştur. Yine yüksek sesle “evet” cevabını vermiştir. Sonra “evet” kartını alıp hızlıca kutuya atmıştır. Hızlı bir şekilde okumaya devam etmiştir. Diğer dakikalarda da aynı şekilde hızlıca yüksek sesle soruyu kendi kendine sormuş ve cevaplamıştır. Cevaplardan birisinin hayır olması için çanta ile oynama davranışı yapmıştır. İpucu (ding) sesini duyunca kendine “Kitabımı sessizce okuyor muyum? diye sormuş “hayır” cevabını vermiş ve “hayır” kartını alıp kutuya atmıştır. Araştırmacının okuması bitince “okumam bitti” diye yüksek sesle söylemiştir.

Kulaklığı çıkarıp kutunun içindeki evet ve hayır kartlarını saymıştır. 9 evet, 1 hayır kartı olduğunu söylemiştir. Daha sonra da hemen dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesini, tabletini ve kalemını önüne alıp dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesini yüksek sesle doldurmuştur.

- 1- Dikkatimi sürdürdüğüm için kaç tane evet aldım?.....
- 2- Amacım kaç tane evet almaktı?.....
- 3- Amacıma ulaştım mı?.....
- 4- Yarın ki amacım nedir?.....

Braille tablette 1- yazıp 1’in karşısına 9 yazmış. Sonra 2. soruyu okumuş ve 2- yazıp, 8 cevabı yazmıştır, 3- yazıp evet yazmış ve 4- yazıp 8 cevabını yazmıştır. Son olarak araştırmacı haftalık izleme çizelgesini önüne almıştır. Dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesindeki 3. soruyu “Amacına ulaştın mı?” yüksek sesle kendi kendine sormuş, soruya verilen cevabı kâğıttan okumuştur. Sonra yine yüksek sesle “Evet amacım 8 tane evet almaktı. Amacıma ulaştım. Bu yüzden haftalık izleme çizelgesine yıldız stikeri yapıştıracağım.” diyerek stikeri çizelgeye yapıştırmıştır.

Sonra da araştırmacı dikkatini nasıl sürdürdüğünü uygun ve uygun olmayan davranışlarla betimleyerek anlatmıştır. “ Okuma yapacağım dedikten, sonra 20 saniye içinde okumaya başladım. Sırada dik bir şekilde oturarak okudum. Parmaklarımla takip ederek okudum. Satırım bittiğinde parmaklarımla alt satıra geçerek okumaya devam ettim., vb.,...” diyerek uygun dikkatini sürdürme davranışını betimlemiştir.

Araştırmacı “Okumaya başlamam 20 saniyeden uzun sürmedi. Kitap sayfası çevirmeden hep aynı sayfaya bakmadım. Satır bitince üstteki veya yanlış satıra defalarca geçmedim. Sayfası bitmeden başka bir sayfaya geçip okumadım., vb.,...” diyerek dikkati sürdürme davranışının uygun olmayan davranışları da araştırmacı tarafından betimlenmiştir. Ayrıca araştırmacı çantası ile oynadığı için “hayır” kartını kutuya attığını da özellikle söylemiştir.

(Az Gören Öğrenci İçin) Araştırmacı “Sessiz okuma yaparken dikkati sürdürme davranışını arttırmak için kullanacağımız tekniğin adı daha önce de söylediğim gibi kendini izleme tekniğidir.” diyerek tekniğin adını hatırlattıktan sonra kitabını açar ve kendini izleme tekniği ile dikkatini sürdürerek sessiz okuma yaparak öğrenciye model olur. Araştırmacı model olma aşamasında okumaya başlamadan önce materyallerini kontrol etmiştir. Mp3’ünü alıp, kulaklığı kulağına takmıştır. Kulaklığın bir ucunu da öğrencinin kulağına takmıştır. Dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesini önüne alarak okumaya başlamıştır.

Araştırmacı, 10 dk. okuma yapmıştır. Okuma yaparken 1dk.’da bir ipucu (ding) sesini duyunca kendi kendine yüksek sesle “Kitabımı sessizce okuyor muyum?” diye sormuştur. Yine yüksek sesle evet cevabını vermiş, sonra da kontrol listesinde 1. sütunun altındaki hücreye kalemle “E” yazmıştır. Hızlı bir şekilde okumaya devam etmiştir. Diğer dakikalarda da aynı şekilde hızlıca yüksek sesle soruyu soran araştırmacı kendi kendine soruyu cevaplamıştır. Cevaplardan birinin hayır olması için çanta ile oynama davranışı yapmıştır. İpucu (ding) sesini duyunca kendi kendine “Kitabımı sessizce okuyor muyum? diye sormuş, “hayır” cevabını vermiştir. İlgili dakikanın altına “H” yazarak devam etmiştir. Araştırmacı okuması bitince “Okumam bitti.” diye yüksek sesle söylemiştir. Kulaklığı çıkarıp hemen dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesi tablosundaki “E” ve “H” leri saymıştır.

Sonrada kontrol listesindeki birinci soruyu okumuş ve 1. sorunun karşısına dokuz tane “E” olduğu için 9 yazmıştır. 2. soruyu okumuş ve karşısına 8 cevabını yazmıştır. 3. sorunun karşısına amacına ulaştığı için “Evet” yazmıştır. 4. sorunun karşısına da 8 yazarak çizelgeyi doldurmuştur.

Görme Engelli öğrenci ile yapılan çalışmada olduğu gibi; son olarak haftalık izleme çizelgesini araştırmacı önüne almış, dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesindeki 3. sorusunu yüksek sesle kendi kendine tekrar sormuştur. “Amacıma ulaştım mı? 3. soruya verdiği cevabı kâğıttan okumuştur. “Evet amacım 8 tane evet almak, amacıma ulaştım diyerek çizelgeye yıldız stikeri yapıştırmıştır.

Sonra da araştırmacı dikkati sürdürme davranışının uygun olan ve uygun olmayan davranışlarını betimleyerek anlatmıştır. Araştırmacı çantası ile oynadığı için kontrol listesinin ilgili dakikasının altına “H” yazdığını da özellikle az gören öğrenciye de ifade etmiştir.

#### 6.ADIM: HEDEF DAVRANIŞI KAZANDIRIRKEN KENDİNİ İZLEME TEKNİĞİNİ KULLANMADA REHBERLİ UYGULAMA VE ROL TEKNİĞİNİ UYGULA

Araştırmacı bu adım da az gören ve görme engelli öğrenci ile rehberli uygulama çalışması yapmıştır.

##### Rehberli Uygulama

(Görme Engelli Öğrenci İçin) Araştırmacı “Şimdi de seninle birlikte, sessiz ve dikkatini sürdürerek okuma çalışmasında kendini izleme tekniğini birlikte uygulayacağız” diyerek rehberli uygulama basamağına başlamıştır. Öğrenci ile birlikte araştırmacı okumaya başlamadan önce materyalleri kontrol etmiştir. Mp3 çalar kulaklığının bir tanesini araştırmacı kendi kulağına, diğerini öğrencinin kulağına takmıştır. Araştırmacı ile birlikte “evet” ve “hayır” kartlarının yeri ve kutuların yeri kontrol edilmiştir. Öğrencinin, kartları atacağı kutular araştırmacı tarafından öğrencin sırasına bant ile sabitlenmiştir. Öğrenciye kitabından parçayı okurken ipucu (ding)

sesini duyduğunda kendine “Kitabımı sessizce okuyor muyum? sorusunu sorması tekrar hatırlatılmıştır. Ayrıca öğrenciye kitabımı sessizce okuyorsa “evet” kartını ortadaki kare kutuya atması gerektiği ve “Kitabımı sessizce okuyor muyum?” diye sorduğunda eğer okumuyorsa “hayır” kartını ortadaki kare kutuya atması gerektiği araştırmacı tarafından tekrar hatırlatılmıştır. Öğrenciye “Şimdi dikkatini sürdürerek sessizce kitabımı oku” yönergesi araştırmacı tarafından verilmiştir. Araştırmacı okuma esnasında birinci dakikada ipucu (ding) sesi duyduğunda, “Evet şimdi kendimize soruyoruz. Kitabımı sessizce okuyor muyum? ” demiştir. Araştırmacı yüksek sesle “Evet okuyorsun. O zaman evet kartını hemen kutuya atıyorsun.” demiştir. Daha sonra araştırmacı öğrenciyi okumaya devam ettirmiş ve 1dk. sonra ding sesini duyunca, “Kitabımı sessizce okuyor muyum?” diye kendi kendine sordurmuştur. “Hayır okumuyorum.” cevabını verirse o zaman ‘hayır’ kartını kutuya atıyorsun” diyerek araştırmacı öğrenciye hangi kartı atacağını hatırlatmıştır. Araştırmacı 10 dk. boyunca öğrenci ile birlikte okuma yapmış uygun kartları kare kutuya attırdıktan sonra araştırmacı “Şimdi kulaklığı çıkar ve hızlıca kartları say” demiştir. Araştırmacı kartları öğrenci ile birlikte saydıktan sonra, “Dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesinin 1. sorusunu okuyoruz.” demiştir.

Araştırmacı dikkatini sürdürme davranışı kontrol listesinin sorularını öğrenci ile birlikte okuyup cevaplamıştır. Araştırmacı “Kontrol listesinde “1. soruda “Dikkatimi sürdürdüğüm için kaç tane evet aldım?” diye soruyor. Buraya ‘evet’ kartlarımızı sayıp kaç tane ‘evet’ kartı var ise 1- yazıp cevabı yazıyorsun.” demiştir. 2. soruda “Amacım kaç tane evet almaktı?” diye soruyor. Amacımız en az 8 tane evet cevabı idi. O zaman 2- yazıp buraya 8 yazıyoruz.” 3. soruda “Amacıma ulaştım mı?” diye soruyor. “8 tane evet kartı topladıysak ‘evet’ yazacağız. 8 tane ‘evet’ kartımız yoksa ‘hayır’ yazacağız. 3- yazıp cevabımızı yazıyoruz.” 4. soruda; Yarın ki amacım nedir? diye soruyor. “Yarın ki amacımız da yine 8 tane evet kartı toplamak. Yani 4- yazıp karşısına da 8 yazacağız.” demiştir.

(Az Gören Öğrenci İçin) Araştırmacı “Şimdi de seninle birlikte, sessiz ve dikkatini sürdürerek okuma çalışmasında kendini izleme tekniğini birlikte uygulayacağız” diyerek rehberli uygulama basamağına başlamıştır. Öğrenci ile birlikte araştırmacı okumaya başlamadan önce materyalleri kontrol etmiştir. Mp3 kulaklığının bir tanesi araştırmacı kendi kulağına diğerini ise öğrencinin kulağına takmıştır.



Dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesi öğrencinin önünde hazırlanmıştır. Araştırmacı “Kitabından parçayı okurken ipucu (ding) sesini duyduğunda kendine “Kitabımı sessizce okuyor muyum?” diye soruyorsun.” demiştir. “Kitabını sessizce okuyorsan tablodaki 1. hücrenin altındaki boş hücreye “E” yazıyorsun. “Kitabımı sessizce okuyor muyum?” diye sorduğunda eğer okumuyorsan, yani cevabın “hayır” ise tablodaki 1. hücrenin altındaki boş hücreye “H” yazıyorsun.” diyerek tablonun nasıl doldurulacağını tekrar hatırlatmıştır. “ Şimdi kitabını açıyorsun, kulağına Mp3 çaların kulaklığını takıyorsun.” diyerek çalışmayı başlatmışlardır. Öğrenci kitabını okumaya başlamıştır ve 1 dk. sonra ipucu (ding) sesini duyunca “Evet şimdi kendimize soruyoruz. Kitabımı sessizce okuyor muyum?” demiştir. Araştırmacı yüksek sesle “Evet okuyorsun.” deyip “O zaman tablodaki 1. hücrenin altındaki boş hücreye “E” yazıyorsun.” demiştir. Daha sonra araştırmacı öğrenciyi okumaya devam ettirmiştir. İkinci ipucu (ding) sesi 1dk. sonra duyulmuştur ve “Kitabımı sessizce okuyor muyum? diye öğrencinin kendi kendine sessizce sorması sağlanmıştır. Araştırmacı “Hayır okumuyorum; cevabını verirsen, o zaman tablodaki 2. hücrenin altındaki boş hücreye “H” yazıyorsun” demiştir. Araştırmacı 10 dk. içindeki diğer dakikalar içinde aynı yöntemle tabloyu öğrenciye doldurtmuştur. 10 dk. boyunca öğrenci ile birlikte okuma yapılıp tablo doldurulduktan sonra öğrencinin kulaklığı çıkarılmış ve hızlıca tablodaki “E” ve “H” ler saydırılmıştır. Hemen, dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesinin altında yazan 1. soru öğrenciye okutulmuştur.

Araştırmacı dikkatini sürdürme davranışı kontrol listesinin sorularını öğrenci ile birlikte okuyup cevaplamıştır. Araştırmacı “Kontrol listesinde 1. soruda dikkatimi sürdürdüğüm için kaç tane evet aldım?” diye soruyor. Buraya “E” cevaplarını sayıp kaç tane ise cevabı yazıyorsun demiştir. 2. soruda “Amacım kaç tane evet almaktı?” diye soruyor. “Amacımız en az 8 tane evet cevabı idi. O zaman buraya da 8 yazıyorsun.” demiştir. 3. soruda “Amacıma ulaştım mı?” diye soruyor. “Tabloya en az 8 tane “E” yazmışsan “evet” yazıyorsun. Tabloya 8 tane “E” yazmamışsan “hayır” yazıyorsun.” demiştir. 4. soruda “Yarın ki amacım nedir?” diye soruyor. “Yarın ki amacımız da yine, en az 8 tane “E” yazmak. Yani 4. soruya 8 yazacağız.” diyerek kontrol listesini öğrenciye doldurtmuştur.

Kontrol listesi doldurulduktan sonra araştırmacı öğrenciler ile birlikte ayrı ayrı haftalık izleme çizelgesini doldurmuştur. Dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme

kontrol listesindeki 3. sorunun cevabına bakmışlardır. Cevaba göre çizelgeye amacını gerçekleştirmişse yıldız, amacını gerçekleştirmemişse asık yüz stikeri yapıştırılmıştır. Araştırmacı öğrenciye bu çalışmayı derste yapacağını ve haftalık izleme çizelgesini de öğretmeni ile birlikte dolduracaklarını söylemiştir.

Öğrenciler bu çalışmada amacını gerçekleştirdiyse, çikolata kazanmıştır ve öğrenciler biraz dinlendirdikten sonra bağımsızlığa ulaşana kadar rehberli uygulamaya devam edilmiştir.

#### 7. ADIM: ÖĞRENCİLERİN ROL OYNAMA AŞAMASINDA KENDİNİ İZLEME YÖNTEMİNİ KULLANMA YETERLİLİKLERİNİ DEĞERLENDİR

Bu aşamada araştırmacı öğrenci ile rol oynayabileceği birkaç durum yaratır. Bu adımda öğrenci ile rol oynamaya bir süre devam edilir ve öğrencilerin ilk rol oynama sırasında beceriyi tam anlamıyla uygulamaları beklenilmez. Ancak bu araştırmada kendini izleme tekniğinin sessiz okuma etkinliği sırasında dikkati sürdürme üzerine etkisi incelendiği için ve sessiz okuma etkinliği sınıftaki gerçek durumu yansıttığından dolayı bu basamakta belirtilen rol oynama durumları yaratılmamıştır. Bu aşama rehberli uygulama aşamasının devamının niteliğindedir ve bu aşamada öğrencinin beceri akıcılığını artırmak hedeflenmiştir. Araştırmacı öğrenci ile bağımsız uygulama çalışması yaparken öğrencinin kendini izleme tekniğini ne kadar iyi kullandığını ve niçin bu tekniği kullandığını hatırlayıp hatırlamadığını anlamak için araştırmacı kendini izleme tekniğinde öğrenci yeterliliği belirleme kontrol listesi (Ek 6) doldurmuştur. Öğrenciyi motive etmek amaçlı öğrenciye tekniğin yararlarını sormuştur. Ayrıca bu aşamada kendini izleme tekniği tıpkı sınıfta uygulanacakmış gibi gerçek durumlar oluşturularak uygulanmıştır.

#### 8.ADIM: KENDİNİ İZLEME TEKNİĞİNDE KULLANILACAK GERÇEK DURUMLARI TARTIŞ

Araştırmacı, bu aşamada öğrenciye kendini izleme tekniğini kullanarak sessiz okuma etkinliği yaparken, dikkati sürdürme davranışını arttıracaklarını hatırlatmıştır.

(Görme engelli öğrenci için.) Araştırmacı “Seninle, kendini izleme tekniğini kullanarak sessiz okuma yaparken dikkati sürdürme davranışını artırma çalışmasını 3 hafta boyunca sınıfında çalışacağız. Bu çalışmayı sınıfında Türkçe dersinde öğretmenle birlikte yapacaksın. Bu çalışmalarımız 10 dk. sürecek ve Türkçe dersinde yapılacak. Bu çalışma da öğretmenle güzel çalışırsan, çalışmanın sonunda amacına ulaştığında çalışmamız boyunca her gün ödül kutumuzdan bir ödül kazanacaksın. 1. ve 2. haftaki 1 dk.’da bir Mp3 çalardan ding sesi duyduğundaki çalışmada amacın en az 8 tane “evet” kazanmak olacak. 3. haftadan itibaren Mp3 çalar kulaklığından 2 dk.’da bir ipucu (ding) sesi duyacaksın, o çalışmadaki amacının en az 4 tane ‘evet’ kazanmak olacak.” demiştir.

(Az Gören Öğrenci İçin) Araştırmacı “1. ve 2. hafta 1 dk.’da bir Mp3 çalardan ding sesi duyduğundaki çalışmada amacın 8 tane “E” yazmak olacak. 3. haftadan itibaren Mp3 çalar kulaklığından 2 dk.’da bir ipucu (ding) sesi duyacaksın, o çalışmadaki amacının en az 4 tane “E” yazmak olacak.” diyerek çalışmanın nasıl yapılacağını öğrenciye anlatmıştır. Araştırmacı 3. hafta için az gören öğrenciye dikkatini sürdürme davranışı kontrol listesini beş hücreli oluşturmuş ve 3. hafta uygulama sürecinde az gören öğrenciye bu kontrol listesini vermiştir (Ek 7). Araştırmacı “Senin bu çalışmada eklemek istediğin var mı?” diye sorarak öğrencinin de fikrini almıştır.

## 9. ADIM: GERÇEK DURUMLARDA BAĞIMSIZ UYGULAMA FIRSATI SAĞLA

Araştırmacı bu aşamada öğrenciyi, öğrencinin kendi sınıfına götürerek kendini izleme tekniğini ile dikkatini sürdürerek sessiz okuma etkinliğini bağımsız uygulamasını istemiştir. Araştırmacı “Şimdi de sen kendini izleme tekniğini kullanarak sessiz okuma yapacaksın. Önce materyallerini kontrol et ve şimdi okumaya başla.” diyerek bağımsız uygulamayı başlatmıştır. Öğrenci kendini izleme tekniğini kullanarak okumuş ve dikkatini sürdürme davranışı kontrol listesini doldurken, araştırmacı da öğrenci ile eş zamanlı olarak kontrol listesini doldurmuştur. Sonra öğrenci ile kontrol listelerini karşılaştırmış ve araştırmacı uyuşmayan yerleri öğrenci ile tartışır. Öğrencinin uygulaması bittiğinde araştırmacı kontrol listelerini karşılaştırmıştır Öğrenci kendini izleme tekniğine uygun olarak okuma etkinliğini yaptığında araştırmacı

öğrenciyi pekiştirmiştir. Öğrenci amacını gerçekleştirdiğinde ise kendisine çikolata vermiştir. Öğrenci kendini izleme tekniğine uygun okumadığında ise öğrencinin eksik yaptığı adım araştırmacı tarafından öğrenciye tekrar model olunmuştur. Ek olarak bağımsız uygulamada öğrenci amacına ulaştığında araştırmacı tarafından öğrenciye çikolata verilirken, uygulama aşamasında ise öğrenci amacına ulaştığında sınıf öğretmeni tarafından ödül kutusundan öğrencinin istediği ödülü seçmesine izin verilmiştir.

#### 10.ADIM: GERÇEK DURUMLARDA ÖĞRENCİNİN KENDİNİ İZLEME TEKNİĞİNDE BAĞIMSIZLIĞINI BELİRLE

Öğretim süreci tamamlanıp, öğrencinin kendini izleme tekniğini bağımsız şekilde uygulaması sağlanıldığında, uygulama süreci çekimlerine geçilmiştir. Birinci sınıfların pazartesi, salı, çarşamba, cuma günü 3. saatteki , perşembe günü 2.saatteki Türkçe derslerinin yirmi ile otuzuncu dakikaları arasında 10 dk. sessiz okuma etkinliğinde gözlem verileri uygulama öğrencileri tarafından kayıt edilmiştir. İkinci sınıfların pazartesi, çarşamba 3. saatteki, salı, perşembe 2. saatteki cuma günü ise 4. saatteki Türkçe derslerinin yirmi ile otuzuncu dakikalar arasında 10 dk sessiz okuma etkinliğinde gözlem verileri Gazi Üniversitesi Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı uygulama öğrencileri tarafından kayıt edilmiştir. Gözlem verilerinin toplanması sınıftaki uygulama öğrencileri tarafından gerçekleştirilmiştir. Böylece öğrencinin kendini izleme tekniğini kullanıp kullanmadığı kamera ile kayıt edilmiştir. Ancak araştırmacı sınıfta ilk üç çekim boyunca bulunmuştur çünkü araştırmacı hem öğrencinin kendini izleme tekniğini doğru uyguladığından emin olmak hem de sınıf öğretmenine tekniğin nasıl uygulandığını model olmak için sınıfta bulunmuştur. Ayrıca öğrencinin sessiz okuma etkinliğinde dikkat süresini arttırma da kullanılan ipucu (ding) sesli uyarıcının süresi 1 ve 2. hafta 1 dk.'ya ayarlı iken 3. hafta 2 dk.'ya ayarlanarak ip uçlarında ki zaman aralığı arttırılmış ve böylelikle ipuçlarında sönme davranışı hedeflenmiştir.

(EK 10) KENDİNİ İZLEME TEKNİĞİNİ DENEKLERİN UYGULAMA SÜRELERİ

DENEKLER	ÖĞRETİM SÜRECİNİN UYGULAMA SÜRESİ	UYGULAMA SÜRECİ SÜRESİ	UYGULAMA SÜRECİNDE KART ATMA/ “E” VEYA “H” YAZMA SÜRESİ	İZLEME SÜRECİ SÜRESİ	İZLEME SÜRECİNDE KART ATMA/ “E” VEYA “H” YAZMA SÜRESİ
<b>1. Denek</b>	2 saat 50dk + 50dk tekrar reh.uy.	1.oturum: 25dk 15.oturum: 16dk Ortalama:17:24sn	1.oturum: 10s n 15.oturum: 5 sn Ortalama: 6:22sn	1.oturum: 14dk 5.oturum: 14dk Ortalama: 13:53sn	1.oturum:5sn 5.oturum: 5sn Ortalama: 5sn
<b>2. Denek</b>	1 saat 50dk	1.oturum:15dk 15.oturum: 13dk Ortalama:13:32sn	1.oturum: 3 sn 15.oturum: 2sn Ortalama: 2,5sn	1.oturum: 13dk 5.oturum: 13dk Ortalama: 13:10sn	1.oturum:2sn 5.oturum: 2sn Ortalama: 2sn
<b>3. Denek</b>	1saat	1.oturum:12dk 15.oturum: 11dk Ortalama: 11:30sn	1.oturum: 7 sn 15.oturum: 7sn Ortalama: 6 sn	1.oturum: 10:26sn 5.oturum: 10:23sn Ortalama: 10:24sn	1.oturum:5sn 5.oturum: 5sn Ortalama: 5sn

## (EK 11) SOSYAL GEÇERLİLİK FORMU

Adı, Soyadı:

Tarih:

Amaç: Bu formun amacı, araştırmaya katılan öğretmenlerin kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışını arttırmada görme engelli çocuklar (öğrenciler) için uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini almaktır.

1. Kendini izleme tekniğinin sessiz okuma etkinliği sırasında dikkatini sürdürme davranışını arttırma üzerine etkililiğinin araştırıldığı çalışmanın sınıfınızda yapılmasından memnun oldunuz mu?

Evet, memnun oldum.       Kararsızım       Hayır, memnun olmadım.

2. Kendini izleme tekniği öğrencinizin/lerinizin dikkatini sürdürme davranışlarını arttırmada ne ölçüde etkili oldu?

Tümüyle etkili oldu       Kararsızım       Hiç etkili olmadı

3. Kendini izleme tekniği uygulanırken kullanılan materyaller görme engelli öğrencilere uygun muydu?

Uygundu       Kararsızım       Uygun değildi

4. Kendini izleme tekniği uygulanırken öğrenciniz/leriniz eğlenerek ve çalışmaya istekli bir biçimde katıldılar mı?

Evet       Kararsızım       Hayır

5. Kendini izleme tekniğini görme engelli öğrenciler için kolay uygulanabilir bir çalışma olarak düşünüyor musunuz?

Düşünüyorum       Kararsızım       Düşünmüyorum

6. Kendini izleme tekniğini sınıfta uygulamak çok vaktinizi aldı mı?

Evet  Kararsızım  Hayır

7. Sınıftaki diğer öğrenciler kendini izleme tekniğini kullanarak çalışmak istediler mi?

Evet  Kararsızım  Hayır

8. Öğrenciniz/leriniz ile kendini izleme tekniğinin dikkati sürdürme davranışı üzerine etkisi çalışılırken sınıfınızdaki diğer öğrencilerin dikkati dağıldı mı?

Evet  Kararsızım  Hayır

9- Kendini izleme tekniğinin memnun olduğunuz yönlerini birkaç cümle ile açıkla mısınız?.....

.....

.....

10- Kendini izleme tekniğinin memnun olmadığınız yönlerini birkaç cümle ile açıkla mısınız?.....

.....

.....

11- Kendini izleme tekniği öğrencinize öğretildikten sonra öğrencinizde gördüğünüz değişiklikleri açıkla mısınız?.....

.....

.....

**(EK 12) UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU****ÖĞRETİM SÜRECİ**

(Az Gören Öğrenci)

<b>Planlanan Araştırmacı Davranışı</b>		<b>Gözlenen Araştırmacı Davranışı</b>	
		<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>
<b>GİRİŞ</b>	<b>Öğretim Süreci</b>		
	Araştırmacı öğrenciye çalışmanın adını söyler.		
	Araştırmacı dikkati sürdürme davranışının derslerde nasıl işe yarayacağını örneklendirir.		
	Araştırmacı dikkati sürdürme davranışının tanımını yapacağını belirterek dikkat çeker.		
<b>1.ADİM</b> Hedef Davranışı Seç, Uygun Davranışı Ve Uygun Olmayan Davranışı Göster	Araştırmacı az gören öğrencinin okuma etkinliğinde dikkati sürdürme davranışını betimler.		
	Araştırmacı az gören öğrencinin dikkatini sürdürme davranışının uygun davranışlarını örneklendirir.		
	Araştırmacı az gören öğrencinin dikkatini sürdürme davranışının uygun olmayan davranışlarını örneklendirir.		
<b>2 ADİM:</b> Hedef Davranışların Yararlarını Tartış	Araştırmacı dikkati sürdürme davranışının yararlarını “Notlarının daha yüksek olmasını ister misin?” sorusunu sorarak öğrenci ile tartışır.		
	Araştırmacı “Eğer sessiz okuma yaparken dikkatini sürdürerek okursan parçayı daha iyi anlarsın o zaman notların daha yüksek olur, daha başarılı bir öğrenci olursun” diyerek öğrenciyi motive eder.		



<p><b>3. ADIM:</b> Hedef davranış başarı ölçütünü belirle ve uygulama yaptır</p>	Araştırmacı sessizce ve dikkatini sürdürerek okuyacağını söyler. (Model Olma)		
	Araştırmacı az gören öğrenci için dikkatini sürdürerek sessiz okuma etkinliğinin nasıl yapılacağına 2-3 dk. model olur. (Model Olma)		
	Araştırmacı, dikkatini sürdürerek sessiz okuma etkinliğini bittirdikten sonra dikkatini sürdürme davranışının az gören öğrenci için uygun davranışlarını söyler. (Model Olma)		
	Araştırmacı dikkatini sürdürerek sessiz okuma etkinliği bittirdikten sonra dikkatini sürdürme davranışının az gören öğrenci için uygun olmayan davranışlarını söyler. (Model Olma)		
	Araştırmacı öğrenci ile birlikte sessizce ve dikkatini sürdürerek okuma etkinliği yapacaklarını söyler. (Rehberli Uygulama)		
	Dikkatini sürdürerek sessizce kitap okumaya başlanmadan önce, dikkati sürdürme davranışının az gören öğrenci için uygun olan davranışlarını öğrenciye tekrar hatırlatır. (Rehberli Uygulama)		
	Dikkatini sürdürerek sessizce kitap okunmaya başlanmadan önce, dikkati sürdürme davranışının az gören öğrenci için uygun olmayan davranışlarını öğrenciye tekrar hatırlatır. (Rehberli Uygulama)		
	Araştırmacı “Önündeki parçayı sessiz ve dikkatlice okuyorsun.” yönergesini verir. (Rehberli Uygulama)		
	Araştırmacı okuma esnasında uygun olmayan davranışları sergilediğinde öğrenciye yapması		

	gereken uygun davranışları tekrar söyler. (Rehberli Uygulama)		
	Araştırmacı öğrencinin uygun davranışlar sergilediği okuma davranışını, uygun davranışını betimleyerek pekiştirir. (Rehberli Uygulama)		
	Araştırmacı “Sen kendin sana verdiğim metni söylediğim uygun davranışlara dikkatini sürdürerek okuyacaksın” der. (Bağımsız Uygulama)		
	Araştırmacı “Önündeki metni sessizce ve dikkatle oku” yönergelerini verir. (Bağımsız Uygulama)		
	Araştırmacı okuma etkinliği bittiğinde gösterdiği uygun davranışları betimleyerek pekiştirir. (Bağımsız Uygulama)		
<p><b>4.ADIM:</b> Öğrencilerin Kullanacağı Kendini İzleme Tekniğini, Materyallerini Ve Kendini İzleme Tekniğini Kullanmanın Yararlarını Tanımlama</p>	Araştırmacı dikkatini sürdürerek sessiz okuma çalışması yaparken kullanılacak tekniğin kendini izleme tekniği olduğunu söyler.		
	Araştırmacı az gören öğrenciye dikkatini sürdürme davranışı kontrol listesi tanıtır.		
	Araştırmacı Mp3 çalar ve kulaklığı tanıtır.		
	Araştırmacı 1 dk.’da bir verilecek (ding) sesi tanıtılır.		
	Araştırmacı yıldız ve asık yüz stikerini tanıtır.		
	Araştırmacı haftalık izleme çizelgesini tanıtır.		
	Araştırmacı ödül kutusunu tanıtır.		
	Araştırmacı az gören öğrenciye kendini izleme tekniğinin materyallerini nasıl kullanacağını öğretir.		

	Araştırmacı az gören öğrenciye dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesini nasıl dolduracağını öğretir.		
	Araştırmacı, haftalık izleme çizelgesine yıldız ve asık suratı, hangi durumda yapıştıracağını anlatır.		
<p style="text-align: center;"><b>5.ADIM</b></p> <p>Hedef Davranışı Kazanma Sürecinde Kendini İzleme Tekniğini Kullanmada Model Ol</p>	Araştırmacı, kendini izleme tekniğinde kullanacağı materyalleri sesli kontrol ederek öğrenciye model olur.(model olma)		
	Araştırmacı her 1dk.'da bir ipucu (ding) sesini duyduğunda yüksek sesle “Kitabımı sessizce okuyor muyum? diye sorar ve kontrol listesine işaret koyar. (Model Olma)		
	Araştırmacı dikkatini sürdürerek sessiz okuma etkinliğinde kendini izleme tekniğini kullanmayı model olarak gösterir. (Model olma)		
	Araştırmacı 10 dk.'lık okuması bitince yüksek sesle dikkati sürdürme davranışı kontrol listesini doldurur. (Model Olma)		
	Araştırmacı haftalık izleme çizelgesine stikerını yapıştırır. (Model Olma)		
	Araştırmacı kendini izleme tekniğini uygularken dikkatini sürdürme davranışından uygun yaptığı davranışları söyler. (Model Olma)		
	Araştırmacı kendini izleme tekniğini uygularken dikkatini sürdürme davranışından uygun olmayan davranışlarını söyler. (Model Olma)		
<p style="text-align: center;"><b>6.ADIM</b></p> <p>Hedef Davranışı Kazandırırken</p>	Araştırmacı, kendini izleme tekniği ile dikkatini sürdürerek sessiz okuma etkinliğini birlikte yapacaklarını söyler. (Rehber Olma)		

Kendini İzleme Tekniğini Kullanmada Rehberli	Araştırmacı öğrenci ile birlikte kendini izleme tekniğinde kullanacağı materyalleri kontrol eder. (Rehber Olma)		
Uygulama ve Rol Tekniğini Uygula	Araştırmacı dikkatini sürdürerek sessiz okuma etkinliğinde kendini izleme tekniğini öğrenci ile birlikte uygular. (Rehber Olma)		
	Araştırmacı öğrenciyi amacı gerçekleştirirse pekiştirir. (Rehber Olma)		
	Araştırmacı öğrenciyi amacını gerçekleştiremediyse, dinlendirip rehberli uygulamaya bağımsızlığa ulaşana kadar devam eder. ( Rehber Olma )		
<b>7.ADIM</b> Öğrencilerin, Rol Oynama Aşamasında Kendini İzleme Tekniğini Kullanma	Araştırmacı, kendini izleme tekniği ile dikkatini sürdürerek sessiz okuma etkinliğinde öğrenciye bağımsız uygulama yaptırır.		
Yeterliliklerini Değerlendir	Araştırmacı kendini izleme tekniğinde öğrenci yeterliliği belirleme kontrol listesini doldurur.		
<b>8.ADIM</b> Kendini İzleme Tekniğinde Kullanılacak Gerçek Durumları Tartış	Araştırmacı kendini izleme tekniğini kullanarak sessiz okuma yaparken dikkati sürdürme davranışını artırma çalışmasını nasıl yapacağını öğrenciye anlatır.		
<b>9.ADIM</b> Gerçek Durumlarda Bağımsız Uygulama Fırsatı Sağla	Araştırmacı, öğrenciyi kendi sınıfına geri götürerek bağımsız uygulama yapmasını söyler.		
	Araştırmacı, “Kendini izleme tekniği ile dikkatini sürdürerek sessiz okumaya başla” diyerek bağımsız uygulama yaptırır.		
	Bağımsız uygulama esnasında öğrenci dikkatini sürdürme davranışı kontrol listesini doldururken, araştırmacı da aynı kontrol		

	listesini doldurur.		
	Arařtırmacı dikkati sűrdűrme kontrol listelerini karřılařtırır.		
	Bađımsız uygulama da օđrenci amacına ulařırsa օdűl kutusundan çikolata ile pekiřtirir.		
	Araştırmacı, օđrenci kendini izleme tekniğine uygun okumadığı zaman, eksik adımı tekrar model olur.		
<b>10.ADIM</b> Gerçek Durumlarda օđrencinin Kendini İzleme Bağımsızlığını Belirle	Araştırmacı, օđrenci sessiz okuma etkinliği sırasında kendini izleme tekniği ile dikkatini sűrdűrme davranışında bağımsızlığa ulaştığında uygulama verilerini toplamaya başlar.		

**(EK 13) UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU****ÖĞRETİM SÜRECİ**

(Görme engelli öğrenci)

Planlanan Araştırmacı Davranışı		Gözlenen Araştırmacı davranışı	
		Evet	Hayır
<b>GİRİŞ</b>	<b>Öğretim Süreci</b>		
	Araştırmacı öğrenciye çalışmanın adını söyler.		
	Araştırmacı dikkati sürdürme davranışının derslerde nasıl işe yarayacağını örneklendirir.		
	Araştırmacı dikkati sürdürme davranışının betimini yapacağını belirterek dikkat çeker.		
<b>1.ADIM</b> Hedef Davranışı Seç, Uygun Davranışı Ve Uygun Olmayan Davranışı Göster	Araştırmacı görme engelli öğrencinin dikkatini sürdürme davranışını betimler.		
	Araştırmacı görme engelli öğrencinin dikkatini sürdürme davranışının uygun davranışlarını örneklendirir.		
	Araştırmacı görme engelli öğrencinin dikkatini sürdürme davranışının uygun olmayan davranışlarını örneklendirir.		
<b>2 ADIM:</b> Hedef Davranışların Yararlarını Tartış	Araştırmacı dikkati sürdürme davranışının yararlarını “Notlarının daha yüksek olmasını ister misin?” sorusunu sorarak öğrenci ile tartışır.		
	Araştırmacı “Eğer sessiz okuma yaparken dikkatini sürdürerek okursan notların daha yüksek olur”. diyerek öğrenciyi motive eder.		
<b>3. ADIM:</b> Hedef davranış başarı ölçütünü belirle ve uygulama yaptır	Araştırmacı sessizce ve dikkatini sürdürerek okuyacağını söyler. (Model Olma)		
	Araştırmacı görme engelli öğrenci için dikkatini sürdürerek sessiz okuma etkinliğinin		

<p><b>3. ADIM:</b> Hedef davranış başarı ölçütünü belirle ve uygulama yaptır</p>	nasıl yapılacağına 2-3 dk. model olur.		
	Araştırmacı, dikkatini sürdürerek sessiz okuma etkinliğini bittirdikten sonra dikkatini sürdürme davranışının görme engelli öğrenci için uygun davranışlarını söyler. (Model olma)		
	Araştırmacı dikkatini sürdürerek sessiz okuma etkinliği bittikten sonra dikkatini sürdürme davranışının görme engelli öğrenci için uygun olmayan davranışlarını söyler. (Model olma)		
	Araştırmacı öğrenci ile birlikte sessizce ve dikkatini sürdürerek okumaya yapacaklarını söyler. (Rehberli Uygulama)		
	Araştırmacı dikkatini sürdürerek sessizce kitap okumaya başlanmadan önce, dikkati sürdürme davranışının görme engelli öğrenci için uygun olan davranışlarını öğrenciye tekrar hatırlatır. (Rehberli Uygulama)		
	Araştırmacı dikkatini sürdürerek sessizce kitap okumaya başlanmadan önce, dikkati sürdürme davranışının görme engelli öğrenci için uygun olmayan davranışlarını öğrenciye tekrar hatırlatır. (Rehberli Uygulama)		
	Araştırmacı “Önündeki parçayı sessiz ve dikkatlice okuyorsun.” yönergesini verir. (Rehberli Uygulama)		
	Araştırmacı okuma esnasında uygun olmayan davranışları sergilediğinde öğrenciye yapması gereken uygun davranışları tekrar söyler. (Rehberli Uygulama)		
	Araştırmacı öğrencinin uygun davranışlar sergilediği okuma davranışını, uygun		

<p><b>3. ADIM:</b> Hedef davranış başarı ölçütünü belirle ve uygulama yaptır</p>	davranışını betimleyerek pekiştirir. (Rehberli Uygulama)		
	Araştırmacı “Sen kendin sana verdiğim metni söylediğim uygun davranışlara dikkatini sürdürerek okuyacaksın” der. (Bağımsız Uygulama)		
	Araştırmacı “Önündeki metni sessizce ve dikkatli oku” yönergelerini verir. (Bağımsız Uygulama)		
	Araştırmacı okuma etkinliği bittiğinde gösterdiği uygun davranışları betimleyerek pekiştirir. (Bağımsız Uygulama)		
<p><b>4. ADIM:</b> Öğrencilerin Kullanacağı Kendini İzleme Tekniğini, Materyallerini Ve Kendini İzleme Tekniğini Kullanmanın Yararlarını Tanımla</p>	Araştırmacı dikkatini sürdürerek sessiz okuma çalışması yaparken kullanılacak tekniğin kendini izleme tekniği olduğunu söyler.		
	Araştırmacı görme engelli öğrenciye hazırladığı evet/hayır kartlarını tanıtır.		
	Araştırmacı görme engelli öğrenciye “evet” kart kutusunu, “hayır” kart kutusunu, sırada koyulacağı yeri ve cevaba göre kartların atılacağı kare kutuyu tanıtır.		
	Araştırmacı dikkati sürdürme davranışı kontrol listesi tanıtır.		
	Araştırmacı Mp3 çalar ve kulaklığı tanıtır.		
	Araştırmacı 1dk’da bir verilecek (ding) sesi tanıtılır.		
	Araştırmacı yıldız ve asık yüz stikeri tanıtır.		
	Araştırmacı haftalık izleme çizelgesini tanıtır.		
	Araştırmacı ödül kutusunu tanıtır.		
	Araştırmacı görme engelli öğrenciye kendini izleme tekniğinin materyallerini nasıl kullanacağını öğretir.		



	Araştırmacı görme engelli öğrenciye dikkatini sürdürme davranışı değerlendirme kontrol listesini nasıl dolduracağını öğretir.		
	Araştırmacı, haftalık izleme çizelgesine yıldız ve asık yüz stikerini hangi durumda yapıştıracağını anlatır.		
<p style="text-align: center;"><b>5. ADIM</b></p> <p>Hedef Davranışı Kazanma Sürecinde Kendini İzleme Tekniğini Kullanmada Model Ol</p>	Araştırmacı, kendini izleme tekniğinde kullanacağı materyalleri sesli kontrol ederek öğrenciye model olur.(model olma)		
	Araştırmacı her 1 dk.'da bir ipucu (ding) sesini duyduğunda yüksek sesle “Kitabımı sessizce okuyor muyum?” diye sorar ve uygun olan kartı kutuya atar. (Model Olma)		
	Araştırmacı dikkatini sürdürerek sessiz okuma etkinliğinde kendini izleme tekniğinin kullanmayı model olarak gösterir. (Model olma)		
	Araştırmacının 10 dk.'lık okuması bitince yüksek sesle dikkati sürdürme davranışı kontrol listesini doldurur. (Model Olma)		
	Araştırmacı haftalık izleme çizelgesine stikerini yapıştırır. (Model Olma)		
	Araştırmacı kendini izleme tekniğini uygularken dikkatini sürdürme davranışından uygun yaptığı davranışları söyler. (Model Olma)		
	Araştırmacı kendini izleme tekniğini uygularken dikkatini sürdürme davranışından uygun olmayan davranışlarını söyler. (Model Olma)		
<p style="text-align: center;"><b>6.ADİM</b></p> <p>Hedef Davranışı Kazandırırken</p>	Araştırmacı, kendini izleme tekniği ile dikkatini sürdürerek sessiz okuma etkinliğini birlikte yapacaklarını söyler. (Rehber Olma)		

Kendini İzleme Tekniğini Kullanma da Rehberli Uygulama ve Rol Tekniğini Uygula	Araştırmacı öğrenci ile birlikte kendini izleme tekniğinde kullanacağı materyalleri kontrol eder. (Rehber Olma)		
	Araştırmacı dikkatini sürdürerek sessiz okuma etkinliğinde kendini izleme tekniğini öğrenci ile birlikte uygular. (Rehber Olma)		
	Araştırmacı öğrenciyi amacı gerçekleştirirse pekiştirir. (Rehber Olma)		
	Araştırmacı öğrenciyi amacını gerçekleştiremediyse, dinlendirip rehberli uygulamaya bağımsızlığa ulaşana kadar devam eder. ( Rehber Olma )		
<b>7.ADIM</b> Öğrencilerin, Rol Oynama Aşamasında Kendini İzleme Tekniğini Kullanma Yeterliliklerini Değerlendir	Araştırmacı, kendini izleme tekniği ile dikkatini sürdürerek sessiz okuma etkinliğinde öğrenciye bağımsız uygulama yaptırır.		
	Araştırmacı kendini izleme tekniğinde öğrenci yeterliliği belirleme kontrol listesini doldurur.		
<b>8.ADIM</b> Kendini İzleme Tekniğinde Kullanılacak Gerçek Durumları Tartış	Araştırmacı kendini izleme tekniğini kullanarak sessiz okuma yaparken dikkati sürdürme davranışını artırma çalışmasını nasıl yapacağını öğrenciye anlatır.		
<b>9.ADIM</b> Gerçek Durumlarda Bağımsız Uygulama Fırsatı Sağla	Araştırmacı, öğrenciyi kendi sınıfına geri götürerek bağımsız uygulama yapmasını söyler.		
	Araştırmacı, “Kendini izleme tekniği ile dikkatini sürdürerek sessiz okumaya başla” diyerek bağımsız uygulama yaptırır.		
	Bağımsız uygulama esnasında öğrenci dikkatini sürdürme davranışı kontrol listesini doldururken, araştırmacı da aynı kontrol		

	listesini doldurur.		
	Araştırmacı dikkati sürdürme kontrol listelerini karşılaştırır.		
	Bağımsız uygulama da öğrenci amacına ulaşırsa ödöl kutusundan çikolata ile pekiştirir.		
	Araştırmacı, öğrenci kendini izleme tekniğine uygun okumadığı zaman, eksik adımı tekrar model olur.		
<b>10.ADIM</b> Gerçek Durumlarda Öğrencinin Kendini İzleme Bağımsızlığını Belirle	Araştırmacı, öğrenci sessiz okuma etkinliği sırasında kendini izleme tekniği ile dikkatini sürdürme davranışında bağımsızlığa ulaştığında araştırmacı uygulama verilerini toplamaya başlar.		